



**HAL**  
open science

## La part sensible de l'acte : approche clinique de l'éducation sociale

Joëlle Libois

► **To cite this version:**

Joëlle Libois. La part sensible de l'acte : approche clinique de l'éducation sociale. Education. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2011. Français. NNT : 2011CNAM0772 . tel-00665998

**HAL Id: tel-00665998**

**<https://theses.hal.science/tel-00665998>**

Submitted on 3 Feb 2012

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**ÉCOLE DOCTORALE**

**Centre de recherche sur le Travail et le Développement**

**THÈSE** présentée par :

**Joëlle LIBOIS**

soutenue le : 16 juin 2011

pour obtenir le grade de : **Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers**

Discipline/ Spécialité : Formation des adultes

ED 416/415

**LA PART SENSIBLE DE L'ACTE**  
**Approche clinique de l'éducation sociale**

**THÈSE dirigée par :**

**Monsieur JOBERT Guy**

Professeur titulaire de la Chaire de formation des adultes  
Conservatoire National des Arts et Métiers

**RAPPORTEURS :**

**Madame CIFALI Mireille**  
**Monsieur OLRÉY Paul**

Professeur émérite à l'Université de Genève  
Professeur, Institut national des sciences agronomiques

---

**JURY :**

**Monsieur JAEGER Marcel**  
**Monsieur VUILLE Michel**

Professeur titulaire de la Chaire de travail social  
Docteur de l'Université de Lausanne

Cette thèse est dédiée aux travailleurs sociaux  
engagés dans une qualité de présence

Les menus événements du quotidien ont un sens

## **Remerciements**

A Guy Jobert, pour sa confiance et tout ce qu'il m'a transmis,

A Véronique Duveau, pour son accompagnement bienveillant durant ce long périple,

A Michel Vuille, pour sa disponibilité et ses conseils précieux,

A Geneviève Baumgartner, pour sa constance dans la relecture des textes,

A Sylvie Biffiger, pour sa relecture minutieuse et ses questionnements toujours pertinents,

A Maëlle Dubath, pour sa participation dans l'aventure et son soutien dans la mise en forme des textes,

A la direction de la HES-SO//Genève, de m'avoir facilité la tâche dans les derniers mois de cette aventure.

## Résumé

Au cours des dix dernières années, la formation en travail social a subi de profondes mutations en raison des nouvelles références engendrées par le processus de Bologne. En Suisse, ces transformations répondent à une politique de valorisation de la formation professionnelle, d'adaptation des contenus de formation aux besoins des milieux économiques et d'ouverture à la mobilité internationale. Ainsi, la création des Hautes écoles spécialisées (HES) a pour ambition de répondre aux besoins des pratiques professionnelles via des missions de haut niveau dans les domaines de l'enseignement, de la recherche et des prestations de service. Depuis la mise en place du *bachelor* dans les HES, la multiplication des échelons de formation débouche sur une nouvelle hiérarchisation des professions dans le champ de l'intervention sociale et entraîne le risque d'un morcellement de l'agir professionnel.

Notre projet de thèse s'inscrit de fait dans le cadre de ces transformations majeures en mettant l'accent primo sur les contenus de formation à dispenser dans une *université des métiers* dont la mission première est de répondre aux besoins du marché de l'emploi et secundo sur l'articulation entre connaissances et acquisition d'un savoir-faire tenu par les pratiques professionnelles, dans une perspective de formalisation des savoirs incorporés, de leurs modalités et de leurs limites; ce qui constitue, de notre point de vue, la préoccupation majeure de la formation professionnelle de niveau universitaire.

Sur un plan concret, notre questionnement porte sur l'agir d'éducateurs sociaux en prise avec des situations au quotidien qui rendent compte de la complexité de l'agir où se mêlent les aspects institutionnels, professionnels et personnels. Après avoir porté notre attention sur la dialectique entre contrôle social et développement de la personne, nous avons cherché à saisir les incidences de tels positionnements dans l'accompagnement de jeunes placés en foyer. L'analyse du matériel empirique constitue la part centrale de la thèse, nous explorons trois situations professionnelles à partir de méthodes indirectes pour accéder au réel de l'activité et mettre ainsi en lisibilité la complexité de l'agir. Nous avons tout particulièrement cherché à tenir une cohérence entre l'épistémologie de la clinique de l'activité et la construction méthodologique de notre démarche - pour saisir les dimensions clés de l'agir à partir des situations dans lesquelles sont engagés les éducateurs, puis, les enrichir d'apports théoriques.

Nous développons la problématique de *l'intentionnalité dans l'action* pour l'interroger au regard du cadrage épistémologique de *l'analyse de l'activité* qui insiste sur la dimension contextualisée et située de l'agir. L'activité est alors comprise comme une interaction entre une part de soi maîtrisable et les forces en jeu provenant de la résistance posée par le réel défini au sens de Clot (1999), qui intègre ce qui échappe à la volonté du sujet. Les notions d'incertitude et de risque propre à l'agir s'opposent aux attentes institutionnelles portées par des discours normatifs visant le contrôle social et l'évaluation de l'action.

Sous l'angle de l'approche clinique des situations, nous avons repéré à travers le contenu des autoconfrontations et des controverses professionnelles combien les éducateurs peinent à entrer dans la part sensible de l'acte via des situations liées aux thématiques du corps et de l'émotionnel. Cela nous amène à identifier le caractère normé de toute pratique et à insister sur le fait que le relationnel n'est pas affublé de vertus spontanées. Au contraire, il demande à être pensé, questionné et exercé dans le cadre des objectifs institutionnels. A cet effet, d'une part la notion de *présence* en référence à la notion de *présence-absence* (Piette, 2009) et d'autre part l'acte d'oser *laisser faire* émergent dans un accord commun, celui de postures et gestes essentiels au métier.

En suivant Vygotski, nous défendons l'idée que l'émotion participe de ce qui fait penser. L'émotion entendue comme véhicule de la connaissance qui engage une part indéterminée de soi dans l'interaction à autrui et au monde. Position qui pourfend les discours usuels portés sur l'éducation sociale par une approche normative du "recul professionnel".

L'intervention sociale se situe à la jonction de la critique et de la clinique : projet central des HES. Un travail majeur quoique de plus en plus ignoré et dévalorisé par les instances politiques centrées sur les diagnostics sociaux et les évaluations de l'action. Or, nous pensons que c'est justement entre ces deux pôles que se déroule l'*acte* au sens de Mendel (1998), acte qui demande engagement et prise de risque. La pensée rationnelle occidentale n'obtient d'autorité que par les capacités de mesure, de maîtrise et de généralisation qu'elle exige. Les impératifs de performance poussent à un surdimensionnement du travail par objectifs et à la prévision par l'élaboration d'indicateurs du devenir de l'acte. Dans ce cadre, parler d'efficience est évalué à l'aune de la mise en œuvre et de la réalisation du projet en oubliant la force de ce qui se construit dans le processus éducatif au quotidien. «Bien moins étudiée demeure la forme de pensée spécifique au sujet engagé de manière interactive dans la pratique proprement dite de l'acte» (Mendel, 1998).

En dernière partie, l'analyse de l'activité est revisitée dans le contexte de la formation professionnelle. Nous nous positionnons en affirmant que les *savoir-faire* issus des situations complexes demandent d'abord à être rendus lisibles et dicibles pour, dans un deuxième temps, s'enrichir d'apports théoriques. Partant, c'est faire entrer les situations de travail dans le temps de la formation. Portée par la didactique professionnelle, l'articulation entre situation de travail et situation de formation permet une approche progressive de la complexité de l'agir et d'identifier les savoir-faire nécessaires à la mise en œuvre du processus éducatif.

Notre investigation nous amène à affirmer in fine que les dimensions sociales et relationnelles restent constitutives de l'identité du travail social. La complexité des situations montre que la prise en compte de la dynamique relationnelle est indispensable à la compréhension du processus éducatif. Entrer dans cette dimension requiert des savoirs de haut niveau. Une *approche clinique* des situations de travail permet de rendre visible la part sensible de l'acte éducatif, dimension essentielle qu'il s'agit d'intégrer dans la formation professionnelle assurée par l'université des métiers.

Mots clés : Travail social – éducation des adultes – clinique de l'activité – éducation sociale - présence – savoir-faire – didactique professionnelle.

## Abstract

During the last ten years education for social work underwent deep changes due to the new references generated by the Bologna process.

In Switzerland, these transformations are answers to a policy of valuation of the professional education and of the adaptation of contents to the needs of economic circles and to the need to increase international mobility. Thus, the creation of the High Specialised Schools (HSS) convey the ambition to answer the needs of professional practices through high level missions in the domains of education, research and service performance. Since the implementation of the *bachelor* system in the HSS, the multiplication of education levels results in a new hierarchical organization of the professions in the field of social intervention and entails the risk of a division of the professional acting. Our thesis project hence joins these major transformations by emphasizing, *primo*, the contents of curricula to be given in a *university of professions* - the first mission of which is to answer the needs of the employment market - and, *secundo*, the joining of tacit skills and acquisition of know-how belonging to the professional practices, in a perspective of formalization of the incorporated knowledge, of its modalities and its limits, which, from our standpoint, constitutes the major concern of the professional education at the university level.

Concretely, our investigation is about the acting of social educators who are involved in situations allowing the apprehension of the complexity of these situations where institutional, professional and personal elements are interfused in daily actions. Having paid attention to the dialectics between social control and development of the person, we have tried to understand the consequences of such positions in the accompanying of the youths placed in a shelter. The analysis of the empirical data is the core of the thesis. Starting from indirect methods, we explore three professional situations in order to reach the heart of the activity and, thus, allow the readability of the action's complexity. Taking into account situations wherein the educators are involved, then, enriching them by theoretical contributions, we have particularly sought to maintain a coherence between the epistemology of the clinical approach to activity and the methodological building of our approach, in order to grasp the key dimensions of the acting.

We shall develop the problem of *intention in the action*, in order to question it in the light of epistemological framing of the *analysis of activity*, which insists on a dimension that is



contextualised and situated in the acting. The activity is then understood as an interaction between a manageable part of oneself and of the forces involved that proceed from the resistance opposed by the reality as defined by Clot (1999), which integrates what the will of the subject cannot grasp. The notions of uncertainty and risk, characteristic to the acting, are opposed to the institutional expectations carried by the normative speeches aiming for social control and evaluation of the action.

In terms of a clinical approach to situations, we have pointed out autoconfrontations and controversies via contents. This leads us to identify the standardized character of every practice and to insist on the fact that the relational is not decked on spontaneous virtues. On the contrary, it needs to be thought over, questioned and practiced in the frame of institutional targets. Therefore, on the one hand, the notion of *presence* in reference to the notion of *presence-absence* (Piette, 2009) and on the other hand, the act of daring *let do*, appear in a common agreement, essential postures and gestures to the profession.

Following Vygotski, we argue that the emotion participates into the elaboration of a thought. The emotion understood as a medium. This position cleaves the usual speeches on social education via a normative approach of the “professional recession”. The social intervention is situated at the junction of the politics centred on the social diagnostics and the evaluations of action. We precisely think that it is exactly between these two poles that *the act* in Mendel’s sense (1998) takes place. It is an act requiring commitment and risk-taking. The Western rational thinking only obtains authority via the capacities of measure, control and generalisation that it requires. The imperative of performance generates an oversized load of work with precise goals set and induce forecast through the elaboration of the future of the act indicators. “The way of thinking specific to the subject which is interactively committed to the actual practice is still much less studied” (Mendel, 1998).

In the end, the analysis of activity is revisited in the context of the professional education. We assert that the *know-how* coming from complex situations requires first to be made legible and expressible so that, secondly, it can grow rich of theoretical contributions. Hence, this means having the work situations enter the education schedule. Carried by the professional didactics, the articulation between work situations and education situations allows a progressive approach of the complexity of the acting and the identification of the tacit skill needed for the implementation of the educational process.

To conclude, our investigation allows us to state that the social and relational dimensions remain constitutive of the identity of social work. The complexity of situations shows that, to understand the education process, it is absolutely necessary to take into account the rational dynamics. High level knowledge is required in order to enter this dimension. A *clinical approach* of the work situations make the sensitive part of the education act visible, and an essential dimension which has to be integrated in the professional education provided by the professional universities.

Keywords : social work – adult education – clinical approach to activity – social education – presence – tacit skill – professionnel didactic.

# Table des matières

Remerciements .....	2
Résumé .....	4
Résumé en anglais .....	7
Table des matières .....	10
Liste des annexes.....	15
Introduction .....	16
Travail social, une profession difficile à définir .....	19
Formation en alternance .....	22
Plan de l'ouvrage.....	24
Première partie Construction de l'objet .....	29
Chapitre 1 : L'intelligibilité des savoirs relationnels en travail social .....	30
I.1. Quelle expertise pour quelles pratiques ? .....	30
L'accompagnement au quotidien .....	32
Un métier du lien.....	33
Agir dans et sur la quotidienneté d'autrui .....	34
Un bachelor en travail social pour quel métier ?.....	35
Etrange disparité entre le traitement des pratiques et celui des discours .....	37
I.2. Des gestes professionnels caché dans les plis du quotidien.....	40
Accéder à l'agir professionnel par l'analyse de l'activité .....	41
La professionnalité dans les espaces - temps du vivre ensemble .....	46
L'éternelle question de la reconnaissance .....	50
I.3 Transfert des savoir-faire dans la formation professionnelle.....	51
Activité productive et activité constructive.....	51
Chapitre 2 : Travail social et éducation sociale en Suisse romande.....	54
2.1 Identité et défis contemporains du travail social .....	54
L'intervention sociale au détriment du travail social ? .....	56
Contrôle social et émancipation de la personne .....	57
L'autonomie comme nouvelle norme sociale .....	61
Une pratique intégrative très normative .....	64
Les nouveaux modes de gestion.....	65
Le défi du social est de faire valoir l'altérité.....	68
2.2 L'éducation sociale en romandie.....	69

Référentiel métier suisse romand .....	71
Du côté de la formation HES-SO .....	73
De l'éducation spécialisée à l'éducation sociale .....	76
2.3 Contexte genevois .....	77
Les foyers d'hébergement pour adolescents .....	79
Le "risque zéro" comme nouvelle norme sociale .....	82
Deux foyers d'hébergement investis dans la recherche .....	83
2.4 Les espaces de la vie quotidienne en institution .....	86
Les pratiques d'accompagnement .....	87
L'acte éducatif dans les espaces du vivre ensemble .....	89
Chapitre 3 : Epistémologie et méthodologie .....	100
3. 1 Démarche de recherche .....	100
Séminaire d'approfondissement en analyse de l'activité .....	100
De l'enseignement au projet de thèse .....	105
Construction du matériel empirique .....	107
3.2 La clinique, un positionnement épistémologique et/ou une entrée méthodologique ...	109
Co-construction et coproduction de l'activité .....	111
Etude clinique des situations de travail .....	113
Clinique et travail social : positionnements en miroir .....	128
Deuxième partie Trois situations pour appréhender le travail réel .....	132
Chapitre 4 : Ouverture à l'activité des éducateurs .....	133
Appartement avec encadrement éducatif pour adolescents .....	133
Instruction au sosie pour pointer quelques enjeux de l'activité .....	134
L'activité se raconte .....	136
Préparation de la soirée et de la réunion hebdomadaire .....	136
Les quatre dimensions de l'activité .....	138
Styles et coopération .....	139
La reconnaissance comme source de l'engagement subjectif au travail .....	141
Un geste professionnel : dire bonjour aux jeunes .....	144
Contrôle des tâches hebdomadaires .....	147
Les règles du vivre ensemble .....	148
L'intentionnalité comme posture professionnelle .....	149
L'action comme volonté du sujet dans l'acte .....	152

L'acte chez Mendel .....	153
L'action pensée comme pré-acte .....	155
Le post-acte .....	156
Chapitre 5 : Créer un incident à visée éducative : situation événementielle .....	157
Eclairer la situation par le concept de l'événement .....	167
L'événement biographique .....	167
Les trois temps de l'événement .....	168
Irruption .....	168
Quête de sens .....	169
Ouverture à un déplacement .....	171
L'événement n'est pas prescriptible .....	173
Le jeu de l'éducateur social .....	174
Ce qu'en disent les professionnels .....	176
L'adressage de l'agression .....	178
L'intention éducative .....	181
Le risque dans l'acte .....	181
L'incident « aspirateur » fait événement .....	183
Subtilité du travail en duo .....	191
Présence corporelle en situation .....	195
Chapitre 6 : Le corps présent et oublié : situation normative et régulatrice .....	202
La présence et le détournement en situation .....	207
L'autoconfrontation comme acte de formation continue .....	207
L'acte incertain : que faire ? .....	209
La présence à autrui : rester là .....	211
Passer à autre chose .....	214
Tenir le cadre par quels moyens ? .....	217
L'agir contextualisé .....	222
Théorie causaliste de l'agir : le sujet détermine l'action .....	222
Le risque est inhérent à l'acte .....	225
Théorie contextualisée de l'agir .....	226
Le corps et la sexualité dans l'agir .....	228
La sexualité révélée par les adolescents .....	231
Le corps sexué oublié .....	232

La tendresse, un sentiment propice à l'épanouissement .....	235
Oser l'engagement de soi .....	237
Chapitre 7 : Expression de l'émotion : situation empêchée .....	239
De la passion à la construction sociale des sentiments .....	239
L'émotion comme indice de perception .....	243
Deux modes s'affrontent : ouverture et fermeture à l'expression des affects .....	250
La dimension collective de l'émotion .....	255
La rapidité de répartition et le mode mineur de l'acte .....	257
Faire silence pour laisser place .....	259
L'expression des sentiments au sein d'un collectif .....	262
La dynamique d'équipe : trouver sa place .....	264
Emotion et féminité .....	268
Chapitre 8 : Le temps de l'autoconfrontation collective : gestion des émotions .....	271
Les affects engagés dans l'acte .....	271
Histoire de mots .....	275
L'empathie comme transposition imaginative .....	282
L'action rationnelle instituée par l'organisation .....	285
Chapitre 9 : Transversalité de l'agir : <i>la présence</i> .....	289
La présence à l'autre : une pratique risquée et engagée .....	289
La qualité de présence .....	291
Présence à autrui et enjeux de pouvoir .....	293
Présence tranquille .....	298
Présence proche .....	303
La nécessité de la marge .....	305
Un savoir-faire essentiel au métier difficile à acquérir et à nommer .....	308
Troisième partie Usages de l'analyse de l'activité dans la formation professionnelle .....	311
Chapitre 10 : Délicate articulation entre compétence et savoir-faire .....	312
10.1 Référentiel théorique et savoir-faire .....	314
Passage du singulier à l'universel à partir des situations de travail .....	316
10.2 La notion de compétence interroge la part contextuelle de l'agir .....	318
10.3 Savoir-faire, situations et formation professionnelle .....	320
Des hésitations nécessaires à la co-construction de l'activité .....	324
Le flou et l'imprévisible constitutifs des référentiels .....	326

Chapitre 11 : Trois modes de formation professionnelle .....	329
11.1 Conduire une analyse de l'activité dans la formation initiale .....	333
11.2 Former à partir de la complexité des situations professionnelles.....	338
11.3 Développement du pouvoir d'agir des éducateurs expérimentés.....	345
Autoconfrontation simple.....	347
Autoconfrontation croisée .....	349
Autoconfrontation collective entre quatre pairs .....	350
Conclusion.....	354
Bibliographie.....	367
Annexes.....	385

## Liste des annexes

Annexe 1 Le système de formation suisse .....	386
---	-----



# Introduction

Notre projet de thèse trouve son origine dans un double parcours professionnel alliant pratique en travail social et pratiques de formation.

Durant les dix dernières années, la formation en travail social a subi une mutation profonde en raison des nouvelles références définies par le processus Bologne couplées de transformations profondes des pratiques. En Suisse, ces transformations répondent à un projet politique de valorisation de la formation professionnelle construit sur l'internationalisation de celle-ci et sur l'adaptabilité des contenus de formation aux besoins des milieux économiques. Ces objectifs ont amené des modifications en profondeur des systèmes de formation. Pour le travail social, l'avènement d'une nouvelle formation de niveau secondaire II avec accès à une maturité professionnelle a concrétisé le projet. Celle-ci ouvre la possibilité de rejoindre le niveau universitaire HES à des porteurs de titres de niveau secondaire II, dans un concept d'*apprentissage tout au long de la vie*. Ainsi, avoir instruit une qualification de niveau secondaire - assistant socio-éducatif - dans le domaine du social répond à un projet politique de transformation des pratiques et des systèmes de formation. Projet dont les incidences économiques ne sont pas exemptées des orientations retenues. Les milieux employeurs par la constitution d'organisations du travail (ORTRA) ont largement participé au débat et leur influence n'a fait que croître durant la mise en œuvre du projet. L'axe central de la mise en place des HES repose sur l'employabilité. Ce paramètre assigne la transmission de connaissances et de capacités requises par le marché du travail.

Le rapport de Bologne sur les Hautes écoles spécialisées (von Matt, 2010) signale que :

Le processus de Bologne souligne plus fortement les objectifs économiques de l'enseignement supérieur que les idéaux humanistes. Par l'entremise du processus de Bologne, le système économique devient un système de référence pour les hautes écoles, comme auparavant la religion, la politique et le droit, ou la science. (p.11)

Le bouleversement du paysage de la formation en Suisse a des incidences certaines sur l'évolution des métiers et sur l'organisation structurelle des institutions en travail social. Les politiques d'engagement actuelles s'appuient sur la diversité des parcours de formation et cherchent à réduire les coûts salariaux qui représentent les 80% du budget des organisations. Employer trois professionnels de niveau secondaire II - assistants socio-éducatifs - revient au même coût que l'emploi de deux travailleurs sociaux HES. Notre projet de thèse ne portera pas une attention particulière aux dimensions économiques de la refonte des formations, même si cet aspect contextuel restera constamment en arrière-fond des problématiques traitées. Au-delà des aspects économiques de la question, la dynamique des équipes

professionnelles est traversée par la difficulté à organiser l'activité avec différentes strates de responsabilités qui demandent à sectoriser le travail. Le profil HES, nouvellement produit sur le marché du travail, doit trouver ses marques et sa plus-value face à une offre diversifiée et concurrentielle.

Les terrains de pratique et les formations professionnelles sont directement en prise avec ces nouveaux paradigmes du métier. Au-delà du projet de resserrement des liens de proximité avec le monde du travail, la normalisation des aspects organisationnels, la modularisation de l'enseignement et l'introduction des crédits ECTS ne représentent que la part formelle de l'évolution des formations universitaires. Il est également attendu une réforme des contenus et des modalités d'enseignement visant à répondre aux exigences des marchés. La formation dans le champ du travail social est aujourd'hui découpée en cinq niveaux de certification. L'adéquation entre formation et emploi est problématique lorsque le marché du travail est en pleine mutation. Et bien plus difficile encore lorsque les paramètres économiques supplantent le critère de qualité de la prestation. Si nous nous interrogeons sur l'adéquation des filières d'études face aux exigences des employeurs, nous pensons que la formation ne peut être soumise à l'unique jeu de l'employabilité. Une formation universitaire, par la recherche fondamentale et appliquée, est lieu de débats et d'innovations portés par la liberté académique.

Notre activité professionnelle comme professeure HES<sup>1</sup> avec la fonction de responsable de la filière Travail social, HES-SO//Genève<sup>2</sup>, finalisée en 2011 par celle de directrice de la Haute école de travail social<sup>3</sup>, est le résultat d'un processus construit sur l'articulation entre théorie et pratique. Notre position professionnelle nous place au centre de débats animés entre lieux de formation et institutions sociales concernant l'évolution des métiers, l'adaptabilité des systèmes de formation aux besoins émergents, sans oublier l'imposition normative des référentiels de compétences nécessaires à l'accréditation de la certification *bachelor*.

Notre recherche sera centrée sur les contenus de formation à dispenser dans le cadre d'une *université des sciences appliquées*<sup>4</sup> dont la mission première est de répondre aux besoins du marché. L'articulation entre connaissances et acquisition d'un savoir-faire tenu par les pratiques professionnelles est au centre de notre questionnement. Nous nous interrogeons sur la nature des savoir-faire à acquérir à l'issue d'une formation HES axée sur la pratique.

---

<sup>1</sup> Haute école spécialisée

<sup>2</sup> Haute école spécialisée de Suisse occidentale.

<sup>3</sup> Haute école de travail social, école de la HES-SO//Genève.

<sup>4</sup> Appellation attribuée aux Hautes écoles spécialisée (HES) en Suisse

L'enjeu central d'une filière bachelor avec accès direct à une profession repose sur une qualification adaptée au marché du travail et aux exigences académiques de haut niveau ouvrant à la possibilité de poursuivre des études en niveau master. Répondre à ces deux exigences demande de construire une formation de haut niveau centrée sur l'acquisition de compétences et de connaissances. Ainsi pensé, l'échelon HES se caractérise par une orientation vers la pratique doublée d'une capacité à utiliser des savoirs pointus actualisés par le lien entre enseignement et recherche. Dire cela ne suffit pas à positionner la formation HES. De notre point de vue, le "spécialisé" de la formation HES doit être rendu visible non pas uniquement par un projet d'orientation vers la pratique, mais bien par la spécificité des contenus d'enseignement et les nouvelles formes d'apprentissage que ceux-ci requièrent. Nous pensons qu'une *Université des sciences appliquées* doit produire un enseignement construit non seulement sur l'acquisition de connaissances disciplinaires utiles au métier, mais aussi sur la complexité des situations auxquelles sont confrontés les praticiens pour y découvrir des *savoir-faire* nourris de connaissances. La difficulté à profiler le niveau de formation HES<sup>5</sup> et à définir le type de professionnels issus de ce cursus nous amène à sortir de la dimension prescriptive et à identifier le niveau de complexité avec lesquels les travailleurs sociaux sont amenés à travailler. Parvenir à rendre lisible la part complexe des métiers du social devrait permettre de ne pas sous-évaluer ce qui a construit la profession jusque-là et ainsi aider à parer à une réorganisation du champ uniquement au travers de paramètres économiques.

L'arrivée des HES en Suisse est une occasion d'innover en construisant une formation universitaire tournée vers la pratique qui permet l'acquisition de connaissances de haut niveau. L'articulation entre *savoir-faire* et connaissances en travail social sera de fait au cœur de notre investigation.

## Travail social, une profession difficile à définir

Les trente dernières années ont été marquées par l'augmentation vertigineuse des effectifs pour les métiers classiquement répertoriés dans le travail social, tels que l'éducation sociale ou encore l'assistance sociale, mais aussi par l'émergence de "nouveaux métiers du social" aux appellations multiples et non stabilisées (Murard, 2005). Métiers de la ville, médiateurs sociaux, chefs de projets, travailleurs sociaux hors murs en Suisse. Il est ainsi proposé d'abandonner le terme de "travail social", trop marqué par les professions classiques du

---

<sup>5</sup> Voir annexe 1.

champ pour celui "d'intervention sociale". Parler d'intervention marque l'importance accordée à l'action et demande dès lors à la formation de construire une théorie de l'action porteuse des spécificités des champs d'intervention. Comme le signifie Chopart (2001-61)

Le recrutement non plus sur des compétences professionnelles acquises au cours d'une formation mais sur une intégration à un milieu culturel ou social spécifique entraîne un risque non négligeable de dissolution et de recomposition du travail social. Toutefois, l'expérience de vie ne peut constituer à elle seule un fondement cognitif pour l'action.

Nous situons le travail social comme une activité professionnelle inscrite dans les métiers de service et plus spécifiquement dans les *métiers de l'humain*. Les travailleurs sociaux appartiennent majoritairement au secteur public, salariés le plus souvent de l'Etat, de collectivités territoriales (principalement les communes) et d'associations fonctionnant sur fonds publics. Il s'agit donc non seulement d'activités de relation de service mais de secteur public (Joseph & Jeannot, 1995). A partir de ces transversalités, nous nous posons la question des spécificités de l'activité en travail social aujourd'hui. Rappelons que le travail social ne recouvre pas un champ disciplinaire mais fait appel à des connaissances issues des sciences humaines. En cela c'est une profession contemporaine qui se construit dans l'interdisciplinarité. Se nourrir de divers apports disciplinaires pose toutefois un problème d'identité et produit des modèles d'intervention variés et parfois disparates. Les modules de formation issus de la réforme de Bologne ne sont pas subdivisés par approches disciplinaires mais par thèmes avec orientation interdisciplinaire.

La diversité des formes du travail social est vaste si l'on considère des indications comme la forme juridique de l'entreprise, le public concerné, les tranches d'âge des bénéficiaires de l'action sociale, le service offert/demandé/imposé (du fait du mandat judiciaire), les espaces de travail et les formes d'organisation (foyers, accueil de rue, travail à domicile, etc.), les situations de transaction, les moments de l'échange et les pratiques dans le cadre de la médiation ou de l'intervention sociale. Au temps que les travailleurs sociaux consacrent à ces actions, il faut ajouter ceux consacrés à l'autoréflexion sur la pratique et au travail administratif (rédaction de rapport, de comptes, etc.).

Au-delà de cette diversité apparente, les auteurs soulignent que le dénominateur commun des travailleurs sociaux est bien la pratique de relation et l'importance du langage dans la maîtrise de cette dernière (Ion, 2005).

Quotidiennement, le travailleur social est en constante interaction. Ion & Tricart relèvent qu'au delà du langagier « l'essentiel - non mesurable – est dans *la présence et l'ineffable de la relation vécue avec autrui*<sup>6</sup>, qu'il s'agisse d'un individu ou d'un groupe » (1984 – 60).

Au regard des référentiels de compétences liés aux formations de niveaux universitaires, l'axe de l'implication affective dans la relation est relégué en "arrière-fond" des métiers du social, comme si le relationnel devenait gênant, ne relevant pas de dimensions scientifiques. Pourtant, nous pensons que le travail social se caractérise autant par l'application de savoirs validés à des objets et méthodes d'intervention que par une capacité relationnelle à engager des comportements chez autrui.

Le professionnel de l'intervention sociale est impliqué dans des transactions interpersonnelles et affronte des situations plus ou moins éprouvantes, qui ébranlent, par leur nature ou/et par leur répétition, les dimensions émotionnelles de son équilibre psychique. Le praticien est confronté à la problématique récurrente de la gestion de la "bonne distance" vis-à-vis de ses interlocuteurs : distance ni trop grande (froideur proche du désintérêt perceptible par l'interlocuteur) ni trop courte (risque d'une trop grande implication affective dans la relation qui pourrait alors perdre son caractère professionnel et "faire souffrir"). Il n'y a pas de gestion facile de l'engagement de soi envers autrui, spécifiquement lorsque l'on sait qu'une des dimensions psychologiques du *burn out* ressort de la *dépersonnalisation de la relation* qui coïncide avec une gestion de l'interaction devenue distante, répétitive (Villatte *et al.*, 2005).

Une réflexion fondamentale sur la gestion relationnelle, sur les interférences heureuses ou malheureuses de l'affectif sur le cognitif dans la réalisation de la tâche est à produire en formation au même titre que les connaissances disciplinaires à l'instar du droit, de la psychologie, de la sociologie ou encore de la politique sociale. Nous pensons les compétences communicationnelles et relationnelles comme intrinsèques aux métiers du travail social, compétences instruites par les savoirs disciplinaires ouvrant aux dimensions critiques et émancipatrices lorsque l'action vise à redonner du pouvoir d'agir à autrui. Les compétences interactives relèvent d'un savoir de base, rendu de plus en plus complexe à mettre en œuvre, au vu de la diversité des publics et des problématiques sociales. Savoirs sur lesquels la littérature fait cruellement défaut. La formation universitaire en travail social a tout avantage à construire un cursus visant à opérer un transfert des compétences nommées hâtivement *savoir-être* au rang professionnel d'un *savoir-faire* spécifique et identifiable. Un savoir

---

<sup>6</sup> En italique dans le texte

professionnel, reconnu comme scientifique qui permette une réelle reconnaissance et ouvre un accès au *savoir dire*, ce qui fonde la profession.

« Quand les mots viennent à manquer pour coder ces situations, cela peut entraîner de graves tensions psychiques entre ce qu'on sait, ce qu'on fait, ce qu'on peut mettre en mots et ce qu'on peut en dire à autrui » (Boutet & Gardin, 2005 - 109). Mettre en lisibilité les savoirs de métier pour les transférer dans la formation sera au cœur de notre démarche. Pour cela nous aurons le souci de mener de front théorisation et démarche empirique.

## Formation en alternance

La compétence relationnelle, instruite très tôt dans les formations professionnelles, notamment lors des stages, devrait en principe faciliter l'énonciation fluide et complète des actions professionnelles et, par conséquent, permettre l'émergence d'une didactique des savoirs professionnels fondée sur les pratiques effectives. Or, comme déjà énoncé, la prise de parole dans les métiers de l'humain sur le *faire* demeure particulièrement ardue.

La formation post-grade qui s'adresse à des professionnels largement expérimentés, est régulièrement confrontée à la demande d'exploration et d'échange autour de l'expérience. Plus les travailleurs sociaux possèdent de l'expérience, plus ils s'interrogent sur les types de savoirs inscrits dans l'action. Mettre des mots sur l'agir par des analyses fines de situations est une demande forte en formation continue. Les modèles traditionnels universitaires construits à partir des savoirs disciplinaires sont peu outillés pour répondre à ces questions. Les hautes écoles, de leur côté, ne peuvent reléguer l'acquisition des savoir-faire uniquement lors des stages pratiques s'appuyant sur la structure d'une formation en alternance. Le découpage entre "théorie" et "pratique" induit des représentations erronées de l'alternance. Les praticiens sont en réalité férus de savoirs conceptuels et les enseignants cherchent à circonscrire le "cœur du métier", en *savoirs d'action*. Les projets de recherche en formation professionnelle de niveau universitaire s'intéressent aux pratiques professionnelles et produisent des connaissances en la matière. La recherche appliquée participe aussi de l'alternance. Pour notre part, nous chercherons à articuler fondements théoriques et perspectives de terrain. Les articulations multiples et réciproques entre terrains de pratiques et formation produisent la force de l'alternance. Une simple répartition des expertises entre formation à l'école et formation sur les terrains de pratique ne suffit pas à enrichir les savoirs. La capacité à rendre lisible la complexité de l'agir et à développer une intelligibilité des savoirs dans l'action ouvre la voie au savoir scientifique instruit d'une analyse critique. Donner de la visibilité et de

l'intelligibilité aux savoirs issus de l'agir est un réel enjeu de reconnaissance pour le métier. Pour la formation en travail social de niveau HES, un champ d'intelligibilité est à construire articulant *savoirs incorporés* et *savoirs cognitifs*.

Il convient (...) de prendre en considération tout un registre affectuel, émotionnel, sentimental, qui permet de comprendre les connaissances dans leur diversité et les visions du monde dans leur pluralité, et qui se trouve pourtant habituellement classé dans le domaine "extracognitif". (Farrugia & Schurmans, 2008 – 20)

L'articulation des dimensions cognitives et relationnelles est encore peu travaillée dans les formations universitaires et les organisations sociales.

L'*a priori* de base et le discours commun se déclinent ainsi : *cela se construit dans la pratique professionnelle, c'est une affaire de travail sur soi*. Ou encore : *si l'on ne possède pas cette capacité de base, alors pourquoi se lancer dans le travail social ?* Nous pensons au contraire que la part relationnelle des métiers du social s'acquiert en formation. Comme le disent Couturier & Chouinard,

Le caractère relationnel ici en question ne se réduit cependant pas qu'à la seule dimension psychoaffective de toute activité impliquant des personnes ; il est pour nous performatif, en ce sens qu'il produit par la relation des effets constitutifs de l'agir professionnel. (2008-214)

Notre projet de thèse a pour objectif de traiter l'absence de conceptualisation que celle-ci requiert. Absence qui découle d'une proximité apparente de l'action professionnelle avec les activités relationnelles de la vie quotidienne. Aujourd'hui, les différenciations de niveaux d'expertises, liées aux hiérarchisations des certifications, portent le risque majeur d'amener des découpages artificiels du métier. Du côté de l'expertise, les tâches de management et de conceptualisation de l'action ; du côté des certifications de niveau secondaire, les tâches quotidiennes impliquant fortement le relationnel. Il importe, de notre point de vue, de rattacher les questions liées à la *relationalité*, comme des connaissances à part entière qui se doivent d'être actualisées et enseignées en formation universitaire. Si nous soutenons que la capacité d'entrer en relation est au cœur du métier, alors la recherche a tout intérêt à se pencher sur les savoirs relationnels et à les porter comme connaissances dans les processus de formation.

Notre recherche s'appuie sur des apports issus de l'ergonomie de langue française, qui a posé la différenciation éclairante entre *travail prescrit* et *travail réel*. Cet écart n'est pas pensé comme un objet problématique, mais au contraire comme un espace nécessaire permettant aux professionnels de déployer leur créativité dans l'agir pour répondre à ce qui n'a pas été prévu



par les prescripteurs. C'est bien de cet écart dont il s'agira lorsque nous chercherons à montrer la complexité des situations de travail auxquelles les professionnels du travail social sont quotidiennement confrontés. C'est encore de cet écart dont nous parlerons lorsque nous quitterons les textes politiques prescriptifs sur la formation et que nous chercherons à saisir la complexité du réel de l'activité. Nous partirons de la pratique des travailleurs sociaux et de leur investissement subjectif dans l'activité nommé *intelligence pratique* par Dejours (1993) pour penser des contenus de formation. En cela nous rejoindrons la didactique professionnelle.

Au vu du contexte de transformation des pratiques professionnelles (hiérarchisation de la profession) et des enjeux déjà exposés liés à la qualification d'expertise retenue pour les HES, il nous a paru essentiel de s'arrêter sur des situations qui mettent en visibilité la complexité de l'action, dans les temps de la vie quotidienne, complexité engageant des savoirs professionnels de haut niveau. Notre enjeu étant d'interroger le professionnalisme à l'œuvre qui montre une certaine efficacité dans l'action ou parallèlement qui révèle les difficultés que posent pareilles situations. A l'occasion d'incidents parfois forts banals, une action éducative se construit. A quoi se réfère-t-elle ? En d'autres termes en quoi les activités "spontanées" du quotidien peuvent être sources d'actions éducatives de haut niveau au sens professionnel du terme ?

Notre projet de thèse s'empare de ces questionnements au travers de trois situations analysées selon la méthode de l'autoconfrontation croisée. Le matériel empirique nous permet de "dérouler" la complexité de l'agir au sein de situations d'accompagnement dans la vie quotidienne en foyer. L'accès à la complexité sera ensuite instruit comme matériel d'enseignement en formation initiale HES. La transposition par la didactique professionnelle nous permettra d'articuler savoirs pratiques et savoirs théoriques en situation de formation.

## Plan de l'ouvrage

Nous avons restreint notre champ d'exploration à celui de l'éducation sociale, champ particulièrement concerné par les transformations des pratiques en travail social et de la formation professionnelle. Notre écrit est construit en trois parties.

La première concerne la contextualisation de la problématique liée aux tensions entre pratiques de métier et contenus de formation professionnelle. Après avoir relevé les enjeux actualisés du travail social et porté notre attention sur la dialectique entre contrôle social et développement de la personne au travers des concepts de *contre-capture* (Jonckheere de,

2001) et d'*actepouvoir* (Mendel, 1998), nous avons cherché à circonscrire ces dimensions dans l'accompagnement au quotidien des jeunes placés en foyer. Nous avons exploré la littérature de l'éducation sociale. L'expérience et les écrits de Deligny (2007) ont retenu notre intérêt, spécifiquement sur le concept de *présence proche*. *L'Art de faire* dans la quotidienneté (Certeau de, 1990) enrichira notre approche sur les pratiques du quotidien comme sur le hiatus inscrit entre théorie et pratique. Nous présentons l'approche méthodologique et épistémologique retenue basée sur l'approche clinique des situations de travail.

La deuxième partie est centrée sur l'analyse du matériel empirique. Part centrale de la thèse, nous explorerons trois situations professionnelles à partir de méthodes indirectes<sup>7</sup> pour accéder au réel de l'activité et mettre ainsi en lisibilité la complexité de l'agir. Nous avons tenté de tenir une cohérence entre notre méthodologie et l'objet de notre recherche, à savoir partir de la pratique professionnelle pour ensuite l'enrichir d'apports théoriques en vue de transférer les contenus en matériel d'enseignement. Notre démarche, centrée sur des micro-événements, permet une articulation des dimensions sociétales, groupales et individuelles.

La première situation nous a confronté à la problématique de *l'intentionnalité dans l'action*. Nous nous sommes emparé de cette notion, qui interroge le travail réel, pour la mettre en perspective au travers du concept d'*événement*. Précédemment, nous avons été tenté de penser l'activité comme non téléologique en insistant sur la part contextuelle et sur l'importance de la corporalité engagée dans l'action. A la suite de la lecture de Mendel (1998) nous n'évacuons pas la part d'intentionnalité du sujet, mais nous la comprenons comme intégrée à l'acte dans sa dimension volontaire et préalable à l'agir, c'est-à-dire en amont de l'acte proprement dit. L'acte permet une interaction entre une part de soi maîtrisable et les forces en jeu provenant de la résistance posée par le réel, réel que nous avons défini au sens de Clot (1999). Si l'acte est à la fois du registre du risque par la non maîtrise de ce qui advient et engagé par la volonté d'un sujet, le sujet fait preuve d'*actepouvoir*, il est force de résistance aux facteurs d'oppression. L'indécidabilité de l'acte renvoie au concept d'*événement*.

La notion de risque engagé dans l'acte nous renvoie elle à une dimension politique de l'agir relevant de discours normatifs axés sur la quête d'une sécurité absolue, de "risque zéro". Comprendre l'acte comme porteur d'une part d'indécidabilité, spécifiquement dans les métiers de l'humain où l'interaction est centrale, permet de déconstruire l'injonction

---

<sup>7</sup> Autoconfrontations croisées et une instruction au sosie

paradoxe d'engagement de soi et de refus du risque, injonction très agissante sur l'agir des professionnels dans l'intervention sociale.

La part risquée engagée dans l'acte sera examinée au travers de deux situations soutenues par les thématiques du corps et de l'émotionnel. Nous y repérons, au travers de l'analyse des autoconfrontations et des controverses que celles-ci suscitent, des gestes professionnels effectifs et empêchés. Nous insisterons sur la co-construction de l'agir et sur le pouvoir d'agir non pas uniquement dans le processus d'autoconfrontation, mais aussi effectif dans le travail éducatif qui vise l'acquisition d'autonomie chez les jeunes placés. Autonomie organisationnelle mais aussi et surtout, autonomie relationnelle et affectuelle.

Désirant monter en généralité les gestes professionnels issus des trois situations analysées, nous avons effectué une autoconfrontation croisée transversale avec un travailleur social engagé dans l'éducation de rue et un éducateur de l'un des deux foyers analysés. Les notions de *présence tranquille* et l'acte de *laisser faire* émergent dans un accord commun entre les deux professionnels. Posture professionnelle indispensable à l'émergence de l'*actepouvoir* ou encore au renforcement de la *contre-capture* des jeunes. Postures repérées comme nécessaires au développement de l'autonomie des jeunes comme capacité à construire une pensée critique et un pouvoir d'agir.

*L'acte d'exister* chez Piette (2009) - référence à la notion de présence - présence engagée comme présence-absence (mode mineur de l'acte) enrichissent les dires des professionnels. Présence dans l'acte qui se révèle comme essentielle à l'agir que ce soit au sein des foyers comme dans l'activité en milieu ouvert ou en éducation de rue.

En troisième partie, nous réinterrogeons l'analyse de l'activité dans le contexte de la formation professionnelle. Nous revenons sur les concepts de *savoir-faire* et *savoirs théoriques* et les mettons en articulation. Nous insisterons sur l'interdépendance des deux niveaux qui s'enrichissent mutuellement. Nous nous positionnerons en affirmant que dans le cadre de la formation professionnelle, les *savoir-faire* issus des situations sont premiers, dans le sens qu'ils demandent d'abord à être rendus lisibles et dicibles pour, dans un deuxième temps, s'enrichir des apports théoriques.

Nous parlerons de formation en alternance intégrative qui ne recouvre pas uniquement une juxtaposition de temps d'apprentissage séparés, l'un dans le monde professionnel et l'autre dans la formation. En revenant sur notre matériel empirique issu d'un module de formation en

analyse de l'activité, nous montrerons que l'alternance, c'est aussi faire entrer les situations de travail dans le temps de la formation, avec l'apport *in situ* des professionnels.

La discussion sur la montée en généralité des *savoir-faire* issus de l'analyse de l'activité et de leur transposition en contenu de formation sera au cœur de notre investigation. Les *savoir-faire* sont-ils transférables en concepts scientifiques ou faut-il garder la spécificité des deux types de savoir ?

Nous débattons du bien fondé des référentiels de compétences dans l'ingénierie de formation et insisterons sur la dimension personnalisée et individualisée de la compétence alors que nous avons fortement défendu l'importance de comprendre l'activité dans sa dimension située.

Nous insisterons sur l'articulation possible entre situation de travail et situation de formation. Nous traiterons de la didactique professionnelle en nous forgeant le dessein de la pratiquer en vue d'une entrée progressive dans la complexité des situations.

L'activité de travail social constitue un objet opaque et complexe difficile à modéliser. La formation et le développement du pouvoir d'agir par l'ACC produit une expérience, développe l'activité et s'inscrit ainsi directement dans la formation. Cette méthodologie intégrée dans un dispositif de formation produit des connaissances sur l'activité à travers une collaboration entre acteurs de la communauté scientifique (enseignants), novices en formation et professionnels de terrain. Le dispositif de formation à l'origine de la thèse permet de recueillir un contenu qui est à la fois matériel d'enseignement et occasion de développement pour les éducateurs à la condition de le mettre au travail de l'analyse. A l'instar de cette recherche, le dispositif de formation ainsi conçu peut également se transformer en intervention et matériel de recherche. L'ensemble de ces démarches génère des espaces de réflexivité sur et avec les terrains professionnels. Nous nous situons dans une perspective de formalisation des savoirs incorporés, savoirs en acte, de leurs modalités et de leurs limites, à partir des situations professionnelles, ce qui constitue, de notre point de vue, la préoccupation majeure de la formation professionnelle de niveau universitaire.

La formation en alternance telle que nous l'avons définie constitue un champ de pratique et un temps de réflexivité non pas à partir d'un référentiel de compétences, mais de repérage de situations emblématiques de la complexité de l'agir et de leur enseignement.

Il nous reste à expliciter le choix de l'utilisation de la forme pronomiale *nous* pour notre écrit, alors que nous parlerons tout au long de notre thèse de la dimension clinique engageant la part subjective du chercheur dans la construction du matériel empirique comme dans son

analyse. Avoir fait le choix du *nous* résulte dans un premier temps d'une injonction d'objectivation qui nous a paru indispensable au processus de thèse. Si nous ne discutons pas ce présupposé, nous l'enrichissons d'une double posture. Le *nous* n'est pas investi uniquement d'une position de recul, il est aussi porteur d'un *je* historico-culturel - histoire professionnelle et personnelle – et de l'ici et maintenant d'un sujet thésard inscrit dans une démarche normée qui le dépasse, le perd et le construit à la fois. Les deux positions agissantes sont regroupées dans un *nous*, fait de subjectivité et d'appuis théoriques, référentiels nécessaires au déploiement de la pensée.

Première partie  
Construction de l'objet

# Chapitre 1 : L'intelligibilité des savoirs relationnels en travail social

La multiplication des niveaux de formation du travail social en Suisse implique une nouvelle hiérarchisation dans le champ de l'intervention sociale. Nous nous centrerons sur une conséquence de cette nouvelle configuration, à savoir le risque d'un morcellement de l'agir professionnel : pratiques de conception et direction de projet pour le degré tertiaire et pratiques d'accompagnement du quotidien pour le degré secondaire. Nous postulons que les dimensions sociales et relationnelles restent constituantes de l'identité du travail social et que la complexité de l'activité dans la quotidienneté requiert des savoirs théoriques et pratiques de haut niveau.

## I.1. Quelle expertise pour quelles pratiques ?

Jusqu'aux années 2000, le niveau 'écoles supérieures' (ES) était la voie reconnue par et pour la profession.

Depuis 2009, cinq types de diplôme se profilent et reconfigurent le paysage suisse de la formation en travail social, allant du niveau secondaire II au tertiaire A. Le certificat de capacité (CFC) traduit une volonté de valorisation de la formation professionnelle dès la sortie de l'école obligatoire (15 ans) avec un système à passerelles intégrées permettant de rejoindre le degré tertiaire.

Pour le degré tertiaire, l'ancienne formation de niveau ES (formation universitaire niveau B) se poursuit dans le champ de l'éducation sociale, ce qui nourrit une certaine confusion par la proximité du niveau HES (formation universitaire niveau A).

La formation en Haute Ecole Spécialisée HES comprend quant à elle deux niveaux de formation : le Bachelor avec trois ans d'études (180 ECTS) et le Master consécutif qui ajoute encore deux années de formation (90 ECTS).

Nous souscrivons largement au projet politique de valorisation de la formation professionnelle, toutefois celle-ci ne peut être prescrite dans tous les métiers sans études de faisabilité. Les différents niveaux de certification inaugurent une nouvelle hiérarchisation

sociale de la profession. Les pouvoirs publics ont mis sur le marché de l'emploi des diplômés de degrés secondaire et tertiaire sans aucune étude préalable des besoins, ce qui oblige les milieux professionnels à trouver des solutions afin d'éviter des problèmes de compétition entre professionnels de l'action sociale (Coquoz, 2009).

Ce bouleversement du paysage de la formation en Suisse a des incidences directes sur le métier et sur l'organisation structurelle des institutions en travail social. Les politiques d'engagement devront prendre en compte cette diversité des parcours de formation et les dynamiques d'équipes professionnelles sont directement confrontées à ces nouveaux paradigmes du métier. La différenciation des niveaux d'expertise, liée à la hiérarchisation des diplômes, amène ainsi le risque majeur d'un découpage artificiel du travail sur les terrains de pratique.

La réorganisation de la formation en travail social en différents degrés de certification a été définie, à l'origine du processus de réorganisation de la formation professionnelle, en une classification sommaire posant trois strates de responsabilité au sein des pratiques<sup>8</sup> :

- l'agir accompagné pour le certificat fédéral de capacité *CFC* (secondaire II)
- l'agir autonome pour le diplôme en école supérieure *ES* (tertiaire B)
- l'agir expert pour le diplôme en haute école spécialisée *HES* (tertiaire A)

L'expertise en travail social détermine la certification *Bachelor* définie dans le processus de Bologne.

L'horizon de la formation professionnelle inaugure une division des tâches dans des métiers qui connaissaient et pratiquaient le partenariat et le travail en réseau interdisciplinaire de manière horizontale. L'arrivée sur le marché du travail social de cinq niveaux de qualification a de quoi interroger les employeurs et les centres de formation.

La création de référentiels de compétence pour chaque niveau de formation a pour objectif de clarifier les compétences visées et de spécifier sur les terrains des champs d'intervention complémentaires.

Le niveau CFC est centré sur des situations bien définies et structurées comme les tâches de la vie quotidienne, du soin et de l'aide pratique au bénéficiaire de la prestation. Les

---

<sup>8</sup> Rapport Meyer, Hodel et Ludi « Formation de travail social du degré secondaire II et du degré tertiaire non universitaire » sur mandat de la Conférence des directrices et directeurs des affaires sociales (CDAS) – 1997 et Berne Descriptors, critères de positionnement des formations aux niveaux des Ecoles supérieures ES et HES.



professionnels porteurs de ce titre exercent leur activité dans un cadre "accompagné". Les tenants de ce titre se nomment *Assistants sociaux- éducatifs* (ASE).

Le niveau ES témoigne de l'aptitude à gérer de manière responsable et « autonome » des situations d'une complexité moyenne à élevée. Ce niveau d'étude permet de travailler dans des situations complexes mais structurées et d'exercer des responsabilités dans des domaines définis, responsabilités identifiées au niveau de leadership. Les tenants de ce titre portent le label d'*Educateurs sociaux*.

Le niveau HES témoigne de l'aptitude à gérer des situations définies comme *complexes*, comportant des problèmes latents à définir et démontrant de l'aptitude à exercer de l'expertise en matière de conseil et/ou de recherche scientifique. Ce titre ouvre à l'appellation de *Travailleurs sociaux*.

### L'accompagnement au quotidien

L'organisation du monde du travail (ORTRA) romande pour la formation dans le domaine social (FORs) a tenté de différencier les tâches selon le nouvel aménagement des professions du social. L'accent est porté sur les tâches dans l'accompagnement au quotidien.

Les Assistants sociaux-éducatifs (ASE) porteurs d'un certificat fédéral de capacité (CFC) sont présentés comme les « spécialistes de l'accompagnement au quotidien ».

Les éducateurs sociaux du tertiaire B (écoles supérieures - ES) sont quant à eux,

des spécialistes qui maîtrisent toutes les tâches du quotidien tout en étant aptes à porter le projet pédagogique et institutionnel. Ils doivent être capables de réflexivité entre théorie et pratique. (Grand, 2009- 5)

*In fine* pour la troisième voie de formation le représentant des milieux professionnels déclare :

les travailleurs sociaux HES ont les compétences nécessaires à l'accompagnement dans le quotidien, mais ont un rôle plus important à jouer sur les missions de l'institution. (...) Travail à un niveau macro avec un grand degré d'abstraction en ayant été mieux formés à la recherche. (op-cit)

Cette classification est ensuite nuancée en indiquant que « les uns n'excluent pas les autres, si les ASE peuvent être considérés comme des spécialistes du quotidien, les personnes formées ES et HES doivent y assurer les mêmes tâches que les CFC en ayant en plus la responsabilité des décisions prises » (op-cit )

La notion de l'accompagnement dans le quotidien, transversale aux trois niveaux de certification, est illustrative de la difficulté à opérer un morcèlement des tâches dans l'activité réelle. Les détenteurs du CFC sont définis comme les spécialistes de l'accompagnement au

quotidien, au risque de reléguer les ES et les HES dans d'autres tâches de conception et de supervision impliquant prise de décisions et construction de projets institutionnels déconnectés des pratiques dans et sur le quotidien (Libois, 2010). Ce découpage de l'activité, assez classique dans une visée hiérarchique des métiers, nous interroge sur le renvoi des tâches d'interactions au personnel le moins formé, spécifiquement là où l'action professionnelle se doit de trouver des solutions concrètes aux situations critiques posées par ceux qui ne parviennent plus à tenir dans les cadres toujours plus normatifs de la vie en société.

Laisser aux moins qualifiés la responsabilité de trouver des solutions aux problèmes journaliers de l'exclusion sociale, c'est déléguer une grande part des tâches dans l'accompagnement, là où justement se rejoue, au sein de micro situations, les dimensions majeures de l'exclusion sociale. C'est ainsi mettre au front et laisser une part de la complexité de l'agir à ceux qui n'auront pas ou peu participé à l'élaboration des normes d'action.

Nous pensons qu'identifier la formation HES par un agir expert relève d'une abstraction qui entretient une confusion porteuse d'effets néfastes tant pour la profession que pour les lieux de formation. Le terme *expertise* amène à de nombreuses interprétations allant de la formation de cadres pour le domaine du social à la critique d'une formation par trop académique déconnectée des réalités de terrains. Nous savons que l'expertise ne peut être acquise à un niveau de formation initiale *Bachelor*, dans le sens où celle-ci se construit par expérience dans un domaine de spécialisation. Il s'avère plus approprié de comprendre le niveau HES à partir de la complexité des situations de travail à laquelle il doit préparer.

Il s'agit dès lors de s'interroger, non pas sur la pertinence de cette classification, qui lorsqu'on connaît le métier, ne peut être appliquée de manière cloisonnée, mais de chercher à partir du réel des pratiques, à rendre lisible les gestes de métiers et à répondre à la mission de transmission dévolue aux organismes de formation de haut niveau.

## Un métier du lien

Nous postulons que l'identité du travail social, quel que soit le niveau de formation, est fondée centralement sur la capacité à maintenir le lien là où celui-ci fait défaut. Si de nombreux auteurs s'intéressent aujourd'hui aux mutations du travail social (Chopart, 2000, Dubet, 2002, Chauvières, 2004), nous tenterons pour notre part de chercher ce qui peut encore aujourd'hui se définir comme l'essence, la nature même des pratiques professionnelles de niveau expert (HES). Les auteurs soulignent que le dénominateur commun des travailleurs

sociaux est bien la pratique de la relation et l'importance du langage dans la maîtrise de cette dernière (Autès 1998, 200 ; Fustier 1993, 2000, 2009 ; Brichaux 2001 ; Soulet 1997, 2001 ; Ion, 2005 ; Chauvières 2005 ; Robinson 2009 ; Rouzel 2004, 2010).

Au vu des transformations de l'action sociale, l'ineffable de la relation (Ion & Tricart, 1984) demande aujourd'hui à être exploré. Rendre visibles et dicibles les pratiques du lien, donner de l'intelligibilité aux compétences mises en œuvre dans la présence à autrui sont pour nous indispensables à la définition et à la compréhension du métier. Etre au front de l'activité revient à la fois à "neutraliser" ce qui est source de rejet et de peur et à préserver des rapports sociaux privilégiés avec les personnes porteuses de ces stigmates. « La fonction de lien au cœur du travail social s'exerce aux limites du social, confrontées aux subjectivités déchues et aux liens défailants » (Lhuilier, 2009 - 53).

L'agir des professionnels assistants sociaux-éducatifs est axé par le projet politique et les référentiels de compétences sur l'accompagnement des personnes en difficulté au sein des activités de la vie domestique. Qu'en est-il pour les titulaires du titre Bachelor ?

### Agir dans et sur la quotidienneté d'autrui

La formation du secondaire se déploie sur les tâches quotidiennes du vivre ensemble. Pour le tertiaire, la profession se profile sur les tâches de conceptualisation de l'action et de l'expertise. Reléguer la gestion de l'accompagnement à un personnel de moindre qualification revient à prendre le risque de diviser au sein même de la profession ce qui relève de l'élaboré, du maîtrisable, de ce qui fait l'essence du métier, à savoir le travail relationnel auprès de ceux qui symbolisent ce qui rebute, ce qui pose problème, ce qui résiste au normatif. L'enjeu majeur du processus de professionnalisation avec l'arrivée des Hautes écoles spécialisées réside dans le fait de ne pas souscrire à ce type de construction réductrice et d'articuler les différentes dimensions de l'activité.

Quel que soit le niveau de formation, il reste pour nous primordial de s'intéresser aux situations de la vie quotidienne et aux activités non formelles qui demandent des réponses professionnelles se référant à des savoir-agir spécifiques liés au vivre ensemble et à la capacité de travailler *dans* et *sur* le lien social. Il est ici question de spécialisation peu lisible et peu visible, qui découle d'une proximité apparente avec les activités courantes de la vie ordinaire. L'animation socioculturelle et l'éducation sociale sont particulièrement interpellées par ces délimitations artificielles de l'activité. L'agir professionnel dans ces champs de

l'action sociale se situe fortement sur les espaces de temps libre comme de la vie en institution, que ce soit en milieu ouvert ou fermé.

Chercher à produire une standardisation de l'action en oubliant la réalité complexe des situations de travail revient à prendre le risque de négliger l'axe fort du métier, soit la capacité à entrer en relation à des fins de mise en œuvre partagée de projets (Libois & Mezzena, 2007). C'est par la capacité à construire de réels rapports de confiance, à s'adapter au rythme d'autrui, qu'un soutien à l'autonomisation et à la réalisation de soi peut être entrepris. C'est en ceci que la *relationnalité* est performative à l'action professionnelle en travail social au sens de Couturier & Chouinard (2008).

Agir *dans* et *sur* la quotidienneté d'autrui impose de savoir orienter son action en fonction de situations singulières et imprévisibles, prenant en compte la co-construction de l'agir, noyau central de l'action professionnelle en travail social si l'on admet que celle-ci se construit *avec* et non *pour* la personne. Ce positionnement éthique est régulièrement bousculé par les instances politiques en attente de résultats mesurables ou tout du moins identifiables. Il importe de notre point de vue d'appréhender les compétences relationnelles comme des savoir-faire intelligibles et dès lors enseignables en formation professionnelle de niveau universitaire. Donner de la lisibilité et de l'intelligibilité aux savoirs d'action relationnels est un axe essentiel au processus de professionnalisation.

## Un bachelor en travail social pour quel métier ?

Le niveau HES concerne 1836 étudiants en travail social au sein de la Suisse francophone<sup>9</sup>. Le pari repose sur l'employabilité de ces futurs professionnels et sur la spécificité des cahiers des charges qui leur seront attribués dans les différents services ou institutions. Quel sera l'élément attractif de cette formation qui poussera les employeurs à s'intéresser à ces candidats hautement formés ? De quoi sera faite cette "plus-value" qui mérite un investissement salarial nettement plus élevé que pour un porteur de CFC ? La coordination d'équipe ou la construction de projets ne peuvent répondre, à eux seuls, à la demande d'emploi des porteurs de titre HES. L'engagement dans la part relationnelle du métier reste pour nous essentiel à la mise en œuvre de réponses sociales adaptées. Nous postulons que c'est bien la capacité à travailler dans un "entre-deux" porteur de réflexivité entre une logique interventionniste, rappelant les stigmates du contrôle social et une logique plus compréhensive, proche des difficultés réelles des plus démunis, qui caractérise le niveau HES.

---

<sup>9</sup> Chiffre de 2010

Prendre en compte les paradoxes de l'action nous paraît être un des axes essentiels de la formation HES.

Encore faudra-t-il que les institutions permettent ces aller-retours, laissent la place à la construction du lien hors des déploiements d'ordre légaliste qui tendent à faire croire que l'application des règles de droit serait aujourd'hui l'outil principal du professionnel hautement qualifié.

Si les mutations actuelles amènent à reconnaître le champ du travail social dans un périmètre élargi constitué de praticiens émanant de différents niveaux de formation, l'identité professionnelle des travailleurs sociaux, historiquement peu affirmée, se trouve à nouveau en redéfinition.

La construction de l'identité professionnelle suppose un double étayage, sur la profession et sur le métier : la profession renvoie à l'image et à la position sociale, au statut, à la place dans les hiérarchies instituées et les relations interprofessionnelles, alors que le métier se construit dans les activités, dans ce qui est effectivement poursuivi et réalisé dans le travail. (Lhuilier, 2009 - 49)

Cette citation insiste sur deux dimensions qui se chevauchent, celles de la profession et du métier. Nous pensons que l'articulation profession – métier telle que proposée par Lhuilier renvoie également aux concepts de *qualification* et de *compétence*. La qualification relève de la reconnaissance par le diplôme, alors que la compétence est un savoir-agir en situation prenant en compte la singularité de ce qui advient. Parler de *profession* ou de *métier* ne rend pas compte des mêmes dimensions, même si celles-ci s'articulent.

Du côté du métier, c'est l'ensemble des savoir-faire comme l'habileté, la créativité, l'intelligence pratique qui assoient la clé de voûte du métier.

La formation, en ce qu'elle prescrit des modèles, des théories et des méthodologies amène à une qualification reconnue qui renforce le processus de professionnalité.

La professionnalisation du point de vue de la sociologie du travail renvoie classiquement à la pratique d'une activité à temps plein, à la protection légale du droit d'exercice et à l'établissement d'un code de déontologie. Aujourd'hui une telle classification nous paraît fondamentalement a-historique dans ce qu'elle est incapable de rendre compte de l'évolution des formes de division sociale du travail, ni des conditions socio-historiques qui les déterminent. Nous préférons parler de processus de professionnalisation qui résulte de subtiles négociations entre trois acteurs principaux : les pouvoirs publics, les représentants de la profession et les instituts de formation. A ce jour, le terme de *profession* fait référence pour

les diplômés HES recevant un bachelor en Travail social alors que la dimension *métier* serait attribuée au diplôme socio-éducatif de niveau secondaire.

Le Bachelor HES-SO en Travail social est passé en 2009 de la dénomination de "bachelor of Sciences" à celle de "bachelor of Arts". Ce passage de la catégorie des *Sciences* à celle des *Arts* a des incidences d'un point de vue épistémologique et symbolique. Etre du côté des *Arts* offrirait peut-être une subtile articulation entre *profession* et *métier*.

La formation HES en travail social est traversée par une tension entre les tenants de la théorie et ceux de la pratique, vision dualiste qui pose des problèmes identitaires à dépasser. La Société suisse pour une science du travail social<sup>10</sup> œuvre pour faire reconnaître le travail social comme une discipline universitaire à part entière, alors que de leur côté les terrains redoutent une "disciplinarisation" du cursus de formation. On le voit, le travail social HES est en recherche d'une légitimité à la fois pratique et scientifique. Pour notre part, nous pensons qu'une académisation de la formation risque d'être une impasse si elle ne prend pas en compte les savoirs d'expérience (Libois, 2007). Si l'acquisition du bachelor passe par l'aboutissement d'une formation professionnelle ouvrant la voie à une pratique professionnelle, alors c'est bien l'articulation entre connaissances disciplinaires et savoirs pratiques qu'il importe de construire. La formation tertiaire se doit de prendre en compte les ambiguïtés portées par les missions paradoxales du travail social en vue de les transformer en objets de pensée et d'expérimentation. La complexité de l'agir s'attache également au soubassement des métiers qui recourent les dimensions relationnelles et émotionnelles porteuses de l'action sociale. Pour cela, nous explorerons tout au long de notre thèse tant les paradoxes portés par la pratique que les dimensions affectuelles engagées dans l'acte.

### Etrange disparité entre le traitement des pratiques et celui des discours

Les Hautes Ecoles Spécialisées (HES) dispensent un enseignement axé sur la pratique, préparant à l'exercice d'activités professionnelles qui requièrent l'application de connaissances et de méthodes scientifiques. Pour la filière Travail social, l'enjeu consiste à articuler connaissances théoriques fondamentales des sciences humaines et formation aux savoir-agir fondés sur la complexité des situations professionnelles. Articuler ces deux dimensions au sein d'une formation de niveau bachelor est un projet exigeant qui suppose une co-construction entre les tenants des savoirs disciplinaires et les tenants des savoirs métier. L'enjeu est de taille puisqu'il s'agit de hisser l'enseignement à un niveau d'expertise en

---

<sup>10</sup> [www.sgsa-ssts.ch](http://www.sgsa-ssts.ch)

sciences humaines et d'articuler les connaissances à un savoir-agir en situation professionnelle. La question qui se pose à nous concerne l'articulation entre les connaissances académiques et connaissances pratiques. Saisir si les connaissances théoriques précèdent les savoirs pratiques ou si, à l'opposé, la mise en intelligibilité du savoir-faire permet un développement des connaissances théoriques ? Dans cette perspective la traditionnelle coupure entre *théorie* et *pratique* tombe au rang des simplifications abusives. L'alternance, concept largement utilisé en travail social pour appréhender le partenariat entre terrains de pratiques et modélisation en formation, nous interroge quand à la définition de la *pratique*. D'après Latour, « ce terme (la pratique) n'a pas de contraire et renvoie en définitive à la totalité des activités humaines, la théorie n'étant elle-même que le produit d'une pratique » (Latour, 1996, cité par Vanhulle *et al.*, 2007-11). Afin de faire valoir une scientificité de la pratique, certains modèles de recherche visent à produire du discours savant sur les pratiques exercées. Les manières de faire deviennent objets de science, objets à ausculter pour en produire une certaine lisibilité, une possible transversalité, voire une généralisation. Mais c'est bien à cela que résiste un *art de faire*, dans sa nécessité à travailler sur la singularité, à œuvrer avec l'imprévisibilité, à reconnaître différents destins possibles à l'action. Les théories en sciences humaines connaissent bien cette difficulté à isoler leur objet ; elles ne peuvent s'élaborer par des expérimentations "sous vide". Dans la perspective de la recherche appliquée en travail social, le discours théorique ne laisse pas les terrains indifférents et produit de la réplique. La manière de construire et d'interpréter un problème a évidemment des conséquences sur la manière d'envisager l'acte. Les positionnements scientifiques deviennent au niveau de la pratique des problèmes éthiques auxquels les professionnels se confrontent. Nous savons que les discours théoriques gardent une certaine mainmise sur les savoirs d'action. Ils restent soit exaucés par les praticiens, assimilés à des vérités intangibles soit au contraire, vécus comme totalement déconnectés des pratiques. Michel de Certeau (1990) nous éclaire sur la construction historique de l'écart entre *théorie* et *pratique*.

Sur trois siècles, malgré les avatars historiques de la conscience ou les définitions successives du savoir, reste permanente la combinaison entre deux termes distincts, d'une part une connaissance référentielle et "inculte", d'autre part un discours élucidateur qui produit à la lumière la représentation inversée de son opaque source. Ce discours est "théorie". Il conserve au mot sa signification antique et classique de "voir" ou de "contempler" (theôrein). Il est "éclairé". Le savoir primitif, dans la mesure où il a été progressivement dissocié des techniques et des langages qui l'objectivaient, devient une intelligence du sujet, mal définie sinon par des neutres (avoir du flair, du tact, du goût, du jugement, de l'instinct, etc.) qui oscille entre les régimes de

l'esthétique, du cognitif ou du réflexe, comme si le "savoir-faire" se réduisait à un principe insaisissable du savoir. (p.112)

S'il s'avère vain de rester sur une position clivant savoirs théoriques ou savoirs pratiques, il nous paraît indispensable de viser l'apprentissage d'un *art de faire* nourri des sciences humaines. Exercice qui demande une transposition d'un système de pensée disciplinaire sur un modèle référé à des compétences. Toutefois les compétences en actes, spécifiquement celles portées par des dimensions relationnelles et affectuelles peinent à être rendues visibles et suffisamment objectivables pour être enseignées. C'est comme si tout ce pan de l'activité relevait d'un savoir-faire personnalisé, dégagé des processus d'apprentissage et de formations standardisées. Nous pensons que c'est par un discours construit et référencé que se définit la légitimité d'une science, d'une théorie voire même d'une pratique. Une littérature abondante sur le travail social en fait aujourd'hui un champ d'action et de pensée de référence reconnu.

Le terrain ne se réduit pas à la pratique, ni l'Université à la théorie : chaque lieu entretient un rapport plus ou moins "pragmatique" ou "analytique" aux savoirs, par l'engagement dans le travail ou, au contraire, par la suspension de l'action. (Lussi & Maulini, 2007 - 112)

La formation en HES doit explorer et travailler ce renversement fécond qui vise à articuler les savoir-agir et les connaissances. Si l'on prend au sérieux cette proposition, se pose la question de la nécessité de traduire l'acte en un discours sur lui-même. La recherche dans les Hautes écoles spécialisées pourrait trouver ses propres lettres de noblesse en tentant de décortiquer les points d'appui des pratiques, non pas pour les configurer à partir des fondamentaux déjà existants des sciences sociales, mais en travaillant à partir d'un matériel clinique issu des pratiques de terrain à une analyse construite de l'activité professionnelle (Mezzena, 2007).

Dans une telle perspective, l'enjeu de la formation professionnelle tertiaire se situe dans l'appréhension d'une productivité comprise également comme un *art de faire* (de Certeau, 1990). Production qui répond non seulement aux attentes d'une société tournée vers des résultats quantifiables, mais qui reconnaît également que les aboutissements résultent de la mobilisation d'une intelligence pratique à partir des savoir-agir prenant en compte la singularité des situations. « C'est le résultat d'un ratio entre indétermination et technicité qui caractérise le processus de production permettant d'aboutir aux résultats attendus » (Jobert, 1987-128).

Un savoir-faire qui, selon de Certeau (1990),

est fait d'opérativités multiples mais sauvages. Cette prolifération n'obéit pas à la loi du discours, mais à celles de la production [...]. Elle conteste donc à



l'écriture scientifique son privilège d'organiser la production. Elle appelle une conquête, non comme des pratiques méprisables, mais au contraire de savoirs "ingénieux", "complexes" et "opératifs". (p.103)

## I.2. Des gestes professionnels caché dans les plis du quotidien

L'objet de la recherche est centré sur les pratiques professionnelles en éducation spécialisée dans le cadre de jeunes placés en institution. Mineurs placés, pour la plupart, suite à un mandat déferé par des instances juridiques.

Les écrits centrés sur la pratique des éducateurs sociaux interrogent régulièrement le sens même de l'acte d'éduquer. Eduquer renvoie-t-il à façonner des comportements préétablis, conformes aux normes d'intégration sociale, ou est-ce créer des conditions à un développement possible, dans l'idée d'ouverture à une certaine esthétique du vivre ensemble ? De quelle déraison faut-il être capable pour tenir cette tension permanente entre une souffrance enfantine à fleur de peau et le projet fou de tenter de construire quelque chose qui se rapprocherait d'une cicatrisation à venir ?

Eduquer nous ramène inmanquablement aux trois métiers impossibles évoqués par Freud, soit soigner, éduquer et gouverner. C'est l'idée de l'impossible succès ou d'un succès toujours insuffisant, de l'inconstance des résultats auxquels nous rend attentif Freud (Cifali, 2000, Rouzel, 2000). Mireille Cifali a largement investigué la dimension "impossible" des métiers de l'enseignement et de l'éducation sociale tout en transformant le caractère définitif de l'impossibilité en un espace à saisir, une ouverture qui n'enferme pas, qui échappe aux prédéterminations.

L'impossible est aussi ce qui tend toute création, défi posé là pour qu'on le fasse mentir. Se confronter à lui, crée l'occasion d'aller au-delà de ce que l'on croyait être en mesure de réaliser. Alors entre "un rien n'est impossible" qui désigne notre toute-puissance et "un rien n'est possible" qui signe notre impuissance, reste vraisemblablement un espace pour comprendre cet agir. (Cifali, 1999 – 1)

Nous pouvons effectivement nous interroger sur la plus-value qu'apporteraient les professionnels de l'éducation sociale par rapport aux milieux d'origine. Quels types de savoirs permettent de proposer de nouvelles voies à emprunter sans les imposer ? Ou encore, de quels résultats peut se glorifier la profession sachant que la volonté de réussir, d'achever dans un temps déterminé une "mission" d'accompagnement, est certainement l'un des facteurs principaux d'un sentiment d'échec, d'épuisement professionnel, voire de "burn out" ?

Loin de la recherche d'un résultat, d'une évaluation de l'action, c'est une approche fine et délicate de l'expérience relationnelle faite d'imprévisibilité et d'essais-erreurs que nous tenterons d'approcher.

Il m'arrive encore, même avec trente ans d'éducation dans le fond du squelette, de m'apercevoir, si tôt le pas de la porte de mon lieu de travail franchi, que je ne sais rien, que je doute de tout et qu'il faut reprendre à zéro. Comme si chaque jour de prestation était une naissance... (Delhasse, 2009 - 20)

Cette citation pourrait nous conduire à penser que tout est indéfiniment à recommencer et que dès lors le métier est évanescent, qu'il ne repose que sur de l'immédiateté faite d'imprévisibilité qui demande à réinventer, jour après jour, l'intervention.

Nous pensons au contraire que les gestes du métier s'acquièrent, qu'ils se partagent entre pairs, qu'ils sont objets de controverses professionnelles et que dès lors, un fond de connaissance et d'expérience permet d'élaborer, non pas de bonnes pratiques transférables à toutes situations, mais la constitution d'une expérience aiguisée, d'un savoir-faire professionnel transmissible.

### Accéder à l'agir professionnel par l'analyse de l'activité

Le projet de thèse s'élabore à partir de l'analyse des pratiques professionnelles, dans la perspective de l'analyse de l'activité. Celle-ci place au cœur de ses préoccupations la compréhension de l'investissement subjectif et corporel des sujets dans l'agir professionnel. Elle offre aux praticiens l'occasion de dire leur travail et de le mettre en discussion et par extension de soutenir leur propre développement. Alimentée par des apports pluridisciplinaires issus de l'ergonomie de langue française (Leplat, 2000, 1997), de la psychodynamique du travail (Dejours, 2000, 1998, 1995) et de la clinique de l'activité (Clot, 2010, 2008, 2000, 1999, Clot & Leplat, 2005, Clot & Lhuilier, 2010), cette approche se fonde sur le postulat d'un écart irréductible entre ce qui est prescrit par l'organisation du travail et ce qui peut être effectivement réalisé par les professionnels engagés dans l'activité.

Tandis qu'ils se trouvent pris dans les mouvements et les contingences de leur action, les praticiens tentent de répondre au mieux à ce qui est attendu des prescriptions, tout en faisant face à ce qui peut survenir d'imprévisible dans le cours de l'action (Davezies, 1999). Tout travail se caractérise par une infinie variété de situations complexes et singulières qu'il s'avère difficile de formaliser et de généraliser (Jobert, 1999). Explorer ce qui se joue dans l'écart entre *prescrit* et *réel* revient à travailler sur les ressorts de l'action, une intelligence en situation qui mobilise le sujet dans son ingéniosité, ainsi que dans son corps (Dejours, 1993).

L'analyse de l'activité, à partir de traces de l'agir, cherche à saisir ce qui se mobilise dans cet écart souvent porteur de créativité et de renouvellement. Se pencher sur une intelligence pratique pose néanmoins problème, car dans le champ du travail social, les gestes professionnels, peu référencés à des objets concrets, sont tellement incorporés qu'ils en deviennent souvent indicibles pour les acteurs.

La question de la prescription est extrêmement complexe, spécifiquement dans les métiers de l'humain, où toute activité se construit dans l'interrelation imposant de l'incertitude quant au développement de l'activité. Chaque situation de travail est une rencontre dont il n'est pas possible de préétablir le processus d'interaction. Autrui est indispensable pour réaliser le travail car ce qui est à produire est à co-construire. En travail social, chaque situation conquiert une part de singularité puisqu'il s'agit d'interactions entre personnes. La zone de prescription est particulièrement délicate à délimiter et c'est en cela qu'elle devient impropre à l'activité réelle; ce qui est à faire et à inventer en fonction de données peu maîtrisables implique fortement la subjectivité des uns et des autres. Rapidement nous pourrions qualifier l'agir en travail social, du point de vue des prescriptions, comme activités encadrées, voire très encadrées mais peu prescrites. Ce qui engendre des incidences directes sur les processus d'action, incidences à étudier. L'activité réelle est paradoxalement ce que l'on ne définit pas ou peu. Elle se construit à partir de l'imprévu, de ce qui échappe aux organisateurs comme aux décideurs et qui surprend les professionnels dans leur activité. L'expérience n'est pas transparente et se signale même par une opacité qui pourrait la faire regarder comme définitivement énigmatique.

En vérité, la façon dont les travailleurs « se débrouillent » en situation, inventent pour réussir ce qui leur est confié, parviennent à "tenir" malgré les contraintes, parfois terribles, qui pèsent sur eux, cet ensemble constitue une véritable énigme, que les formateurs comme les managers sont réticents à approcher. (Jobert, 1999 – 211/212)

Le praticien face à la résistance de la situation réelle, fait appel à ses ressources qui s'enracinent dans sa propre histoire, au sein de sa personnalité et à la singularité de son rapport au travail. Le sujet est immergé dans l'action, ne mobilisant pas uniquement l'intellect ou le cognitif, mais également le corps et l'émotionnel dans son rapport au monde. Un ensemble d'éléments qui échappe au champ de la prescription mais qui se redéploie dans les interactions, ciment des relations sociales au travail.

Toutefois le travail ne peut être appréhendé uniquement sous la forme de l'investissement subjectif des professionnels. La dimension collective est performative de l'activité dans le

sens où l'ouvrage est toujours produit à plusieurs, au minimum sous le regard d'autrui, au maximum dans une coopération créative. Ceci est d'autant plus important dans les métiers de l'humain où l'activité se solde d'une réaction humaine, avec toute la complexité et les inconnues que cela suppose quant à un quelconque résultat prédéterminé. Dans cette incertitude majeure, le praticien a besoin de se rattacher à une *culture collective* permettant un repérage, quoique toujours mouvant, à ce qui est considéré par les pairs comme "juste" ou tout du moins comme faisant partie d'une norme socialement et professionnellement acceptable. Nous pensons que plus l'incertitude est grande, plus le besoin de partage avec un groupe de référence est déterminant. C'est ici que la notion de *genre*, introduite par Clot & Faïta (2000) apporte un éclairage important, pour une compréhension fine des références auxquelles les travailleurs sociaux font appel consciemment ou inconsciemment, pour poser tels ou tels actes. Notons tout d'abord que le *genre* énoncé ici ne fait nullement référence aux *genres masculins et/ou féminins*. Le *genre* dans l'activité professionnelle renvoie à la dimension collective de l'agir. Le *genre* peut être compris comme une sorte d'*habitus* propre à un collectif qui fait que dans un établissement, les praticiens pensent et agissent selon des manières qui feraient dire à un observateur externe qu'elles présentent des traits communs ou des airs de famille. Ces manières de faire dont on peut percevoir la ressemblance sont décisives pour la mobilisation psychologique au travail.

Ils [les genres] marquent l'appartenance à un groupe et orientent l'action en lui offrant, en dehors d'elle, une forme sociale qui la représente, la précède, la préfigure, et, du coup, la signifie. Ils désignent des faisabilités tramées dans les façons de voir et d'agir sur le monde considérées comme justes dans le groupe de pairs à un moment donné. (Clot & Faïta 2000–14)

Le genre est difficilement repérable et verbalisable par les acteurs au travail, étant eux-mêmes pris dans cette norme collective qui n'est de fait plus nécessaire de nommer ni de discuter. Toutefois le genre ne peut être une référence indéplaçable, sa nature même, sa fonction première demande d'être momentanément stabilisée, offrant une plate-forme de référence pour l'action individualisée accréditée au sein d'un groupe de pairs.

C'est un système souple de variantes normatives et de descriptions portant plusieurs scénarios et un jeu d'indétermination qui nous dit comment fonctionnent ceux avec qui nous travaillons, comment agir ou comment nous abstenir d'agir dans des situations précises ; comment mener à bien les transactions interpersonnelles exigées par la vie commune organisées autour des objectifs d'action. (Clot & Faïta 2000–14)

Si le *genre* est attaché au collectif, le *style* définit la manière dont l'acteur va mettre en scène son action. Nous pouvons imaginer que la stylistique de certaines personnes au travail soit si spécifique, que cela pourrait mettre en danger la cohérence apportée par le "genre de la maison" (Libois & Loser, 2003). Il faut donc avoir montré et démontré son appartenance au genre pour pouvoir oser la liberté de style. Développer son *style de travail* démontre que la visibilité des différences n'est pas forcément productrice de chaos, mais aussi occasions de créativité, de spécificités professionnelles personnalisées. Dans une perspective instrumentale, l'agir est bien souvent appréhendé à partir de son résultat ou des effets qu'il produit. L'analyse de l'activité aborde le travail par un autre biais, en mettant en évidence que l'activité réalisée n'est pas l'entier de l'activité. Cette dernière recouvre également des dimensions qui dépassent les résultats identifiables. Tout d'abord, elle englobe ce qui se "distille" en cours d'action et qui n'est pas forcément visible au terme de l'acte, comme par exemple ce qui n'a pas pu être fait (choix d'actions abandonnées ou empêchées) et qui, au final, a donné une orientation particulière à l'action dans son ensemble. L'activité se déploie dans un contexte à chaque fois singulier. Dans cette perspective, elle recouvre une complexité dont le praticien doit s'emparer et assumer pour mener à bien son travail, sous le regard d'autrui. *Style et genre professionnel* sont en constante interaction. Outre le fait que les prescriptions ne "collent" jamais vraiment à ce qui est réalisé et de fait sont limitées à prédéfinir l'acte, ce qui advient dans le cours de l'action n'est guère prévisible. Le réel implique des événements inattendus, de la nouveauté, ou encore pousse le professionnel dans les limites de son expérience (Libois & Mezzena, 2009).

La psychodynamique du travail et la clinique de l'activité ont largement développé et complexifié le *réel* incluant l'activité empêchée et le pouvoir d'agir « L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (Vygotski 1925 - 41). Dès lors l'agir n'est plus limité à ce qui se fait.

Ce qui ne s'est pas fait, ce qu'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce qu'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce qu'on fait sans vouloir le faire est accueilli dans l'analyse de l'activité en éclairant ses conflits. Le réalisé n'a pas le monopole du réel. Le possible et l'impossible font partie du réel. Les activités empêchées, suspendues, différées, anticipées ou encore inhibées forment avec les activités réalisées une unité dysharmonique. (Clot & Faïta, 2000 – 35)

Cette acception du réel de l'activité demande des méthodes de recherche qui ont l'avantage d'ouvrir des espaces de développement pour les professionnels engagés dans les processus de visibilisation de l'action.

Lorsque l'on s'intéresse à l'analyse de l'activité, telle que définie précédemment, se pose une question spécifique aux métiers de l'humain et peut-être plus particulièrement au travail social, qui est celle de la part peu ou non visible. Ion & Tricart (1984) écrivent que les travailleurs sociaux

(...) dont l'essentiel de leur activité mobilise la parole, n'énoncent pas volontiers ce qu'ils font, le sens de leur vécu. Cette impossibilité, stratégique ou génétique, de dire l'intervention (...) rencontre (...) de fortes pressions à être levée. (p.8)

Le travail réel a pour caractéristique de ne pas être facilement explicité a posteriori par les professionnels et a fortiori encore moins préhensible ou visible pour un intervenant extérieur. Ainsi, une méthodologie particulière d'observation indirecte est nécessaire pour permettre l'accès au réel de l'activité, c'est-à-dire à ce qui se joue et à ce qui est effectivement mobilisé dans les situations de travail. Cette méthodologie, appelée "autoconfrontation croisée", a pour spécificité de rendre visible l'intelligence pratique, en plaçant le praticien en situation d'auto-observation de sa propre pratique de travail.

L'analyse de l'activité, par son approche clinique et ses méthodologies spécifiques permet au professionnel de visualiser le déploiement de son corps et de sa parole dans la construction de la relation aux bénéficiaires de la prestation. Se regarder agir à travers les images vidéo ouvre à une nouvelle activité, celle de la résurgence des émotions et du ressenti dans l'après-coup. La sollicitation à mettre des mots sur ce qui se vit, ce qui interroge, permet des réflexions et des commentaires incluant le corps et l'affect. Ce sont de rares occasions où le praticien visualise sa manière de faire, ses modes d'entrée en relation, ses retranchements et ses ruses. Pour tenter d'approcher ces compétences incarnées (Clot & Leplat, 2005), la participation active du professionnel devient une condition sine qua non. L'autoconfrontation croisée associe judicieusement les praticiens dans le processus de recherche en leur permettant de s'interroger et de se confronter sur leur propre activité, ouvrant des espaces de développement potentiel (Clot, 1999 ; Clot *et al.*, 2001). Nous cherchons à explorer le processus de pensée et l'engagement du corps autour de situations intériorisées remises "en extériorité" par la médiation de l'image filmée. Cette nouvelle situation "média" permet aux éducateurs de repérer et de mettre des mots sur leurs propres cadres de références qui les conduisent dans l'action (Libois & Mezzena, 2008).

C'est donc à partir des fondements de l'étude clinique et à l'aide des outils conceptuels de l'analyse de l'activité que nous chercherons à éclairer des situations de travail vécues par des éducateurs sociaux. C'est aussi l'occasion d'explorer comment l'autoconfrontation simple et

croisée permet des déplacements, des ouvertures à un renouveau de l'action professionnelle co-construite. Montrer la complexité des situations quotidiennes et leur potentiel éducatif est au cœur de notre projet de thèse. Développer une clinique de l'activité articulée à la formation professionnelle ouvre une expérimentation pragmatique du lien pratique – théorie. C'est à dessein que nous situons la pratique en premier lieu, car pour nous, ce seront les traces de l'agir qui nous conduisent aux dilemmes auxquels sont confrontés les professionnels. C'est ici que nous cherchons à enrichir notre compréhension de la situation par un recours à la théorie.

## La professionnalité dans les espaces - temps du vivre ensemble

Au sein de notre recherche nous nous centrerons sur l'analyse de l'activité d'éducateurs travaillant en foyer pour jeunes en difficultés, ayant été formés anciennement en niveau ES<sup>11</sup> avec possibilité de reconnaissance HES (tertiaire A)<sup>12</sup>.

Pour construire notre objet de recherche, nous posons une différenciation entre deux niveaux principaux d'activité dans le champ de l'action éducative :

- l'un relevant des méthodes et techniques du travail social, identifiées dans des espaces-temps réservés, dans des bureaux ou salles de réunion et d'entretien coupés de la vie collective (niveau 1),
- l'autre se définissant autour de la dimension du "vivre ensemble" (niveau 2), zone plus diffuse, peu nommée et peu investie dans la formation de niveau HES.

Le niveau 1 recouvre des temps dévolus à l'action sociale tels qu'entretiens, synthèses, colloques. Actes professionnels identifiables, sur rendez-vous, dans un espace clos, comme le décrit Fustier :

Une personne (un usager de l'institution) "coincée" dans un lieu spécifique serait là pour écouter, qu'elle le veuille ou non, ce que l'autre (un éducateur par exemple) aurait à lui dire. Cette personne ne dispose plus, dans la contrainte d'une situation close, du droit de non-entendre. (2008 - 46)

Le niveau 2 comme temps de la vie quotidienne : temps de présence, de disposition à l'autre, à ce qui advient dans le "brouhaha" de la vie ordinaire de l'institution. Temps peu identifié

---

<sup>11</sup> Ecoles supérieures, tertiaire B. Voir annexe 1

<sup>12</sup> Les professionnels ont été formés en écoles ES (le niveau HES ayant accrédité les premiers diplômés travail social HES-SO en 2009), mais peuvent obtenir une équivalence de niveau HES en attestant 5 années de pratique ou une formation postgrade certifiée.

dans l'espace de professionnalité, difficile à reconnaître comme impliquant des compétences métier de niveau expert.

Quelque-chose qui n'a pas besoin d'être parlé, peut s'échanger par des modifications "spontanées" dans la façon d'être avec l'enfant, ou par le jeu de métaphores qui disent, sans le vouloir. (Fustier, 2008 - 48)

Le niveau 1 comme axe technique est source de nombreuses recherches et publications. Des manuels de méthodes ont largement investi les techniques d'entretien, de conduite de réunion ou encore d'animation de colloque. S'il reste très certainement à explorer ces temps repérés comme essentiels à l'action professionnelle, nous porterons notre attention sur des espaces plus ténus, plus malléables, moins définis en termes de professionnalité, relevant du niveau 2. Nous chercherons à problématiser la part professionnelle de l'action, s'inscrivant dans une proximité apparente avec les activités relationnelles et pratiques de la vie quotidienne. Niveau peu ou pas défini dans le niveau expert HES.

Nous postulons que l'objet du travail social se construit sur ces deux niveaux de façon systémique.

Nous porterons pour notre part notre analyse sur l'interaction en situations de quotidienneté porteuses d'actions éducatives. Il s'agira de rendre visible et de discuter cette part de professionnalité investie sur la vie domestique, et en quoi celle-ci requiert également de l'expertise et de la norme professionnelle. « Les mots font défaut pour caractériser un geste professionnel dont la complexité se cache dans les plis du quotidien » (Brichaux, 2001 -269).

Dans ce temps de quotidienneté, où le faire est peu défini, nous relèverons deux sources d'actions éducatives :

- La provocation de l'interaction
- Le laisser advenir

Nous retrouverons à partir de ces deux axes, la polarité traditionnelle entre l'*être* et le *faire*.

Nous tenterons de questionner, à partir des situations professionnelles, ce découpage de l'agir et de mettre en lisibilité les problèmes et les opportunités éducatives qui s'y développent.

Nous nous interrogerons sur ce que produit une provocation de l'interaction auprès des jeunes et en quoi cette posture peut être productrice d'outils professionnels. Parallèlement nous étudierons ce qui se construit lorsque le professionnel laisse advenir la situation. Est-il dans un positionnement de professionnalité et, si oui, de quoi celle-ci est-elle faite ?

L'objet de recherche se construira sur la tension entre une vision téléologique de l'action, centrée sur des objectifs prédéfinis, et la posture du laisser advenir, champ de l'action située



impliquant une part indéterminée de l'agir. Il s'intensifiera sur la problématique du "laisser advenir" ou plus précisément sur la difficulté pour les professionnels à laisser advenir des occasions de "faire éducation".

L'analyse de l'activité, dans une posture clinique, se centrera sur l'agir en situation, dans ce faire énigmatique où le geste professionnel est très ténu. Par geste professionnel nous entendons ce qui est mis en œuvre corporellement et psychiquement avec intention éducative. Lorsqu'il est question d'accompagnement dans la vie quotidienne, l'observation directe amènerait à penser qu'il ne se passe "presque rien". Les méthodes de l'analyse de l'activité devraient nous aider à pénétrer ce "presque rien" qui nous conduit aux thématiques du corps, de l'émotionnel et de la présence à autrui.

Dans les espaces d'activité où il ne se passe presque rien, dans des moments faits de silence, ou encore d'échanges de discours commun, nous nous pencherons sur la question de la *présence*. Plus encore que de la *présence*, c'est sur la *qualité de la présence*, ce que nous nommerons l'*être là*, dans le rapport à l'autre que nous nous arrêterons. *Etre là* implique une disponibilité, une présence active dans la passivité, une présence agissante. Agissante dans le fait qu'*être là* peut être producteur d'effets. L'*être là* comme activité vigilante qui engage le corps dans l'acte. Dans des contextes d'aide aux personnes fragilisées, nous pouvons raisonnablement penser que cette spécificité influe sur l'action, et que dès lors, la fragilité et la sensibilité sont fortement à l'œuvre dans l'activité professionnelle.

Nous posons l'hypothèse suivante :

L'acte éducatif dans le déroulement de la vie quotidienne en foyer recouvre trois modes de faire identifiables :

- Provoquer un micro-événement afin d'ouvrir des interactions à visées éducatives porteuses de mouvement.
- Faire avec ce qui surgit et intervenir pour maintenir un cadre suffisamment sécurisé.
- Laisser advenir et faire éducation avec ce qui surgit du vivre ensemble. Faire en produisant une qualité de présence, n'est ni "rien faire", ni faire "n'importe quoi".

Provoquer une interaction, faire avec ce qui surgit et laisser advenir relèvent d'une pratique professionnelle qui recouvre des compétences ajustées, expertes, difficiles à expliciter et à acquérir.

Trois modes de faire qui recouvrent une grande part de la complexité du métier et de ses dimensions paradoxales. Compétences qui nécessitent d'être travaillées en formation initiale de haut niveau.

Ce champ d'analyse peut paraître un espace de recherche très restreint. Pourtant ces dimensions de l'activité sont au centre des débats sociétaux majeurs et actuels, dans les rapports sociaux, culturels et collectifs qui posent la question du traitement des situations sociopolitiques comme la déviance urbaine, l'immigration, la maladie mentale, les nouvelles pauvretés ou encore la vieillesse. *Laisser advenir* est souvent au centre de débats politiques vifs, amenant certains discours polémiques qualifiant les professionnels de l'action sociale comme "ne servant à rien", ou au contraire, indispensables - "heureusement qu'ils sont là". Evaluation que les acteurs politiques et administratifs posent en termes de jugements problématiques entre ce qui a été évité - qu'est-ce qui se serait passé s'ils n'avaient pas été là - et ce qui a été permis grâce à leur présence. Quel que soit son positionnement, chacun pressent que l'intervention des travailleurs sociaux reste nécessaire, pour preuve l'explosion spectaculaire des champs d'intervention même si les indicateurs objectifs de performance restent pour le moins incertains.

Montmollin de (1986) rappelle qu'il existe

[...] des tâches sans production, et même sans objectif définissable. Des tâches sans critère évident de réussite, ou, ce qui, dans la pratique revient au même, des tâches dont la production est si secrète ou si lointaine qu'elles échappent à l'analyse. Exemple extrême mais réel, la plupart des travailleurs sociaux [...]. Supprimer le travailleur social, la société continue apparemment comme avant. Tout est dans cet « apparemment », bien entendu. Mais travailler uniquement à partir d'une certitude a priori, ou d'une foi, n'est pas une condition de travail souhaitable. Le statut psychologique des travailleurs sociaux, qui passent leur temps à s'interroger sur leur identité (en fait, leur production) n'est pas toujours enviable. (p. 32-33)

L'étude de l'agir permet d'accéder à l'identité de ce groupe professionnel et l'attention posée sur des éléments microsociologiques renvoie à des enjeux sociétaux constitutifs du vivre ensemble.

Si de nombreuses études analysent le discours des professionnels, il paraît essentiel de s'arrêter également sur l'agir corporel pour tenter de cerner les compétences en action simultanément dans le faire et dans le ressenti. Pour saisir le plus finement possible ce qui se construit dans l'activité des travailleurs sociaux dont les cadres d'action traditionnels sont en pleine mutation, il s'avère indispensable d'enrichir la réflexion sur les fondements de l'action sociale, soit les dimensions corporelles et émotionnelles engagées dans l'agir. La disponibilité est faite de libre attention, du libre cours, de la « présence à » et de la "présence en situation". L'activité éducative pourrait se mesurer dans un double mouvement : capacité à engager sa présence envers autrui et capacité à se séparer, à se désengager au fil de l'autonomie acquise.

## L'éternelle question de la reconnaissance

La qualité de présence dans l'activité pose à l'évidence un problème de reconnaissance : comment faire reconnaître un agir professionnel alors que précisément une des forces de l'action se construit dans la capacité à ne pas faire à la place de l'autre ?

L'activité sur la quotidienneté est une activité peu visible, ténue. Il s'y joue des phénomènes discrets, fugitifs laissant peu de traces. Une gestualité faible, non spécifique, peu repérable et pourtant spécifique à la profession. Espace de travail quotidien indicible qui amène le plus souvent de la souffrance et de la plainte par manque de reconnaissance (Dejours, 2000).

Pour une reconnaissance effective, une mise en visibilité semble nécessaire. Sans cela, nous nous heurtons à des jugements problématiques et polémiques (évaluation), qui renvoient à des mécanismes de justification.

Une méconnaissance des stratégies professionnelles et des processus de professionnalisation pose une question centrale pour la formation : quels savoirs produire pour rendre compte des activités qui ont ces caractéristiques ?

Donner de l'importance à l'engagement corporel et à la présence à l'autre, implique de se poser la question de la compétence. Postuler qu'il y a de la compétence, c'est aussi penser qu'il y a de la norme et du culturel. Parler de règles nous renvoie aux différentes sources de normalisation, rattachées à l'histoire de la profession, mais aussi aux normes partagées de manière collective et c'est encore faire l'hypothèse qu'il y a de l'efficace. Dans notre cadre, c'est démontrer que l'efficace est aussi de l'ordre d'une qualité de présence quand ce qui se fait ne se voit que difficilement. Ce projet de thèse tend à rendre visible l'agir des professionnels dans l'espace éducatif de la quotidienneté imposant un *être là*.

Après avoir tenté de cerner l'objet de recherche, nous nous posons les questions secondaires suivantes :

Comment les professionnels de l'éducation sociale parviennent à composer entre des normes éducatives préconstruites et l'imprévisibilité de l'activité ?

En quoi le travail sur les affects fait partie de l'activité de l'éducateur auprès des jeunes en difficulté et comment se met-il à l'œuvre ?

Est-ce que l'action professionnelle dans l'accompagnement de la vie ordinaire de jeunes en difficulté comporte des invariants, quelque soit le projet éducatif et les modèles d'intervention ?

### I.3 Transfert des savoir-faire dans la formation professionnelle

Aussitôt qu'il y a activité, il y a apprentissage. Les formes que prennent l'apprentissage sont multiples : on les définit le plus couramment sous la forme de savoirs mais ceux-ci se décomposent en des formes variées comme les gestes, les modes opératoires ou encore les procédures. L'engagement subjectif fait également partie de ces savoirs comme les différentes façons de communiquer, de gérer l'information ou encore de ressentir et utiliser ses émotions. Ici on parlera plus usuellement de savoir-faire, opérant une distinction entre savoirs académiques et savoirs de métier. La didactique professionnelle est née du souci d'analyser l'apprentissage qui se produit dans l'exercice de l'activité professionnelle : *on y apprend à faire, mais on y apprend aussi en faisant*. Distinction relevée par les Compagnons du Devoir entre *apprendre le métier* et *apprendre par le métier* (Pastré, 2006 -109). Distinction pertinente entre apprentissage professionnel initial et apprentissage qui s'effectue dans la pratique professionnelle, tout au long de la vie active. Se référant aux métiers de l'humain, nous pensons *qu'on en a jamais fini d'apprendre* ou plus précisément *qu'on en a jamais fini de ne pas savoir*. Ne pas savoir ce qui est bon pour autrui, ne pas savoir ce qui est à mettre en œuvre. Nous allons même jusqu'à penser que le métier demande à savoir accepter de ne pas avoir de solutions prédéterminées. Si l'expérience permet de recourir à des modes de faire stabilisés, l'imprévu reste de mise dans nombre de situations.

Du point de vue de la formation, la didactique professionnelle nous amène à réfléchir sur les différents modes d'apprentissage en lien avec l'activité. Pastré (2006) en référence à Marx distingue deux types d'activités : *l'activité productive* et *l'activité constructive* qui constituent un couple inséparable. La productivité est présentée comme transformation du réel ; l'acte de transformation permet une transformation de soi par la confrontation à la résistance du réel. Production et construction de connaissance se nourrissent réciproquement. Si ces deux axes de l'activité sont intimement liés ils n'en restent pas moins distincts.

#### Activité productive et activité constructive

L'objectif de l'activité productive se situe dans le domaine de la productivité. L'activité constructive n'y est pensée qu'en terme d'effet même si celui-ci est largement constitutif de la production à venir. Une deuxième caractéristique touche l'empan temporel. L'activité productrice s'arrête avec la fin de l'acte. L'activité constructive elle, se poursuit par la pensée sur l'acte. Il est toujours possible de revenir de manière cognitive sur l'acte, de reconfigurer l'agir en vue d'une meilleure productivité. Prendre le temps de la rétrospective de ce qui a été

renvoie au champ de la réflexivité sur l'acte. Mise en situation d'apprentissage, cette réflexivité se construit le plus souvent sous la forme d'analyse de pratiques. Dans les métiers de l'humain, la part productive reste bien souvent difficile à déterminer, peu évaluable dans un temps prédéterminé. Comment repérer le résultat d'un geste professionnel en éducation sociale si ce n'est dans l'effet d'une mise en dynamique? Mise en mouvement qui se construit pour le bénéficiaire de manière processuelle, par acceptation et rejet, dans des dynamiques temporelles qui échappent le plus souvent à l'auteur de l'acte. La dimension cachée de la productivité pose des problèmes de reconnaissance et de lisibilité de l'agir. Dès lors, nous assistons à un renversement ou à un déplacement de l'intelligibilité de l'acte qui donne une importance forte à la dimension constructive. L'activité est toujours remise sur la table du métier. La pensée sur l'activité est aussi prégnante que la productivité elle-même. Nous pourrions même penser que la productivité se mesure à la capacité réflexive de l'acte. C'est ainsi que des auteurs ont nommé les professionnels des métiers du social et de la santé "praticiens réflexifs" et parlent de pratique réflexive (Schön, 1996). C'est ici la pratique professionnelle elle-même qui substitue son objet de productivité à la dimension constructive de l'acte. D'où de nombreuses incompréhensions et erreurs de jugement des cadres administratifs non issus du monde de la pratique.

La formation professionnelle en travail social place l'alternance au centre de son enseignement. Toutefois elle problématise peu le renversement opéré entre activité productrice et activité constructive dans l'acte. Si d'articulation entre théorie et pratique il est fait mention, celle-ci reste attachée à la construction classique des formations en alternance plaçant le théorique comme base première et nécessaire pour entrer ensuite dans le monde professionnel. Or quand l'activité de pensée est subordonnée à l'acte du faire ou lorsqu'ils se dissolvent l'un dans l'autre, on peut s'interroger sur la pertinence d'une formation en alternance construite sur un plan de formation modulaire qui déroule son plan d'étude de manière successive et linéaire. Nous le voyons, la didactique professionnelle nous amène à problématiser la formation professionnelle de niveau tertiaire, là où l'articulation entre théorie et pratique est largement matière à débat. Spécifiquement là où le modèle opératif est constitutif du modèle cognitif ou inversement.

Nous pensons que si le métier peine à se dire, par sa dimension productrice difficilement évaluable, il est toutefois possible et peut-être même d'autant plus essentiel de s'atteler à une investigation de l'activité réelle. Partir de l'analyse de l'activité est pour nous central pour parvenir à construire une théorie de l'activité en travail social. Analyse de l'activité et théorie

de l'activité sont intrinsèquement liées comme le sont activité productive et activité constructive. Dès lors, entrer dans la didactique professionnelle nous oblige à passer par l'analyse de la pratique. Celle-ci sera support au développement de connaissances sur le métier mais aussi, dans un deuxième temps, matériel d'enseignement. Nous aborderons certes l'analyse de l'activité dans ses trois dimensions : celle d'acquisition de connaissances sur le métier, celle d'intervention et celle de développement du pouvoir d'agir. Mais dans notre cadre de recherche, articuler analyse de l'activité et didactique professionnelle ouvre une dimension supplémentaire, celle de l'analyse de l'activité comme mode d'enseignement en formation professionnelle. Construction épistémique qui opère un renversement au sein des modèles d'apprentissage dans le sens où c'est ici la pratique qui devient première, objet d'un savoir sur lequel et à partir duquel intervient une construction théorique. La didactique professionnelle comme théorie de la conceptualisation dans l'action cherche à montrer comment l'activité humaine est tout à la fois organisée, efficace, reproductible et analysable (Pastré, 2006 – 113).

Dans les métiers de l'humain, là où l'on parle de singularité de l'acte, la reproductibilité des situations est objet à discussion.

Notre travail de thèse sera un essai d'analyse de l'activité d'éducateurs dans l'accompagnement de la vie quotidienne. Ceci en vue de mettre en lisibilité la part complexe et sensible de cet agir. Nous chercherons ensuite à produire des savoirs à partir de l'activité en vue d'enseignement. C'est à partir de la compréhension de l'action normée et située, dans ses spécificités de singularité et d'imprévisibilité, que nous nous interrogerons sur la dimension transférable des savoirs en actes. Ce projet de thèse s'inscrit à la fois dans le champ de l'analyse de l'activité et de la didactique professionnelle. L'un et l'autre pensés comme nécessaires à la compréhension de l'agir en travail social. Plus modestement et plus précisément, compréhension de l'agir professionnel pris dans le contexte du champ de l'éducation sociale avec des jeunes en foyer, là où le geste professionnel peine à se voir, à s'identifier dans ce qu'il peut aisément se confondre avec tout acte éducatif de la vie quotidienne, familiale ou sociale.

## Chapitre 2 : Travail social et éducation sociale en Suisse romande

Ce chapitre retrace les enjeux actualisés du travail social en Suisse. Il expose les dilemmes et défis auxquels les travailleurs sociaux sont confrontés. Nous porterons un regard particulier sur une tension intrinsèque à la profession entre activité structurée par le contrôle social et activité à visées émancipatrices des collectivités et des personnes en situation précaire. Enfin nous recentrerons le propos autour de l'éducation sociale et du travail en foyer d'hébergement, champ d'intervention de l'accompagnement au quotidien qui soutient notre problématique de recherche.

### 2.1 Identité et défis contemporains du travail social

Travail social : étrange choix terminologique que l'utilisation de deux termes génériques, se référant à des champs, certes primordiaux dans l'histoire humaine, mais si étendus et si polysémiques, que leur utilisation en vue d'une reconnaissance identitaire d'un ordre professionnel paraît illusoire. Et pourtant, la réunion osée de ces deux termes, "travail" et "social", est bien apparue comme le point d'ancrage de toute une corporation, dans un processus d'affirmation de savoirs spécifiques et identifiables (Thévenet & Désignaux, 1985). Adopter la signification fortement symbolique du mot "travail" pour identifier une pratique professionnelle n'est pas banal. Très peu de professions ont fait appel à cette terminologie. Le menuisier ne se dénomme pas un travailleur du bois, l'enseignant ne se désigne pas comme un travailleur de l'éducation ou de la transmission de savoirs, le dentiste ne s'appelle pas un travailleur du soin des dents. Notons que dans le champ de la prostitution, les mouvements de défense européens des personnes travaillant dans la prostitution revendiquent que leur activité soit reconnue légalement et pour cela, font référence à l'exercice d'un métier. Ils demandent à cette fin d'être nommés "travailleurs du sexe". Ici, c'est le désir du passage de la clandestinité à la légalité qui amène au choix de cette terminologie. Celui qui s'emploie à accompagner les personnes dans leur fragilité et se préoccupe de leur inscription dans ce qui fait société, se nomme "travailleur social". Choisir le mot "travail" fait éminemment penser à un besoin d'instaurer une rupture, d'engendrer une nouvelle représentation de l'activité. Travailler ce

n'est pas s'amuser, ni perdre son temps. C'est aussi et surtout se rendre utile pour la communauté dans un cadre donné, prédéterminé, réglé, normé. S'inscrire dans la notion de "travail", en travail social, c'est imposer une rupture avec une histoire puissante, imprégnée de bénévolat, de philanthropie, puis de militantisme. Se dire professionnel de la relation d'aide, c'est marquer une différence identifiable entre ceux qui s'improvisent "aidant", situation somme toute naturelle à toutes relations humaines, et ceux qui instituent une réflexion partagée entre pairs et élaborent des pratiques normées. Un travail à part entière, avec sa pénibilité, ses horaires et ses cadres normatifs, offrant en contrepartie une valorisation salariale. A partir du champ de l'analyse de l'activité, nous pouvons définir le travail par l'écart entre les normes prescrites et ce qui émerge de l'imprévu. Travailler, c'est s'engager subjectivement au-delà de la tâche prescrite.

Si le mot "travail" fait appel à un univers référencé, le mot "social" renvoie à quelque chose de diffus, à tout ce qui relève de la société, de la collectivité humaine, tels l'organisation sociale, les phénomènes sociaux ou encore les sciences sociales. Le petit Larousse 2009 insiste également sur « tout ce qui concerne les rapports sociaux entre un individu et les autres membres des groupes sociaux » tels la vie sociale ou les rapports sociaux. Il relève encore « ce qui concerne les rapports entre les différents groupes ou classes qui constituent la société ». Enfin le terme "social" englobe une pluralité de sens qui recourent les conditions économiques et psychologiques des membres de la société. Ainsi nous retrouvons toute une terminologie énoncée à partir du travail social comme la relation sociale, la prestation sociale, la politique sociale, sans oublier l'action sociale. Qu'entendre derrière ces quelques exemples de terminologies molles, peu ancrées, très diffuses, sorte de verbiage commun et spécialisé sans balisage clairement identifiable.

Avec Autès (1998) il importe de montrer que cette activité diffère fondamentalement des autres activités de service. L'intervention sociale porte sur l'individu et les collectifs, singulièrement sur l'individu en difficulté et/ou sur les groupes minoritaires. La transaction qui s'établit entre les personnes et le professionnel vise une transformation et non la production d'un objet. Autès qualifie cette transaction d'identitaire dans la mesure où ce qui se joue est de l'ordre de l'existentiel plutôt que du matériel. L'activité socioéducative se distingue des autres activités de service par le fait que « la transaction est première par rapport aux objets de la transaction ». En outre, « la transaction porte sur l'individu, le sujet, à travers la perception d'un manque, qu'elle prétend surmonter pour maintenir les conditions de la cohésion sociale » (Autès, 1998 - 52). Le travail social peut être compris comme une



intervention sur autrui qui vise une transformation du sujet ou des collectifs comme des contextes dans lesquels ceux-ci évoluent.

### L'intervention sociale au détriment du travail social ?

Nous assistons du côté des écoles romandes à un mouvement de recentrage sur une terminologie transversale, soit celle du « travail social ». Terminologie adoptée pour la nouvelle certification bachelor « travail social » de niveau Hautes Ecoles Spécialisées (HES-SO) en 2006. Du côté des terrains professionnels, les métiers « canoniques » font encore référence, bien que les offres d'emplois mentionnent de plus en plus la recherche d'un « Travailleur social ». Pour certains, le travail social aurait une unicité et les pratiques s'entremêleraient dans tous les domaines, cette logique allant vers la disparition des trois professions classiques. D'autres au contraire pensent que la spécificité de chaque profession est maintenant suffisante pour bien repérer leurs pratiques spécifiques et que leur complémentarité peut être un enrichissement important sur les terrains. Nous assistons également à l'avènement de nouvelles fonctions, très spécialisées en regard de ce qui a été nommé en France "les métiers de la ville". En ce qui concerne la Suisse, le corps professionnel ne peut souscrire à cette dénomination de nouveaux métiers. Ceux-ci sont définis comme des fonctions qui s'appuient soit sur des méthodologies particulières, soit à des projets liés à des interventions territoriales.

Nous relevons la problématique que requiert la notion d'intervention en lieu et place de celle du travail social. Celle-ci tend à être relayée à d'anciennes conceptions désuètes pour faire place à une acception plus noble "débarassée" d'une culture professionnelle gavée de valeurs et d'éthique professionnelle. La relève professionnelle s'élargit aux porteurs de formation en sciences humaines allant de la psychologie à la sociologie, du droit aux formations en gestion et ressources humaines, comme le laisse entendre Soulet (2001).

D'autres intervenants issus du milieu des sciences administratives et sociales pour lesquels le fait d'être assimilés à des travailleurs sociaux ne constitue pas une valorisation de leur action, d'autant plus qu'ils ont été recrutés sur la base de leur non-statut de travailleur social. (p.344)

L'équilibre traditionnel entre formation et poste de travail vacille par la division du travail ainsi que par l'effritement des frontières spécialisées à l'action sociale. Le diplôme traditionnel en travail social ne renvoie plus à une qualification autosuffisante pour embrasser le champ de l'action sociale. En nous appuyant sur Ion (2005) nous pensons que :

[...] comme pour résumer symboliquement ces mutations, le mot "intervention" (sociale) vient çà et là, et jusque dans les instances professionnelles et les appellations de formations, remplacer parfois celui de travail (social). Expression qui en quelque sorte pourrait bien sceller sémantiquement le déclin du processus de professionnalisation (qu'exprime explicitement la notion de "travail" social). (p.8)

L'évolution de la terminologie liée aux anciens métiers canoniques permet un élargissement du champ de l'action sociale pour répondre aux nouvelles problématiques sociales. Toutefois la multiplication des univers professionnels dans les métiers de l'humain porte le risque de la perte des référentiels éthiques et déontologiques du travail social "classique". Si les professionnels avaient déjà de la difficulté à faire valoir et reconnaître le pourtour du métier, l'éclatement des pratiques et des statuts des intervenants mettent en échec toute nouvelle tentative de délimitation identitaire.

### Contrôle social et émancipation de la personne

Les années 70 - 80 ont été marquées par un sentiment de légitimation du métier. Les diplômes d'Etat sont reconnus par l'ensemble du corps social comme l'aboutissement d'une formation professionnelle attestant de compétences manifestes. Cette certification offre une priorité pour l'embauche, une carrière professionnelle s'ouvre "naturellement" pour les jeunes diplômés des écoles sociales (Chauvières, 2005). Les professionnels s'interrogent alors sur la notion de contrôle social, largement inspirée des travaux de Foucault. « Surveiller et punir » (1975) est une lecture culte qui nourrit les controverses de la profession. Le débat de fond se cristallise sur le pouvoir exercé par les travailleurs sociaux sur les populations fragilisées, sur leur participation ou non à une "surveillance organisée" visant au "redressement des morales".

En 1972, la revue « Esprit Pourquoi le travail social ? » reprend la thématique des nouvelles formes de contrôle social et s'interroge sur l'ouverture à une société pluraliste. Cette revue sera rééditée en 1976 avec un changement de titre : « Contrôle social et normalisation ». Le comité éditorial reprend comme axe central de l'ouvrage non plus la question du sens du travail social, mais bien la dimension normalisatrice de l'action sociale. La profession portera dès lors avec elle cette interrogation identitaire cruciale. La tension récurrente entre "contrôle social" et "émancipation de la personne" marquera l'évolution du champ et s'établit comme un paradoxe porteur de l'identité même du métier. Le travail social intervient dans les situations délicates où les personnes s'écartent, avec plus ou moins de distance, de la norme sociale. C'est dans le rapport ajusté à ce qui "fait société" ou plus précisément dans le regard porté sur ce qui constitue ou non la différence, sur ce qui est considéré comme un écart aux

règles sociales du vivre ensemble que porte l'action des professionnels. Encore faut-il rappeler que cette notion d'écart à la norme est largement fluctuante suivant les contextes sociaux et est fortement investie de subjectivité, celle des professionnels comme celle des bénéficiaires de l'action sociale. Nous reprendrons avec Autès (2005) le concept de « politique des subjectivités » pour montrer la dimension sociale que celle-ci engage.

La subjectivité est une forme sociale qui permet aux sujets singuliers de s'articuler au collectif. Elle ne signifie pas l'expérience de l'intériorité propre au sujet de la psychologie, mais elle est ce qui permet à cette intériorité de s'exprimer dans un langage qui produit le lien de société. (p.68)

Jusqu'aux années 90, le pôle de l'émancipation, du développement de la personne, théorisé par Carl Rogers (1967), porte une part importante de l'action professionnelle sur le travail relationnel psychoéducatif guidé par une attitude de « considération positive inconditionnelle ».

Parallèlement se développe le travail de groupe, l'action collective et le développement communautaire, sous l'égide des expériences pilotes menées au Québec.

Si la notion de temps libre a fait référence dans les années 70, la mise en œuvre et la valorisation de celle-ci se sont adossées autour de référentiels comme l'éducation informelle, la conscientisation, la valorisation des cultures minoritaires, le développement communautaire. L'action communautaire s'articule au développement local et vise la participation des personnes dans la recherche de solutions aux problèmes rencontrés. Cette méthode de participation comprend un programme d'action fondé sur des projets collectifs qui demandent de l'engagement et impliquent des stratégies qui s'inscrivent sur des territorialités. La dimension du "local" ouvre à de nouvelles pratiques qui seront les prémisses des futurs *métiers de la ville*. La notion de "projet d'intervention" ou d'action nécessitant une technicité caractérisée, tend à requalifier et à redimensionner celles de "mise en relation", d'accompagnement et "d'aide à la communication". Les notions de réseau intra ou interinstitutionnels, interprofessionnels, deviennent des clés essentielles pour l'instauration et le maintien d'espaces situés entre les structures étatiques et la société civile. Les professionnels de l'action sociale prennent une place prépondérante dans les dynamiques des équipes pluridisciplinaires d'intervention sociale.

Les références théoriques et les concepts utiles à cette phase de l'évolution des pratiques ne sont désormais plus ancrés à des disciplines prétendant à l'hégémonie, mais à un cadre favorisant l'approche pluridisciplinaire d'un phénomène complexe. Le "diagnostic social" n'est plus considéré comme préalable à l'action, mais bien intégré à une praxis, à un système

ouvert, impliquant une pluralité d'acteurs sociaux. L'enjeu majeur est de produire de la société par la participation des acteurs en cherchant à inclure les individus en marge dans les dynamiques de constitution du lien social (Donzelot, 1996). Les travailleurs sociaux sont pris en tension entre la valorisation du singulier, de la quête de soi, du développement de la personne et l'aspiration à participer à la dimension collective qui participe d'une construction politique à la mise en œuvre des conditions nécessaires à l'être ensemble.

Attention, écoute, souci, prise en compte, veille. Un vocabulaire de la présence et de l'accompagnement se substitue peu à peu à celui de l'éducation et de l'aliénation. (...) L'écart (quel qu'il soit) entre aidant et aidé est mis à l'épreuve et au travail réflexif sur soi et dans la relation (supervision, analyse de la pratique). Le regard compassionnel pur et "innocent" ou la posture arrogante de celui qui sait pour l'autre ne sont plus de mise et sont des travers régulièrement dénoncés. (Laval & Ravon, 2005 - 246)

Le vocabulaire anciennement tourné sur l'aide et l'accompagnement est transformé par des visées d'efficacité, de gestion, de projets et d'évaluation. Les professionnels pris dans leurs propres ambivalences peinent à trouver et à donner du sens à l'action.

C'est une réflexion d'ensemble sur la fonction politique du travail social qui est à remettre sur le métier. Face à la progression des situations d'exclusion, les professionnels doivent au-delà de leurs activités centrées sur les plus démunis, repenser l'organisation de l'intervention sociale et croiser les logiques politiques, économiques, administratives et sociales. Les dimensions de réflexivité critique devraient revenir au cœur des préoccupations du métier, mais les travailleurs sociaux sont en prises avec l'urgence sociale et la défense des conditions minimum de l'exercice de leur profession.

La pratique subit de plein fouet le rétrécissement des horizons temporels, qui se fait au détriment d'une action fondée sur le temps long (l'idéal éducatif du travail social), les professionnels étant de plus en plus amenés à agir ponctuellement ou dans l'urgence. (Bessin, 2005 - 165)

A l'instar de l'explosion du sentiment d'insécurité prévalant dans les zones urbaines occidentales, les pouvoirs publics instaurent des modèles d'intervention centrés sur les actes, à l'image de ce qui a été construit aux Etats-Unis en termes de "tolérance zéro". Il s'agit de répondre de manière défensive à des situations jugées génératrices de violence, dimension qui sera à l'origine de la popularité donnée au terme "d'incivilité". La lutte contre l'insécurité est au centre de bon nombre d'acteurs sociaux et principalement des nouveaux métiers dits "de la ville". Le développement social ou communautaire n'est plus au centre des interventions, remplacé par la dimension socio-sécuritaire, tant les objectifs sociaux et sécuritaires se

côtoient souvent dans les projets d'interventions territoriaux. La prévention sociale se caractérise par les dimensions collectives et participatives des actions engagées en faveur de populations minorisées. Elle vise à nourrir le tissu social et se situe en amont de la production d'actes délinquants. A nouveau, les questions de normalisation de l'action, que ce soit dans les pratiques de proximité ou dans l'intervention collective, restent prégnantes à l'activité des travailleurs sociaux.

Dès lors, les dimensions éthiques de l'action interrogent fortement les professionnels. En France nous pensons aux Etats généraux du social réunis en octobre 2004. C'est le couple action publique/travail social qui est en cause dans ses difficultés à trouver ou retrouver des terrains d'entente. L'objectif des rassemblements consiste à donner de la voix à tous les acteurs sociaux et à relayer les doléances à qui de droit. En Suisse, la Charte des travailleurs sociaux hors murs<sup>13</sup> en est un exemple significatif (2005). Ces professionnels interviennent dans les espaces collectifs à l'instar du « travail de rue » mieux connu en France sous cette appellation (Libois & Wicht, 2004). Cette approche se conçoit comme une intervention extra-muros, travail de proximité tout en développant des projets participatifs, régentée par une charte inter-cantonale qui promeut une approche la moins sécuritaire possible en regard d'un contexte sociopolitique très normé. Le communiqué de presse accompagnant la sortie de la charte définit les politiques sociales comme « s'orientant vers un contrôle social accru des personnes vivant en situation précaire » et il est constaté que les « enjeux de sécurité publique prennent le pas sur l'action sociale<sup>14</sup> ». Cette charte poursuit un triple objectif : constitution d'une éthique commune, reconnaissance du travail par les autorités comme par les citoyens et « être un manifeste contre l'instrumentalisation de leurs mandats par les pouvoirs publics dans une perspective sécuritaire ».

Les dimensions participatives et communautaires sont souvent pensées comme exemptes des dimensions moralisatrices, mais nous l'avons vu, celles-ci peuvent s'ingérer dans tous projets d'action sociale. Entre code de déontologie, charte professionnelle et enjeux éthiques, les travailleurs sociaux tentent de se munir d'outils pour faire face aux différents dilemmes rencontrés dans la pratique.

Le débat éthique évolue dans les dimensions émancipatrices passant d'un regard sur les dispositions handicapantes à des dispositions "capacitantes" ou encore "en capacité". Dans le même esprit, nous relevons une avancée du vocabulaire concernant le public du travail social,

---

<sup>13</sup> <http://www.great-aria.ch/pdf/hm/070605.pdf> consulté en mars 2010

<sup>14</sup> <http://www.great-aria.ch/pdf/hm/070605.pdf> consulté en mars 2010

passant de l'*usager* vers le *client* ou encore l'*ayant droit*. Toutefois nous relevons que si les personnes bénéficiaires de l'action sociale résistent parfois aux cadres institutionnels qui leur sont imposés, rares sont les traces d'une parole donnée aux principaux concernés.

Les pratiques du travail social, en épousant les dynamiques des politiques de la responsabilité, amorceront une rupture avec les dispositifs traditionnels de proximité.

## L'autonomie comme nouvelle norme sociale

L'attention portée au bien-être des personnes en difficultés sociales s'est transformée, fin du XX<sup>ème</sup> siècle, en une volonté politique d'éradication de la pauvreté avec comme objectif central : l'autonomie financière. Cette nouvelle logique transforme les cadres d'action de la profession et les horizons d'attentes des bénéficiaires. L'axe de l'autonomie n'écarte en rien la question du contrôle social car, comme le soulignent Laval & Ravon (2005), « lorsque l'autonomie devient une norme de conduite, la question est moins de rendre quelqu'un autonome que de contenir l'impossibilité - perçue comme incapacité personnelle - à l'être » (p.238).

En 2005, sous la direction de Jacques Ion, un nouvel ouvrage collectif « Travail social en débat(s) » ouvre à nouveau le débat en francophonie sur l'évolution de la profession. A nouveau un titre qui porte à interrogation, faisant référence à une multiplicité de regards sur l'action sociale. Les auteurs Laval & Ravon (2005) posent une fois encore la tension centrale entre « Relation d'aide ou aide à la relation ? ».

C'est dans le contexte d'une société en difficulté croissante depuis la fin de l'Etat de providence, avec la montée du chômage, la croissance des inégalités sociales et la fragilisation des statuts sociaux que se rédige ce recueil d'articles (Ion, 2005 - 6). Il y sera ici principalement question de l'arrivée de nouveaux champs d'action, de la démultiplication des fonctions et l'émergence des intervenants sociaux. Une division du travail s'établit avec l'arrivée des idées managériales au sein des services publics. La relation d'aide, traditionnellement au cœur des pratiques, tend à être mise en cause par la reconfiguration des modes d'actions cherchant une nouvelle efficacité et une productivité de l'activité. La visée de responsabilisation des "ayants-droit" pousse à une personnalisation des problèmes sociaux et renvoie à la logique du développement des compétences intrinsèques des personnes en difficulté. L'idée centrale est de "sortir" les bénéficiaires de l'assistance par une insertion professionnelle et une intégration sociale. Les dimensions émotionnelles, le travail au service des besoins des autres, soins, écoute, qualité de la relation et la « considération positive

inconditionnelle » de Rogers apparaissent aux décideurs de l'action sociale comme des reliques d'un passé qui n'appartiennent plus aux règles en vigueur. Nous relevons avec Bessin (2005) que les professionnels du social quittent la logique du « care » :

Le travail social se détourne d'une perspective qui assume la difficulté de la distanciation et l'envahissement de l'affectif. Admettre que les sentiments interviennent dans l'activité revient à en nier la professionnalité, garante des principes de justice inhérents au travail social. (p.163)

Les auteurs s'interrogent eux sur les nouvelles modalités de l'action publique, sur l'avènement de la responsabilité individuelle, sur la proximité de l'intervenant dans l'action sociale. Nous assistons à un renversement de perspectives modifiant ce qui consistait à "travailler pour" par l'idée de "travailler avec".

L'intervention sur autrui décline au profit du travail avec autrui. L'orientation prise par le travail social fait qu'il ne se contente plus de situer son patient dans une classe de bénéficiaire, mais prétend conduire avec lui une action conjointe et personnalisée. (Breviglieri, 2005 – 221)

Relevons que le terme de "patient" utilisé par l'auteur paraît inapproprié dans le nouveau projet du travail social. Il sera évincé du lexique professionnel en lieu et place d'une terminologie plus prisée dans l'univers des relations de service comme les termes d' "acteur", de "bénéficiaire", d' "ayant droit" ou encore de "client".

Les individus exigent de plus en plus fréquemment d'être traités comme des personnes. Et pour ceux qui travaillent dans les institutions, ils sont de plus en plus nombreux à estimer que, pour être justes et bien faire leur travail, il leur faut s'adresser à autrui en tant que personne, individu concret, et non pas en tant qu'individu anonyme et abstrait. (Astier, 2005 – 181)

Le vocabulaire du travail social s'enrichit du concept d'*autodétermination*. Le respect à l'autodétermination et à la participation des personnes fait référence à la promotion de l'autonomie des individus ou des collectifs. Dans le cadre de la législation fédérale Suisse, le subventionnement pour les institutions résidentielles est suspendu à un projet prenant en compte une considération accrue de l'ayant droit. Chaque organisation se doit de disposer de procédures de fonctionnement visant l'implication et la participation des usagers dans les mécanismes de définition et d'évaluation de la vie institutionnelle (OFAS<sup>15</sup>, 2006 cité par Luisa Polli, 2008 - 108). Le message des instances fédérales tend à accroître les potentialités des personnes, quelque soit leur handicap, en vue d'une "aide à l'autonomie".

---

<sup>15</sup> Office fédéral des assurances sociales en Suisse

« Il ne s'agit plus d'être en général un individu libre, mais d'être cet individu déterminé, non interchangeable... Cette tendance traverse toute l'époque contemporaine : l'individu se cherche lui-même comme s'il ne possédait pas encore, avec la certitude de trouver dans son Moi le seul point d'appui solide » (Simmel). C'est pour cette raison qu'il nous paraît plus pertinent de parler de « travail avec autrui » en lieu et place du « travail sur autrui ». (Dubet, 2002 – 170 cité par Astier 2005-181)

Notons que ce renversement, s'il permet de sortir d'un modèle de l'assistance construit sur la bienfaisance et la charité, flirte avec une dérive potentielle portée par l'insertion économique. “Travailler avec” s'inscrit dans un projet qui cherche prioritairement l'intégration socioéconomique et laisse de côté le désir et les besoins inhérents à la personne. Or, nous soutenons avec Breviglieri (2005) que les pratiques du “care” ne transcrivent pas forcément une prise de pouvoir sur autrui.

Les conceptions classiques de la proximité rendent mal compte non seulement de son ancrage sensible et temporel, mais aussi des manières dont elle peut poursuivre un bienfait sans se compromettre dans les vices d'un lien de subordination. (p.224)

L'évolution du champ du travail social rend compte d'une meilleure prise en considération de la personne mais ne s'agit-il pas d'un leurre camouflant un arrière-fond qui n'échappe en aucun cas à une dimension de contrôle, voire qui la renforce ? Les professionnels sont en recherche de modes de faire qui répondent à la fois aux attentes des personnes en souffrance, dans ce qu'ils peuvent apporter de soutien et de réconfort et aux exigences institutionnelles dans la mise en place d'objectifs construits en partenariat, visant à l'autonomie.

Lorsque l'objectif était de réparer la société, cela allait de soi. Mais notre monde social est devenu incertain, non pas par « manque de repères » mais au contraire par la multiplication et le foisonnement des repères sociaux. Ce qui fait société ne va plus de soi. La contrainte sociale se transforme et ne part plus du collectif mais de l'individu qui attend, exige, peut se détourner ou élire telle ou telle place. Les mots d'ordre sont autonomie et autocontrôle. (Astier, 2005 – 174)

Etre responsable devient le point d'ancrage de la normalité et de la citoyenneté. Robinson (2009) nous rend attentif au fait que la “commande sociale” promeut des finalités de responsabilisation et d'automatisation des usagers. Or nous dit-il :

Etre responsable c'est accepter la prévalence du collectif sur l'individuel, (..) c'est prendre une place créatrice dans l'échange social au bénéfice de la culture et de la civilisation. (...) Prendre la responsabilité comme objectif du travail social, c'est à la fois nier la socialité réelle, concrète et variée, ainsi que les multiples contradictions dans lesquelles les êtres humains (...) sont et restent pris. (p. 50)



La responsabilisation et l'autonomie sont accrochées au projet de vie de tout un chacun comme dimension problématique, dans le fait qu'elle confronte l'homme à ses limites, à ses impuissances et à ses relations avec autrui. Placer l'autonomie comme objectif central du travail social revient à dire que celui-ci se centre sur « l'élite des démunis », personnes possédant encore les potentialités cognitives et économiques de porter l'autonomie comme projet. Que peut-il en être pour des populations en réelle rupture sociale ?

### Une pratique intégrative très normative

Aujourd'hui le projet social est guidé par une demande de la société civile relayée fortement par les instances politiques : intégration professionnelle, rejet de la marge, peur de la différence, refus de l'échec (scolaire, professionnel, relationnel, santé) et recherche d'un certain art de vivre, d'une esthétique guidée par la norme du beau, du sain, du bien-être, du bonheur de soi avant celui de l'autre.

Le traitement des problèmes de sécurité pousse à resserrer les marges, à socialiser à tous prix ceux qui se trouvent dans le monde des "out", traités prioritairement par une insertion forcée dans le monde du travail, quelles qu'en soient les conditions effectives offertes.

L'aide sociale s'accompagne du devoir de participer à la vie active, le monde du travail en étant la valeur intégrative première. L'insertion professionnelle est principalement un projet d'insertion par l'économique, au risque de créer un tiers secteur qui reprend à son actif la gestion de "l'inemployabilité" par le recrutement de petites mains soumises à des salaires dérisoires.

Cette conception de l'action sociale s'inscrit dans un mouvement de normalisation de la vie sociale et des modes de faire professionnels. Le travail administratif sur dossier devient l'essentiel du travail dans de nombreux secteurs de l'action sociale. La gestion administrative et les normes qualités deviennent légion dans la profession. Pris en tension entre la soumission aux règles de gestion et attentes des personnes revendicatrices de leurs droits, les acteurs de terrain glissent parfois vers une stratégie de repli. Nombreux sont les professionnels qui se spécialisent dans les tâches du "back office", laissant aux plus jeunes, voire aux moins formés, l'activité plus exposée du "front office". Le travailleur social endosse une position d'expertise "éducative" sur des situations de plus en plus multi-problématiques.

Les nouvelles exigences d'efficacité et de rendement articulées à l'accroissement de la charge de travail placent les professionnels de l'aide sociale en situation périlleuse, dans des contraintes temporelles plus fortes, s'agissant de faire toujours plus sans moyens

supplémentaires (Melchior, 2008). Ils se voient contraints de répondre aux attentes de l'institution dans une posture *a minima* afin de conserver leur emploi, par peur d'être projetés eux-mêmes, à leur tour, sur la scène de l'assistance. Les dimensions éthiques et déontologiques au fondement du métier les placent en situation de souffrance psychique importante. La logique de diagnostic, du travail par objectifs, du travail par projets, conquiert les instances politiques et les directions d'institutions comme normes d'actions efficaces et porteuses de solutions reconnues, consolidées. La notion du bien-être de la personne, si elle est devenue un idéal pour les classes sociales moyennes et favorisées, est largement reléguée au second, voire au dernier plan pour les personnes en rupture sociale. Le principe d'intégration est assujéti à une mise au travail de la personne et l'émancipation dans un projet de vie global semble devenir un luxe inaccessible, évincée des normes d'attribution des prestations sociales.

Dans ce contexte socioéconomique tendu, la profession est en prise à des changements de paradigmes dont il est difficile d'appréhender les contours et encore plus délicat d'entrevoir les évolutions possibles. Nous relevons que le secteur social risque de voir émerger en son sein des référentiels qui lui sont étrangers, voire opposés.

## Les nouveaux modes de gestion

Le travail social est le reflet des forces d'une société. Quand les forces sont progressistes, le travail social l'est aussi. Si ces forces sont tournées vers l'intérieur et le recul, le travail social, en tant qu'institution sociale, suivra pareillement l'esprit du moment. (Meyer Carol, 1981)

Cette citation renvoie les professionnels de l'action sociale à une posture bien éloignée de la militance des années constitutives de leur corps professionnel. Faut-il envisager cette réplique comme une incitation à la réaction, à la contradiction ou reflète-t-elle une réalité indéniable et inexorable qui sommeille depuis de nombreuses années ?

La complexité de l'action et la nécessité d'une pratique réflexive sont devenues les maîtres mots de l'action sociale en ce début du XXI<sup>ème</sup> siècle. Le travail en réseau interdisciplinaire conquiert une part importante de l'action sociale. Pour atténuer les effets négatifs induits par la taylorisation et le morcellement des interventions sociales, il est aisé de comprendre l'intérêt grandissant que les travailleurs sociaux ont développé envers les pratiques en réseau. Mais l'amplification des prescriptions ainsi que les velléités de certaines hiérarchies de contrôler davantage les actions et décisions de leurs collaborateurs, constituent des écueils certains pour la souplesse que requiert cette pratique (Libois & Loser, 2003).

Cependant, si cette collaboration interprofessionnelle autorise une meilleure prise en considération de la complexité inhérente aux problématiques sociales, la recherche a permis de montrer qu'elle constitue également le creuset d'une multiréférentialité problématique que les partenaires sont appelés à gérer afin de garantir un cadre cohérent à leur communication et leur action. De fait, les travailleurs sociaux sont aujourd'hui confrontés à de sérieux dilemmes qui se situent au carrefour de doubles contraintes : développer une pratique polyvalente tout en faisant preuve d'expertise ; faire face à la peur et à l'intolérance imposées par la société et établir des liens de confiance suffisants pour envisager une collaboration participative ; respecter les cadres d'action prescrits et user de leur intelligence pratique pour parvenir à trouver des réponses à des situations sociales multi-problématiques. Nous pouvons relever avec Boucher (2010) que la question du contrôle social au sein des pratiques du travail social est toujours bien présente et même renforcée par une société sécuritaire qui s'imagine non plus relayer la misère dans ses faubourgs, mais si possible l'éradiquer de la vie sociale urbaine. Les travailleurs sociaux sont portés à éteindre les feux de ce qui dérange, de ce qui gêne à voir. La société, elle, cherche à occulter l'accroissement des exclus du développement économique et social. Leur simple présence dans l'espace public dérange, est vécu comme intolérable, comme une incompétence des politiques. Les instances sociales mettent en place des dispositifs institutionnels et organisationnels toujours plus conséquents. Aujourd'hui, hors des grandes institutions, hôpitaux de charité, asiles, foyers, le monde des "sans" se montre, se fait voir, d'autant que le nombre des personnes vivant sous le seuil de pauvreté ne cesse d'augmenter. Ce qui se réglait à l'abri des murs est aujourd'hui en visibilité, dans la rue, au coin des centres commerciaux. Cette présence confronte les plus nantis à leur propre insécurité, au risque potentiel d'une dégradation de leur niveau de vie, à ce qui fait peur, pour soi et pour les autres. Les dispositifs de milieux ouverts, d'intervention à domicile, en pleine extension, sont considérés par les concepteurs de l'action sociale comme une réponse possible à cette augmentation de la misère. Les professionnels de l'action sociale sont pris dans des dilemmes entre désir de construction de liens, d'intégration et la réalité de leur mission qui s'avère plus proche de la régulation sociale, d'une médiation illusoire entre plusieurs mondes qui s'ignorent et se rejettent.

Les transformations sociales et économiques d'inspiration néolibérale et le traitement sécuritaire des inégalités sociales réinterrogent les modèles de protection et d'actions sociales développés durant le vingtième siècle. Aux avants postes de ces métamorphoses, les acteurs sociaux courent alors le risque de s'inscrire dans un espace « social-sécuritaire » tourné principalement vers la

recomposition du contrôle social au détriment du renouvellement de leur capacité d'émancipation. (...). (Boucher, 2010, [4ème de couverture])

Les réformes et les restructurations des institutions sociales ont entraîné une métamorphose des pratiques : compétence – efficacité – mobilité – rationalisation - évaluation - diagnostic sont devenus les mots porteurs de la profession au détriment du pan de la qualité relationnelle de la prestation fournie. La décomposition du métier, le découpage des tâches, les nouvelles formes d'organisation - les normes qualité – le contrôle par des indicateurs de performance - le paradigme du “tout économique” sont portés par les instances dirigeantes de l'action sociale. Les professionnels pris dans leurs propres ambivalences peinent à trouver et à donner du sens à l'action. Le vocabulaire anciennement tourné sur l'aide et l'accompagnement est transformé par des visées d'efficacité, de gestion, de projets et d'évaluation.

La peur des éclats médiatiques, de la judiciarisation des procédures, place les instances en position de défense qui se concrétise par une dérive protocolaire exacerbée.

Le glissement de la logique de don et de contre don (Fustier, 2000) à une logique marchande de l'exercice professionnel et de la formation place les dimensions éthiques de la profession à rude épreuve. L'éthique est au travail social un socle essentiel à la définition de l'action à mener. Elle ne représente pas une valeur ajoutée, un "plus" à consulter en cas de difficulté majeure, mais elle constitue la source même du sens de l'action. La pratique ne peut se caler sur un code de déontologie qui offrirait des cadres d'action prédéfinis. La recherche impérative de sens face aux politiques mises en œuvre et la réalité des situations, nécessitent au-delà des éléments prescriptifs de pouvoir s'appuyer sur des dimensions éthiques partageables entre pairs (Bouquet, 2003). Car comment ne pas perdre le sens de l'action quand il s'agit sans cesse de recommencer dans l'urgence un travail sans fin face à des usagers sans espoir ? La question du contrôle social qui semblait pouvoir être dépassée par un renouvellement des pratiques reste pleinement d'actualité. Le travail social est en prise avec de nouvelles conceptions issues des sciences sociales et gestionnaires qui mettent en péril les dimensions émancipatrices et créatives des personnes qui se situent hors des cadres économique-sociaux. Pensons à l'intégration socioprofessionnelle qui est un réel marché à conquérir, comme par exemple pour les jeunes en rupture qui représentent une priorité politique. Regardons les ateliers protégés qui accueillent des personnes très fragilisées psychiquement et physiquement et qui, au nom de l'intégration socioprofessionnelle, installent des timbreuses pour leurs employés ! Et encore les départements de l'emploi qui créent des emplois de solidarité rémunérés à peine en-dessus des normes financières de

l'assistance sociale ! L'importance étant que tout un chacun puisse entrer dans le canevas de la norme professionnelle et être ainsi occupé à des tâches considérées comme utiles à la société.

Que dire encore des modèles en cours de prévention précoce cherchant à éradiquer avant la naissance, toute forme de déviance sociale.

Face à cette éclosion de carcans normatifs, nous posons avec Boucher (2010) la question centrale du renouvellement des pratiques dans une perspective créatrice. Comment adapter les pratiques sans transiger sur les valeurs humanistes intrinsèques au travail social ? Et de poursuivre avec Soulet qui s'interroge sur les conditions d'une liberté de recherche affranchie des modèles dominants.

L'exigence de maîtriser des situations d'intervention de plus en plus complexe, de constituer des corpus raisonnés de connaissances, de faire des bilans critiques de réalisations passées ou en cours d'expérimentation, d'adapter les types de professionnalités existants ou d'en constituer de nouveaux, etc, mobilise des capacités d'innovation pratique et de maîtrise théorique qui ne peuvent être laissées à la seule improvisation, sauf à se résigner à faire du savoir gestionnaire le seul modèle du savoir opérationnel et à définir la pratique à partir des seules tâches d'exécution. (Soulet, 2001-351)

Division du travail, irruption de nouvelles fonctions, différents niveaux d'intervention sociale, séparation entre les métiers de proximité directe et les métiers mieux valorisés du point de vue salarial en back office, procédures et conception de projets avec indicateurs de réussite, représentent la trame des nouvelles normes de l'activité.

**Le défi du social est de faire valoir l'altérité**

Afin de ne pas rester sur une note pessimiste, voire dramatique de l'action sociale, nous pensons que renouer avec la dimension éthique du travail social est un puissant levier libérateur et porteur de renouvellement. Le Blanc dans « Vies ordinaires, Vies précaires » dépasse la polarisation parfois stérilisante de la tension entre contrôle social et pouvoir émancipateur. Il prend en compte la fragilité et la difficulté des vies précaires mais réaffirme le potentiel créateur de l'instabilité. C'est à la condition de la capacité de la prise en compte d'un certain potentiel inhérent à l'existence en marge, que le travail social peut ne pas être intrinsèquement normalisateur.

Le travail social, comme modalité spécifique de la préservation du relationnel là où la vie sociale est mise à défaut, s'évertue à donner vie et réalité sociale à l'altérité, à la pluralité des modes d'existences.

Ce faisant, le travail social, comme modalité spécifique de la relation de soin et donc du « care », s'évertue à préserver la pluralité des modes d'institution de l'humain qui est précisément exposée dans la précarité. Par delà la fonction de protection qui incombe au travail social, l'accompagnant et le légitimant, il importe de redonner vigueur à la fonction créatrice du travail social, qui non seulement cherche à préserver le potentiel créateur des vies, mais essaie également de sauver le pluralisme des modes d'institution de l'humain dans les sociétés démocratiques, particulièrement menacées par les formes de dissolution qu'engendre la crise du travail. (Le Blanc, 2007 - 281)

Le travail social ne consiste-t-il pas à trouver des solutions réparatrices pour des existences dites défailtantes ? Réparation et solution sont actuellement pensées dans une visée principale d'intégration au circuit normatif de l'insertion professionnelle. Il a préalablement à prendre acte des réserves créatrices des vies précaires, qui ouvrent à la prise en compte de sphères non comptabilisées par le travail, mais essentielles au vivre ensemble et au renouvellement des modes d'existences. Les pays "pauvres" ont largement développé cette pluralité des modes d'existences, créant ainsi des poches de solidarités et de bien-être hors des circuits marchands. Nous terminerons cette approche du travail social contemporain par cette citation à nouveau de Le Blanc qui nous paraît porteuse de sens pour le travail social. Encore faudra-t-il que les projets sociaux de nos pays développés osent sortir des carcans normatifs unilatéraux établis comme remparts à la peur de l'altérité.

Considérer la précarité comme une épreuve de réduction de la normativité des vies et des modes de fabrication de l'humain, tout en l'envisageant comme la création d'une allure de vie singulière, diminuée mais originale, pouvant du même coup donner lieu à des possibilités de vies et d'humanité insoupçonnées, est sans doute la raison d'être du travail social. (Le Blanc, 2007 - 282)

Nous terminerons par la remarque suivante. Si l'utilisateur est devenu un client, le défi du travail social contemporain devrait se concentrer sur le passage d'un référentiel emprunté aux métiers de services à un nouveau référentiel centré sur la notion de citoyenneté dans un Etat de droits. Dès lors, les travailleurs sociaux porteraient leur action sur et avec des citoyens en situation de précarité, économique ou sociale.

## 2.2 L'éducation sociale en romandie

Nous pouvons décrire très succinctement l'éducation spécialisée par deux grands secteurs d'activité : celui de l'handicap (psychique, psychomoteur et mental) et celui de la déviance et délinquance juvénile. Ce découpage semble de plus en plus artificiel, très éloigné des réalités tant les différents handicaps deviennent difficiles à isoler. Toutefois ce découpage

"historique" du métier nous permet de mettre l'accent sur la part de l'éducation sociale liée aux problématiques de la jeunesse en rupture. Celle-ci à son tour se caractérise par le développement de deux axes d'intervention : *extra et intra muros*.

Le milieu ouvert centré sur l'insertion socioprofessionnelle, se préoccupe de la vie sociale des jeunes au sein de leur "environnement" : action collective, intervention dans les quartiers, travail en réseau interprofessionnel dans les milieux scolaires, etc.

Le milieu "institutionnalisé", centré sur le courant psychoéducatif clinique, valorise le développement de la personnalité et l'épanouissement personnel à travers une prise en charge en résidence. A y regarder de plus près, cette bipolarité tend à nouveau à se délier, tant le travail en milieu institutionnel s'accorde à prendre en compte, dans les projets éducatifs, l'environnement familial et socioculturel des jeunes placés.

Aujourd'hui, nous assistons à un déploiement des actions en milieu ouvert, du travail social de rue et du soutien aux familles. L'acte de retrait d'un enfant d'un milieu familial considéré comme pathogène, fait largement débat. Le placement est pensé comme le dernier recours, souvent avalisé par la nécessité de protection du mineur. Protection d'un milieu environnant jugé comme dangereux ou encore lorsque le jeune se met en situation de risque trop élevé par ses propres actes ou comportements.

Le travail de proximité inscrit dans une temporalité longue permettant un suivi investi au niveau relationnel, reste un axe porteur du métier. La construction d'une relation de confiance suffisante, permet d'élaborer l'intervention en prenant en compte l'histoire de la personne, ainsi que les potentialités psychologiques, physiques, affectives, cognitives, sociales et culturelles. C'est par une prise en compte holistique de la personne que l'intervention est envisagée. Mais la dimension participative des bénéficiaires reste étonnamment très absente des définitions. Ceux-ci sont présentés comme acteurs de leur développement, mais peu engagés dans la définition même de leurs besoins et des moyens à mobiliser pour y répondre. Nous pouvons observer actuellement une recherche de renouvellement des modèles d'intervention. Après les modèles cognitivo-comportementaux, psychodynamiques, collectifs et systémiques, le modèle centré sur la "solution" intéresse nombre d'éducateurs. Ici, l'intervention cherche à faire émerger les potentialités des personnes en difficulté, trouvant en elles-mêmes et dans leur environnement, pistes de solutions à leurs problèmes.

Relevons encore le développement rapide des neurosciences, renvoyant à la génétique et au fonctionnement biologique, les affections psychoaffectives et problématiques comportementales. Des expériences sur le cerveau humain cherchent à démontrer en quoi le

sous-fonctionnement ou le sur-fonctionnement de certaines glandes implique des comportements violents ou asociaux. Les questions de déviance et d'intégration sont dès lors articulées à des difficultés inhérentes à la personne et le soin apporté sera de pallier à des désordres biologiques par un traitement médicamenteux. Ce ne sont pas les découvertes récentes en neurosciences qui nous interrogent, mais bien les interprétations abusives en termes de stigmatisation et de potentialité de contrôle social qu'elles suscitent. Il en ressort des interprétations et applications, sous l'influence de la psychiatrie comportementaliste anglo-saxonne, visant à mettre sous surveillance généralisée les enfants dès leur plus jeune âge (3 ans), mouvement attaché à l'idée de "prévention précoce". Aujourd'hui, au Canada, en Grande-Bretagne, en France, les enfants posant des troubles de comportement, dès leur plus jeune âge, sont soumis à des tests comportementaux qui s'appuient sur un catalogue international des déviances. En arrière-fond se profile un modèle de société très restrictif sur les pourtours de ce qui serait considéré comme normatif ou déviant. La détection précoce, voire parfois embryonnaire, est fortement conseillée aux personnes identifiées à "risques", comme les femmes célibataires ou encore les familles nombreuses vivant dans un contexte très défavorisé socialement et économiquement. En France, les débats sont vifs autour de ces nouvelles méthodes car les instances politiques s'intéressent vivement à ces formes de traitement<sup>16</sup>. A Genève, la formation en éducation sociale organise des journées de réflexion invitant des acteurs politiques, médicaux et éducatifs à discuter sur ces nouvelles tendances afin de mieux en saisir les opportunités et les dérives.

Evidemment, les progrès de la médecine et des neurosciences en particulier auront des incidences fortes sur le métier d'éducateur d'autant que celui-ci peine à se définir et à faire preuve de résultats patents, mesurables et indiscutables.

## Référentiel métier suisse romand

Du côté de la Suisse romande, dans le cadre du passage de la formation au niveau tertiaire A, un collectif d'éducateurs s'est constitué et a œuvré à l'écriture d'un référentiel de compétences "métiers". Pour les instituts de formation, le "référentiel métier" a été retenu comme recommandation pour la constitution d'un "référentiel de formation". Les écoles revendiquent l'écart entre les deux référentiels comme une nécessaire prise de distance critique face aux enjeux sociopolitiques et économiques de l'exercice du métier.

---

<sup>16</sup> Pour la France, voir Collectif «0 de conduite »



Il a été pour nous surprenant de trouver sur des sites web français<sup>17</sup>, des renvois au "référentiel métier" suisse romand, souvent cité comme "définition complète" intégrant la variabilité des situations et les dimensions contextuelles de l'agir.

Les auteurs du référentiel métier explicitent le caractère "artificiel" d'un listing de compétences, sachant que celles-ci s'actualisent en contexte et se doivent de prendre en compte l'ensemble des paramètres agissant sur le déroulement de l'activité. Dès lors, l'idée même d'une définition achevée est contestée.

L'éducation spécialisée, dans sa conception et sa pratique, est une profession qui tient difficilement dans une définition achevée. Sans doute parce qu'elle s'adresse à l'humain et qu'elle mobilise chez le professionnel des registres à la fois distincts et reliés : le rapport à l'autre, le poids du contexte social où se joue ce rapport, les savoirs mobilisés et le sens de l'action pour les acteurs engagés. L'éducateur spécialisé contribue à prévenir, réduire ou résoudre des problèmes sociaux divers : désinsertion sociale, dépendances, précarité des conditions de vie, handicaps, marginalité. Ces problèmes sociaux ont toujours un visage, une histoire, une singularité pour lesquels il n'y a pas de réponse standard toute prête à appliquer (...). Les cadres de l'intervention professionnelle varient au gré du développement des politiques sociales concernant les personnes ou les groupes de personnes susceptibles de bénéficier d'une pratique éducative : internats, foyers, lieux de vie, domicile, rue.<sup>18</sup>

Nous pouvons relever l'importance « du poids du contexte social et sociopolitique » accordé au bénéficiaire de l'action dans le processus même de définition de la problématique à traiter. Ce qui "pose problème" n'est pas uniquement référencé à la personnalité ou à l'histoire de la personne, mais le contexte social et les forces sociopolitiques dans lesquels elle évolue sont retenus comme agissants. Cela ne veut encore pas dire que cette mention engage un réel changement au sein des pratiques, mais on peut souligner que d'un point de vue psychosocial, la personne n'est pas "chargée" de la totale responsabilité de ce qui lui arrive. C'est un changement de paradigme important qui, à notre sens, devrait permettre un éclairage et une réflexion sur les processus de stigmatisation et de reproduction des inégalités sociales.

Au sein du référentiel métier, les dimensions incertaines de l'activité professionnelle ne sont pas omises, évoquant la singularité des situations et énonçant « qu'il n'y a pas de réponse standard toute prête à appliquer. A chaque fois l'issue est à chercher, le projet à construire, avec et pour l'autre...<sup>19</sup> » (Référentiel métier éducation spécialisée, 2001). Toutefois la prise

---

<sup>17</sup> [www.educationspecialisee.fr/definition.html](http://www.educationspecialisee.fr/definition.html) et <http://www.philippefarby.eu/#educ> consulté en mars 2010

<sup>18</sup> [www.avenirsocial.ch/cm\\_data/referentielcompEducateursSpecialisesCH\\_2001.pdf](http://www.avenirsocial.ch/cm_data/referentielcompEducateursSpecialisesCH_2001.pdf) p.2 consulté en mars 2010

<sup>19</sup> [www.avenirsocial.ch/.../referentielcompEducateursSpecialisesCH\\_2001.pdf](http://www.avenirsocial.ch/.../referentielcompEducateursSpecialisesCH_2001.pdf) consulté le 15 janvier 2011

en compte de la singularité de l'action ne fait pas l'impasse sur les savoirs qui renvoient à des connaissances académiques, à des méthodologies spécialisées, à des modèles d'intervention, à l'expérience, à la réflexivité, à l'examen de son propre rapport à autrui et à la situation. La fonction éducative est définie comme une « activité de communication, d'engagement, de considération, de responsabilité, d'explicitation, de médiation, de collaboration, de mise en mots et en actes, d'analyse critique des missions et parfois de confrontation » (ibid op-cit – p.2). Le référentiel métier met en exergue onze fonctions principales regroupées dans cinq grands domaines : Accueillir, analyser les besoins, évaluer une situation, définir une stratégie d'action éducative / Intervenir / Communiquer, organiser et animer le travail en équipe / Exercer sa pratique professionnelle en réflexivité / Gérer. « Les compétences sont exprimées en termes de savoir agir professionnels, orientées vers un objectif, un niveau de réalisation des gestes du métier, bien évidemment dans un contexte, un environnement donné » (ibid, op-cit – p.4).

Il est encore fait mention de la nécessité pour le métier « de tendre à se dire, à se rendre visible ». La question de la reconnaissance du processus de professionnalisation en cours, demande à rendre lisible les axes porteurs du métier. Nous nous interrogerons sur la notion de référentiel de compétence en lien avec notre projet qui tente d'entrer dans la complexité des situations. L'articulation entre référentiel et situations sera travaillée en fin de thèse dans la troisième partie consacrée au retour sur la formation.

## Du côté de la formation HES-SO

Au sein des Hautes écoles de la HES-SO<sup>20</sup>, le travail social est présenté comme une des composantes de la régulation sociale dans ses capacités à combattre les effets négatifs de l'organisation sociale et économique pour les publics les plus défavorisés. Le constat des inégalités sociales, s'il est reconnu d'emblée, est peu problématisé et n'est pas investi comme axe d'intervention.

(...) les travailleurs sociaux s'appuient sur les ressources des usagers pour favoriser leur participation sociale dans le respect de leurs spécificités. Ils fondent leurs actions sur les concepts et valeurs des droits fondamentaux et de la justice sociale, défendus par la société sur un plan national et international. Ils s'engagent pour que chacun soit en mesure d'agir en tant que citoyen. Sur la base de ces valeurs, ils s'opposent aux inégalités, quelle qu'en soit l'origine.

---

<sup>20</sup> Plan d'étude cadre, bachelor Travail social 2006

Les professionnels s'appuient sur les droits fondamentaux et la justice sociale tout en relevant précédemment que le système de protection sociale se péjore gravement. Nous retrouvons un balancement inhérent à l'éducation spécialisée, entre défense politique des droits de la personne, des minorités, et accompagnement plus personnalisé basé sur les potentiels des personnes en situation de fragilité.

Au sein des Hautes écoles en travail social de la HES-SO, comme nous l'avons décrit au chapitre 1, le plan d'étude cadre de formation bachelor (2006) ne retient plus qu'une seule filière, celle de Travail social. Il ne s'agit pas que d'une simple affaire de dénomination car ce sont bien les pratiques professionnelles qui depuis de nombreuses années peinent à tenir dans leurs "propres frontières" de référence. Par exemple, le *travail social hors murs* se trouve typiquement à l'interstice des trois métiers

A Genève, à l'aube des années '90, les Travailleurs sociaux hors murs (TSHM) incarnent l'une des nouvelles fonctions du social, leur mission première étant de faire du lien en eouvrant aux carrefours entre les jeunes sans qualifications, les institutions, les élus locaux et les habitants des quartiers. Tout à leur tâche d'enrayer les effets de la crise économique, ces travailleurs sociaux constatent que le dilemme entre soutien aux populations fragilisées et contrôle social ressurgit de façon marquée » (Vuille & Wicht, 2007 -21). L'action communautaire, quant à elle, chère à l'animation socioculturelle, est réactivée dans le champ du service social. Le travail lié aux toxicodépendances demande de l'interdisciplinarité ralliant les métiers du social et de la santé. Dans ces bouleversements de l'intervention sociale, les plans d'étude se doivent d'être réaménagés et actualisés aux réalités professionnelles. Suite à un travail de consultation des terrains professionnels, la filière Travail social de la HES-SO délivre un bachelor en "Travail social" avec orientations. Sur demande des employeurs, les orientations retenues sont restées liées aux trois métiers historiques. Ceci malgré des propositions issues des écoles de transformation plus radicales. Ainsi, les étudiants choisissent en deuxième partie de formation, l'orientation dans laquelle ils souhaitent se spécialiser. C'est donc dans les dimensions transversales du travail social que la formation prend son appui, offrant dans un deuxième temps, des modules de spécialisations dont les orientations font partie.

Relevons que l'orientation "animation socioculturelle" a historiquement porté les dimensions collectives et communautaires, principalement dans le champ du temps libre. Son action vise à organiser et à mobiliser des groupes et des collectivités en vue d'un changement social. L'éducation populaire est une des sources de son développement, tout comme les programmes

de conscientisation en Amérique du Sud portés par Paolo Freire, sans oublier l'approche communautaire portée par Saul Alinsky. L'intervention vise à permettre une participation volontaire et démocratique faisant appel à la notion de citoyenneté.

Du côté du "service social", si les apports se concentrent sur les dimensions financières d'aide à la personne, les dimensions communautaires traversent également ce champ dans l'aide à l'organisation civile de solidarités de proximité. La confrontation aux mutations du monde du travail est, de ce fait, particulièrement prégnante, à l'exemple des dimensions du chômage et de la pauvreté. Le service social est particulièrement concerné par les questions de politiques sociales et de droits sociaux, comme la protection des mineurs, les procédures de tutelle ou de curatelle par exemple. Les assistants sociaux interviennent pour contribuer à la résolution des problèmes sociaux que les personnes concernées ne peuvent résoudre d'elles-mêmes tout en faisant appel à leurs capacités, à leurs relations interpersonnelles et aux ressources de la collectivité. Notons que si les personnes se trouvent en situation de pauvreté financière et/ou morale, le professionnel va devoir construire son action en articulant plusieurs niveaux, que ce soit le développement des potentialités du sujet comme la participation à la mise en œuvre d'actions d'information et de développement sur les plans associatifs et politiques, avec l'objectif de trouver des réponses collectives et structurelles répondant aux problèmes individuels.

Au vu de la problématique retenue pour notre thèse, nous allons, pour notre part, approfondir l'éducation sociale, champ sur lequel portera notre matériel empirique.

L'orientation éducation sociale est présentée sur le site de la Haute école de travail social de Genève<sup>21</sup> en référence à l'article 2 des Statuts de l'Association européenne de centres de formation au travail socio-éducatif (2005).

Par éducation sociale, il faut entendre l'action menée par un professionnel qui, après une formation spécifique, favorise par la mise en œuvre de méthodes et de techniques pédagogiques et sociales, le développement personnel, la maturation sociale et l'autonomie des personnes (...) en difficulté, handicapées ou en voie de l'être. L'éducateur social partage avec elles diverses situations spontanées ou suscitées de la vie quotidienne, soit au sein d'un établissement ou d'un service, soit dans le milieu naturel de vie, par une action continue et conjointe et avec le milieu.

Le rapport à la vie quotidienne est défini comme un axe central du métier qui amène l'éducateur à :

---

<sup>21</sup> [www.ies-geneve.ch](http://www.ies-geneve.ch)

concevoir, organiser et exploiter les moments significatifs de la vie de tous les jours, dans les internats, les externats, voire, le milieu ouvert, pour que ceux-ci offrent aux personnes l'occasion d'enrichir leur expérience et leur maîtrise sur leur propre vie. Les repères que présentent ces expériences de vie quotidienne sont en effet des révélateurs importants des ressources et des limites des individus et des groupes.

La définition prend encore en compte les tensions que nous avons mises en exergue dans la partie consacrée aux « Défis contemporains du travail social », énoncées comme « développement de la personne et processus d'automatisation, d'insertion des personnes ». Nous retrouvons l'articulation délicate entre le développement personnel, issu des théories centrées sur la personne (Carl Rogers) et la volonté d'autonomie sociale et économique par l'insertion socioprofessionnelle, clé de voûtes des politiques sociales actuelles. La notion d'"accompagnement" est relevée comme centrale, quelle que soit la diversité des problèmes et des contextes au sein desquels les éducateurs sociaux sont amenés à travailler. Les dimensions liées au travail sur mandat pénal et ainsi d'aide contrainte, sont présentées comme une des spécificités de l'intervention.

## De l'éducation spécialisée à l'éducation sociale

Historiquement en Suisse, la formation en travail social relevait du niveau tertiaire B, sous la responsabilité des écoles supérieures (niveau ES). Niveau partagé avec de nombreux corps professionnels, dont certains très proches, comme les métiers de la petite enfance ou encore les maîtres socioprofessionnels. La création des HES a obligé la confédération à catégoriser les filières répondant au niveau de complexité prédéfini au sein du processus d'harmonisation de Bologne. Cette classification a provoqué de nombreux débats car les frontières entre les différents métiers et la reconnaissance ou non de leurs niveaux de complexité ont été sujets à de vives réactions. Si les trois métiers "canoniques" du travail social ont été retenus comme niveau HES, la formation d'éducateurs de la petite enfance et les maîtres socioprofessionnels n'ont pas obtenu l'autorisation de porter ce titre. Ils ont été répertoriés au niveau "école supérieure" (ES). Pourtant, les nouvelles politiques d'intégration scolaire et pré-scolaire pour l'enfance inadaptée impliquent parfois une approche d'éducation spécialisée. Les professionnels de ce champ accueillent de jeunes enfants porteurs d'handicaps physiques et/ou psychiques. Le travail avec les familles est de plus en plus soutenu. La prévention et le traitement de la maltraitance requièrent des compétences spécifiques et le développement du travail en réseau interprofessionnel médico-social est une part importante de l'activité (Libois & Loser, 2003).

Les problématiques d'insertion socioprofessionnelle demandent également de l'interdisciplinarité avec le monde du travail amenant au développement des "entreprises sociales". Le recours à la pratique des maîtres socioprofessionnels est bien souvent requis dans ces nouvelles institutions. Dès lors, les professionnels de niveau ES collaborent étroitement avec les éducateurs sociaux. Dans le champ de l'handicap, la formation de niveau ES est autorisée et de fait, les équipes professionnelles accueillent indifféremment des éducateurs spécialisés issus des positions ES ou HES.

Afin de parer à la confusion régnante autour du terme "éducation spécialisée", les instances dirigeantes de la filière travail social de la HES-SO ont transformé l'appellation classique d'"éducation spécialisée" en "éducation sociale". Relevons avec Richard de Paolis (2002) que le terme "éducation spécialisée" est de moins en moins utilisé au plan international, au profit du terme "éducation sociale". De fait, la formation en travail social ne pouvait cantonner sa politique de formation à des frontières artificielles entre les divers métiers de l'intervention sociale. Toutefois cette tentative d'élargissement n'annule pas la difficile question des frontières et identités professionnelles car la formation pour le travail en crèche-garderie par exemple, ne recouvre qu'une infime partie des contenus enseignés en éducation sociale. Par contre, elle promeut avec pertinence la collaboration interprofessionnelle nécessaire à l'action sociale auprès des familles. On le voit, la situation de la formation et de l'emploi dans le champ de l'éducation sociale est en pleine transformation. Les repères traditionnels éclatent, les périmètres du métier s'étendent, les différents niveaux de formation peinent à trouver leur identité par manque de clarification face aux nouvelles collaborations "inter-niveaux" à mettre en œuvre sur les terrains.

### 2.3 Contexte genevois

Ce sous-chapitre donne quelques clés de compréhension concernant le contexte de l'éducation sociale du canton de Genève. Autant de paramètres à prendre en compte qui influencent notablement les représentations et les pratiques à l'égard des mineurs et de leur prise en charge socio-éducative. Ce texte a été écrit sur la base d'une évaluation du dispositif de l'éducation spécialisée à Genève, recherche menée en 2007 et présentée lors des Premières Assises de l'Éducation spécialisée, en novembre 2008 (Lurin *et al.*, 2008). Nous présenterons ensuite les deux structures éducatives dans lesquelles nous avons recueilli notre matériel empirique.

Le dispositif genevois d'éducation spécialisée peut se définir à partir de trois niveaux: - les organismes publics de financement (offices fédéraux et départements genevois) ; - les organes de surveillance et demandeurs de placement (Services de l'Office de la jeunesse et tribunaux des mineurs) ; - le dispositif de placement constitué des institutions publiques et privées subventionnées, ainsi que les familles d'accueil avec hébergement.

Une des caractéristiques majeures de ce dispositif est certainement la diversité des acteurs qui le compose, tant du point de vue de leurs fonctions (juges, travailleurs sociaux, éducateurs spécialisés, directions d'institutions, etc.), de leurs références métier (juridique, social, éducatif, administratif, etc.), que de leur appartenance au secteur public ou privé. En périphérie du dispositif interviennent encore de nombreux protagonistes avec d'autres références professionnelles qui agissent sur le plan de la prévention.

Le dispositif s'inscrit plus largement dans le cadre de la mission de l'Etat, celle de la protection de l'enfance et de la jeunesse, mission qui incombe à l'Office de la jeunesse. Celui-ci assure un rôle d'autorisation et de surveillance des lieux de placement d'une part et une fonction de placement d'autre part. D'un point de vue prescriptif, les missions et objectifs pour le champ de la protection des mineurs sont fixés en lien avec la législation et déclinés sous différentes formes : lois, règlements, statuts, conventions, procédures, projets pédagogiques.

Le secteur de l'éducation spécialisée doit faire face à un contexte en mutation, dont les enjeux principaux peuvent être déclinés en quatre niveaux :

- Enjeux financiers et juridiques, qui ont vu passer les sources de subventionnement du niveau fédéral au niveau cantonal (nouvelle péréquation financière, RPT). Mouvement auquel se sont adjointes la nouvelle politique publique et l'introduction des contrats de prestation. A cette réforme s'ajoute l'introduction d'un nouveau droit pénal des mineurs (DPMIn) qui entraîne de fait des modifications dans le dispositif d'accueil et de prise en charge des mineurs.
- Enjeux éducatifs au vu d'un contexte social en grande instabilité. Cumul des problématiques psychosociales et économiques, implication plus importante de l'Etat dans la sphère familiale, seuil de tolérance moins élevé (tolérance zéro). L'offre d'hébergements éducatifs est sujette à un manque chronique de places disponibles et adaptées, spécifiquement pour les mineurs en grande difficulté ou souffrant de troubles psychiques.

- Enjeux politiques : relevant de propositions parlementaires soulignant l'insuffisance de l'offre en matière de placement pour enfants et adolescents.
- Du point de vue institutionnel : au vu de la diversité des lieux d'accueil, une clarification des modalités organisationnelles de la prise en charge entre les différents acteurs de l'éducation spécialisée s'avère nécessaire.

Nous retenons que le dispositif d'accueil et de placement de mineurs s'inscrit dans un cadre composé de dimensions politiques, juridiques, administratives et socio-éducatives.

## Les foyers d'hébergement pour adolescents

Si les divers lieux d'accueil sont tous placés sous la même mission générale, chacun d'entre eux est porteur d'un projet pédagogique particulier. Il peut s'agir d'accueil institutionnel ou familial, d'hébergement ou de centres éducatifs de jour (externats), de centres d'admission d'urgence ou d'admission pour un moyen ou long terme, de centres de détention (milieu fermé).

Le terme de placement recouvre de nombreuses réalités : on peut le penser comme un processus qui détermine des interventions professionnalisées ou familiales en vue d'un placement ; il fait aussi état d'une situation, celle des mineurs intégrés dans un établissement.

Le placement relève, soit d'une mesure pénale, sur mesure du tribunal des mineurs, soit d'une mesure civile du tribunal des tutelles. Il peut aussi être le fait d'une demande de la famille ou du jeune lui-même.

Pour notre part, nous nous intéresserons aux lieux de placement avec hébergement pour adolescents, de moyenne ou longue durée. Nous appelons foyers d'hébergement les établissements offrant un lieu de vie, sans caractère d'urgence et sans prestations complémentaires (thérapeutiques, scolaires, loisirs etc.).

### Adhésion du jeune au placement

Ces établissements autonomes de droit privé ou public bénéficient de subventions qui sont soumises à une réglementation et à une surveillance de la gestion financière et administrative ainsi que de la qualité des prestations éducatives au nom de la protection de l'enfance et de la jeunesse.

Les foyers ont pour mission d'assurer une prise en charge éducative à moyen ou long terme. Le fait qu'un foyer dispose d'une place libre n'est pas une condition suffisante pour une admission. Des critères liés au projet pédagogique de l'établissement seront déterminants pour



entrer en considération ou procéder à un refus d'entrée en matière. En général, le processus de placement est conduit par un assistant social d'un service placeur. Des entrevues avec le mineur et les parents sont organisées afin de s'assurer que le jeune et son entourage sont favorables au placement. Si la décision émane d'un juge, ce sera l'intégration dans la dynamique du foyer et l'entrée dans le projet éducatif du lieu qui seront déterminants. Dans le cas de placements ordonnés par un tribunal, la durée est généralement prévue pour deux ans. Seul le tribunal a autorité pour lever une mesure de placement ou pour modifier le lieu du placement. La fin d'un placement sous mandat ne relève pas de la décision du foyer. Cette disposition met le personnel éducatif en situation de devoir faire "avec", de parfois trouver du sens au placement alors que celui-ci n'est pas toujours investi par le mineur. Cet état de fait a des incidences sur les pratiques. Celles-ci peuvent relever d'un évitement à "tout prix" des situations de violence domestique. Dans des situations qui deviennent ingérables, un déplacement dans un autre foyer peut être envisagé, mais le manque chronique de places ne permet que rarement d'avoir recours à cette disposition. De plus, les foyers n'ont pas les moyens d'appliquer des sanctions disciplinaires. Dans un cas de ce type, le juge pourrait ordonner une mise en observation dans un établissement fermé, mais là aussi, le manque de places fait défaut. Les acteurs enquêtés par Lurin *et al.* (2008) « sont presque tous (plus de 90%) d'avis qu'il est très difficile de trouver rapidement une alternative quand cela ne va plus pour le mineur dans son foyer ou de trouver un autre lieu de placement » (p.110). Cet état de fait implique que les établissements et équipes éducatives trouvent des solutions internes aux comportements déviants. L'équilibre se construit sur les mesures socio-éducatives du foyer qui demandent des ajustements en fonction de situations très diversifiées. Le même projet pédagogique doit répondre à des jeunes placés civilement ou pénalement, ou encore sur demandes privées. Les éducateurs travaillent en coexistence entre placements contraints et placements volontaires. Etre retiré de son milieu familial est un événement presque toujours assorti de sentiments négatifs vécus comme une rupture, une cassure, une perte, voire un traumatisme. La question de l'adhésion ou non du jeune à la procédure de placement est sujette à débat entre services placeurs et éducateurs sociaux accueillant le jeune. Les équipes éducatives relèvent l'importance de mettre fin à la pratique de "faire un placement" pour introduire celle de "créer un placement". Créer un placement fait référence à un travail de partenariat, « avec toutes les parties concernées engagées, parfois malgré elles dans cette création » (rapport d'activité 2009 d'un des deux foyers inscrits dans notre recherche<sup>22</sup>). On

---

<sup>22</sup> Afin de garder l'anonymat, les références aux rapports d'activités ne sont pas données.

peut relever ici les intérêts ou injonctions des différents professionnels engagés dans une procédure d'admission, qui produisent, de fait, des points de vue très différenciés sur l'appréciation des situations.

### Soutien aux familles

Pour les parents, recourir ou être astreint au placement de leur enfant provoque un sentiment de culpabilité ou peut encore être vécu comme une sanction à leur égard. Pour les éducateurs, il s'agit de les soutenir et de tenter de renverser les représentations et ressentiments en projet pour leur enfant, en favorisant la construction de liens, en évitant à tout prix la dévalorisation et le désinvestissement du rôle de parents. On voit là les difficultés et subtilités du travail auprès des familles au-delà de la prise en charge quotidienne du jeune. La volonté de maintenir un lien entre le jeune et sa famille implique d'intervenir de manière systémique et de travailler au renforcement des compétences et responsabilités parentales. Lurin *et al.* relèvent la nécessité du soutien aux familles. « Il est indispensable de mettre en place de nouvelles mesures de soutien à la parentalité et d'action éducative dans la famille tout en renforçant le suivi des familles des mineurs placés » (Lurin *et al.*, 2008 – 116).

Dans le cadre du travail auprès des familles et du contexte de manque de places disponibles au sein des foyers, une nouvelle structure d'Action éducative en milieu ouvert (AEMO) a pris le relais. Toutefois, si l'AEMO permet d'éviter le placement des jeunes les plus "faciles" ou "les moins à risque", les foyers peuvent pour leur part, être confrontés à l'accueil de mineurs les plus "difficiles", ce qui demanderait des adaptations et la redéfinition des projets éducatifs.

### Référentiels théoriques "mous"

A la lecture des projets pédagogiques des deux foyers sur lesquels portent notre investigation et des rapports d'activité de l'organe faîtière, nous relevons la nécessité d'un ajustement permanent dans la prise en charge des mineurs confiés. La personnalité de l'éducateur est nommée comme une référence forte, soulignant dès lors l'importance d'une autoévaluation de l'agir. Les établissements favorisent la formation continue qu'elle soit individuelle ou collective. Des outils sont régulièrement utilisés, comme la participation à des supervisions individuelles et/ou d'équipe faisant appel à des intervenants extérieurs. L'intervision, travail d'équipe entre pairs, est aussi largement favorisée. Les références théoriques du travail des éducateurs sont l'approche systémique, à laquelle se joignent d'autres références comme la psychodynamique ou encore le modèle cognitivo-comportementaliste. Toutefois, les cadres de référence des professionnels apparaissent bien souvent comme des modèles "mous", pas

toujours en adéquation avec l'évolution des problématiques auxquelles ils se confrontent quotidiennement. « La majorité des acteurs des services placeurs estiment que les cadres de référence ne sont pas en phase avec les problématiques actuelles » (Lurin *et al.*, 2008 - 107). Remarque accréditée par 57% des éducateurs et 67% des services placeurs interviewés dans le cadre de la recherche de Lurin *et al.*

## Le "risque zéro" comme nouvelle norme sociale

Relevons encore une volonté politique de mise en visibilité accrue des différentes prises en charge des mineurs, de renforcement du travail de communication et d'information. Le champ du social en général est de plus en plus médiatisé, il est sujet à des débats polémiques entre différents acteurs de la société civile (parlementaires, citoyens, spécialistes, etc.). Les pratiques professionnelles de terrain sont sujettes à une médiatisation qui ne fait part que d'une vision fragmentée de la réalité. Les travailleurs sociaux ne sont pas insensibles aux discours tenus sur leur métier, et la propension politique à parvenir au "risque zéro" engage une tension forte au sein des professionnels et produit des effets sur les pratiques quotidiennes. La recherche sociétale du "risque zéro", relayée par les instances politiques, apparaît comme une demande paradoxale au vu du caractère toujours plus complexe des problématiques à traiter. Cette pression amène à penser les interventions comme plus cadrées et "cadrantes", moins risquées et donc plus normatives. Dans le champ de l'éducation spécialisée, univers fait de rapports sociaux et de situations singulières, il paraît pertinent de penser que tout ne peut être résolu par des procédures. D'autant plus dans une pratique professionnelle exigeant un travail en réseau, au vu de l'interdépendance du travail des différents corps professionnels. La souplesse semble requise tant du côté du traitement des problématiques dans l'interaction avec les jeunes que du côté du travail entre intervenants issus de cultures professionnelles parfois très différenciées. Paradoxalement, nous évaluons la politique du "risque zéro" au détriment des intérêts des familles et des enfants. Le risque zéro implique une intervention "dans les familles" en lieu et place d'une intervention "avec les familles". Le "zéro risque" dans l'éducation sociale ne permet pas de travailler dans une co-construction de l'action. Il représente en soi, le retour de l'intervention éducative au modèle de gardiennage. Des passages obligés par des solutions parfois décalées nous semblent plus prometteuses de résultats qu'un cadrage ultra normatif spécifiquement peu adapté à la période de l'adolescence.

Parcourir le dispositif institutionnel nous amène à clore sur cette remarque : l'activité de l'éducateur est traversée par la nécessité d'articuler les niveaux sociopolitiques et psychorelationnels. C'est dire que le travail réalisé avec le mineur est toujours en relation avec des objectifs institutionnels (Lurin *et al.*, 2008).

## Deux foyers d'hébergement investis dans la recherche

Notre recherche s'est construite à partir de pratiques professionnelles de deux établissements éducatifs genevois. Ceux-ci accueillent des adolescents de 15 à 20 ans selon trois types de placements pénaux et civils (mandats judiciaires) ainsi que publics (à la demande des familles ou des jeunes eux-mêmes). L'un étant un internat ouvert de type classique accueillant huit garçons, l'autre étant un appartement mixte pour quatre ou cinq jeunes considérés comme plus autonomes.

La durée des séjours est très diversifiée, avec une moyenne de résidence d'une année. L'origine culturelle des jeunes est également hétérogène, certainement en lien avec la dimension multiculturelle de la ville de Genève. Malgré cette diversité, le modèle pédagogique de base est conçu pour tous, mais se doit de répondre à des situations et curriculum personnalisés (situations de maltraitance, placement suite à un acte de délinquance, etc.).

L'histoire de vie des jeunes montre que ceux-ci peuvent passer d'un foyer pour enfants à un foyer pour adolescents, d'un dispositif carcéral à un dispositif semi-ouvert, ou encore d'un placement d'urgence à une prise en charge de longue durée. L'habitus de la vie en foyer peut être déjà acquis, même si l'arrivée dans un nouveau lieu demande à intégrer de nouvelles manières de faire et de vivre ensemble liées aux normes formelles et informelles. D'autres font le grand saut entre le passage de la vie familiale, univers clos de la sphère privée à la découverte de la vie en collectivité avec les règles que cela impose. La sortie du lieu éducatif sera soit le fait d'un retour en famille envisageable ou encore un changement de foyer par nécessité d'envisager un autre type de placement plus adapté aux problématiques rencontrées par le jeune, ou le plus souvent, par l'arrivée à l'âge de la majorité civique.

Les deux établissements, régis par la même Fondation, sont des foyers ouverts, nommés externats éducatifs, dans le sens où les jeunes restent en relation avec la vie en société, mènent des activités extérieures (activités sociales, sportives, formation, vacances, etc.).

Les liens avec les familles sont pensés comme importants à préserver et à développer. Les adolescents se confrontent à plusieurs "mondes" avec lesquels ils vont pouvoir jouer de

relations différenciées. Les adolescents sont dans un espace temps – celui du placement – qui est à la fois investissement dans un lieu de vie encadré par un personnel socioéducatif et un lieu provisoire, de passage. L'axe central du projet éducatif est porté sur l'acquisition d'une autonomie, qui devrait ouvrir l'accès à l'indépendance de la vie adulte. Autonomie pensée comme un double processus :

- acquisition d'outils et de connaissances : gérer un budget, comprendre les mécanismes des assurances sociales, savoir se déplacer en transports publics, savoir faire à manger et acheter le nécessaire à sa vie quotidienne, etc.
- comme un cheminement intérieur, permettant une sécurité interne suffisante au développement d'une vie sociale et personnelle.

Selon le programme d'intervention du foyer, les jeunes sont soutenus par des entretiens et un programme d'activité à l'intérieur du foyer. Ils sont amenés à adapter leur propre gestion à la vie quotidienne collective. Cette expérimentation en situation de vivre ensemble encadré hors du champ familial, permet d'accéder à de nouvelles formes de négociation, à l'équilibrage entre leurs plaisirs et les contraintes, à l'intégration de la loi et des règles qui régissent leur environnement social et affectif.

Les réunions de maison (réunions hebdomadaires obligatoires) régulent l'aventure collective (annonce des nouvelles et événements qui rythment la vie de l'établissement, problèmes ou tensions, répartition des tâches, respect ou non des règles, projets envisagés, etc.), développent un sentiment d'appartenance et de participation à la communauté. Ces réunions, comme espaces de réflexion collective, permettent d'expérimenter des formes de citoyenneté, comme oser prendre la parole en public, expliquer un problème qui concerne un collectif, proposer des solutions, imaginer des projets, relever des manières de faire problématiques pour la vie en collectivité, organiser les tâches de la vie quotidienne, ou encore, animer une réunion.

Si la politique genevoise en faveur de la jeunesse en difficulté s'oriente vers un élargissement des dispositifs davantage fondés sur des prises en charge externes, milieu éducatif ouvert, l'observation du quotidien des foyers montre l'importance – dans le travail éducatif auprès des jeunes – de la multiplicité des moments d'apprentissage informels et ritualisés, vécus en groupe ou dans le cadre d'une relation duale (OSSIPOW WÜEST, 2011). Ces apprentissages se forment à partir des gestes de la vie quotidienne à acquérir en vue de l'obtention d'une autonomisation, mais aussi à partir d'expérimentations des dimensions relationnelles et émotionnelles dans le vivre ensemble.

C'est un lieu de redéfinition et de négociation des cadres d'interaction (Goffman, 1973) entre soi et adultes, et entre soi et la vie collective avec d'autres jeunes "en difficulté". Nous relevons ici l'importance de l'accompagnement dans les temps de la vie quotidienne par une équipe éducative qui permet d'encadrer les processus d'apprentissages. Encadrement axé tant sur l'organisationnel que sur le relationnel. Processus stimulés également par les pairs, dans leurs capacités ou incapacités à gérer ces différentes dimensions.

Spécificités du foyer d'accueil en appartement communautaire avec encadrement ponctuel

Dans le but que les adolescents accèdent à une autonomie suffisante pour préparer le passage à la majorité civile, des places en appartement avec un encadrement plus léger sont offertes pour des jeunes filles et jeunes gens de 16 à 19-20 ans. C'est le plus souvent une sorte de prolongement d'un accueil en foyer permettant de travailler sur le passage à une vie active indépendante avec suffisamment d'assurance dans la gestion de la vie quotidienne et dans les relations à entretenir avec l'environnement social et familial. L'intervention de l'éducateur est déterminée par un contrat déterminé avec le jeune et par un encadrement très structuré au départ qui s'assouplit en fonction de phases prédéterminées. Un temps d'adaptation de cinq mois partagé en trois temps d'apprentissage est proposé, ponctué par des bilans en présence de l'assistant social. Les jeunes en rupture sociale sont en général définis par leurs pathologies au travers d'évaluations portées par des spécialistes : juges, thérapeutes, travailleurs sociaux, etc. Les définitions sont principalement tournées vers ce qui fait pathologie. Le travail d'autonomie est d'offrir au jeune une occasion de se redéfinir par rapport à sa propre évaluation de ses dispositions sociales. C'est donc surtout d'autonomie au sens relationnel dont il est question. Nous pourrions parler d'un soutien pédagogique afin que le jeune puisse parvenir à définir ses propres normes, en les confrontant à des relations sociales proches.

L'arrivée à la majorité comme fin de placement obligé

Les professionnels ont donc pour mission de conduire ces jeunes à une certaine indépendance, dans des temps différenciés mais toujours ponctués par l'arrivée à la majorité. Ce passage forcé hors de l'établissement se prépare, mais est vécu souvent comme problématique car peu institué au rythme du jeune mais lié à une réglementation incontournable. Nous pourrions dire que dans la "vraie vie" ou encore dans la "vie normale", l'arrivée à la majorité ne provoque pas de rupture abrupte, mais se vit comme un processus souple et flexible, très différencié dans les modalités temporelles suivant les projets de vie des familles et des jeunes. Les éducateurs

eux, ont à préparer la sortie du jeune, à passer le relais, à trouver parfois des solutions peu satisfaisantes et temporaires et à distendre les liens affectifs engagés auprès du jeune.

Les professionnels sont engagés dans un travail en réseau, sur un dispositif qui dépasse fortement les frontières du foyer (monde médical, services placeurs, champ de la formation, famille, etc.).

Pour notre partie empirique, nous avons retenu trois vignettes qui illustrent et problématisent les thématiques soulevées dans ce chapitre.

Une situation de contrôle des tâches de rangement. C'est ici la question de la quotidienneté comme espace de création de circonstances éducatives. Nous analyserons la volonté du praticien de produire un micro-événement avec visée éducative. Dans le cadre du contrôle des tâches ménagères hebdomadaires, l'éducateur tente de dépasser la dimension du gardiennage et du contrôle pour travailler la dimension sociale et affective des résidants.

La deuxième situation de la vie quotidienne se situe après un repas du soir, toujours dans le foyer d'hébergement. C'est alors l'importance du corps dans l'activité qui est évoquée. La difficulté à entrer en matière sur des questions liées à la sexualité sera aussi analysée.

Une troisième situation lors de la réunion hebdomadaire obligatoire, dans l'appartement communautaire, reprend la problématique de la fin de placement. Ce seront les dimensions affectives engagées dans l'activité qui seront au centre de l'analyse.

## 2.4 Les espaces de la vie quotidienne en institution

Dans les métiers de l'humain, où l'on sait que chaque situation est unique puisqu'il s'agit d'interactions entre humains, la question de la prescription trouve rapidement ses limites. Tandis qu'elle vise, sur la base d'un recensement des situations les plus emblématiques, à généraliser et par extension à anticiper les contenus des situations de travail, comment pourrait-elle expliquer objectivement ce qui s'est passé dans une relation d'aide, alors que ce qui a été mobilisé trouve source dans un monde difficilement traduisible relevant autant d'intuitions que de savoirs objectivables ?

Pour l'analyste, l'activité de service et plus généralement les métiers de l'humain sont toujours difficiles à aborder, du fait de leur complexité et de leur diversité, mais aussi parce que l'investissement subjectif des agents est d'une autre nature et d'une autre intensité que dans les activités industrielles. Ici, tâche et relation sont totalement confondues et lorsque le client est dans la détresse, les phénomènes d'implication sont amplifiés, non seulement dans le temps réel de l'action mais tout autant dans l'après-coup de l'analyse. (Jobert, 2003 – 5 [préface])

Les métiers du social sont aujourd'hui confrontés à une division du travail dans laquelle l'activité du quotidien est reléguée aux personnes les moins qualifiées. Pour notre part nous pensons que les pratiques d'accompagnement dans le suivi du quotidien relèvent d'un savoir-faire expérimenté qui dépasse largement l'apprentissage des gestes techniques.

## Les pratiques d'accompagnement

Le contexte d'activité spécifique aux métiers de l'humain, et plus particulièrement encore aux métiers engagés dans le suivi de la quotidienneté, est le plus souvent décrit comme "des pratiques d'accompagnement".

(...) La représentation introduite par la notion d'accompagnement insiste sur la "prise en compte" du sujet et cherche à promouvoir l'image d'un accompagnateur cheminant avec le sujet aux fins de lui permettre de "mettre du sens" sur les changements que détermine chez lui le processus éducatif dans lequel il se trouve engagé. (Niewiadomski, 2009 - 28)

Le concept d'accompagnement accorde une place particulière à la relation qui s'instaure entre l'accompagnant et l'accompagné. Mais cette mise en exergue de la relationnalité (au sens de Couturier & Chouinard, 2008) ne se déploie pas au bon vouloir et au simple "feeling" des éducateurs. Les rapports que l'accompagnant entretient avec les accompagnés s'inscrivent dans un cadre formalisé, lequel permet d'explicitier les droits et les devoirs de chacun. Cette dimension institutionnelle ne peut être ignorée, elle infléchit la réalité de l'accompagnement au quotidien. Il serait trompeur de laisser croire que celui-ci ne résulte que des seules influences du concept même d'accompagnement et de la dynamique intersubjective au cas par cas. Si l'établissement édicte des normes d'action, parfois exogènes au cadre d'intervention institutionnel (lois cantonales, cadre prescriptif fédéral en vue de subventionnement, etc.), les éducateurs eux-mêmes profilent des manières de faire acceptables ou non. Nous nous trouvons dans une relation à caractère professionnel, normé, en constante évaluation par les pairs et par le rapport accordé au projet institutionnel. Ainsi nous reprenons la critique de Jaeger (2009) lorsqu'il évoque avec une certaine ironie « que le travail relationnel perdrait ses vertus spontanées s'il fallait l'accompagner d'une quelconque formalisation » (p.93). Nous insistons pour notre part sur le caractère normé de toutes pratiques et que le relationnel n'est pas affublé de vertus spontanées, mais qu'au contraire il demande à être pensé, questionné et exercé dans le cadre des objectifs institutionnels. Rappelons que tout professionnel travaille toujours sous le regard d'autrui et la dimension relationnelle n'échappe pas à cette règle universelle. Autrui pouvant être un collègue, comme un résidant ou tout autre acteur engagé



de près ou de loin à la vie institutionnelle. L'accompagnement est souvent pensé implicitement comme donnant une place privilégiée de "sujet" en tant qu'accompagné. Celui-ci est considéré comme acteur essentiel de son propre développement, il est dès lors engagé d'égal à égal dans le projet éducatif. Pour notre part, nous pensons que la réalité institutionnelle et le mandat de placement porté par les instances officielles ne confèrent en aucun cas une place d'égalité aux résidants. Comme le rappelle Niewiadomski (2009) :

Si le sujet est pensé dans une perspective contemporaine d'un individu libre, cause de son action et maître de sa destinée, l'étymologie nous rappelle cependant fort justement que le sujet est également celui qui est « placé dessous », c'est-à-dire soumis à une loi et à une autorité supérieure. Or, l'accompagnement éducatif reproduit très exactement cette antinomie paradoxale. (p. 32)

L'éducateur a en effet pour mission, comme nous l'avons démontré dans les défis contemporains du travail social, d'accompagner une personne en vue de la construction d'une autonomie financière et sociale. Dans le cadre de l'institution, la distribution objective des positions statutaires des protagonistes introduit une disparité qui s'avère fortement éloignée de cette projection d'autonomie. Projection abusive à notre sens, car comme nous l'avons vu, déconnectée des possibilités réelles des personnes en situations de ruptures multifactorielles. De plus, le cadre dans lequel s'élabore le processus d'accompagnement éducatif est un dispositif relationnel complexe dans lequel un usager va se voir proposer un suivi qu'il n'a pas toujours choisi et dont il ne mesure pas toujours les enjeux. Dès lors, nous réfutons cette idéologie d'un processus interactif égalitaire. C'est en cela que l'accompagnement éducatif relève d'une difficulté majeure dans le positionnement même du professionnel, se devant de composer avec des dimensions d'obligation, doublées d'une attente de participation du résidant nécessaire au déploiement du processus éducatif. Nous retrouvons la dualité omniprésente du travail social relevant d'un projet d'émancipation de la personne au sein d'un cadre contraignant, normé. Jaeger (2009) relève que la professionnalisation du travail social amène les professionnels de l'action sociale à se réconcilier avec le mandat politique de réintégration par la société de ses exclus. Nous pensons que les travailleurs sociaux ont appris à travailler avec ce paradoxe, mais que "l'affaire" n'est pas pour autant close. Cette tension qui interroge le sens de l'action a des effets sur le public du travail social. Les professionnels porteurs de cette dualité amènent les personnes en difficulté à devoir répondre à une double injonction : "obligation" de réalisation de soi et intégration sociale. Nous préférons pour notre

part, parler de soutien à l'individualisation, de construction d'opportunités de passages et de processus de transformations en vue de la restauration d'une image positive de soi et d'autrui. L'accompagnement s'inscrit fortement dans une dimension temporelle, il est processus. Si on ne connaît pas d'avance la durée que prendra cet "appareillage", il est la plupart du temps marqué par un début et une fin, souvent déterminés d'ailleurs par des facteurs externes (décision de placement, sortie d'institution en devenant majeur, etc.). Si le concept d'accompagnement en éducation sociale prend en compte l'histoire de vie du sujet à accompagner, impliquant un passé qui colore le présent et un futur dans lequel il se projette, le professionnel est placé devant l'obligation d'intervenir dans l'ici et maintenant en prenant en considération les bribes connues de cette histoire agissante et la grande part d'inconnu qui s'offre à lui.

Nous soutenons que l'éducation sociale ne peut se nourrir d'une idéologie interactive égalitaire. Dans cette acception, le concept d'*accompagnement* est porteur d'une posture d'accueil d'inspiration libertaire (Deligny) ou non directive (Rogers). A l'exemple de ce collectif de professeurs de psychologie belges de la Haute école Charlemagne à Liège (Bounafaa *et al.*, 2009) qui définissent l'accompagnement autour de trois pôles. Posture d'accueil d'inspiration rogérienne, plaçant le bénéficiaire au centre de la relation en privilégiant une approche non-directive, permettant au sujet de faire émerger ses propres potentiels pour résoudre ce qui lui pose problème, accompagné d'une posture de soutien et d'une posture de structuration.

Pour notre part, nous garderons comme définition de l'accompagnement, l'aide au dévoilement de sens de ce que vit le résidant et le soutien à la mise en perspective de ce qu'il pense être bon pour lui dans l'actualité de sa vie.

## L'acte éducatif dans les espaces du vivre ensemble

Une des caractéristiques de la fonction de l'éducateur spécialisé en institution est la prise en charge d'une dimension souvent "oubliée" dans les écrits ou les analyses du travail social, celle de la quotidienneté. Quotidien fait de dimensions multiples, comme les nombreuses tâches du monde domestique, sans oublier tout ce qui a trait au sentir, à l'ambiance, au partage. Le quotidien comme "terrain" central d'intervention, terrain formalisé par des règles du vivre ensemble mais aussi lieu de vie, lieu de contact, de mise en scène des accords et désaccords, de rythmes à harmoniser, de proximité et de tensions. Il y est question de rapports à la vie de tous les jours, de plaisir et de déplaisir, de sentiment de plénitude comme de

difficultés et d'angoisses multiples. La vie en institution demande à l'éducateur d'entretenir avec les jeunes une relation d'accompagnement dans la vie ordinaire. L'engagement professionnel dans la vie quotidienne est un temps occupé à gérer une multitude de petites choses et à poser une attention particulière sur des faits repérés comme significatifs. Activité d'un "presque rien" qui peine à être reconnu comme travail tant ce qui advient est pensé comme banalité par quiconque n'ayant pas expérimenté professionnellement la trame de la répétition, dans la durée, des incidents journaliers de la vie collective. A y regarder de plus près, c'est justement ce "jour après jour" qui demande à l'éducateur de l'exigence, de la présence soutenue, pour repérer et transformer en outil de travail ce qui émerge, ce qui bouscule, ce qui advient de façon à peine perceptible ou parfois, ce qui fait événement, de manière fort bruyante. Petits gestes de la vie quotidienne qui font routine comme le rangement, les rituels des repas, regarder la télévision affalé sur un canapé ou encore traîner à attendre qu'il se passe quelque chose sur lequel réagir. Tous ces petits riens de la vie quotidienne sont usuellement identifiés comme peu dignes d'intérêt et dès lors passent inaperçus.

Or, comme le dit Rouzel en Ouverture (2004) :

(...) la dimension du quotidien est centrale, puisqu'on y travaille dans le quotidien, mais surtout avec le quotidien, dans toutes ses dimensions, de routine mais aussi de surprise. (...) L'approche du quotidien à travers le soin, l'accompagnement, l'aide, les diverses activités, est une technique de haut niveau dans le social et le médico-social. (XX)

Nous savons que les éducateurs passent la grande majorité de leur temps dans ces espaces-temps où le tout et le rien se bousculent et s'équilibrent. Dans la trame du quotidien, se passent des choses routinières comme inattendues.

Comme le dit Deligny, « se greffent sur cette vie quotidienne, des imprévus, ce que l'on pourrait appeler des circonstances » (Ribordy-Tschopp, 1989 - 67). La manière de les traiter, engageant ou non la relation, permet l'intervention. Quoi qu'il s'y passe, l'éducateur y est et ne peut s'y soustraire, car dans les relations humaines, ne pas interagir est déjà un mode d'intervention. C'est parfois avec la peur au ventre que le professionnel entre en scène dans ce « no man's land » où le meilleur comme le pire peut advenir.

Etonnamment, c'est peut-être bien la manière d'habiter ce quotidien banalisé qui représente au mieux la complexité du métier. On comprend dès lors la difficulté pour les professionnels à dire le métier. Comment défendre que la banalité des relations du vivre ensemble en foyer est objet d'un investissement physique et émotionnel exigeant ?

S'arrimer à un quotidien représente tout un pan de l'activité complexe, lorsque l'on s'adresse à ceux qui justement ont été placés bien souvent par difficultés psychosociales et pour qui le vivre ensemble est devenu de l'ordre d'un impossible ou d'un impensable. La quotidienneté rejoue l'exercice permanent du passage d'une atmosphère plaisante à un moment de tension, l'apprentissage à supporter les désaccords engagés dans les discussions, à partager les difficultés rencontrées à l'extérieur. Le travail en institution est aussi affaire du "sentir", Robinson (2009), psychanalyste et intervenant dans l'éducation sociale, indique que :

Sentir est un monde en soi, ce n'est pas encore "percevoir", qui implique déjà une objectivation. Dans le sentir, le sujet sentant et le monde senti forment une masse indistincte. C'est donc partager, ou faire corps, mais dans le sens de partager une émotion, une situation, un espace, un temps, un milieu. Etre ensemble dans quelque chose, c'est déjà faire masse. On retrouve cette dimension dans des expressions comme "être avec", "accompagner". (p. 50)

L'institution c'est aussi vivre au quotidien dans un monde protégé ou protecteur, régi par des normes autres que celles engagées dans la vie sociale ou familiale. Il s'agit de tenter de refonder du sens au relationnel par un renouveau des pratiques d'espace, de rythme, de temps, comme bases de l'être ensemble, de la vie en collectivité. Reconstruire du lien sans reproduire un code familial de remplacement, aussi aliénant que celui d'origine. Les éducateurs sont les spécialistes de cette dimension de l'existence. Avant tout projet d'insertion sociale ou professionnelle, c'est dans l'existence de ce vivre ensemble que se traduit l'acte éducatif premier. C'est par leur "art de faire" propre à accompagner les "décrochés de la vie" que les éducateurs sociaux se légitiment. L'ouvrage « L'invention au quotidien » de Michel de Certeau (1980) a ouvert un espace de réflexion riche sur *l'invention au quotidien* et sur *les arts de faire* développant l'idée forte de la créativité des gens ordinaires. Au sein de notre recherche, c'est sur un *art de faire* professionnalisé que nous nous interrogerons.

Nous faisons l'hypothèse que l'activité engagée professionnellement dans cette quotidienneté relève d'un savoir. Un savoir-faire construit dans les frottements relationnels, à l'occasion de mille petites choses, parfois anodines, parfois révélatrices d'une blessure insoupçonnée qui se redonne à vivre, à cette occasion. Nous pensons avec Deligny que le rôle d'un éducateur est d'être "créateur de circonstances".

Il [Deligny] affirme à plusieurs reprises que l'éducateur a pour fonction d'être celui qui permet que l'inattendu s'infilte, "le centre devrait être une petite usine à imprévis". (Deligny, 1975a – 119, cité par Ribordy-Tschopp, 1989 – 49)

Les petits riens pouvant se transformer en occasions de situations éducatives porteuses d'effets.

"Rien" est chez nous signe d'une absence ou d'une paresse de la perception. Nous ne savons pas tirer parti de peu et quand on me dit "rien", je me dis, ce n'est pas vrai. Il y a toujours quelque chose... J'avais tout le temps été sur les routes, intéressé de voir comment se comportait ce "rien", quel effet il faisait sur moi. C'était un objet d'étude. (Bouvier, 1992 - 169)

La force du quotidien a été relevée par de nombreux auteurs comme centrale au métier d'éducateur.

Pour Jean Oury, Deligny, à partir de son observation des "lignes d'erre", ces trajets des enfants autistes dans l'expérience des Cévennes, développe une pensée fondamentale de la quotidienneté et montre l'insistance de cette dernière dans l'existence de l'individu. (Ribordy-Tschopp, 1989 – 68)

Rouzel, en titrant son ouvrage de 2004, «Le quotidien en éducation spécialisée », accorde également une importance centrale à cette dimension. Antérieurement, on retrouve le même intérêt pour la quotidienneté avec Fustier (1993) dans « Les corridors du quotidiens » (...). En Suisse, Soulet (1997), édite « Petit précis de grammaire indigène du travail social. Règles, principes et paradoxes de l'intervention sociale au quotidien ». Ici le quotidien fait référence à l'action journalière des professionnels mais ne reflète pas l'axe du travail sur et dans la quotidienneté de la vie domestique. Toutefois, les notions de travail en proximité, la recherche de l'action dans la "bonne distance", l'imprévu et les incidences de l'institution sont largement étudiés. Tout dernièrement l'article de Robinson (2009), nommé « Le Quotidien, un outil social spécifique », réaffirme le manque de visibilité des tâches de la quotidienneté mais relève pourtant la part essentielle de cet agir comme potentiel éducatif.

Un espace-temps d'intervention souple et délié d'autoritarisme

Nous présentons la dimension de l'accompagnement dans la vie ordinaire comme une spécificité du métier qui permet un modèle de prise en charge ouvert, souple, peu angoissant, éloigné symboliquement de cadres thérapeutiques formalisés. Avec Fustier, nous pensons que lorsque le travail s'effectue dans le "brouhaha" de la vie ordinaire, au milieu d'autres activités de la vie collective, la personne peut « entendre sans entendre, être disponible à ce qui lui est transmis, ou signifier qu'elle a d'autres intérêts ou d'autres obligations » (Fustier, 2008 - 46). Dès lors, un espace de liberté suffisant est à disposition de la personne pour prendre ou ne pas prendre ce qui est dirigé à son encontre. En regard de la période de l'adolescence, ce "modèle d'action" nous paraît offrir une approche pertinente, laissant au jeune une certaine marge de

manœuvre dans l'acceptation ou non des amorces de soutien ou d'aiguillons éducatifs. Relevons que les dispositifs institutionnels usant du modèle comportemental laissent, pour leur part, peu de place à ces dimensions déliées d'une obligation d'intervention pour les professionnels et d'une obligation, en conséquence, de réponse adaptée au modèle, pour les résidents.

Les concepts de "capture" et de "contre capture" développés par de Jonckheere éclairent bien ces aller-retours entre diverses occasions de "faire éducation". Le modèle qui n'attribue pas de part active aux humains dans la définition de ce qui leur arrive et dans les dénouements possibles est pensé comme *modèle de capture*. Jonckheere de (2001), dans son étude sur un foyer éducatif accueillant des adolescentes en parle ainsi :

Ce sont des captures langagières de la biographie des adolescentes, capture de leur être en des définitions et des catégories, capture de leurs comportements en un lieu, en un temps, capture de leurs corps et de leur âme permettant de les soumettre. (p.38)

Mais les adolescentes ne peuvent être appréhendées uniquement dans un rapport de servitude ou encore un état de pure passivité à ce qui est projeté sur leur parcours de vie. Le concept de *contre capture* permet de mettre en interaction le mouvement de *capture* avec celui de *contre capture*. La *contre capture* évoque l'idée d'un pouvoir à contrer, d'une force de résistance à ce qui est projeté sur soi. En soi, le concept de *contre capture* pourrait être pensé comme dimension d'émancipation, plus ajusté de notre point de vue que celui d'"autonomisation", largement usité dans le jargon du travail social. Ces concepts nous renvoient aux dimensions participatives des publics du travail social. La *contre capture* nous dit encore de Jonckheere est redevable de la *double capture* telle qu'elle est définie par Deleuze (Deleuze & Parnet, 1996, cité par Jonckheere de, 2001). Le passage du "double" au "contre" introduit l'idée d'un pouvoir à contrer. Nous pourrions encore faire référence au *self-activating*, dans la capacité d'une personne à contrer ou à neutraliser les efforts du producteur de services (Brichaux, 2001).

Centré sur notre objet de recherche, nous pouvons nous interroger sur l'intérêt accordé ou non par les diverses instances (services placeurs – familles – juges des mineurs – éducateurs, etc.) octroyé à la part de résistance passive ou active du public placé en foyer, pour la grande majorité, sous "aide contrainte". Nous pouvons avancer que l'agir professionnel en milieu ordinaire peut permettre un axe d'intervention "non-violent" dans le sens qu'il peut être pris en compte ou rejeté par le destinataire visé. Non-violent si la liberté d'entendre ou de non

entendre ce qui est communiqué est pensée, dans la limite des règles institutionnelles prédéfinies et explicitées, comme une dimension éducative en tant que telle.

Nous pensons que les usages et frottements de la vie ordinaire permettent aux jeunes le développement de confrontations, d'émissions des signes verbaux ou non-verbaux d'acceptation ou de rejet sur les actions portées envers eux. Si l'expression de ces dimensions s'avère plausible, reste à savoir si les professionnels de l'éducation sociale parviennent à travailler dans et avec ces interstices d'ouverture et de fermeture.

Laisser conquérir une part de réplique aux adolescents, laisser vivre l'esquive ou la confrontation, relève de notre point de vue du cœur de l'activité éducative. La banalité du quotidien ordinaire permet l'échange sur des modes "spontanés". Il révèle des choses qui n'ont pas forcément besoin d'être parlées ; les façons d'être, les rires ou les silences, la proximité comme la distance corporelle sont autant de gestes significatifs du vivre ensemble. Avec Fustier, nous relevons que tout ne doit pas faire événement par souci de professionnalité.

Le quotidien c'est aussi le banal, de longs moments sans heurts d'un « compagnonnage ambigu » qui ne pose pas problème et ne suppose pas de traitement psychologique particulier. (2008 - 49)

Le geste professionnel consiste de notre point de vue à percevoir ce qui advient, parfois par inadvertance. Cette capacité n'est pas facile à acquérir. Il y faut l'usage d'une pratique patiente et obstinée, une qualité de l'attention portée par la croyance que l'inattendu est porteur d'actes éducatifs. Il y faut une compréhension corporelle et cognitive qui peut être problématisée dans les centres de formation, ce que nous aborderons au dernier chapitre de notre ouvrage.

L'étrangeté du quotidien

« Il y a dans le quotidien, la routine et ce qui vient la briser. Le même et l'altérité » nous dit Rouzel (2004 – 24). Si l'ordre du quotidien organise notre présence au monde, tout n'est pas rodé, tout n'est pas lisse. Nous pensons plus juste de comprendre le quotidien comme nouage complexe, complexe dans le sens où une part de cet enchevêtrement reste toujours inaccessible. Et c'est précisément par cet espace-temps qui échappe, que le quotidien garde sa part de légèreté donnant vie au jour le jour.

Ce sont les accrochages, les dérapages, les imprévus, qui donnent un sentiment de connu sans cesse en mouvement, en renouvellement. Le Guillant au sein de la préface du livre « La

grande Cordée » de Deligny, souligne la différence entre ce qui relève de la bonne volonté et ce qui se joue dans l'essentiel, difficile à nommer :

Dans ce que je raconte il y a deux parts : celle que je retrouve ici ou là, traduite en termes de bonne volonté et de réadaptation sociale, châtrée comme il se doit de l'essentiel qui est dans l'autre part que je m'acharne à nommer, à rebaptiser sans cesse : les circonstances, l'imprévu, le n'importe quoi, l'inédit, l'ailleurs, entêté à trouver le mot propre qui ne se laisse pas mettre en loi, en service, en statut comme il est arrivé à tant de maîtres-mots, un mot simple qui rappelle sans cesse que l'homme est affaire d'imagination créatrice et non référence à des lois et que le créateur, le père et tout le reste, c'est n'importe qui, c'est l'autre, c'est moi... (Le Guillant, 1950 [Préface])

Un quotidien fait de forces antagonistes entre le banal qui nous rassure dans ses effets de répétition, et force de l'étrangeté, de l'accident, de l'imprévu qui nous met en éveil et nous pousse à la créativité. Rouzel nous ramène à Freud en interrogeant l'étrange et le familier au travers du concept d'"inquiétante étrangeté".

L'inquiétante étrangeté sera cette sorte de l'effrayant qui se rattache aux choses connues depuis longtemps et de tous temps familières. (Freud, 1919 cité par Rouzel, 2004 – 45)

L'étrange et le familier ne sont donc pas antagonistes. Ils peuvent se rejoindre et communiquer par des voies "souterraines". L'éducateur aura à tirer parti de ces remontées parfois soudaines, parfois prévisibles, comme matière éducative. C'est en cela que nous parlons du quotidien comme terreau fertile, dans sa possibilité de faire émerger dans ce qui paraît le plus commun, le plus familier, comme ce qui angoisse, ce qui fait peur, ce qui dérange. Si nous avons cerné les possibilités d'ouvertures éducatives portées par le quotidien, il nous reste à saisir comment le professionnel se débrouille avec ce matériel brut. Comment il parvient à le mettre au travail dans les espaces du vivre ensemble, collectifs ou individualisés, pour les différencier des cadres d'intervention thérapeutique "en chambre". La difficulté majeure réside dans le fait qu'au moment où surgit cette force de vie, souvent dérangeante, le travailleur social ne sait comment l'accueillir. Il doit à la fois tenir le groupe de résidents dans les dimensions ordinaires de la vie quotidienne et à la fois porter une attention particulière à ce qui advient dans la particularité d'un incident. Rester attentif à ce que chacun se sente en sécurité tout en prenant en compte ces moments de désordre révélateurs de dysfonctionnement ou de difficulté d'être. Etre à même d'accompagner l'instant sans pouvoir forcément le décrypter et lui donner sens. Le quotidien dans ces moments fantasques place le professionnel dans un haut degré de complexité de l'action à mener. Une réponse aisée serait l'annulation de l'événement par le déni ou encore par une approche sécuritaire, une mise sous



contrôle par le biais du refus du débordement. Approche parfois nécessaire, par souci de contenant, mais largement insuffisante du point de vue de l'éducation sociale. Prendre le risque de s'aventurer dans la prise en compte de ce qui advient, que ce soit en proximité ou en retrait, demande à accepter la non maîtrise, un temps donné, de la situation.

Oser prendre le risque de "l'échappée belle" sachant que celle-ci peut parfois se transformer en angoisse, en décompensation, en rejet.

Des "Vagabonds efficaces" à "Nous et l'Innocent" en passant par "Adrien Lomme" c'est ça la position de Deligny : la "pédagogie"- en est-ce une ?- de la grande vadrouille. Le vocabulaire de l'aventure est le seul à pouvoir décrire la tentative. Radeau, erre, dérives et repères. (Joseph, 1975 – 52)

Nous soutenons que le travail dans et avec la quotidienneté ouvre des espaces d'actions éducatives spécifiques et inhérentes au travail de l'éducateur spécialisé, que l'aventure est aussi dans le décryptage des possibles ouverts par les petits riens du quotidien. Nous nous référons à Gérard Mendel (1998), « L'acte est une aventure », ouvrage qui occupera une place centrale dans notre analyse des situations empiriques. C'est bien dans l'acte que se trame l'essence et la complexité de la professionnalité. Savoir accueillir l'étrangeté passe par la nécessaire acceptation de l'étrange en soi et chez l'autre. Dire son travail lorsqu'il convoque sa subjectivité et les dimensions fragiles de l'autre, relève d'un exercice extrêmement délicat. Et c'est pourtant à cela que les travailleurs sociaux sont convoqués : analyser et dire ou décrire la nature esthétique, éthique et pratique de leur savoir-faire quotidien. Condition nécessaire à la reconnaissance de la pratique professionnelle.

#### Difficile conceptualisation du quotidien

Si tout ne doit pas être matière à actions éducatives, il reste qu'il n'y a « pas de quotidien [éducatif] sans conceptualisation, formalisation, théorisation » nous dit Rouzel (2004 - 3). Le travail engagé dans la vie quotidienne de l'institution est également travail de pensée. Construire le sens de ce qui se passe demande à opérer un déplacement de l'attention inscrit dans des temps parfois simultanés, parfois dans l'après-coup. Le travail du quotidien est outil, il n'est pas une fin en soi. L'émergence de ce qui advient en situation par le savoir-faire du professionnel est le terreau de la réflexion individuelle et collective, indispensable au rendre compte de l'activité. C'est la capacité à être à la fois dans l'action du vivre ensemble et dans l'action de pensée et de réflexion qui engage la professionnalité. C'est bien dans ce va-et-vient entre acte et pensée que l'action éducative prend son sens et construit ses effets. Va-et-vient entre pensée et action souvent défini par la littérature comme « praxis » au sens :

d'une pratique consciente d'elle-même, cherchant avec raison mesurée à faire traverser les frontières de la théorie et de la pratique dans un processus dialectique et circulaire, dans une mise en tension permanente, supposée créatrice. (Gillet, 1995 - 66)

L'activité accrochée aux micro-événements de la vie ordinaire permet un travail de théorisation professionnelle. Pour l'éducation sociale ou spécialisée, la pratique est occasion de théorisation. Les savoirs disciplinaires nourrissent l'effort de conceptualisation. Il est parfois attendu des professionnels de mettre en application des modèles d'action prédéfinis par des référentiels théoriques. Ce mouvement entraîne des écueils importants, car ce type de normalisation peine à entrer dans les schèmes de la vie ordinaire. Au contraire, être investi dans le courant du quotidien, renforcé par des connaissances acquises, permet le développement de l'expérience subjective de la rencontre à l'autre. La singularité de la situation devient objet de pensée, sans cesse à renouveler, mais également à partager dans les collectifs de travail. C'est à la condition de la construction d'une culture d'intervention partagée que peut se constituer la base d'un travail d'équipe créatif. La praxis n'est autre que la capacité à recueillir, dans le vif du quotidien, une matière première propre à produire un savoir spécifique sur l'agir en travail social.

Les pratiques quotidiennes relèvent d'un vaste ensemble, difficile à délimiter et qu'à titre provisoire on peut désigner comme celui de procédures. Ce sont des schémas d'opérations et des manipulations techniques. A partir de quelques analyses récentes et fondamentales (Foucault, Bourdieu, Vernant et Detienne, etc.), il est possible sinon de les définir, du moins d'en préciser le fonctionnement relativement au discours (ou à « l'idéologie », comme le dit Foucault), à l'acquis (l'habitus de Bourdieu) et à cette forme du temps qu'est l'occasion (le Kairos dont parlent Vernant et Destienne). Manière de repérer une technicité d'un type particulier, en même temps que d'en situer l'étude dans une géographie actuelle de la recherche. (Certeau de 1990 - 71)

Les pratiques quotidiennes qui engendrent du questionnement ; là où le faire rencontre de la résistance, là où se posent des énigmes, se trouve un apport créatif à la pensée. Encore faut-il que les institutions conviennent que ce temps de réflexion est partie intégrante de la pratique et s'articule au développement des gestes de métier et au genre professionnel au sens de Clot (2000).

Parler de la pratique en collectif revient en ethnométhodologie à :

traiter les activités pratiques, les circonstances pratiques et le raisonnement sociologique pratique comme des thèmes d'étude empirique, en accordant aux activités les plus communes de la vie quotidienne l'attention habituellement accordée aux événements extraordinaires. (Garfinkel, 1967 - 649 cité par Rouzel, 2004 - 13)

Une difficulté majeure pour les travailleurs sociaux consiste à faire reconnaître ce travail sur l'ordinaire. Paradoxalement, dans la pratique actuelle, obtenir et avoir le temps de l'accompagnement au quotidien comme objet éducatif relève d'une conquête. L'ordinaire est peu pensé comme axe d'intervention où se nouent et se dénouent les nœuds de l'existence. Il est le plus souvent investi par le respect des règles qu'engendre la vie collective. Or, les professionnels le savent, c'est dans les moments de rencontre "informels" que se tisse la trame du processus éducatif. Ce que nous relevons avec de Certeau comme un *art de faire* peine à être reconnu dans la globalité de ses possibles. Certainement par la difficulté majeure déjà relevée qui consiste à nommer et discourir collectivement sur cet espace de travail qui engage de soi et de l'autre. « Si l'art de dire est lui-même un art de faire et un art de penser, il peut en être à la fois la pratique et la théorie » (Certeau de, 1990 - 118/119).

Pourtant, l'action éducative utilise abondamment la parole, qu'elle soit formalisée ou spontanée. Si dans les entretiens dirigés, la parole se fait plus spécialisée, dans les temps de la quotidienneté, les échanges verbaux revêtent une forme plus libre, parfois même en mimétisme au langage familier des résidents. Pour nous, avec Orecchioni, nous posons l'acte de parole comme une action en soi :

Les paroles sont aussi des actions : dire, c'est sans doute transmettre à autrui certaines informations sur l'objet dont on parle, mais c'est aussi faire, c'est-à-dire tenter d'agir sur son interlocuteur, voire sur le monde environnant. Au lieu d'opposer comme on le fait souvent la parole et l'action, il convient de considérer que la parole est elle-même une forme d'action. (Kerbarat-Orecchioni, 2001 – 1, cité par Cambon 2008 - 41)

Cambon dans son article sur les « mots du quotidien » insiste sur la primauté de la parole dans l'éducation spécialisée :

Il faut même pouvoir aller plus loin et prétendre dans le cas des éducateurs spécialisés que la parole fonde par excellence le faire tout entier des éducateurs, qu'elle constitue le principal outil professionnel qui caractérise leur activité professionnelle. (Cambon, 2008 - 42)

Nous réfutons cette affirmation de la toute puissance de la parole et insistons sur les dimensions globales du vivre ensemble comme l'intervention par la présence corporelle, par le retrait, s'articulant à la prise de parole ou au respect du silence.

Si les éducateurs développent de réelles compétences dans la verbalisation de ce qui se met en forme, de ce qui se joue, ici et maintenant, dans la capacité de reformulation des paroles des résidents, la parole sur leur propre action, elle, peine à se dire. L'éclairage que nous avons apporté sur l'activité professionnelle dans la quotidienneté de la vie ordinaire nous semble

avoir illustré la complexité de l'agir en éducation sociale. L'impossibilité à dire son travail est pour nous un indice essentiel à la mise en perspective de la complexité de l'action, complexité dans le fait que celle-ci traverse des champs émotionnels sensibles et qui, de fait, au-delà de ce qui peut être mis en mot, agit fortement dans et sur l'activité.

## Chapitre 3 : Epistémologie et méthodologie

### 3. 1 Démarche de recherche

Le projet de thèse a été élaboré à partir d'un enseignement sur l'analyse de l'activité professionnelle, dans le cadre de la Haute école de travail social de Genève (HETS). Afin d'entrer en compréhension dans la démarche de recherche, nous présenterons en premier lieu le module d'approfondissement en question. Ce "passage obligé" nous paraît cohérent et essentiel non seulement au vu des problématiques du travail social relevées par cet enseignement, mais aussi par les questions de formation professionnelle que celui-ci engendre. Questions qui seront reprises en partie III de la thèse lorsque nous nous intéresserons à la didactique professionnelle. Après avoir examiné en partie II toute la complexité que requièrent les situations de l'agir en éducation sociale, il sera alors temps de s'interroger sur les modalités de formation pouvant saisir, en école, la richesse et le potentiel de la formation à partir de situations professionnelles. La démarche de recherche s'appuie sur une approche clinique par l'utilisation de méthodes indirectes qui permettront d'entrer dans la complexité des situations professionnelles et ainsi, avec les professionnels, de mettre à jour la part risquée et engagée de l'agir.

#### Séminaire d'approfondissement en analyse de l'activité

L'enseignement en question est un module d'approfondissement, de douze crédits ECTS qui a pour titre *Analyse de l'activité, la coopération dans le travail social*. Cet enseignement est proposé aux étudiants de troisième année des quatre écoles romandes de travail social. Les étudiants de Genève et des autres cantons francophones ont le choix entre une vingtaine de modules d'approfondissement proposés entre les quatre sites. Le réseau *Analyse de l'activité* de la HETS, dont nous faisons partie, est à l'origine de cette offre de formation. Nous avons mis sur pied et porté la responsabilité du module, en duo. Il se déroule sur un semestre, à raison de deux jours par semaine. Celui-ci accueille 16 à 18 étudiants.

Les séminaires d'approfondissement représentent une étape conséquente dans le cursus bachelor des futurs travailleurs sociaux. Ils font suite à un enseignement obligatoire en premier cycle présentant les fondements de l'analyse de l'activité et ses différents concepts.

Dans la continuité, les étudiants rapportent des observations de leurs terrains de stage et présentent à leurs pairs, lors d'un cours, l'analyse d'une situation professionnelle. L'offre d'approfondissement présentée ici, permet aux étudiants de poursuivre leur investigation sur les pratiques professionnelles et de se perfectionner sous l'angle de l'*Analyse de l'activité*. De par la thématique et l'approche concernée, le module requiert des observations sur des terrains professionnels.

L'immersion des étudiants dans les institutions du travail social concerne trois demi-journées et trois journées entières. Des groupes de quatre étudiants sont formés par terrain et sont constitués de deux duos.

La dimension du travail en équipe et de la coopération s'est imposée à nous au vu des nombreuses sollicitations des terrains professionnels concernant des demandes d'intervention sous la forme de supervision d'équipe. Ceci principalement en raison de difficultés interrelationnelles entre professionnels. Dès lors, il nous a semblé qu'entrer par la coopération et rendre sensibles les étudiants à cette dimension fondamentale de la pratique en travail social, permettait de les outiller pour penser et agir sur les tensions vécues au sein des équipes éducatives. La clinique de l'activité permet une compréhension élargie de l'agir qui dépasse les problématiques interpersonnelles<sup>23</sup>. L'intercalaire social est toujours présent en toute situation de travail. Du côté des professionnels, le partenariat exercé en lien avec cet enseignement est une réelle opportunité de porter un regard extérieur sur leur agir, regard certes novice, mais accroché à une démarche rigoureuse et encadrée.

L'analyse de l'activité est le plus généralement investie comme un outil d'intervention et de recherche dans les milieux professionnels ; elle est plus rarement exercée comme un outil de formation et d'intervention pour des étudiants en formation initiale. Au sein de notre dispositif, nous avons expérimenté une démarche prioritairement au service de la formation et dans un second temps, nous avons trouvé là une occasion pour les professionnels d'obtenir un regard "externe" sur leurs pratiques. Ce n'est donc pas le développement des professionnels, au sens de Clot (2000), qui est visé prioritairement, mais bien l'étude du *travail réel* par les étudiants afin d'en saisir une part d'intelligibilité. Pourtant, nous verrons que pour les travailleurs sociaux impliqués dans la démarche, la part développementale n'est pas absente.

---

<sup>23</sup> Histoire subjective adressée à un sur-destinataire, au sens de l'instance *transpersonnelle* du métier. Histoire qui traverse l'agir *personnel*, avec son ascendant en aval et ses prolongements en amont, lorsque celui-ci a pu enrichir l'histoire du métier. Articulation du *personnel* et du *transpersonnel* complété de l'*interpersonnel* et de la dimension impersonnelle du métier liée au prescriptif (Clot, 2006).

Elle s'est clairement manifestée dans une demande de continuité du processus, au-delà du module d'enseignement.

L'objectif premier, pour la formation initiale, est d'offrir aux étudiants l'occasion de redécouvrir l'activité professionnelle et de la rendre sujette à discussion. Dans ce cadre, ils tentent de circonscrire une part d'activité réelle pour comprendre ce qui s'y déroule et appréhender ce qui sous-tend l'effectuation de l'acte. Pour cela, la méthodologie de l'autoconfrontation croisée est privilégiée. Le dispositif est encadré par deux enseignants et un assistant formé aux managements des outils vidéo. L'exploration du travail réel, par le biais de la méthodologie d'autoconfrontation croisée, offre une occasion d'émergence de l'intelligence pratique des professionnels et permet de donner à penser son intelligibilité. Une des difficultés majeures du dispositif, couplée d'un intérêt tout particulier, est la place centrale donnée aux étudiants, « qui les projette dans des contrées proches de celle de l'intervention ou de la recherche » (Mezzena, 2007 - 133).

Chaque année, quatre terrains professionnels sont sollicités et s'engagent dans ce processus formatif.

#### Le continuum méthodologique

Le continuum méthodologique de ce module a été l'objet d'une description très détaillée. Le contenu est centré sur les effets formatifs du module et les enjeux pédagogiques de celui-ci dans le contexte d'une formation en alternance (Mezzena, 2007). Les étudiants, suite à un temps conséquent de travail théorique, engagent souvent avec crainte la deuxième étape qui les emmène sur les terrains de l'action sociale. A partir de cette étape, ils travaillent en duo. Deux professionnels par terrain participent à la démarche, chacun étant rattaché au duo d'étudiants. Le travail par binôme permet un processus de confrontation et de réassurance largement nécessaire dans leur positionnement face à des professionnels chevronnés.

Si cette modalité nous apparaît intéressante pour des raisons d'émulation dans les apprentissages, elle l'est également dans l'optique d'un dispositif qui demande beaucoup d'investissement aux étudiants, non seulement en termes de travail à fournir, mais surtout en termes de rapport entretenu avec les professionnels. Bénéficier d'un pair d'apprentissage au fil de l'avancement dans la démarche offre alors un cadre d'interlocution et de réassurance non négligeable du point de vue pédagogique. (Mezzena, 2007 - 134)

Les étudiants s'immergent dans les terrains sous la forme d'une observation participante. Rester en extériorité est extrêmement délicat ou inconfortable au vu de leur engagement subjectif qui se projette déjà dans le métier. Ils y rencontrent "leur" professionnel et le suivent

dans son environnement de travail, en pleine activité. La consigne est de se laisser surprendre par ce qui advient, de se laisser porter par les micro-événements. Suite à leur immersion, ils reportent sur un cahier de bord leurs observations, sentiments et premières questions posées par l'activité regardée. Ils ont aussi pour consigne d'être attentifs aux dimensions spatiales, à l'intensité de la lumière, à la mobilité des professionnels et des usagers.

De nombreuses questions liées aux conditions de l'observation et à la nature de la posture de l'observateur surgissent bien qu'elles aient déjà été traitées lors d'apprentissages antérieurs dans le cursus de formation. Se trouver en situation d'observation, permet d'appréhender la complexité de l'activité aux niveaux du regard et du sentir et place l'étudiant aux limites de l'observation directe lorsque la vue cherche à percer l'activité réelle. Ils expérimentent ce qui leur a été enseigné, soit que l'observation d'un sujet en train de travailler ne donne accès qu'à la partie visible de ce qui se déroule, et que ce qui prévaut des intentions ou des choix d'action des professionnels, reste largement inaccessible.

La première observation se poursuit par un échange avec le professionnel, durant lequel est discuté et choisi le type d'activité qui paraît opportun à filmer. Une deuxième immersion permet aux étudiants de faire un essai de tournage. Enfin, c'est lors d'une troisième visite qu'est tournée la séquence de travail qui sera objet des autoconfrontations. Nous insistons tant auprès des étudiants que des professionnels sur le fait qu'il n'est pas nécessaire de centrer l'attention sur ce qui pourrait "faire événement". Toute situation de travail, qu'elle se situe dans des moments de colloques, d'entretiens ou de temps informels de la vie quotidienne, est suffisamment riche à exploiter à la condition de porter un regard clinique sur l'activité. Les étudiants filment chaque professionnel à raison de deux heures consécutives. De là, ils tireront des extraits d'une durée d'environ vingt minutes par professionnel, séquences qui seront l'objet d'une autoconfrontation simple et croisée.

Les enseignants connaissent les terrains et les professionnels engagés dans la démarche ; un cadre éthique et organisationnel a été discuté en préparation de l'enseignement. Suite à la préparation théorique des étudiants, les enseignants interviennent largement dans le continuum méthodologique, pour travailler sur les questions rapportées suite à l'observation et surtout sur l'accompagnement de ce qui préside au choix des séquences et à la préparation des autoconfrontations. Ils jouent un rôle de tuteur et sont responsables de la bonne marche du processus. A la moindre problématique relayée par les étudiants ou par les terrains, les professeurs interviennent dans le processus, quitte à "doubler les étudiants" (au sens cinématographique du terme) pour parer aux difficultés relevées. La triple position engagée



comme étudiants, intervenants et chercheurs, place les apprenants en nécessité de devoir ajuster continuellement leur posture et mode d'intervention. Les professionnels ne sont pas dupes du caractère expérimental du dispositif, et se prêtent parfois au jeu en adoptant une posture non seulement de travailleurs sociaux, mais également de formateurs de futurs collègues. Ces différents niveaux d'interprétation ont des incidences fortes sur le processus, mais nous pouvons relever qu'au moment des autoconfrontations, les professionnels, passionnés par les images de leur propre activité, lâchent les dimensions formatives et se centrent sur ce qui se déroule devant eux et en eux. La difficulté majeure pour les étudiants, durant les temps d'autoconfrontation, réside en leur compétence ou non à faire des relances, à interroger l'activité, à lancer des controverses. Toutefois, l'ensemble des acteurs accepte le fait d'un premier apprentissage, d'une première mise en situation d'intervenant et de chercheur, ce qui prévaut souvent à une sous-exploitation du matériel recueilli.

Les étudiants entament par la suite le travail d'analyse des commentaires. Pour ce faire, ils prennent appui sur l'ensemble du continuum : apports théoriques, observations et autoconfrontations. Ce continuum pédagogique et méthodologique amène les apprenants à construire et étayer progressivement des hypothèses sur l'activité observée. L'autoconfrontation simple permet aux étudiants d'identifier des pistes les guidant sur l'intelligence pratique et la coopération. Les premières estimations seront controversées, enrichies ou balayées lors des autoconfrontations croisées.

Le processus engagé et les résultats produits font l'objet d'une troisième phase d'autoconfrontation collective. Elle est l'occasion d'un partage avec l'ensemble des professionnels, dans une journée consacrée à la discussion et à l'échange. Il s'agit ici d'un aménagement de la méthodologie, car la dimension collective ne recoupe pas un terrain d'intervention mais l'ensemble des professionnels de quatre terrains qui se retrouvent par leur appartenance au champ du travail social.

Les étudiants socialisent leurs réflexions par des présentations comprenant des extraits de film, une analyse des images et la démonstration de ce qu'elles peuvent apprendre sur l'activité réelle. Les professionnels réagissent à ces interprétations, et produisent ainsi un échange collectif sur ce que les étudiants ont appris du métier. Ces échanges collectifs amènent un nouveau regard sur l'activité et produisent du discours sur ce qui fait métier, ses empêchements comme ses potentialités de développement.

## De l'enseignement au projet de thèse

C'est à partir de cet enseignement que la démarche de thèse a trouvé jour. Après trois années d'activation du module avec comme objectif de pointer la coopération au travail, ce sont plus spécifiquement les affects engagés dans l'activité et la difficulté de partager sur ces dimensions qui ont retenu l'attention des professionnels. Lors des journées collectives, se répétait la même interrogation concernant l'expression des émotions et l'engagement du corps dans l'activité. Le fait de travailler à partir d'images de l'activité réelle est certainement en corrélation forte avec cette part du métier dont les dimensions sont peu abordées dans les formations comme dans les colloques sur l'action sociale. Ce fut pour nous l'occasion d'écrire un article sur *L'activité corporelle et émotionnelle au cœur de la pratique en travail social* (Libois, 2007b).

Parallèlement, deux foyers d'éducation pour mineurs, travaillant en étroite collaboration, ont demandé à poursuivre l'expérience et à mener une autoconfrontation collective regroupant deux professionnels de chaque site. Cette demande fut l'occasion d'étendre le processus initial de formation à une dimension recherche et intervention, cette fois-ci hors du cadre de l'enseignement. La demande des professionnels émanait à la fois d'un intérêt suscité par leur investissement dans le séminaire de formation, et parallèlement par une forme de frustration à n'avoir pu utiliser pleinement les ressources du matériel récolté. En tentant de clarifier la demande, aucun thème précis ne suscitait particulièrement leur curiosité. L'idée de croiser les images entre les deux foyers et de travailler en collectif sur leur activité leur semblait suffisamment digne d'intérêt pour poursuivre la démarche. Nous pouvons imaginer que des enjeux cachés, préconscients ou inconscients, activaient leur demande. Il ne nous a pas paru nécessaire de les faire émerger à ce stade de l'intervention. Il nous a semblé plus opportun de "laisser monter" les questionnements par le processus d'autoconfrontation et de les traiter à partir des séances de visionnement.

Pour notre part, accompagnée d'une étudiante en fin de formation désireuse de réaliser son travail de certification en analyse de l'activité, nous avons énoncé notre intérêt à poursuivre la réflexion sur l'engagement subjectif des professionnels : le corps et les dimensions émotionnelles engagés dans l'activité. La volonté de travailler ce matériel dans le cadre d'une thèse universitaire a été formalisée. C'est ainsi que le processus de thèse et d'un travail de bachelor (Dubath, 2006) s'est engagé empiriquement et s'est appuyé sur un matériel mixte : images récoltées par des étudiants, sous une direction soutenue de notre part, et prolongement du processus en autoconfrontation collective, hors du module d'enseignement. Ce double

appareillage nous a paru opportun dans le cadre d'une thèse en éducation des adultes, qui s'intéresse à la fois à l'activité professionnelle d'un corps de métier comme à la dimension de la formation professionnelle.

#### Observation directe et indirecte

Dans ce contexte, la question de l'observation demande à être précisée. Comme indiqué, nous n'avons pas procédé en premier lieu à une immersion sur le terrain. Ce sont les étudiants qui ont suivi les professionnels dans leurs pratiques quotidiennes. Toutefois, ayant une première formation en éducation spécialisée et ayant pratiqué le métier dans des foyers d'éducation, de modèles très proches, le terrain ne nous est pas inconnu.

Nous postulons que la co-appartenance intégrale peut se substituer en empêchement à comprendre ; dans ce cas de figure on prend le risque de donner les réponses avant même d'avoir défini les questions. A l'opposé, être en extériorité totale ne favorise pas une entrée dans la complexité du métier. Nous pensons, à partir du paradigme compréhensif, que le monde est toujours restitué à partir d'un point de vue et qu'aucun point de vue ne peut se construire sans connaissances préalables de l'objet. Dès lors, la capacité de compréhension à partir d'une expérience directe, même si antécédente, est autrement plus riche que si l'on n'a pas eu partie liée à l'objet.

Pour notre thèse, nous nous situons dans un entre-deux articulant faiblesses et avantages méthodologiques comme épistémologiques. Si le point de vue crée l'objet, avoir une connaissance exercée de l'activité est certainement un avantage. Une expérience antécédente du métier est donc un atout, dans le sens qu'elle contient une connaissance incorporée et une distance nécessaire acquise par le fait de ne plus y être. La récolte de matériel sous la forme de films réalisés par les étudiants, et non par nos soins reste en partie un handicap, car le film n'est jamais neutre. C'est à partir du "regard d'autrui" que l'analyse a dû trouver sens.

Dans notre cadre méthodologique, si l'observation n'a pas été portée par une immersion du chercheur sur le terrain, nous pensons qu'elle n'est pas absente pour autant du dispositif. Elle est présente dans le temps de visionnement des films comme dans le travail qui préside au choix des séquences à analyser. Nous nous situons hors du champ des méthodes directes, sur le terrain de l'action en train de se réaliser. Méthodes directes qui souscrivent à une présence par le corps, par le sentir, par le voir.

Les méthodes indirectes, elles, demandent à travailler à partir des traces de l'activité. Dans l'après-coup mais aussi dans l'instantanéité du travail d'élucidation, par les acteurs. Travailler sur de l'antécédent ouvre à la production d'une nouvelle action, simultanée, qui est celle de

l'écoute et de la relance. Action d'interaction entre le chercheur et le professionnel, engagés tous deux dans la réflexivité sur l'agir. Cet espace d'interaction représente pour nous la partie clinique du processus. Bien souvent, les temps de méthodes directes et indirectes ne se soustraient pas l'un à l'autre. Il est question d'un continuum comprenant une succession de phases incluant des approches différenciées.

Pour notre cas, ce ne sont pas des choix méthodologiques antécédents à la recherche qui ont présidé à la construction, mais bien plus une occasion émanant d'un processus formatif en cours qui s'élargit et demande à être interrogé à partir de là où il s'active.

Le fait que nous reprenions, sous notre seule responsabilité, la poursuite du processus, ne nous a pas astreint à nier ou encore à rejeter le travail établi précédemment. D'autant que nous avions partie liée avec la réalisation du processus.

### Construction du matériel empirique

Les données empiriques de la thèse ont été extraites de l'ensemble du continuum, articulant données récoltées avec les étudiants et matériel indirect reconstruit selon notre propre regard.

Nous avons procédé à une sorte de rénovation du matériel vidéo antécédent, qui a permis de présenter aux quatre professionnels, trois hommes et une femme, une nouvelle forme de leur activité. A partir de douze heures de film, une heure vingt d'images a été sélectionnée. Deux des quatre professionnels ont participé deux années de suite au séminaire d'approfondissement et nous possédions ainsi quatre heures de film pour chacun d'eux. En rajoutant les deux heures de film pour les deux professionnels restants, nous possédions une durée totale de douze heures d'images sur l'activité des professionnels.

Nous possédions non seulement douze heures de film retraçant l'activité réelle de quatre professionnels, mais également six films des autoconfrontations simples (douze heures) et trois films d'autoconfrontations croisées d'une durée totale de neuf heures. C'est en tout 33 heures d'images à notre disposition et une autoconfrontation collective à venir. Si nous tentons de resserrer le processus qui a présidé au choix des séquences pour la dernière étape de la démarche<sup>24</sup>, nous relèverons trois éléments clés.

1. Lors des journées collectives finales du module d'enseignement, la part des émotions engagées dans l'activité par les travailleurs sociaux revenait régulièrement sous la forme de questionnements et de débats. Cette épaisseur de l'activité nous a paru essentielle à décrypter,

---

<sup>24</sup> Autoconfrontation collective entre les quatre éducateurs sur leur demande et hors du cadre d'enseignement.

tant pour des objectifs de formation professionnelle que pour aborder un indicible situé au cœur du métier.

2. La demande de quatre professionnels de poursuivre la démarche d'intervention hors du module d'enseignement est à l'origine du cadrage de la thèse. Ces quatre éducateurs travaillent dans deux foyers d'hébergement pour adolescents rencontrant des difficultés d'intégration sociale et professionnelle. Ces deux foyers, un semi-ouvert et un appartement de jour, collaborent étroitement et sont régis tous deux par la même Fondation. Les éducateurs travaillent sur les deux structures. Autant d'éléments qui nous ont paru propices à poursuivre l'investigation. Lors des autoconfrontations croisées conduites par les étudiants, ces professionnels émettaient des étonnements sur leurs modes d'agir. Ils relevaient dans leurs commentaires une certaine difficulté à nommer leur ressenti et ainsi se trouvaient dans un sentiment d'empêchement à investir cette part de l'acte dans la réflexivité sur leurs pratiques.

3. Au vu du contexte de mutation des formations, de l'introduction d'une hiérarchisation de la profession, notre intérêt s'est porté sur des séquences relevant de l'accompagnement des éducateurs dans le temps de la vie quotidienne, cadre d'action dévolu politiquement au niveau inférieur de la formation. Il s'agit ici de questionner la complexité de l'agir professionnel et de voir en quoi il se révélerait opportun de retenir ce temps d'activité également dans les contenus de formation "expert", au niveau tertiaire. C'est donc le contexte en mutation des formations et des métiers du social qui nous a amené à nous centrer sur des images évoquant des interactions entre professionnels et jeunes dans des espaces-temps de la vie quotidienne, là où l'accompagnement est au centre de l'activité.

Le choix des séquences pour l'autoconfrontation collective est aussi le résultat de discussions intenses entre l'intervenante-chercheuse et l'étudiante construisant son propre matériel de recherche. La dynamique produite par ce travail en duo a permis de mettre à jour la subjectivité engagée dans le processus de choix. L'intérêt plus objectif à produire un matériel de recherche et d'enseignement à partir de cet espace privilégié d'autoconfrontation collective a présidé au découpage final des séquences. Le choix s'est affiné en sélectionnant des passages d'activité réelle ayant conduit, lors des autoconfrontations simples ou collectives, à des interrogations, à des bribes de controverses ou encore à des silences insistants. Au final, ce seront huit séquences de deux à dix minutes qui seront retenues, pour une durée totale de 53 minutes. Séquences présentant des activités de chacun des quatre professionnels. Le matériel empirique de notre thèse est issu des différentes phases d'investigation menées avec les quatre éducateurs sus-mentionnés.

## 3.2 La clinique, un positionnement épistémologique et/ou une entrée méthodologique

La question des méthodes de recherche dans les métiers de relations de service, et encore plus spécifiquement dans les métiers de l'humain, place le chercheur face à de nombreuses incertitudes et de fait, dans la nécessité de créativité tout au long du processus de son étude. Il serait erroné d'imaginer qu'une seule méthode suivant un protocole d'application prédéfini puisse répondre aux nombreuses questions posées par l'activité. Les méthodes sont variées, situées au carrefour de plusieurs disciplines directement intéressées aux métiers de l'humain. L'analyse de l'activité demande, par la variabilité des situations et par l'apport spécifique des connaissances apportées par les terrains, à réorienter ou à approfondir certains champs ou problématiques dévoilés en cours de réalisation de la recherche. Dès lors, la construction méthodologique s'enrichit avec la difficulté majeure de devoir articuler avec cohérence différentes étapes de recherche, engageant des apports méthodologiques et théoriques pensés et construits en complémentarité.

En conséquence, la construction méthodologique élaborée pour cette recherche est le résultat d'un travail empirique, long et délicat, parfois sinueux, revisité à de nombreuses reprises. Si au stade du projet, la psychodynamique du travail et la méthodologie de l'autoconfrontation croisée ont été placés au centre de notre investigation, l'ensemble s'est enrichi d'un positionnement clinique. La dimension "formation" inscrite à l'origine de la thèse nous a également porté à travailler à partir de situations professionnelles, approche largement conceptualisée en didactique professionnelle et en clinique de l'activité.

Instruire la méthodologie c'est aussi poser un positionnement épistémologique, car l'objet traité se construit par le regard que l'on porte sur lui. Une part sera révélée, analysée, disséquée, une autre part, tout aussi réelle et digne d'intérêt sera maintenue dans l'ombre. Le regard porté par le chercheur constitue de fait un découpage et une construction du réel dont il nous faut bien admettre la partialité.

Que le chercheur ait pratiqué le métier antérieurement et qu'il soit enseignant dans une Haute école professionnelle n'est pas anodin. Connaître le métier et l'enseigner, place le chercheur dans ses propres retranchements sur ce qu'il sait et pourtant lui échappe encore et toujours. Un essentiel à surprendre dont il se voudrait le passeur. Connaître le métier "d'avant", et le sentir se distancer par le temps qui passe et les transformations qui se succèdent, demande à y

retourner de près. S'interroger sur la complexité de l'action dans les activités dévolues comme anodines oblige à sortir des impasses d'un discours convenu.

Un second défi relève de la délicate question de la subjectivité dans un processus de recherche scientifique. Nous pensons que vouloir saisir l'activité dans les métiers de l'humain nécessite un détour primordial par la subjectivité. La subjectivité n'est pas un objet que l'on peut appréhender aisément. Elle ne se donne pas à voir à l'observateur, aussi averti soit-il. Il ne suffit pas non plus de la questionner, quelle que soit l'approche compréhensive utilisée. C'est à partir de la posture clinique que nous avons abordé la question du sens et des sentiments, éléments indispensables à la compréhension de l'agir en travail social. Notre posture de chercheur – intervenant s'est finalement construite à partir :

- d'un choix de situations de travail pour entrer dans la complexité du geste professionnel
- de la nécessité de faire parler l'activité pour accéder à l'activité réelle
- d'une posture clinique pour accueillir la subjectivité et soutenir les transformations du travail
- d'une posture analytique pour comprendre et enrichir les différents modes d'action
- d'un retour sur la formation par la didactique professionnelle.

En fonction de ces propositions, la méthodologie retenue a été celle de l'autoconfrontation croisée en clinique de l'activité.

Le concept de "développement" en clinique de l'activité réclame à son tour un positionnement entre intervention et recherche. Sommes-nous porteurs d'une analyse de l'activité centrée sur les transformations de l'institution et sur le développement des professionnels, ou nous situons-nous principalement en quête de connaissances sur l'activité de l'éducation sociale ? Nous verrons que ces deux axes ne sont pas antagonistes. Nous pouvons suggérer que l'intervention ouvre des apports de connaissance sur les situations de travail, et que la recherche de connaissances ne peut se construire sans s'appuyer sur des processus de transformation. Ceci quels que soient les objectifs de recherche préétablis.

L'objet de recherche centré sur l'activité réelle des éducateurs sociaux englobe la dynamique des interactions engagées en situation, les règles d'action posées implicitement par les professionnels et l'activité contrariée ou empêchée. Pour parvenir à entrer dans ces articulations, les techniques d'entretien "traditionnelles" ou d'observation ne peuvent suffire. L'approche en autoconfrontation procurant un film sur l'activité réalisée et les commentaires des professionnels sur leur agir, enrichit fortement le champ des données. Lorsqu'on

s'intéresse aux implications sociales et affectives dans l'activité ainsi qu'aux stratégies de co-construction et de résolution de problèmes à partir de situations de travail, la perspective clinique s'impose pratiquement d'elle-même. Les situations de travail peuvent se comprendre et être saisies que dans leur déploiement, toujours articulé à la prise en compte du contexte institutionnel et social.

### Co-construction et coproduction de l'activité

L'ergonomie, par tradition, a une approche centrée sur le rapport homme / machine. Dans les métiers de l'humain, ce rapport reste d'actualité, le professionnel n'étant pas dépourvu de supports, d'objets et d'outils de travail. Toutefois, la spécificité des relations de service se distingue par le passage de la production à la coproduction (Gadrey & Brandt, cité par Cerf & Falzon, 2005). Les situations où la coproduction se superpose à l'objet de travail, soit sur la difficulté de résoudre par soi-même ou en soi-même des problématiques qui empêchent l'accès à une vie digne, posent au chercheur des problèmes méthodologiques et épistémologiques. Comment articuler un regard clinique porté sur le professionnel en activité tout en prenant en compte non seulement l'interaction avec la personne mais également la "force" engagée par celui-ci dans la situation ? L'individu est à considérer comme actif et influant sur le cours de l'action. Plus difficile encore, quand le travailleur social est engagé dans des dynamiques de groupe, étant confronté non seulement à un usager mais à une équipe d'adolescents, par exemple. Il paraît également erroné de penser le professionnel, seul, porteur de l'acte, sachant que la grande majorité des activités en travail social implique au minimum un duo de professionnels. La complexité est faite de ces multiples interactions, engageant et mobilisant des compétences multiples, continuellement contrariées par la diversité des forces agissantes en situation.

Lorsque l'activité concerne des problématiques humaines, nous pouvons nous interroger sur la variabilité des situations et de ses effets. Imaginer une recherche qualitative prenant en compte un échantillonnage représentatif de cette variabilité, semble inconcevable. Catégoriser les types d'activités en fonction des problématiques sociales, des types d'usagers, des institutions, des modèles d'intervention, (...) s'avère être une démarche vaine de sens. Tenter de saisir les savoirs d'action en situation, demande de s'approcher et de s'attarder sur quelques situations. D'autant que l'approche "micro" permet de remonter au contexte exogène. Dans un domaine d'activité productif d'immatérialité, sous la forme de prestations de service, les indicateurs traditionnels demandent à être non seulement modifiés ou



transformés, mais également à être pensés et structurés différemment. La coproduction, qui s'avère être en réalité une co-construction de l'activité, entre professionnel et bénéficiaire, demande à revoir les cadres d'analyse traditionnels référencés à la production de biens matériels. Si l'objet d'étude est centré sur la productivité immatérielle, c'est bien l'accès à cette immatérielle qui pose problème. La production de service relationnelle implique non seulement les savoirs cognitifs du professionnel, mais aussi son corps et ses affects qui sont abondamment engagés dans l'activité. Ces éléments demandent à penser un cadre méthodologique, centré sur la participation active des professionnels durant le déroulement de la recherche.

Comprendre les aspects émotifs, l'engagement dans la relation, la conduite des relations langagières ou physiques liées à la réalisation de la tâche par le professionnel comme par le non-professionnel peut, dans certaines situations de service, prendre le pas sur la dimension plus cognitive. (Cerf & Falzon, 2005-7)

Pour tenter d'approcher les forces en interaction, les compétences "incorporées" (Leplat, 1997), la participation active du professionnel, devenu lui-même dans son agir professionnel "objet" de recherche, est une condition sine qua non. L'autoconfrontation associe judicieusement les professionnels dans le processus de recherche en leur permettant de s'interroger et de se confronter sur leur propre activité, ouvrant des espaces de développement potentiel (Clot, 2008). Nous cherchons à explorer le processus de pensée et l'engagement du corps autour de situations intériorisées remises "en extériorité" par la médiation de l'image filmée. Cette nouvelle situation "média" permet au professionnel une mise en mots des cadres de référence qui le conduisent dans l'action.

Parler de clinique de l'activité au sens de Clot implique la nécessité d'un renversement. Celui-ci passe par l'observation et l'interprétation des données par les chercheurs à l'observation et l'interprétation de l'agir par les professionnels eux-mêmes. La méthodologie est ce renversement, ceci pour arriver non seulement à un développement des connaissances, mais également à la transformation du vécu par le sujet et le collectif. Dans ce sens, la clinique de l'activité est intervention.

Opérer ce renversement méthodologique permet aux terrains de pratiques de profiter pleinement des recherches menées. Les praticiens qui participent aux analyses sont en effet amenés à jeter un autre regard sur leur activité, à dépasser la prétendue banalité de l'agir et ainsi à pouvoir la décrire et y trouver ou retrouver du sens. L'analyse de l'activité est intervention dans le sens qu'elle permet de la transformation au sens du développement du

pouvoir d'agir des professionnels comme des organisations. Elle est encore objet de science au sens où elle produit de la connaissance sur le travail et sur l'activité.

Une clinique de l'activité se porte à la rencontre de ces conflits de destins dans l'activité collective et individuelle, afin de conserver la possibilité de transformer la tâche et l'organisation pour développer le pouvoir d'agir des professionnels sur l'architecture d'ensemble de leur métier. (Clot, 2006 -168)

## Etude clinique des situations de travail

Les premières occurrences du terme « clinique » en français datent de 1586. D'origine grecque, les termes *klinikos*, *klinien*, se rapportent à « être couché ». La clinique « concerne le malade au lit », « l'observation directe de la maladie au chevet du malade » informe Le Robert (...). (Lhuilier, 2007 - 117)

La clinique a tout d'abord une signification médicale, qui prend assise dans la posture du médecin "au pied du lit". Elle exige une relation de confiance construite sur la reconnaissance que le médecin possède un savoir objectivable, savoirs du fonctionnement du corps, savoirs d'intervention sur le corps, à partir de laquelle le patient se sent en relation de confiance ou pour le moins ne pas se mettre en position de méfiance. Savoirs reconnus par le « dogme » de la médecine, mais aussi *savoir entrer en relation*, *savoir écouter*, savoirs plus subjectifs indispensables à la posture clinique (Lhuilier, 2007 - 118).

Si le médecin est celui qui a connaissance du corps et de ces dysfonctionnements, il n'en est pas moins affecté par cette présence humaine alitée, en souffrance. La clinique s'est construite sur la force de la rencontre, rencontre corporelle, de chair à chair, qui dialogue dans ce temps d'écoute mutuelle.

Aujourd'hui, parler de clinique du travail ne suffit pas à définir un champ d'appartenance clairement identifié. Lhuilier (2007) nous met en garde en intitulant son ouvrage "Cliniques du travail" sous la forme plurielle.

Le terme de clinique renvoie à une épistémologie avec des manières de chercher et d'écrire qui présentent des ressemblances malgré des ancrages disciplinaires différents. (Cifali, 2006 – 128)

Comme déjà indiqué, faire le choix d'une entrée du mot clinique dans le champ de l'analyse de l'activité n'est pas anodin. Discourir sur la clinique de l'activité et sur la méthode clinique, demande à poser quelques cadres auxquels nous pourrions référer les développements ultérieurs. Nous retiendrons comme première délimitation celle de Gréco (1968 - 291), cité par Clot & Leplat (2005) :

Analyser une conduite pour le psychologue clinicien, ce n'est pas la décomposer en segments et en processus élémentaires, c'est la décrire en détail et, par un jeu subtil de regroupements et de recoupements dont les règles ne sont pas toujours fixées de façon explicite, faire apparaître une signification qui n'était directement lisible ni pour l'observateur profane ni, *a fortiori*, pour le sujet conscient lui-même. (p.291)

Décrire en détail demande d'aller y voir de près, de s'intéresser aux micro-situations, de s'interroger entre le singulier et l'universel. Parler de *jeu subtil* montre la complexité dans laquelle le chercheur clinicien doit plonger pour appréhender cette finesse d'approche, intégrant l'implicite et le subjectif comme axes de compréhension. Enfin, c'est accepter de laisser émerger une signification dans l'interaction avec le sujet (et non en extériorité) comme un savoir issu des connaissances propres à l'analyste. Ces différents éléments nous permettent d'étendre notre exploration de la clinique en tentant de clarifier et d'étayer notre positionnement.

#### Chercheur et intervenant clinicien

Passer du terme de chercheur à celui d'intervenant n'est pas banal. Or, se situer en clinique du travail demande à pouvoir embrasser cette double posture. Si le chercheur tente de formaliser un matériel clinique, l'intervenant s'active dans la mise en mouvement, dans la transformation qu'implique la recherche clinique.

Au bout du compte, s'il s'agit bien de comprendre pour transformer, il s'agit simultanément de transformer l'activité pour la comprendre, d'agir pour repenser. (Clot & Leplat, 2005 - 306)

Les sciences humaines font appel à trois grands paradigmes : décrire, expliquer et comprendre. Description, explication et compréhension ne participent pas de la même épistémologie. S'engager et défendre une posture clinique, requiert une position en compréhension, dans le mouvement qui se tisse par l'activité de recherche et d'intervention.

Loin de considérer que les phénomènes observés relèvent seulement de lois générales et de déterminations indépassables, la clinique se propose d'en faire des objets pensables, ouverts sur des destins non encore écrits.

Le projet de réparation, de détournement du cours prévisible des choses, de transformation de l'objet étudié, fait partie de la démarche clinique. (Jobert, 2006 - 33)

Se positionner dans un processus compréhensif du déroulement de l'action, demande à être très attentif à ce qui advient, à ce qui n'a pas été pensé, à ce qui aurait pu s'affranchir de toute

investigation. Repérer, dans le temps de pensée et d'imaginaire, ce qui déroute et tente de se détourner de toute explication, donne matière à penser, à "investiguer", au-delà du déjà défini. « (...) il semble que le "travail clinique" trouve son espace propre dans l'écart entre ce qui advient et ce qui est attendu » (Jobert 2006 - 38).

La notion d'écart, fortement conceptualisée en ergonomie de langue française, nous a enseigné combien il est important de tenir compte de ce qui se met en tension. Et plus important encore, que la tension n'est pas conflit fermé, mais source de créativité.

L'écart n'est plus une anomalie à combler mais signe à interpréter. Se présentant le plus souvent sous la forme du détail, du signal faible, du presque rien, de l'insignifiant, il crée la surprise et, ce faisant, ouvre le processus de la pensée : « L'écart ouvert par cette surprise est potentiellement créateur de nouveauté à condition, toutefois, de ne pas vouloir le combler aussitôt par de la théorie ». (Marcelli, 2000 - 217, cité par Jobert, 2006 - 38)

Prendre sérieusement comme objet d'étude un écart, demande à s'impliquer, à s'emparer "à bras le corps" de cet espace surgissant comme source de connaissance. Prendre à bras le corps n'est pas une forme figurée, mais bien une position à tenir, impliquant fortement le chercheur, non pas uniquement en pensée ou en mobilisation de savoirs cognitifs, mais aussi et surtout en sollicitant son propre corps, porteur de savoirs implicites agissant fortement en situation. Rapports entre les humains, faits d'émotion, de sentiment, d'intuition qui participent à relancer la controverse professionnelle.

Lorsque pointent quelques gouttes défensives, qui symbolisent tout un pan de l'activité tue ou parfois même oubliée, l'intervenant-chercheur se doit de repérer et de prendre au sérieux cette escarbille, ce petit rien, comme l'émergence de quelque chose de signifiant ; savoir le reconnaître comme de l'ordre de l'essentiel. Le chercheur pose un acte de présence à un indicible pour le projeter dans la controverse professionnelle.

Dans les processus de perception de l'écart entre ce qui est attendu et ce qui advient, et d'une manière plus générale dans l'implication subjective du chercheur, le corps est profondément engagé. Plus précisément, c'est par son corps que le chercheur-intervenant est engagé dans la situation concrète et singulière. Son corps, et l'intelligence particulière dont il est le siège (Jobert, 2006).

La clinique de l'activité définie par Clot est une approche indirecte qui permet, par les controverses professionnelles, de revenir sur l'impensé du travail. Méthodes indirectes qui sous la forme de traces de l'activité (filmées ou écrites), placent les professionnels dans une

nouvelle activité, celle de remettre en mouvement ce qui semblait acquis ou institué. Dans ce sens, elle est acte de transformation, de mise en mouvement et acte de connaissance.

Les objets humains et sociaux auxquels s'intéresse le clinicien ne se donnent à voir et ne peuvent donc être constitués comme objets qu'à travers leurs fonctionnements et leur développement, leur tentative pour s'adapter aux fluctuations de leurs milieux de vie ou pour infléchir l'orientation de leur devenir. Si on admet que « comprendre pour changer et changer pour connaître » sont comme des mots d'ordre de l'approche clinique, cela signifie que le clinicien ne peut se dispenser de prendre position, de savoir où il est – aux plans idéologiques et du contre-transfert – par rapport aux changements auxquels il est associé ou qu'il induit volontairement ou non. (Jobert, 2006 - 30)

Pour notre part, nous insisterons sur le paradigme compréhensif de la clinique qui consiste à reconstituer le monde à partir du point de vue du sujet. « Il n'y a pas de compréhension sans interprétation, pas d'avancée sans passage par une interprétation » (Cifali, 2006 – 131).

La démarche clinique en analyse de l'activité est toujours accrochée à une double demande : celle du chercheur et celle de celui à qui il l'adresse. Le positionnement se construit dans une horizontalité déterminante, impliquant une reconnaissance de savoirs certes spécifiques, mais issus des deux interlocuteurs. Le savoir du clinicien s'actionne à faire émerger la parole du professionnel sur l'impensé de ses connaissances propres du métier.

Il s'agit donc bien de créer un dispositif à même de faire émerger un savoir qui n'est pas uniquement du côté du chercheur mais des sujets – dispositif mis en œuvre qui introduit à des relations nouvelles entre les chercheurs et les praticiens dans la mesure où ceux-ci sont à la fois sujets et objets de la recherche. Dispositif qui crée une situation en décalage à l'intérieur du cadre habituel et induit une rupture par rapport à l'ordinaire. Ce décalage favorise l'émergence d'une réflexivité subjectivante. (Lhuilier, 2007 - 63)

La temporalité est également une dimension essentielle de la clinique. Ce type de démarche demande du temps, de l'engagement, de l'immersion et surtout, de se laisser *affecter* (Favret-Saada, 1990) par la situation, par les relations établies et ses potentiels développements.

Rappelons-le, il n'est pas simple de dire le travail. Dire le faire, élaborer à propos de sa pratique sans s'autocensurer dans la parole convenue, peut conduire à de nouvelles dimensions, parfois surprenantes, faites de déclarations déstabilisantes. S'en tenir à l'énumération formelle des tâches par un discours accordé aux prescriptions peut faire office de paravent, certes parfois utile et nécessaire.

L'intervention clinique est une invitation faite aux partenaires à partager ce dont il est question dans le surgissement de la parole ; de dégager les écarts émergeant entre ce qui est

dit usuellement et ce qui advient dans l'instant, de dégager un sens en construction dont les professionnels pourraient faire leur propre usage, que ce soit dans leur sphère intime ou dans des espaces collectifs relevant du *genre du métier*. La clinique, si elle s'intéresse au singulier, au « un par un » ne se centre pas uniquement sur l'individu, car ne l'oublions pas, l'action située prend en compte l'individu dans un contexte donné.

Se pencher sur quelques situations de travail

Partir de situations de travail demande une définition ou tout du moins une clarification théorique de ce qui est entendu par "situation". Cette focalisation de l'analyse de l'activité sur une ou des situations singulières la rapproche ainsi de la méthode clinique (Clot & Leplat, 2005). Pour investiguer des situations de travail, filmer des temps d'activité devient une ressource très appréciable. Mais à partir des films sur l'activité réalisée, le repérage de situations, construites à partir d'actions significatives, reste une étape délicate. L'enjeu est de parvenir à trouver un accord sur ce qui définirait des situations significatives d'une profession ? Ou dit autrement, quelles séquences choisir pour signifier ce qui fait profession ?

La situation prise en compte pourra avoir une extension plus ou moins large selon l'unité de travail considérée : tâche élémentaire, événement survenu au cours de l'activité, poste de travail, journée de travail, segment de vie professionnelle, etc. (Clot & Leplat, 2005 – 292)

Le chercheur sélectionne les parties de film dévolues à l'autoconfrontation. Sur quels critères mener à bien cette sélection d'images ? Notre choix s'est porté sur des activités qui posent problème, ou au sein desquelles des tiraillements, des hésitations, des ruptures interviennent. Partir de situations "problème" permet de déployer la parole des professionnels sur des micro-événements qui interrogent. Les apports de l'ergonomie de langue française ont largement éclairé l'intérêt d'un matériel empirique de recherche qui recèle une énigme, un incident, une interrogation. Ce matériel offre un éclairage par le fait même que l'incident produit, si ce n'est une rupture, en tous les cas, une "accroche" dans le flux de la quotidienneté. Cet effet de contraste, entre irruption d'un imprévu et quotidienneté permet d'interroger un agir parfois si banal que la pertinence de s'y arrêter pourrait nous échapper. C'est bien l'articulation entre *incident et quotidienneté* qui sera l'entrée privilégiée pour l'analyse des situations de travail. L'incident, s'il offre une opportunité de travailler l'écart entre le prescrit et le réalisé, devrait permettre de remonter sur les lignes transversales du métier et ainsi, interroger l'ensemble des dimensions engagées dans l'activité. Définir ou délimiter une situation demande donc à éclairer le problème qu'elle sollicite.

Le périmètre de la situation se construit par les questionnements que celle-ci impose au chercheur, comme aux professionnels. La situation n'est intelligible qu'à partir de la problématisation qui en est faite.

Il ne s'agit pas d'étudier un sujet dans sa dimension essentiellement psychologique en référence à sa propre histoire de vie, mais de prendre en compte le sujet dans la réalisation de la tâche à accomplir ; dans un environnement donné, qui empêche toute compréhension mécanique du contexte. Nous tenterons d'appréhender l'action dans sa dimension "située", au sens de Suchman, inspirée de l'ethnométhodologie :

Pour l'auteur (Suchman), [le terme d'action située souligne le point de vue que chaque cours d'action dépend de manière essentielle de ses circonstances matérielles et sociales. Plutôt que d'essayer d'abstraire l'action de ses circonstances et de la représenter comme un plan rationnel, il s'agit d'étudier comment les gens utilisent les circonstances pour réaliser une action intelligente] (p.50). [La situation est cruciale pour l'interprétation de l'action] (p.178). (Suchman, 1987 cité par Clot & Leplat, 2005 – 296)

Plutôt que de tenter d'extraire ce qui serait une composante unique et identifiable sous le vocable d'action personnelle, ou action "propre" au sens de Clot (2010) et de chercher à l'isoler de manière rationnelle, nous prenons le parti que toute action est intégrée et se déroule dans un contexte en mouvement. Le professionnel se doit non seulement de prendre en compte la situation dans ses différentes composantes sociales, psychologiques et matérielles, mais surtout d'utiliser leurs articulations pour répondre au mieux à la tâche.

La méthode clinique se donne pour objet d'étude la situation de travail, c'est-à-dire le couple formé par le sujet d'une part, sa tâche et son environnement d'autre part. (Clot & Leplat, 2005 - 292)

Le savoir-faire des professionnels des métiers de l'humain consiste en un repérage de l'universel de la situation et du singulier de l'expérience. Il s'agit de saisir comment, aux détours de l'exploration des pratiques, est pris en compte la situation singulière dans ses enjeux sociopolitiques, dans ses rapports sociaux, dans l'histoire socioculturelle qui s'articulent à la situation.

Le savoir, et a fortiori le savoir sur les pratiques, est indissociable des conditions de son émergence, du mode d'accès à la réalité. La traditionnelle distinction entre savoir profane et savoir savant doit être interrogée. On reconnaît habituellement la validité empirique du savoir profane mais limitée à des situations particulières. Le savoir scientifique aurait lui une portée plus générale. Mais peut-on prétendre construire un savoir universel dégagé des surdéterminations historiques, culturelles, conjoncturelles ? (Lhuilier, 2007 - 66)

Partir des situations de travail relève d'une approche micro.

Ici le choix ne se situe pas entre le singulier de la clinique et le général de l'expérimental. Il est davantage entre deux conceptions du général : le général sans le singulier ou le général dans le singulier. (Clot & Leplat, 2005 - 312)

Trois situations retenues

Au vu de notre ancrage en didactique professionnelle, de notre intérêt à nous centrer sur les dimensions relationnelles de la vie quotidienne en institution éducative et du corpus à notre disposition, nous avons naturellement poursuivi le processus en nous centrant sur une approche clinique de l'activité. Dès lors, il nous a fallu réduire drastiquement notre champ d'investigation pour entrer dans l'exploration du corpus à partir d'une approche micro et engagée. Pour ce faire, nous avons retenu trois situations qui relèvent d'une "accroche" dans le flux de la quotidienneté. L'accroche nous intéresse dans le sens qu'elle nous permet de travailler sur les nœuds de l'agir et de leur mode de traitement.

La première situation a lieu dans l'appartement communautaire avec encadrement ponctuel. Il s'agit d'une situation de violence due à un incident dans les activités de nettoyage du foyer. Elle est analysée à partir de l'autoconfrontation croisée de deux éducateurs, Jean et Etienne, Etienne étant proche physiquement de Jean durant le litige. Il est ici question de "faire éducation" en créant un incident. La situation se poursuit en soirée car l'incident est repris lors de la réunion collective du soir. Réunion à laquelle les deux éducateurs sont présents. Cette situation a retenu notre attention par le fait qu'elle illustre les tâches de la vie quotidienne et se poursuit sur la réunion hebdomadaire du foyer, réunion présentée par les éducateurs comme un des axes forts de leur intervention éducative.

La seconde concerne une altercation entre deux jeunes après le repas du soir. Elle se passe dans le foyer d'hébergement semi-ouvert. Elle est analysée à partir de l'autoconfrontation simple de Thomas puis croisée avec Etienne, Etienne étant en cuisine durant l'altercation. L'enjeu repéré est l'engagement corporel de l'éducateur pour désamorcer une montée en violence entre deux jeunes, violence articulée à des questions d'identité sexuelle. C'est ici la dimension de l'engagement subjectif de l'éducateur dans un temps informel qui a retenu en premier lieu notre attention.

La troisième se déroule à nouveau dans l'appartement communautaire. Elle est analysée à partir d'une autoconfrontation croisée entre Jean et Irène et de l'autoconfrontation collective regroupant les quatre professionnels. La séquence se déroule à nouveau lors de la réunion hebdomadaire du foyer, mais c'est le thème du départ d'un résidant qui a présidé à notre



choix, les professionnels ayant insisté sur la difficulté de la fin de placement en raison de l'arrivée du jeune à la majorité civile. C'est ici la question des affects et des émotions engagés dans l'activité qui sera au cœur de la discussion.

Enfin, dans l'idée de prendre une position plus méta sur la profession, nous avons cherché à repérer en quoi les gestes professionnels retenus pourraient être transversaux, voire reproductibles à des contextes variés du travail social. Pour cela, nous avons confronté l'éducateur Jean, particulièrement intéressé par la démarche, à un travailleur social en milieu ouvert. Celui-ci travaille également avec des jeunes en difficulté, mais dans un contexte de rues. Nous avons retenu pour cette autoconfrontation croisée, la première situation du contrôle des tâches quotidiennes qui se poursuit par la réunion de l'appartement. Situation au sein de laquelle l'éducateur Jean est fortement engagé. Parallèlement, nous présentons à Jean des séquences de l'activité de Théo, filmé lors d'une recherche précédente assurée par nos soins, dans sa fonction de Travailleur social hors murs [TSHM] (Libois & Wicht, 2004). Les séquences choisies retracent la présence du TSHM lors de l'ouverture libre d'une salle de basket permettant aux jeunes de pratiquer en hiver du *free basket*.

#### Autoconfrontation croisée, une méthode en clinique de l'activité

L'autoconfrontation croisée est un espace de dialogue construit sur une comparaison entre pairs sur leurs façons de faire.

Cette méthode recoupe trois phases. La première demande la constitution d'un collectif de professionnels intéressés à développer leurs pratiques. L'intervenant prend un temps d'immersion sur le terrain, ce qui aboutit à la détermination commune de séquences à enregistrer en vidéo. Pour la deuxième phase, nous relèverons trois étapes : choix de séquences de quelques minutes qui constitueront les traces de l'activité sur lesquelles l'analyse sera portée ; confrontation du professionnel filmé aux images de sa propre activité en présence du chercheur (autoconfrontation simple) ; confrontation du même professionnel de la même séquence en présence d'un pair, toujours accompagné du chercheur (autoconfrontation croisée). La troisième phase repositionne l'analyse au niveau collectif, qui peut être le collectif de professionnel de départ, un comité de pilotage de l'intervention ou un collectif professionnel élargi (Clot, 2008). Si la deuxième phase permet une mise au travail d'un collectif restreint, la troisième revêt une dimension forte de réinterprétation des entraves de l'activité dans ses dimensions plus politiques. C'est ainsi que le renouvellement des pratiques peut être visé, dans ce mouvement qui consiste à questionner les pratiques

collectives à partir de l'analyse de situations micro. Le but n'est pas une interprétation de l'activité par le chercheur, mais le développement de l'interprétation par les professionnels eux-mêmes.

Cette méthode confronte plusieurs points de vue en articulation : ceux des professionnels au regard des images et ceux du chercheur tentant de prolonger la réflexion par ses propres sentiments à l'égard de l'observation des professionnels. Observation et réflexion sur deux temps spécifiques, celui de l'observation de l'agir professionnel et celui de la réflexion des professionnels durant le visionnement des images vidéo. L'essai assez complexe se situe à partir du regard que les travailleurs sociaux portent sur leur activité. Par le biais de la vidéo, ils cernent eux-mêmes les finesses déployées dans leur agir, subtilités difficilement identifiables dans le cours même de l'action. Voici pour exemple ce témoignage sur le vif d'un professionnel suite à une autoconfrontation simple : « Mes actes habituels me deviennent conscients alors qu'ils étaient lissés depuis longtemps ».

Se laisser prendre par les traces de l'activité visionnée, activité de soi et de son collègue, offre l'occasion d'une nouvelle activité, celle d'un échange en modulations, en découvertes, qui s'étend au-delà de toute canonisation de l'activité ordinaire. La clinique de l'activité, dans ce cadre, ne s'arrête pas sur l'activité observable pour et par la seule analyse. Son objet est davantage l'activité « au carré », celle que l'on observe quand les intéressés dirigent leurs analyses sur leur propre activité examinée ensemble (Clot & Leplat, 2005 - 307). C'est donc bien le contenu des dialogues orchestrés durant l'autoconfrontation croisée, organisé en fonction des images d'activité réelle, qui est l'objet de connaissance pour le chercheur. La mise en mouvement par l'activité d'analyse des professionnels est également un résultat indéniable de ce type de démarche, mise en mouvement qui place le chercheur en situation d'intervenant. L'activité filmée n'est pas un fait finalisé, c'est une trace des possibles en cours d'action, et l'autoconfrontation permet d'agir sur cette trace, et avec elle, de poursuivre l'étendue des activités en potentiel de réalisation.

Avant de construire un discours sur l'activité, il s'agit de pouvoir repérer ce qu'ils font, puis dans un deuxième temps ce qu'ils peuvent dire de ce qu'ils font, et enfin dans un espace de développement potentiel (Vygotski, 1997) ce qu'ils vont pouvoir faire de ce qu'ils découvrent. Pour tenter l'explicitation des aspects corporels et émotionnels, nous avons imaginé une étape supplémentaire. Nous avons risqué de prolonger la réflexion par le ressenti, ressenti du chercheur sur les images soit, mais surtout ressenti dans cette étape décisive de l'espace de confrontation interactif permettant de repérer ce que les professionnels vivent

dans l'écoute de ce qu'ils disent ou de ce qu'ils taisent. Essai particulier qui se situe dans la lignée de nombreux travaux en clinique de l'activité où l'espace de développement potentiel n'est pas analysé uniquement chez les professionnels du métier, mais également au sein de l'interaction entre professionnels et chercheur avec ces émergences de réflexions et d'émotions découlant des séances d'autoconfrontation croisée. Le chercheur pistant non seulement le cœur du métier, mais également le corps au métier, à différencier encore du corps de métier. Nous retrouvons ici un positionnement issu de l'approche clinique telle que définie précédemment.

Les professionnels confrontés aux images se trouvent en extériorité de leur propre activité, tout en la revivant par l'effet des images. Ce positionnement particulier permet de découvrir ce qui jusque là était incorporé, intégré, et toutes réponses jadis automatiques reviennent en questionnement. Cet exercice déstabilisant place le ou les sujets en demande de soutien, de consolidation face aux anciennes certitudes qui semblent leur échapper. Ils convoquent alors l'approbation de l'intervenant, le plus souvent par le regard et l'attente du balancement de la tête portant sur une confirmation encourageante, mais encore mieux, en convoquant l'espace collectif de travail par l'arrivée massive du "on" dans les commentaires portés sur l'activité. Le "on" dépassant largement le binôme de l'autoconfrontation croisée. Le "je" devient "on" appelant "à la rescousse" le métier et le *genre professionnel* au travail (Clot & Leplat, 2005 ; Clot, 2008).

Devant un "je" qui se met en mouvement, qui s'interroge et qui dès lors, élargit, étend, tire sur les frontières d'un "nous" collectif durement acquis, sur lequel on s'était implicitement mis d'accord, source de certitude de ce qui se fait ou de ce qui ne se fait pas ! Une histoire collective qui devrait pouvoir parler pour ce "nous" et ainsi offrir une corde d'assurance solide, tenue par l'équipe.

Le vertige du "je" mis en controverse provoque passablement de distorsions au sein de l'autoconfrontation croisée, une part de l'énergie des professionnels étant convoquée à rassurer et à valoriser l'agir du collègue. Il faut un certain temps pour que le binôme puisse s'interroger ensemble, sur l'activité visionnée, au-delà du style et de l'agir personnifié. Cet espace d'intervention clinique demande à jouer entre certitude et remise en question, dans un rapport de confiance et d'écoute qui ne cherche pas à stabiliser l'activité en pratiques justes ou fausses, mais qui s'interroge et tente de faire émerger les fondements de l'activité confrontés aux situations singulières de travail.

Alors, le sujet s'autorise à relever l'écart de sa pratique par rapport au *genre professionnel* auquel il appartient. Cet espace émergent révèle le *style* de ses actions et ouvre une zone de développement possible par la compréhension et la reconnaissance de son activité propre au sein du collectif. Ces moments de développement sont interprétés par Clot comme une prise de conscience au sens où Vygotski dit qu'elle est une généralisation.

Percevoir les choses autrement, c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'actions par rapport à elles (...) en généralisant un processus propre de mon activité, j'acquies la possibilité d'un autre rapport avec lui. (Vygotski, 1997 cité par Clot *et al.*, 2001 -23)

Ce qui intéresse tout particulièrement le chercheur, n'est pas ce sur quoi les professionnels se mettent rapidement d'accord, mais principalement ce sur quoi ils s'affrontent. La recherche de la controverse est donc au principe de l'autoconfrontation croisée, dont la première victime, si l'on peut s'exprimer ainsi, est la belle unité du "on" (Clot & Leplat, 2005 - 309). Nous ajouterons que le chercheur se doit d'être attentif à ce qui n'arrive pas à s'exprimer, ce qui prend des détours, ce qui se tait, ou parfois ce qui se chuchote. La force et la compétence de l'intervenant se mettent à jour par la justesse des relances qu'il occasionne. Comment percevoir cet indicible et comment parvenir à le faire vivre par la parole, sans que cela n'occasionne un sentiment d'intrusivité ou de violence pour les professionnels ? La finesse de l'intervention consiste à saisir ce qui est prêt à être porté aux lèvres, et ce qui se doit de rester dans l'intimité de la personne. L'expérience montre que les relances en autoconfrontation croisée demandent un savoir à acquérir. Soutenir pour laisser surgir, sans influencer par trop les propos de l'interlocuteur.

Etre du métier, c'est être au diapason à un moment donné. La différence n'oppose pas, a contrario, elle est ce qui renouvelle, ce qui est en commun. La fonction psychologique du collectif est très importante dans le métier. Grâce à la résistance de l'un, l'autre est repoussé dans ses retranchements, réinterroge des gestes usuels, ce qui le met en position de repenser l'activité.

La méthode permet de dépasser la description, elle ouvre sur ce qui pourrait être fait, qui participe du réel de l'activité. Le chercheur regarde dans le détail ce que chacun fait de ce que l'autre dit, il repère un thème qui se développe. La pensée se découvre à travers le mouvement des mots.

Nous dirons que ce qui importe, du point de vue de l'intervention, est l'intérêt que peut porter le ou les professionnels à leur participation à une telle démarche. Se laisser filmer dans son activité demande en premier lieu d'être curieux sur sa propre manière de faire et ainsi de se

sentir prêt à se découvrir agir dans la sphère professionnelle. S'entendre sur une cassette audio est déjà un exercice particulier, découvrant la plupart du temps sa propre voix comme étrange, voire étrangère à soi. Avec la vidéo, ce n'est pas seulement la voix : c'est tout son corps qui s'offre à sa propre vue et à celle des autres, à sa propre évaluation en miroir, d'un corps si familier qui devient étonnamment distinct, méconnu voire parfois inconnu. Prendre le risque de cet exercice demande une motivation à se découvrir, à soi et aux autres, dans le cadre professionnel. Il s'agit de ne pas oublier les enjeux institutionnels investis lors des autoconfrontations. Les images peuvent amener non seulement à des controverses, mais également à de réelles remises en questions, personnelles et institutionnelles. Le chercheur responsable du bon déroulement de la démarche se doit de prêter attention à ces données et à les recueillir pour les remettre en activité au sein du collectif. A tout moment, le professionnel peut demander à ne pas travailler sur une séquence d'activité répertoriée par le chercheur. De même un binôme ou un collectif peut exiger de ne pas traiter certaines parties jugées trop périlleuses. Ces éléments éthiques doivent être clairement énoncés en début d'intervention et être accrédités par l'ensemble des personnes impliquées dans le processus. Reste également à éclairer le statut des images et des paroles en rapport aux directions d'institution. Là aussi, un accord doit être protocolé au préalable, les personnes filmées devant être entendues et reconnues dans leur demande en priorité, par rapport aux attentes des directions d'institution. Reste à se mettre d'accord sur l'utilisation ultérieure des films et sur la propriété des images. Se pose également la question classique de l'influence de la caméra sur le déroulement de l'activité réelle. Comment suivre la personne dans son activité sans influencer sur son travail ? Cette question qui revient régulièrement sur les lèvres des professionnels est peut-être la moins difficile à apprivoiser, voire à dompter. Nous pouvons répondre rapidement par le fait que toute observation du travail d'autrui a un effet sur autrui et sur la situation. Le professionnel qui se sent observé, s'observe lui-même, soucieux qu'il est de l'attitude à adopter. Mais s'arrêter là serait faire fi de l'action située. Si l'observateur et la caméra exercent une influence évidente sur le déroulement de l'action, ils ne sont pas les seuls éléments qui contreviennent à la situation. Rappelons-le, dans les métiers de l'humain, l'action est en permanente co-construction, faite de rapports humains incertains. Ainsi, nous avons pu le vérifier à de nombreuses reprises, si la caméra exerce une gêne évidente dans le premier quart d'heure, le professionnel est également pris ultérieurement par ce qui se joue en situation, et par les effets de la caméra sur son usager. Dès lors, il se doit de répondre à cet élément perturbateur comme il devrait prendre en compte n'importe quelle autre forme

d'agitation. Finalement, la caméra devient objet tiers inclus dans la situation, prenant suivant les moments passablement de place, comme à d'autres instants, parvenant à se faire totalement oublier.

Si nous tentons de finaliser notre propos sur l'autoconfrontation, nous pourrions ajouter encore que cette méthodologie d'analyse du travail présentée succinctement ici, prend la forme d'une activité réflexive du professionnel sur sa propre activité. C'est en cela qu'elle nous paraît non seulement originale, mais aussi porteuse d'un nouveau rapport entre chercheur et praticien.

L'objectif étant le développement de leurs propres interprétations et observations [opérateurs], l'analyse du travail par le chercheur n'est plus la source de l'action, mais une ressource pour seconder (ce qui n'a rien de secondaire) une expérience de modification du travail par ceux qui le font et ceux qui l'analysent. (Clot & Leplat, 2005 - 306)

Nous ajouterons que cette méthodologie de co-analyse se doit d'instituer et institue un rapport de confiance entre le chercheur et le professionnel engagé dans le processus de recherche. Cet espace de confiance indispensable à la démarche ne se proclame pas d'avance. C'est dans le déroulement des interactions que se construit petit à petit ce qui donne sens aux acteurs engagés dans la recherche. Nous postulons qu'au-delà des sentiments de feeling, de sympathie réciproque, c'est bien sur la question du sens que peuvent donner les professionnels eux-mêmes au processus dans lequel ils se sont engagés, que la confiance pourra s'établir durablement permettant une implication forte des sujets. Cette construction est essentielle pour entamer l'observation dans un premier temps et plus encore, l'échange sur la pratique lors du visionnement.

L'autoconfrontation ne peut répondre à un protocole strict permettant l'application stricto sensu d'un cadre méthodologique rigide. Bien au contraire, elle demande à prendre en compte les finesses et les difficultés de son utilisation, ceci toujours dans un cadre éthique et rigoureux. Elle requiert deux niveaux d'investissement, soit comme dit précédemment, le détail de l'activité et l'espace de développement potentiel de la part empêchée, pour le professionnel. Nous concluons sur l'importance des aspects éthiques au sein de cette démarche. Les décisions méthodologiques et éthiques se doivent d'être prises en concertation avec les professionnels.

#### La posture du chercheur en intervention clinique

La posture clinique pose comme exigence que le partenaire (individu, groupe ou organisation) accepte de s'engager, avec le clinicien, dans un processus

risqué d'écoute, de parole et de compréhension. Risqué parce que situé au-delà de ce qui se dit et se donne à voir dans les rapports ordinaires entre soi et avec soi. (Jobert, 2006 - 30)

Partir du concret de la situation, puis se laisser affecter par ce qui se joue en interaction pour revenir distancé et imprégné de l'objet initial, ouvre de nouvelles acceptions de la situation passée et en devenir. La posture clinique demande de laisser de l'espace, du mouvement, du vent dans les branches, pour découvrir et saisir la situation dans ses dimensions présentes et évolutives. Mouvement jouant de différentes dimensions entre le dire et le taire, entre l'observé et ce qui se cache, jusqu'au témoignage d'un impensé qui s'active par bribes identifiables. C'est lorsque l'oiseau déploie ses ailes que l'on prend de plein fouet la beauté de la force de son mouvement, son aisance au déploiement. L'oiseau compris dans toutes ses dimensions, demande à être perçu dans sa capacité d'immobilité, tranquille sur sa branche en balancement, tout comme en son envol, sans oublier la beauté exubérante de ses parades. La posture clinique part d'un temps donné, dans la rencontre d'une personne ou d'un collectif, temps spécifique qui se doit de s'ouvrir à un déroulement, parfois chaotique, en perte de cadence, mais aussi en ouverture de nouveaux rythmes. Le concret de la situation est à la fois point de départ et point d'arrivée, toujours suspendu à de nouveaux développements. On part d'un réel, explicité, vécu, pour l'appréhender dans sa dynamique, qui nous instruit sur ses extensions possibles, son devenir qui n'est pas projection, mais devenir en situation concrète, dans la relation qui transforme un état de fait en de nouvelles situations toujours aussi présentes et concrètes. Des significations se font jour, d'autres s'estompent temporairement, et c'est bien de cette transformation dont s'occupe la clinique. Sans ces pas de côté, l'intervenant pose quelques commentaires, une tautologie où l'on redit ce dont on était persuadé avant la rencontre, et dont on se fera fort de rester sur la même ligne, dans un souci de cohérence et de transparence, de maîtrise. Le mouvement imprévu du vent et de la vie se perd au détriment d'une pensée prédéfinie, jugée apte à donner une réponse provisoirement satisfaisante.

Pour le moins, sa présence et son action, parce qu'elles produisent des effets, lui imposent de prendre soin de définir et de préserver une "bonne" position et un cadre qui lui permettent d'être à la fois efficace et respectueux de ses partenaires et de lui-même. (Jobert, 2006 - 30)

La clinique implique de s'affronter à des manifestations en attente de réponses, d'interprétation, voire de compréhension. Non pas dans l'optique de tenter d'appréhender et de saisir définitivement le réel, mais de tenter de le remettre en mouvement. Le clinicien se

déplace entre présence et distance, présence à ce qui se dit ou se peine à dire et distance dans la recherche permanente d'un ajustement émotionnel à ce qui se joue ou se rejoue en situation.

Posture clinique en tant que position relationnelle proposée, offerte. Et c'est toujours en référence aux "effets de présence" (Avron, 1996) qui constituent l'histoire première de l'individu que se trouve confrontée la démarche clinique. C'est de notre responsabilité de nous situer à cette distance juste d'une présence et d'un écart qui n'est pas absence. (Aymard, 2006 - 24)

La clinique demande de reconnaître la spécificité de chaque individu ou de chaque situation. Entrer dans chaque situation, reconnaître ses spécificités, ses particularités, ses dynamiques propres. Chaque entretien participe de retrouvailles et de découvertes, faisant certes référence à du "déjà connu", mais articulant ce qui fait lien et de nouvelles logiques, propres à la situation. La compréhension de la spécificité se construit forcément à partir d'expériences antérieures qui sollicitent des savoirs référencés et un positionnement ouvert à l'inattendu, à ce qui offre une nouvelle prise en compte, un regard renouvelé.

Le chercheur clinicien se laisse imprégner physiquement, émotionnellement, intellectuellement de la réalité concrète de l'activité. Il collecte des informations, des commentaires qui ne peuvent se parler qu'en situation. Si la clinique du travail place en son centre la relation à la réalité transformée dans l'activité, il s'agit bien de tenir une cohérence méthodologique dans le statut accordé à la réalité. L'écoute du chercheur se trouve transformée par son insertion dans les milieux de travail. L'écoute n'est pas réception passive ; elle sollicite. Et c'est parce que le chercheur accepte d'être touché et changé par l'expérience partagée que ses interlocuteurs accepteront, peut-être, de prendre également des risques. Car c'est bien la subjectivité du professionnel engagé dans son activité qui est au cœur de l'analyse (Lhuilier, 2006). « Un vécu brut qui s'expose – une prise de distance qui s'énonce » (Aymard, 2006 - 15).

Le singulier, les individus et les groupes peuvent être appréhendés dans leur singularité. Centrée sur l'interaction, sur la coprésence, la clinique est tenue d'être éclairante, parfois explicative, souvent porteuse de sens. Etre en situation demande de l'invention, de la trouvaille à partir de l'ici et maintenant. Faisant appel à ses repères, l'intervenant en clinique de l'activité sait se laisser surprendre, sait pointer les particularités et, se laissant affecter par la situation, en développer des indices de compréhension.



## Clinique et travail social : positionnements en miroir

Comment, dans les métiers de l'humain, penser agir en récusant la dimension des affects ? En clinique de l'activité, il en va de même. Il s'agit non seulement d'accepter, mais aussi et surtout de s'ouvrir à ce qui met en mouvement l'émotionnel, sollicite le corps et les affects. Non pas se mettre à la place de l'autre et se laisser prendre par l'illusion que cette expérience renseigne sur les affects des partenaires, mais accepter d'être affecté soi-même afin que s'ouvre une communication accordée. La relation est transformée par le partage d'une même expérience, même si celle-ci garde toujours ses significations singulières.

(...) Un art de la mémoire développe l'aptitude à être toujours dans le lieu de l'autre mais sans le posséder, et à tirer parti de cette altération mais sans s'y perdre. Cette force n'est pas un pouvoir (même si son récit peut l'être). Elle a plutôt reçu le nom d'autorité : ce qui « tiré » de la mémoire collective ou individuelle, autorise (rend possible) un retournement, un changement d'ordre ou de lieu, un passage à du différent, une « métaphore » de la pratique ou du discours. (Certeau de, 1990 - 131)

Nous pouvons relever une difficulté particulière du chercheur clinicien sur l'activité en travail social. Sa posture se reflète en miroir à celle des professionnels. Le chercheur clinicien favorise la prise de parole chez le travailleur social qui s'interroge lui-même sur ses propres capacités d'écoute, d'empathie, de présence et de distance à autrui au sein de son activité professionnelle. Cette double articulation à la relation demande de ne pas s'y perdre, le "s'y" faisant référence à la fois à l'objet d'étude comme à la posture de recherche à adopter. Richesse et difficulté dont il s'agit de prendre conscience, spécifiquement du côté du clinicien, en gage de tenir les rênes éthiques et méthodologiques du processus de recherche. Position inconfortable que connaît parfaitement le travailleur social, se devant de trouver régulièrement la "juste distance" dans sa relation aux personnes mises en fragilité. Emotionnel à activer dans l'agir professionnel, mais de manière adaptée, nuancée.

La posture clinique fait appel à la notion de présence, présence incarnée du chercheur, dans la relation d'altérité. Si pour le clinicien cette question de présence et d'écoute détermine ses qualités professionnelles, il en est à nouveau de même pour le travailleur social. Celui-ci, au travers de son activité, se débat quotidiennement avec la solitude, la souffrance, la non-reconnaissance, l'exclusion voire l'abandon des personnes qu'il rencontre. Il est confronté à ce qui fait appel à la problématique du vide. Le vide est créé par l'absence radicale de l'autre, cet autre désespérément attendu et qui ne se présente que rarement sous la forme désirée ou espérée. Travailler sur cette attente "désespérée" demande au travailleur social d'être pleinement là, dans ce temps d'interaction, offrant une alternative à ce vide omniprésent.

"Faire semblant" d'être là, par une présence physique, dans une totale absence relationnelle, serait manquer le rendez-vous. Etre là, dans une qualité de présence, rend possible l'expérience d'un plein momentané, pour une personne souvent désespérément meurtrie par l'expérience d'une superficialité de présence. Mensonge existentiel, auquel il faudra pouvoir remédier, petit à petit dans une position qui puisse remettre en mouvement la problématique du vide.

Dans la problématique du manque, l'autre appelé peut faire acte de présence, offrir le présent de sa présence, sans pour autant être toujours là, sans pour autant être là pour combler. Il s'absente et par là introduit l'expérience du manque, il refuse d'occuper une place qui n'est pas la sienne. Ainsi se constitue : l'autonomie d'un sujet, l'usage fécond de la solitude, la capacité d'être seul en présence d'autrui. (Aymard, 2006 - 20)

Le travailleur social occupe une place difficilement identifiable, qui ne repose pas sur une assise thérapeutique. Il a souvent été question d'accompagnant, de passeur, voire aujourd'hui de "grand frère". L'intervention clinique a de la difficulté à se faire reconnaître au-delà d'une acceptation thérapeutique. La clinique fait appel à des représentations fortes autour du "psychologique", du référentiel psychanalytique. Comme si "faire de la clinique" demanderait ou ferait appel à un cabinet, à des consultations privées, à un appareillage qui serait à la hauteur des attentes thérapeutiques augurées. Loin de la cure psychanalytique, ou des interventions thérapeutiques, le travail social construit ses interventions sur de nombreux modèles (systémique, collectif-réseau, psychodynamique, comportementaliste, etc.) et s'appuie théoriquement sur des approches disciplinaires (droit, psychologie, sociologie, pédagogie). Sans oublier les dimensions éthiques fortement articulées au développement de l'agir. Les dimensions idéologiques et politiques sont également omniprésentes sur la scène de l'intervention sociale.

Si les tensions entre clinique à visée psychologique et clinique de l'intervention sociale ne sont pas escamotées, des synergies peuvent naître, et reconnues les dettes réciproques – théoriques et pratiques – qui lient et séparent travailleurs sociaux et personnel « psy » (...). (Karsz 2004 - 125)

Aujourd'hui, dans de nombreux services et institutions, nous retrouvons l'apport essentiel des psychologues, psychiatres ou psychothérapeutes dans l'appui aux personnes en souffrance. Il importe de reconnaître différentes dimensions de la clinique, de leur complémentarité, qu'elles soient à visées thérapeutiques, à visée d'intervention sociale ou encore à visées de compréhension et de transformation de l'agir professionnel.

Si l'on s'attache à saisir le sujet dans son développement, il convient alors de ne pas se laisser aveugler par des énoncés enfermant les personnes dans leurs symptômes : "c'est un jeune délinquant, et/ou un jeune toxicodépendant, c'est un handicapé, il ou elle est psychotique". Le cas social n'est un cas qu'à partir du moment où il a été défini comme tel. Il ne peut être en aucune façon, relevé uniquement que d'un "cas", et encore moins que "socialement". Énoncés catégoriels qui permettent de s'entendre sur des représentations de symptômes. Certes, mais qui ne disent en rien la personne dans son être, dans son interaction, aujourd'hui, face au travailleur social et qui se construira encore différemment demain, dans d'autres relations sociales. Subtilité et piège du verbe "être" qui poserait en force un état, une définition achevée, d'une position définitive. "Il est un jeune en difficulté". Paradoxalement on parle de situations toujours plus complexes, de cas sociaux à problématiques multidimensionnelles, mais cette encombre, ces embrouillements, ne sont-ils pas justement symptomatiques de la difficulté rencontrée ? Peut-être est-ce la nécessité de la compréhension systémique qui donne aujourd'hui un sentiment terrible d'impuissance devant ce qui est vécu comme une impossibilité à répondre à des demandes "toujours plus complexes". Dès lors, où commencer et où s'arrêter ? Faut-il répondre à cette question pour tenter de se rassurer, d'avoir prise sur ce processus, pour marquer l'intervention d'un début et d'une fin donnant sens à l'activité ? Vœu pieux ! S'il est un espace que l'on pourrait délimiter, c'est celui de la mise en mouvement d'une dynamique arrêtée provisoirement, d'une dynamique en panne, dont l'immobilité pose problème. C'est ici que le travail du clinicien et celui du travailleur social se rejoignent étrangement. Redonner du souffle pour relancer l'imagination et la pensée, ouvrir d'autres modes de mobilités, voici ce qui nous paraît être au cœur de l'intervention clinique et de la pratique en travail social.

La clinique de l'activité s'attache aux pratiques professionnelles, incluant fortement les dimensions sociopolitiques et socioculturelles auxquelles elles sont adossées. La dimension psychique est certes essentielle et éminemment incontournable dans la compréhension des situations, spécifiquement dans les métiers de l'humain, mais aussi partielle sur la scène des différentes forces agissant sur l'activité du professionnel en prise avec des personnes en souffrance.

En parlant de clinique, on parle donc bien d'un savoir-faire particulier et, d'une certaine manière, les cliniciens se trouvent placés dans la même position que bien des professionnels des métiers de l'humain, mais aussi dans d'autres secteurs, incapables de formaliser le réel de leur pratique. (Jobert, 2006 - 36)

Le travail est fait de multiples dimensions qui s'entrechoquent dans le réel. La clinique participe au déploiement du "réel" de l'activité. Or, appréhender ce réel demande une humilité et une réserve, sachant que justement ce réel échappe, reste temporaire, est en mouvement. Il ne suffit pas que le professionnel puisse énoncer une découverte, issue de l'espace clinique, pour que cette vue revête *l'entièreté de la chose*. Eclaircie partielle, élément fugace du réel qui ouvre de nouvelles strates, mais toujours inachevées. La clinique de l'activité dégage des espaces permettant d'avancer de quelques pas sur une piste enchevêtrée dont la direction et le point d'arrivée restent, non pas impensés, mais bien supposés.

Le réel est ce qui surgit, par bribes. Il est aussi tout ce qui est encore tu, l'excédent, l'énigme, qui se déchiffre et se reconstitue dans un mouvement, ici et ailleurs, au gré de ce qui affecte et de ce qui laisse indifférent.

On se situe loin de l'idéal de maîtrise. Ce n'est pas un acte, mais un processus rythmé par des avancées significatives, par des points de non retour, par des erreurs théoriques et pratiques d'envergure. Impossible de tout voir, de tout comprendre. (Karsz, 2004 - 127)

Nous concluons que la clinique de l'activité place l'objet d'étude dans une dynamique qui permet de le saisir dans son développement, et que les aspects méthodologiques s'articulent de fait aux dimensions épistémologiques.

La distinction [...] entre la méthode clinique à visée épistémique et la méthode clinique à visée d'action ne définit pas deux catégories disjointes, mais plutôt deux pôles. Il existe, entre les catégories correspondant à ces deux visées de nombreux recouvrements. (Clot & Leplat, 2005 - 313)

C'est à travers la méthodologie de l'autoconfrontation croisée que nous adopterons une posture clinique, qui nous permettra d'entrer dans l'analyse fine des situations professionnelles. Ce sera l'objet de la partie II.

## Deuxième partie

# Trois situations pour appréhender le travail réel

## Chapitre 4 : Ouverture à l'activité des éducateurs

Le chapitre 4 nous invite à entrer dans l'univers professionnel des éducateurs sociaux. Avant d'explorer les trois situations retenues, nous avons cherché, au travers d'une instruction au sosie<sup>25</sup>, à accéder à l'univers subjectif et contextuel des éducateurs. Pour ce faire, l'éducateur Jean, devenu instructeur, décrit son activité à partir d'une soirée passée à l'appartement communautaire. Nous verrons ainsi l'importance que revêtent la préparation de celle-ci, la coopération entre les deux éducateurs engagés dans l'agir, l'activité de contrôle des tâches et en contreplan, les questions et positionnements que cela produit. Nous appréhenderons l'émergence de gestes professionnels puis nous nous interrogerons sur la part d'intentionnalité portée à l'acte. L'apport de Mendel (1998) nous permettra de définir l'action dans sa part déterminée, inscrite dans la dimension incertaine de l'acte.

### Appartement avec encadrement éducatif pour adolescents

L'appartement est un lieu de vie prévalant à la fois d'une structure protégée (internat) et d'une vie autonome. Cette structure est proposée à des adolescents qui ont acquis suffisamment de compétences à se maintenir dans un programme et à gérer les contraintes élémentaires de la vie quotidienne, mais qui éprouvent encore, du fait de leur fragilité, le besoin d'un accompagnement éducatif. Cinq jeunes vivent de manière "autonome" et communautaire ponctuée par des temps de présence et de rencontre avec les éducateurs.

L'objectif final du placement vise au passage à la vie adulte indépendante avec suffisamment d'assurance dans la gestion de la vie quotidienne comme dans les relations avec son environnement proche.

Le suivi éducatif de chaque jeune est déterminé par un contrat qui définit des temps structurés. A une période d'adaptation très cadrée fait suite un accompagnement tourné vers une augmentation progressive d'autonomie. Celui-ci est ponctué par des bilans réguliers en présence de l'assistant social.

Six versants du quotidien sont particulièrement observés : activités, nourriture, argent, gestion administrative, rythme et hygiène de vie, lien au collectif.

---

<sup>25</sup> Méthode indirecte permettant d'accéder à la dimension subjective engagée dans l'agir. Cette méthode sera explicitée succinctement au cours des pages suivantes.

La présence de tous à une soirée par semaine est obligatoire. Après un repas en commun, une réunion permet de traiter de la dynamique de groupe, des problèmes organisationnels liés à la cohabitation ainsi qu'à la résonance au sein du collectif des difficultés personnelles. Les éducateurs sont attentifs à ce que les jeunes se dotent de règles de vie et s'approprient le fonctionnement de l'appartement. En plus des rendez-vous réguliers fixés avec l'éducateur de référence, le jeune peut à tout moment solliciter l'intervention d'un éducateur. Du fait de la définition de l'acquisition graduelle d'une autonomie, des transgressions aux règles de vie trop importantes ou durables peuvent conduire à une suspension du placement, voire une exclusion dont les conditions sont précisées à l'admission.

Comme nous l'avons vu précédemment, la mise en visibilité de la tâche éducative dans le suivi du quotidien est quelque chose de très difficile à déterminer et à nommer (Coquoz & Knussel, 2004). L'épaisseur réelle de l'expérience quotidienne du travail est souvent absente des discours adressés à des personnes qui ne sont pas du métier. Epaisseur due à un ensemble d'éléments qui échappe au champ de la prescription mais qui se redéploie dans les interactions, au sein de l'activité réelle. Dépasser la difficulté majeure à mettre en mot ce qui constitue l'essence même du travail demande à passer par des méthodes indirectes. L'impossibilité d'une immersion longue au sein de l'établissement, pour des raisons de cadrage temporel du module d'enseignement, nous a obligé à bricoler, au sens noble du terme. Pour immerger rapidement les étudiants dans l'activité éducative, nous avons eu recours à une *Instruction au sosie*, un dispositif nous permettant d'aller au plus près du *réel* de l'activité. L'entretien au sosie est une méthode d'entretien indirecte complémentaire à l'autoconfrontation croisée. Méthode indirecte dans le sens d'organiser « le redoublement de l'expérience vécue » (Clot, 2008 – 180).

## Instruction au sosie pour pointer quelques enjeux de l'activité

Nous ne voulions pas discourir sur les objectifs ou intentions de professionnels ; nous cherchons à savoir comment les praticiens mettent en œuvre leur activité, à savoir comment ils se débrouillent dans le réel des situations de travail. La technique du sosie nous a été précieuse pour favoriser des productions verbales spécifiques retraçant au plus près l'activité réelle (Clot, 1995, 1999, 2008). Cette méthode est un moyen détourné pour que le sujet se centre sur le quotidien de son agir et ne développe pas un discours adressé au chercheur relatant ce qu'il imagine devoir dire de son activité professionnelle.

La personne est donc invitée par son vis-à-vis investigateur, à raconter, dans les moindres détails ce qu'elle fera le lendemain en imaginant que son interlocuteur doit le remplacer sans qu'autrui puisse déceler un changement de pratique.

Voici la phrase clé donnée en début d'entretien :

Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? Je te questionne pour savoir comment je dois faire.

L'entretien qui se déroule environ sur une heure se développe dans une lutte permanente de comprendre ce que fait le professionnel et surtout comment il le fait, car l'interviewer est hanté par l'idée que demain, il se trouvera à la place du professionnel et qu'il devra assumer ses tâches professionnelles dans le réel de l'activité. Afin que le processus se mette en place, le chercheur parle en terme de "je", imaginant ce qu'il devra faire et le sujet relatant son activité en terme de "tu" ouvrant ainsi un espace d'identification au futur remplaçant. L'imposition de la question du sosie, devant parvenir à jouer l'imposture d'un changement de personne, oblige à décrire autant le déroulement des actions que la manière dont le professionnel conduit ses actions. L'engagement subjectif du sujet est fortement mobilisé pour saisir son style particulier, toujours investi dans un genre professionnel porteur de normes endogènes. L'entretien qui est enregistré, offre un discours proche de l'agir et engagé émotionnellement. La méthode du sosie permet une zone de développement au professionnel par le fait que la retranscription de l'entretien lui sera remise et que le sujet pourra revenir sur son activité de langage en le prolongeant, le modifiant, le reconstruisant dans un nouvel espace de pensée. Ce deuxième temps offre un déplacement du regard et du senti sur l'activité ouvrant de nouvelles perspectives empêchées jusque là. Le rapport à autrui dans les questions qu'il inflige parfois avec insistance oblige le sujet à découvrir d'autres voies pour penser son activité. C'est par le regard d'autrui porté sur son activité que le professionnel pourra développer d'autres modes d'actions impensées à ce jour. Le matériau est donc repris par le sujet et commenté par écrit. Cette méthode qui ne demande pas un arsenal particulier pourrait paraître aisée à manier. Tout au contraire, nous nous sommes heurté à de nombreuses difficultés émanant principalement de la résistance, naturelle pourrions-nous dire, des professionnels à nous laisser entrer, non seulement sur le champ de leurs pratiques professionnelles, mais encore dans leur propre manière de faire. On ne se laisse pas remplacer aussi facilement que cela ! Pour parvenir à décentrer ces résistances, le chercheur doit tenir son cadre et ne pas se laisser prendre dans des retournements de méthodes renversant les



consignes du "je" et du "tu". Exercice qui demande une longue maîtrise de cette pratique. Pour notre objet de thèse, nous avons repris quelques éléments abordés en *instruction au sosie* afin d'entrer dans l'agir des éducateurs, de saisir la pratique dans une dimension panoramique eu égard aux trois situations, d'une durée de quelques minutes, que nous avons retenues pour notre matériel empirique. L'entretien d'instruction au sosie a permis de saisir la manière dont l'éducateur se prépare à collaborer avec son collègue, l'état d'esprit dans lequel il va aller à la rencontre des adolescents sur leur propre lieu de vie, ainsi que les intentions qu'il se donne pour la soirée qui s'engage. Nous avons fait le choix de découper quelques extraits des entretiens qui ouvrent à l'activité de l'éducateur Jean.

## L'activité se raconte

*C'est une maison d'éducation quand même, ce n'est pas un hôtel.*

### Préparation de la soirée et de la réunion hebdomadaire

Le travail effectif démarre à 18 heures à la Migros<sup>26</sup>, lieu de rencontre avec le collègue. Toutefois, l'éducateur nous rend attentif que ce temps de rencontre fixé en un lieu et à une heure précise ne représente pas le point de départ réel de l'activité. Auparavant, c'est tout un travail d'anticipation qui a été réalisé, comme le choix du menu du soir, les points à porter en réunion du soir en fonction des événements relevés durant la semaine. Le point de rencontre qui marque le démarrage d'une soirée est un point tangible dans un continuum au sein duquel va se discuter, à partir d'un condensé des pratiques précédentes, l'activité future de la soirée.

*(...) tu as déjà réfléchi avant ce que tu vas discuter avec les jeunes. Tu sais déjà quels vont être les points car tu les as récoltés durant toute la semaine entre les fax que tu as reçus et puis les commentaires de tes collègues qui ont déjà travaillé le dimanche matin et le lundi soir ; eux vont t'amener de la matière à reprendre, donc tu as consulté tous ces points avant, tu en as fait une liste et tu l'as dans ta poche prête à la sortir le soir.*

*Donc tu as ce rendez-vous à la Migros avec ton collègue, on boit un café avec le collègue, et puis on met sur la table les points qu'on a à discuter le soir ; ça c'est le premier truc que l'on discute ensemble, de quels vont être les points qui vont*

---

<sup>26</sup> Chaîne de supermarchés alimentaires suisse.

*être abordés le soir. Donc toi tu amènes ceux que tu as, lui en aura peut-être d'autres que t'as oubliés et après par rapport à ces points-là, on en discute un petit peu pour qu'on soit bien dans le bain par rapport à ces différents points et là on peut se partager le travail.*

*Alors une fois qu'on a fait ça, qu'on est ok sur la soirée, après tu vas discuter avec lui sur qu'est-ce qu'on prépare ce soir. Toi t'auras déjà p'têtre une petite idée : spaghettis bolognaise, ok ! Pis le gars avec qui tu bosses, il te dira « non, moi je préfère des asperges et du jambon cru », pis après vous vous démerdez (rires). C'est le plus fort qui l'emporte (rires). Non après vous décidez ensemble. Pis après, hop, on démarre, tu démarres, faire les courses avec ton collègue.*

De cet extrait, nous relevons l'importance et même l'insistance que porte Jean sur le point de rencontre au sein du supermarché. Autour d'un café, se discutera la stratégie de la réunion du soir. L'éducateur relève l'importance d'une rencontre préalable avec son collègue de soirée "pour se mettre dans le bain". Se rencontrer dans un endroit neutre, informel comme la cafétéria d'un supermarché, autour d'un café, n'est pas banal. Les éducateurs posent le cadre éducatif de la soirée autour d'un café dans un centre commercial. Le lieu informel permet le temps de formalisation de l'activité. Par cette pratique, souvent décrite par les profanes comme "non professionnelle", nous pouvons au contraire penser qu'ils ont parfaitement intégré, incorporé l'utilisation d'espaces informels de la vie quotidienne comme des espaces-temps propices à l'intégration sociale. L'objet du travail de la soirée est en partie rejoué dans le temps de préparation.

"Se mettre dans le bain", c'est aussi savoir entrer dans l'habitus d'un collectif et parvenir à y prendre place. Une part particulière, en tant qu'éducateur superviseur de tâches relevant du contrôle, mais aussi comme professionnel soutenant dans un accompagnement éducatif. Nous retrouvons la part de contrôle active dans tous les actes du travail social, accompagnée de la part d'empathie et d'accompagnement, telles que décrites dans la partie consacrée aux enjeux du travail social. Il importe de souligner que toute intervention, aussi minime soit-elle, impose à l'éducateur de travailler avec ce dilemme de l'activité, dilemme au sens d'un double positionnement à intégrer dans l'agir.

L'axe d'activité de rencontre ne peut être prescrit, il sera fait de ce que sera la situation de chaque résidant, de ce qui se déroulera en temps d'interactions et de ce que les éducateurs vont pouvoir ou non insuffler durant la soirée. La rencontre, si elle est objet de travail pour les praticiens, reste suspendue à ce que les jeunes vont y investir. Que ce soit dans un échange

courtois, chaleureux ou en opposition, rappelons que le concept de *contre capture* présenté précédemment est également objet de travail dans le processus d'acquisition d'autonomie des jeunes, processus posé comme objectif finalisé du placement.

L'activité à venir, en présence des adolescents, demande une préparation individuelle et en binôme. Anticiper et échanger sur ce qui fera le terreau fertile de la soirée pourrait se définir comme une mise à plat des intentions et une répartition des rôles.

*Le collègue, ouais, ou alors on est au même niveau, ou alors on s'est dit au départ : « écoute, on y va comme ça, à vau-l'eau et puis on verra bien ce qui se passe ». Mais il y a quand même une discussion pour savoir si on met de la pression ou pas. Savoir dans quel état d'esprit on est, l'un et l'autre. J'ai un certain boulot à faire ici.*

Jean insiste sur la part professionnelle engagée lorsqu'il rappelle qu'il a *un certain boulot à faire ici*. Nous pensons que la part incertaine de l'activité pousse à devoir nommer qu'il n'est pas question de "ne rien faire", de se laisser aller sans intentionnalité. Jean nous parle d'un faire identifiable en utilisant l'adverbe "certain", localisé "ici". Un agir professionnalisé par le choix du nom "boulot". Un savoir-faire professionnel qui sera objet à élucider au sein de l'autoconfrontation croisée.

## Les quatre dimensions de l'activité

Les premiers extraits présentés nous renvoient à la dimension volontariste du praticien, nécessaire au cadrage de l'agir. Nous pensons que dans les métiers de l'humain, là où les prescriptions sont peu opérantes comme guides de l'action, l'engagement de soi prend une place prépondérante. *J'ai un certain boulot à faire ici*. Il est important de relever que la part engagée de soi ne recouvre pas la totalité de l'acte. Si l'activité est la part créative du métier, celui-ci n'appartient à personne en particulier. Clot (2006) définit le métier à partir de quatre dimensions qui traversent toute activité.

- L'activité personnelle, au sein de laquelle chacun est sujet par soi-même. L'activité personnelle si elle est toujours adressée à autrui est la part de l'activité "propre" engagée dans le métier. C'est la part intime et incorporée investie dans l'activité.
- L'activité interpersonnelle reflète la dimension du travail en équipe, de la coopération, du partage de la tâche, elle reflète l'ensemble des destinataires à qui est adressée l'activité.

- L'activité impersonnelle, qui représente la tâche, ce qui est à faire, ce qui s'impose à tous. Ce qui est prédéfini, qui ne tient pas compte de la part subjective qui permet d'ajuster le prescrit avec ce qui advient en situation.
- L'activité transpersonnelle, très agissante, générique, traverse tout professionnel. C'est la part du métier qui ne lui appartient pas, qui s'inscrit dans une histoire qui le précède et le dépassera. Clot s'appuie sur Bakhtine pour définir la dimension qui s'adresse à un destinataire de secours ou sur-destinataire. Ce que Clot définit comme « instance transpersonnelle » du métier, est le répondant collectif de l'activité personnelle. C'est l'histoire du métier, l'histoire de l'établissement, du collectif qui traverse l'agir. Chaque professionnel est une part de cette histoire là, y participe, y met de sa griffe, mais est également porté par cette dimension qui impose de la norme et des règles de métier. Tout professionnel est en dialogue avec quelque chose qui le traverse, quelque chose d'une histoire collective qui n'est pas que personnelle, ni impersonnelle, mais transpersonnelle.

Les quatre dimensions de l'activité peuvent se trouver en discordance, ce qui ouvre à des controverses, parfois créatrices de renouvellement, parfois bloquées, favorisant des dynamiques d'équipe conflictuelles.

Ces quatre niveaux ne peuvent se définir comme des vases clos, ils sont interdépendants, liés, indispensables les uns aux autres. Toutefois, la capacité d'une différenciation interne de ces rapports est une source de compréhension de ce qui se joue dans le métier et dans l'agir de chacun. En ce sens elle est un potentiel pour le développement du pouvoir d'agir et une source de santé pour l'établissement.

Parler du développement du pouvoir d'agir sur les métiers, ouvre la possibilité pour les professionnels, non seulement de faire ce qui est à faire mais de produire leur métier. La clinique de l'activité déclenche une occasion de déplacer la dispute professionnelle en conflit avec le métier en lieu et place des disputes interpersonnelles. Celles-ci n'ont pas vocation à rester prisonnières des frontières du collectif.

## Styles et coopération

*(...) l'important c'est qu'on réussisse à travailler ensemble. A montrer quelque chose, à dire certaines idées et à pouvoir cohabiter ensemble. Mais ça, on le sait quand même depuis un moment, parce que l'on est une vieille équipe, on se connaît bien tous, on sait quels sont les points de vue des uns et des autres, on sait qui est un éducateur très physique, ou bien qui est un éducateur pas du tout*

*physique qui met plutôt l'accent sur la parole. Une fille, une collègue qui elle est très à fleur de peau qui réagit très très vite, l'autre qui au contraire, prend du temps, a besoin de choses qui vont plutôt lentement, tout ça tu le sais déjà à l'avance.*

Parvenir à travailler avec son partenaire est défini comme une clé à la réussite de l'activité. Les professionnels ont à s'entendre sur les stratégies d'action. Elles peuvent être accordées ou dissemblables, ce qui importe c'est qu'une stratégie commune et partagée soit établie. Etre à l'unisson ou au contraire en dissonance est un outil professionnel à mettre en œuvre. Bien connaître le style de ses collègues aide sur le terrain. Les traits de caractère et les différentes manières d'appréhender une situation ont une incidence forte sur le déroulement de l'activité. L'éducateur porte de l'importance aux notions de *style* et de *genre* (Clot & Faïta, 2000). Les dynamiques interpersonnelles dans les métiers de services et principalement dans les métiers de l'humain, ne peuvent se lire uniquement dans leurs incidences entre pairs. Les personnes bénéficiaires de l'action sont particulièrement sensibles aux différentes manières de faire, développant des compétences à repérer les articulations construites entre les différents professionnels. Nous pensons que la dimension de coopération, qui est essentielle à la profession, demande à collaborer de façon étroite, parfois à la limite de l'intimité. Coopération qui exige une conception du travail en partage, en confiance, éloignée des processus classiques de mise en rivalité. Nous pensons que les métiers du social ne peuvent être mis en "concurrence saine" en vue de créativité, comme proclamé dans les discours de la nouvelle gestion publique. La nécessité d'une culture professionnelle forte, centrée sur le développement d'autrui, est, de par le sens de l'action, en totale contradiction avec les processus concurrentiels qui tendent à disqualifier autrui. C'est en cela que les éducateurs sont souvent décrits comme résistants aux changements, comme porteurs de valeurs désuètes. Nous pensons, à contrario, que ce corps professionnel, à l'instar d'autres métiers de l'humain, est porteur d'une expertise à coopérer. Développer un savoir-faire en coopération est à la fois producteur d'intelligence pratique et à la fois source d'exigence difficile à tenir. La nécessité de coopérer est certainement à l'origine de dynamiques d'équipe fragiles, perturbées, où les conflits interpersonnels se cristallisent. La dimension transpersonnelle reste bien souvent le parent pauvre des conflits d'équipe.

Lorsque le contexte est porté par un travail de coopération, d'interactivité, c'est l'agencement des différentes forces et faiblesses en présence qui devient l'objet de l'intervention. Ce ne sont plus les seules habiletés personnelles du professionnel qui sont mises à l'épreuve, mais bien

les processus d'interactions qui deviennent objet d'un savoir-faire. Agencement dans le sens de

composer avec les choses de l'environnement, avec les personnes, les objets ou les événements, est une chose ; disposer convenablement ces éléments dans un tout polarisé où ils marchent ensemble et s'articulent de telle sorte que l'action soit à proprement parler le produit de cet agencement en est une autre. (Quéré, 2006 – 123)

Quel que soit le degré d'engagement du professionnel dans la situation, nous relevons que celle-ci se compose de circonstances extérieures, d'événements, de territoires normatifs. Tout l'enjeu de l'agencement est de faire en sorte que s'articulent, avec intelligence et force de production, les différentes composantes. Nous utilisons fréquemment le terme *engagement*, tel "engagement subjectif", ou encore "engagement dans l'agir". Cette terminologie n'est pas utilisée dans son sens de militance pour une cause, mais dans ce qui relève d'une implication de "soi" comme premier outil de travail.

L'idée d'engagement comporte d'abord une connotation d'implication et d'investissement : s'engager dans un cours d'action c'est autre chose que délibérer et planifier ; car cela implique de se collecter concrètement avec ses contingences indéterminées et de traiter les choses, de l'intérieur de la situation, au moment où elles se présentent et telles qu'elles se présentent, sans disposer du recul de la réflexion, de la délibération ou de l'anticipation réflexive. (Quéré, 2006 – 126)

Quéré relie le processus d'engagement en situation au concept de "reliance". Reliance comme une modalité de confiance qui implique une attitude, une manière de se rapporter immédiatement aux objets, aux outils, aux personnes, dans l'action.

Reliance qui prend en compte le statut de l'incertain et en situation d'interaction, qui demande à construire une confiance interpersonnelle. En toute situation, il y a de l'ajustement interpersonnel, mais aussi de la soumission à de l'impersonnel.

### La reconnaissance comme source de l'engagement subjectif au travail

Comprendre l'activité des éducateurs sociaux et les conflits auxquels ils se heurtent demande à s'arrêter quelques instants sur la notion de *reconnaissance*. Christophe Dejours (1993) a identifié sous le concept de reconnaissance, deux types de jugements :

Le jugement d'utilité, qui se réfère à l'utilité technique, sociale et économique. Jugement établi principalement par la hiérarchie mais qui peut l'être aussi par les clients ou les subordonnés.

Le jugement de beauté, porté par les pairs, ceux du métier. Il permet de mesurer l'ancrage professionnel et l'innovation apportée. Il fait référence au genre professionnel, au registre du particulier (style) en lien avec le groupe d'appartenance. Il indique le passage délicat des règles de l'art à la tâche personnelle mobilisant l'intelligence pratique.

Le jugement de beauté passe par deux temps dans la dynamique de reconnaissance : celui de la conformité et celui de l'originalité. Le jugement de beauté participe de la reconnaissance du faire, de la gratification identitaire ensuite.

Nous l'avons vu, il n'y a pas de travail si le sujet n'extirpe pas quelque chose de lui-même pour l'investir dans le travail. Il s'agit bien d'un investissement au sens économique du terme. Le sujet met quelque chose de lui-même dans le travail parce qu'il est suspendu à l'espoir d'une rétribution identitaire. A défaut de cette reconnaissance, la souffrance qui est irréductiblement liée à toute expérience du travail, va prendre le devant de la scène.

Au travers de l'investissement subjectif, source de l'activité réelle au sens de Clot, le travail offre en retour une valorisation identitaire. Indépendamment des questions de rétribution financière, certes indispensables à tout engagement professionnel, c'est aussi les dimensions plus complexes et non moins essentielles que celles d'une possibilité de reconnaissance identitaire qui se jouent dans les sphères du travail.

Lorsque le prescrit et l'intelligence rusée se dérobent, c'est dans le recours à autrui et dans les réponses apportées par celui-ci, que peut se construire la confiance indispensable à toute situation de travail. Mais répétons-le, ce n'est pas uniquement le collègue ou tout autre sujet qui est digne de confiance.

La confiance s'établit sur les dimensions personnelles, qui s'activent dans ses capacités à créer de l'agencement créatif comme de l'engagement face aux normes et standards impersonnels. La confiance n'est pas une donnée transversale, elle est un construit social référé à l'expérientiel. Si les principes activés restent partagés, si les règles de base du métier ne sont pas contrevenues face à l'imprévisibilité, alors le capital de confiance fera socle. La confiance interpersonnelle s'expérimente sur le partage des règles du métier, voire sur le partage des valeurs. Les normes mobilisées ne sont pas celles décrétées uniquement par des textes, elles se rapportent également aux règles du métier, déjà éprouvées par le collectif. Si l'activité réelle demande à investir de la ruse, celle-ci ne sera légitimée qu'à certaines conditions. La ruse doit permettre de faire correctement son travail alors que celui-ci résiste à l'épreuve de la prescription. On ruse pour mieux réussir au travail, pour mieux tenir sa place et celle des autres, pour mieux pallier les carences de l'organisation.

La reconnaissance par le groupe de pairs des manières de faire ajustées construit de la norme endogène, portée par le *genre professionnel* (Clot & Faïta, 2000). Cette légitimité ne passe pas forcément par des canaux formalisés, par des accords explicites et finalisés. C'est souvent dans les interstices que se jugent les déviations, que s'évalue une pratique digne d'être reconnue. L'implicite au travail est donc essentiel au bon fonctionnement de toute organisation. Espaces de convivialité, discussions de couloirs, pauses café, autant de lieux informels productifs de récits : récits d'expériences du travail au sein desquels s'évaluent les façons de faire personnalisées par rapport aux règles du métier. Epreuves de vérité qui permettent de vérifier implicitement si ce qui a été produit est pertinent de l'avis des pairs. Chaque professionnel possède son style au travail, ses ficelles du métier, et c'est dans les confrontations entre normes collectives et compétences spécifiques que se joue la coopération. Le temps perdu où l'on se raconte des histoires est en fait un temps particulièrement productif, car il est l'espace de visibilité, lieu de test de son appartenance au collectif. L'informel participe à la construction d'une confiance nécessaire au travail en équipe. La coopération ne peut être prescrite puisqu'elle sert justement à agencer ce qui est au-delà de la prescription. La confiance est donc affaire d'engagement en situation, incluant la notion de reliance, comme une part de confiance en soi et aux autres, tout comme une part de confiance en le monde avec lequel il va falloir agencer des modalités productives. C'est dans la confiance fondée sur la conscience d'une communauté possible que s'établit au sein du collectif de travail cette alternance d'intimité et de visibilité fort différente de la notion de transparence souvent souhaitée par les instances dirigeantes. Cette alternance qui a le caractère vital d'une respiration, implique que la hiérarchie accepte, elle aussi, de lâcher prise, de renoncer à la maîtrise d'une part de l'organisation du travail. Loin de nous l'idée d'un déni de la prescription. C'est bien parce que le praticien est pris entre la contrainte imposée et la résistance au réel que le sujet va s'engager dans cette exploration qui va l'amener à inventer, à créer, à produire ce qui sera sa part, son expérience subjective au travail. Cet investissement gagne en retour le renforcement d'une identité professionnelle au travers du regard d'autrui, principalement au travers de celui des pairs.

A défaut de coopération, l'organisation court le risque du repli ou des stratégies de défense face à l'angoisse de ne pas pouvoir évaluer la pertinence de son action. La coopération concomitante de la confiance, développe la mobilisation au travail et enrichit le processus de reconnaissance, reconnaissance de savoir-faire, reconnaissance de savoir être, reconnaissance de savoir dire, reconnaissance aussi des difficultés et de la souffrance au travail.



## Un geste professionnel : dire bonjour aux jeunes

*Une fois les courses [commissions] terminées, départ pour l'appartement. Là tu vas rencontrer les jeunes qui sont déjà rentrés du boulot ou de l'école. Là tu as différentes façons de dire bonjour. Parce que ça semble anodin, mais moi j'ai différentes façons de dire bonjour avec chacun d'eux. Y en a certains avec qui je fais la bise, à d'autres, je ne fais pas la bise, je sers la main, à d'autres je fais juste un petit bonjour, [...] A mon avis, tu vas rencontrer en premier, Jamie. Jamie, tu lui fais la bise, parce qu'elle aime un contact plutôt rapproché, elle aime ce contact chaleureux et très proche, donc elle, sans hésiter tu vas, tu fais la bise, tu lui demandes comment s'est passée la journée, et rien que ça, ça va la lancer déjà sur le dialogue avec toi. Et puis... après tu improvises, tu parles soit de la cuisine que tu es en train de préparer, soit d'elle, soit de son copain, et puis ça va aller tout seul.*

*La deuxième personne que tu risques de rencontrer, c'est Isabelle, avec elle aussi, c'est une fille qui aime bien le contact chaleureux et proche, donc elle, tout de suite tu peux lui faire la bise sans autre. Donc ça fait deux personnes avec qui le contact va être très simple dès le départ.*

*Après, c'est difficile de dire qui c'est qui sera là, ils sont là à tour de rôle, y a Claude, lui c'est le grand gaillard Noir, très sympa. Lui aussi, il est d'un contact très simple, donc lui c'est une bonne bourrade dans la main. On se marre dès les premières phrases, on se fait des gag,s on... ouais, c'est très amical..., donc là aussi ça va être plutôt simple.*

*Et il reste deux filles, Muriel et Pauline où là ça dépend comment elles viennent vers moi, je sais si je peux leur faire la bise ou non. Pauline c'est rare que je lui fasse, mais ça arrive. Et puis Muriel, elle, ça dépend vraiment quelle mimique elle te présente dès que tu la vois. Donc là il va falloir que tu fasses preuve d'intuition, et de nez pour voir comment tu vas lui dire bonjour, soit simplement en lui serrant la main, soit simplement un geste, soit la bise, là je peux pas t'en dire plus, donc ça c'est juste pour dire bonjour. Et autrement c'est à ce moment-là que tu commences à faire le repas aussi.*

Cet extrait nous permet non seulement de faire entrer en scène les jeunes vivant au sein de l'appartement, il nous renvoie aussi à ce qui peut se cacher derrière des gestes anodins de la vie quotidienne. La manière de saluer est un indicateur important du type de relation établie avec le jeune, plus précisément du type de rapport établi dans la période donnée. L'observation des gestes de salut et reçus offre des repères précieux pour saisir l'évolution d'une relation. Les différentes manières de dire "bonjour" montrent que l'éducateur doit régulièrement s'adapter à l'évolution des relations. Dans le milieu professionnel, on ne peut pas s'appuyer sur le lien familial. La question de la distance, de la juste distance, est dès lors une question récurrente. L'éducateur décrit ses gestes professionnels qui indiquent des entrées en matière très différenciées, répondant à des critères de genre, mais aussi au degré d'intimité établi envers le jeune. Il nous paraît vain de chercher à identifier une bonne distance comme norme professionnelle transférable à différentes situations. L'éducateur doit construire avec la singularité des situations et doit savoir adapter corporellement son agir en fonction de ce qu'il sent sur le moment. Ces adaptations qui passent directement par le corps sont des indications fortes pour saisir la mesure de l'investissement du jeune dans la relation à l'éducateur. Le professionnel n'est pas en recherche d'une équité de traitement, il marque la différence en fonction de son ressenti et de ce que lui transmet implicitement son interlocuteur. Le geste demande de l'improvisation, du nez et de l'intuition, nous dit Jean. Rien n'est arrêté, tout est à ajuster en fonction du moment. On peut imaginer que le geste évoqué lors de la rencontre peut également se préparer professionnellement avec une intention prédéfinie de reconnaissance, de distance, d'accueil chaleureux. Jean n'en fait pas mention. Nous relevons que la manière de se saluer est posée comme un axe important, comme une entrée en matière à ne pas banaliser. Petit geste de la vie quotidienne qui prend ici une valeur relationnelle à laquelle est portée une attention toute particulière.

Revenir à la question de la rencontre au travers de gestes issus de significations culturelles diverses, revient à interroger l'activité des professionnels face à une contre activité des usagers. Ou pour le dire autrement : agir, c'est entrer dans l'activité d'autrui en se risquant à un frottement. Frottement qui en physique produit des étincelles mais aussi de la chaleur. Nous pouvons dès lors nous intéresser à cette contre activité, *contre capture* au sens de de Jonckheere, non pas seulement langagière, mais également dans le mouvement des corps en présence. S'intéresser à cette co-construction demande à s'attarder sur ce qui émerge en situation, prenant dès lors l'agir d'autrui, de l'interlocuteur, comme un événement qui affecte, qui donne du sens. Cette prise en compte peut amener à penser que l'activité de rencontre

demande une attention particulière non seulement aux gestes adressés à soi et à leurs significations culturelles, mais encore plus spécifiquement aux gestes donnant des indications, ou plus précisément des indices d'ouverture à une entrée possible dans les codes culturels prévalant à une rencontre possible.

Ceci d'autant plus que l'expérience du geste se situe dans un monde des plus opaques pour celui qui la produit. Le geste souple, approprié, lisse, relève du machinal, de l'inconscient, de la routine. Incorporé par celui qui l'anime, il quitte la conscience pour s'exercer dans l'espace normé d'un quotidien spontané.

Saisir des attitudes, des postures invitant à l'échange, à la rencontre, demande à honorer un processus qui se délie dans un espace-temps indéfini. Le déroulement des gestes au gré de la construction d'un espace de rencontre nous enseigne que, quel que soit le niveau de connaissance du métier, de l'expérience du travailleur social, la rencontre avec autrui demande une co-construction dans le temps, en étapes, et une attention particulière aux événements corporels aussi minimes soient-ils, indiquant les codes d'ouverture ou non à la relation interpersonnelle.

Entrer dans les rituels gestuels des jeunes est une manière pour les professionnels de repérer les ajustements relationnels à opérer. La manière dont le jeune va saluer le travailleur social indique si celui-ci est accepté comme faisant partie des personnes de confiance ou non. La réponse de l'adulte rendue sur le même registre (gestuel) est primordiale à l'évaluation du type de relation établie. Il ne s'agit pas d'être copains, mais de montrer que les rituels à l'œuvre font sens pour les professionnels, peuvent être reconnus et de fait, permettre d'accéder aux modes relationnels en vigueur. Se pose toutefois la question des limites et des différenciations qui se jouent au niveau corporel. La violence relationnelle d'ordre physique et verbale en est un des exemples actuels (Libois & Wicht, 2004).

Il importe de prendre conscience de la signification et de la force de communication des gestes dans la relation à autrui. Le professionnel est dans une posture de technicien, au sens de la *techné*, de la construction de savoirs précis qui lui donnent des outils pour saisir l'importance de sa corporéité au sein de sa pratique professionnelle. Il ne s'agit en aucun cas de transformer artificiellement des gestes issus d'une pratique professionnelle pour se calquer aux comportements des usagers. Être professionnel c'est utiliser les connaissances alliant *techné* et *métis*, technique et ruse telle que décrite par Detienne et Vernant (1989) afin de saisir les moments et les espaces de liberté appropriés en regard d'autrui dans une perspective communicationnelle. L'attention à ce processus permet d'acquérir en douceur une confiance

dans la capacité à reconnaître et à respecter les modes d'échanges au-delà des difficultés d'intercompréhension verbales.

Cet espace de pratique en mouvement fait indéniablement référence à l'intelligence pratique, définie par Dejours (1993). La pratique du travail social a une fâcheuse tendance à penser son activité en portant une attention soutenue à la parole, sur les mots invitant à des intentions d'interactions verbales, oubliant fortement le corps agissant dans l'activité. Le corps en action, le corps en réflexion, le corps en paroles mais aussi le corps en gestes, en émotions, sans oublier le corps érotique, soulevant les questions de désirs et d'attrance ou a contrario, de rejet.

### Contrôle des tâches hebdomadaires

*Le repas, lui-même, en général, tu mets une heure dans la cuisine et t'as les jeunes qui tournent autour, c'est le moment où ils doivent aussi rendre les tâches de l'appartement en ordre. Chacun d'eux a une tâche qu'il doit remplir pendant la semaine, toujours la même, dans cette semaine-là. Un s'occupe de la cuisine, un du salon, un de la chambre x ou y, elles sont notées dans le corridor. T'as qu'à regarder la liste. Et puis, tu as les noms des jeunes et la tâche correspondante. Donc, entre sept heures et sept heures et demie, tu contrôles les tâches. Eux, quand ils ont fini, ils viennent te dire : « j'ai fini ma tâche, tu peux la contrôler ? » Et hop, là tu vas contrôler, ça te prend deux trois minutes pas plus. [...]*

*C'est parce que normalement, après c'est les amendes qui tombent. Ceux qui n'ont pas fait leur tâche, ils ont une petite croix, tu mets sur la feuille "pas fait". Et à la fin du mois, on récolte, tu récoltes les amendes et puis tu les mets dans la caisse communautaire. Ça leur sert de caisse où ils gèrent ça entre eux. [...]*

*Ils le savent, en général ils le savent. Il n'y a plus besoin de relancer. Ils te disent : « j'ai fait ma tâche » et pis hop, tu vas la contrôler.*

La première situation retenue pour les autoconfrontations croisées concerne l'activité du contrôle des tâches. Celle-ci relatara la difficulté d'une jeune fille à tenir son engagement dans la répartition des tâches à effectuer. Ayant retenu cette situation pour analyse, nous avons fait le choix de mettre passablement d'extraits relatant le contrôle des tâches et les modes de décision les concernant.

Les propos de l'éducateur nous informent sur la manière dont les règles, les prescriptions internes sont décidées puis mises en application. Poser des règles de maintien de la propreté dans un espace de vie communautaire oblige à ce qu'elles soient respectées. Les règles imposent un engagement des différents protagonistes, lequel, pour les praticiens, sera de tenir le rôle de garant de la loi. Les jeunes seront eux soumis à l'application des règles, à leur mise en œuvre et à payer en cas de transgression. La répartition des tâches hebdomadaires demande un travail sur soi, à engager sa crédibilité auprès de ses colocataires, et en troisième lieu auprès des éducateurs. Nous verrons que ces multiples niveaux joueront un impact important dans la situation analysée.

La règle de partage des tâches ménagères au sein de l'appartement semble acquise de la part des jeunes. De même que la part de contrôle attribuée à un éducateur ne semble pas poser problème. L'activité de contrôle est décrite comme une simple formalité qui pourrait être réalisée par qui que ce soit ayant mandat de pointage de l'effectuation ou non de la tâche.

*T'as qu'à regarder la liste.*

Le contrôle des tâches hebdomadaires peut s'inscrire dans le registre du *T'as qu'à* qui implique une vérification mécanique, point par point, de ce qui a été fait. A l'opposé, le projet de transformer la tâche de contrôle en situation éducative. La vignette *L'aspirateur* nous permettra d'illustrer l'écart entre ce qui dans la vie domestique, peut relever d'un simple gardiennage, ou ce qui ressort d'un essai éducatif en vue d'apprentissages, non seulement de gestion pratique du quotidien mais aussi de capacité d'explication et de gestion émotionnelle.

## Les règles du vivre ensemble

Si le contrôle des tâches est effectué par un éducateur social, les règles sont posées de manière collective. Les décisions de changement de règles se décident lors de la réunion hebdomadaire du soir.

*Non, non, non, non, non, c'est eux qui décident de changer les choses ou pas [...] Mais tu as un avis comme les cinq, comme les six autres personnes [...].*

*Mais, en général c'est eux qui font changer les règles. Les règles qui sont là, elles ne changent pas en fonction d'un groupe. Parce qu'on ne change pas un groupe dans le global, c'est pas cinq personnes qui partent, cinq qui arrivent. C'est une qui part et une autre qui arrive et puis après deux qui partent et deux autres qui arrivent...*

*A la réunion, c'est là où se changent les décisions. Ce n'est pas pendant la semaine. Ils peuvent y réfléchir, ils peuvent s'arranger entre eux, en discuter entre eux. Ça serait vraiment sympa, s'ils arrivaient avec un truc en disant : « nous avons discuté depuis une semaine ce sujet-là, nous sommes tous d'accord avec... » et puis après tu les fais quand même dialoguer parce qu'il y a des différences entre les uns et les autres.*

L'éducateur souligne la difficulté à poser des règles de manière démocratique lorsque le groupe est en constante évolution. En fonction des départs et des arrivées, les décisions antérieures sont remises en question. Ici, nous pouvons repérer la souplesse nécessaire de la structure dans les prises de décisions qui concernent le groupe afin de pouvoir tenir le processus démocratique et citoyen, tel que défini dans le projet pédagogique. Le travail d'élaboration des règles est régulièrement à refaire, il s'agit de travailler avec ce mouvement permanent, parfois répétitif où rien n'est acquis. S'arrêter sur les règles et le contrôle des tâches quotidiennes n'est pas anodin en regard du chapitre consacré au travail social. La question du contrôle social et du développement de la personne, posée comme enjeu social traversant l'histoire du travail social, se redessine dans l'acte des plus banals du contrôle des tâches de la vie quotidienne. Nous pouvons percevoir dans le discours de l'éducateur une attention toute particulière à ce que l'édiction des règles soit l'objet d'un apprentissage démocratique. Eriger des règles est pensé comme un processus de citoyenneté. Toutefois, parvenir à un accord sur ce qui sera objet à réglementer ne dit rien sur l'application de la loi. Au sein de notre exemple, ce sont les praticiens qui restent garants de la mise en œuvre des décisions. L'éducateur est positionné dans une double posture, celle de contrôle comme celle de favoriser un apprentissage démocratique. Deux dimensions qui pourraient paraître antagonistes mais qui sont réinvesties professionnellement dans leur complémentarité, comme fil éducatif.

## L'intentionnalité comme posture professionnelle

*Donc à partir de huit heures, on est tous à table. Tu les appelles comme t'as envie, soit en gueulant très fort, soit en allant frapper aux portes. C'est toi qui vois. Moi, je fais les deux. Des fois je crie depuis la cuisine « c'est prêt » et des fois je vais taper aux portes. Ça dépend tout de l'intention que j'ai déjà à l'avance, en fonction des points que j'ai récoltés, en fonction de mon humeur de ce jour là, en fonction de ce que je sais de la dynamique de groupe, en fonction de beaucoup*

*de paramètres. Moi, au départ, j'ai déjà une intention. Et ça va être difficile pour moi de te dire maintenant quelle intention tu devras avoir ce jour-là. Mais en récoltant toutes les informations, tu sais !*

L'éducateur pose la question fondamentale de l'intentionnalité dans l'action. Toutefois nous avons relevé que le métier est traversé par les dimensions impersonnelles et transpersonnelles. La question identitaire de l'intentionnalité nous demande à articuler la juxtaposition de deux forces antagonistes. Intentionnalité et imprévisibilité. Le praticien est en position de devoir poser des objectifs tout en sachant qu'il ne pourra être maître de la situation, qu'une part du déroulement de l'acte lui échappera.

*Moi, au départ, j'ai déjà une intention.*

Avoir une intention est relevé comme une nécessité pour être dans le métier, mais sans pour autant être maître de la situation. L'interaction entre les personnes agit fortement sur le déroulement de la soirée et les espaces de négociation souvent implicites représentent une des difficultés du métier.

*Donc après, il va y avoir rencontre, entre moi et ce que je vais vouloir créer et ce que eux vont vouloir créer aussi. Et ça, il va falloir que tu te démerdes avec ça.*

« Se démerder » indique la part de risque que l'éducateur prend en produisant de l'interaction. La contre capture est pleinement prise en compte lorsqu'il informe que peut-être, il s'agira de modifier l'intention de départ, préconstruite. Quelle que soit l'issue de l'intention, Jean relève qu'il est indispensable de venir au travail avec une intention.

*Donc, là, tu vas te plier un petit peu, tu vas accepter que ce soit eux qui mettent l'atmosphère. Mais à la base, il faut que tu viennes au boulot avec une intention. En tout cas moi, c'est comme ça que je bosse.*

Venir avec une intention implique une attitude prédéfinie que l'environnement ressent très rapidement. L'éducateur ne vient pas dans l'appartement des jeunes comme invité, mais comme celui qui vient faire ou amener quelque chose, avec autorité. Ce "quelque chose" est transmis verbalement avec des tonalités indicatives, mais aussi par l'attitude corporelle.

*Il faut que tu aies une intention. C'est une maison d'éducation quand même, ce n'est pas un hôtel.*

Il ne s'agit pas uniquement d'avoir une intention, mais surtout de la faire ressentir, de la faire vivre au sein du groupe. C'est dans l'essai de la mise en application de l'intentionnalité que le praticien nous dit construire l'acte professionnel.

*Je suis l'outil de ce qui va se passer, donc c'est en fonction de ce que j'ai préparé que les gens vont réagir.*

Peu importe le résultat acquis ou non de l'intentionnalité première, ce qui importe est le fait d'avoir une intention et de la faire émerger dans la situation, en vue d'un déclenchement de réaction.

*Donc, en même temps, je suis un petit peu maître de ce qui se passe, mais pas complètement parce que je n'ai pas envie d'être complètement maître de ce qui se passe. Mais je veux juste avoir des intentions, je veux créer des atmosphères dans lesquelles il y a certains possibles.*

Jean relate l'importance de créer des ouvertures. Il ne se focalise pas sur un résultat prédéfini. L'acte éducatif est présenté comme création d'espaces de dialogue, de confrontation, d'échange. Ce qui nous ramène à Deligny, lorsqu'il définit l'éducateur comme « un créateur de circonstances ».

*Si je veux un minimum comprendre ce qui se passe, il faut que, moi, au départ je me dise : « Je suis l'outil de ce qui va se passer ».*

Etre professionnel serait alors donner du mouvement dans son rapport à autrui afin que celui-ci puisse explorer de l'inattendu. Jean a besoin d'être, en partie, maître de la situation, dans le sens de pouvoir déployer son intentionnalité. Il sait pertinemment qu'il ne peut pas préjuger de ce que cela provoquera. Il doit donc accepter le surgissement chez l'interlocuteur d'un inattendu intuitif, voire pulsionnel.

*Et tu ne vas pas pouvoir dire : « il est comme ça », non, il a été comme ça en fonction de ce que moi, j'ai provoqué chez eux. Pas parce qu'ils sont comme ça ; mais parce que toi, t'as provoqué ça chez eux à ce moment-là.*

En dernier lieu, l'éducateur attire l'attention sur la difficulté supplémentaire du travail en équipe. Pratique qui demande d'accompagner également ce qui a été provoqué par d'autres collègues. Non seulement il faut donner de soi sans savoir ce qui sera investi en retour, mais il s'agit également de construire avec ce qui est apporté par les pairs, entrer en scène, se retirer,



observer, rebondir, autant d'attitudes et de postures qui engagent le corps et l'émotionnel dans l'activité.

La coordination fait simplement l'économie de la cognition ; elle repose pour une grande part sur des engagements conjoints non thématés, sur un accordage sensorimoteur et affectif, ainsi que sur la perception d'*affordances*<sup>27</sup> dans un milieu normatif de comportement. (Quéré, 2006 – 124)

## L'action comme volonté du sujet dans l'acte

En référence à l'analyse de l'activité, nous avons situé l'action comme l'entité la plus fine du champ. Une pensée "en entonnoir" nous permettait d'identifier la notion de "travail" comme espace le plus large, pour s'amincir sur "activité" et se finaliser sur "action". Nous pouvions envisager l'activité comme un ensemble d'actions, une multiplicité d'actions. Non pas comme une multiplicité "sauvage" mais comme une succession, comme un rapport d'actions plurielles, rapport agencé dans un processus qui détermine une activité. Rapport d'actions qui se déroule et se produit en fonction des quatre dimensions de l'activité telles que définies par Clot (2006). En ce sens, l'action dépasse son auteur, elle transforme l'environnement dans lequel elle a été produite et invite à son dépassement. Dans cette acception d'une dimension plurielle de l'action, celle-ci exerce un processus dont l'acteur n'est pas toujours conscient. Dans ce modèle, l'action est "située". Elle ne peut être conçue selon une vision téléologique, voire rationnelle de l'agir (Joas, 1999). L'action est pensée comme dynamique dans le sens où elle produirait une part de transformation. L'action serait donc rapportée à l'agir, mais pas uniquement dans ses dimensions productives ou encore de virtuosité musculaire, mais bien comme un surgissement dans l'activité, qui implique comme défini précédemment, le cognitif, le corporel et l'affect.

Ce modèle en "entonnoir" passant du travail à l'activité pour se finaliser en actions situées, nous paraît peu performant sur la question de l'intentionnalité de l'agir. Les situations empiriques nous enseigneront qu'il est difficile de procéder à un découpage entre activité et actions. Relever la part du réel qui résiste autant aux normes antécédentes qu'au niveau de l'intentionnalité du sujet engagé dans l'agir ne nous aide pas à repérer ce qui est projeté en amont de ce qui se joue en situation. Si dans l'analyse de l'activité la part du sujet est largement reconnue, il reste difficile d'appréhender ce qui revient au sujet et ce qui revient à la situation. Nous avons dans un premier temps largement insisté sur l'activité située et sur

---

<sup>27</sup> En italique dans la citation.

l'imprévisibilité inhérente à toute activité. L'insistance de l'éducateur Jean sur l'importance de l'intentionnalité pour et dans l'agir nous a dès lors fortement interrogé.

La lecture de Mendel (1998) nous a permis de revisiter le concept d'action au travers de celui d'acte. Le concept d'acte présenté comme une *aventure*, nous a paru digne d'enrichir notre compréhension de l'agir. La conception de Mendel différenciant le discours d'action et la pratique de l'acte, nous permet de sortir d'un certain amalgame entre action et acte. La découpe entre action et acte, très pragmatique, consent à illustrer différents positionnements dans l'agir. Acte séquencé en trois temps : pré-acte, acte et post-acte. Penser l'acte en trois temps comme défini par Mendel, permet de mieux saisir la part d'intentionnalité du sujet engagée dans l'agir et la part de réalité immanente issue de données naturelles et sociales. Cette articulation nous permet d'affiner notre regard sur les situations empiriques récoltées. L'action est identifiée au pré-acte, elle est pensée comme la part intentionnelle et normée nécessaire à l'acte. Mendel nous rend attentif au fait qu'amalgamer l'acte et l'action nous éloigne d'une réalité matérielle et objective. Toutefois, l'affaire n'est pas si simple. L'action, nous dit encore Mendel, est à la fois subjective et rationnelle. C'est à partir de ces deux pans qu'elle se définit comme un pré-acte. Nous verrons que Mendel impute cette préhension en trois temps de l'acte à la pensée rationnelle occidentale, attachée à une conception de la science qui n'obtient d'autorité que par les capacités de mesure, de maîtrise et de généralisation qu'elle exige. Le découpage séquentiel de l'acte nous paraît illustrer avec finesse la conception occidentale de l'acte. Le refus de la réalité, dans sa part de risque, de contingence, évince l'acte de la pensée scientifique. Nous retrouvons la tension relevée au chapitre 1 entre *scientificité* et *art*.

Enrichir notre matériel théorique par le concept d'*acte* à partir de la pensée de Mendel n'opère pas un renversement épistémologique en rapport à l'analyse de l'activité. Les concepts de normes, d'activité située et d'intelligence pratique restent fondateurs, comme l'activité empêchée reste essentielle à la compréhension globale de l'agir. L'action et la part risquée de l'acte développées chez Mendel s'avèrent pour nous pertinentes pour investiguer l'intentionnalité au sein des métiers de l'humain.

## L'acte chez Mendel

L'acte chez Mendel est dévolu au registre du savoir-faire, de l'intelligence pratique, de la pensée en acte. Si *l'acte est une aventure* il ne se situe pas dans le domaine de l'aventurisme. L'acte est ce qui est à venir devant (*ad-venturus*) ; il ouvre sur l'inconnu, sur l'imprévisible.

L'acte est bien davantage qu'une gestuelle corporelle décidée par la volonté et qui se termine une fois l'objectif ponctuel atteint. L'acte se constitue dans un indéterminisme partiel, qu'il s'avère de penser en incluant une part de contingence à laquelle le sujet va se confronter.

Une fois engagé dans l'acte, tout retour vers une position initiale d'intentionnalité est impossible. L'interactivité entre déterminismes sociaux et projet du sujet s'entremêle dans l'acte. L'acte est pensé comme l'avènement d'un parmi les possibles. Entre le pré-acte et l'acte qui se déroule, s'ouvre toute la distance qui sépare l'idée de la réalité, l'absolu du contingent, l'action de l'acte. Dans l'acte, le sujet rencontre une réalité "hors soi".

*Mais il y a des points qui sont trop importants pour qu'ils réussissent à te faire dévier de ta tâche ; par-contre des fois, il y a des choses qui se passent qui sont plus importantes que ce que toi tu veux amener.*

Garder une part de soi hors de l'acte reste essentiel au processus. La nécessité d'une prise de distance par rapport à ce qui se déroule est indispensable à la capacité de voir l'acte en extériorité pour y intervenir à bon escient. Une part du sujet s'engage, pleinement présente dans l'acte en devenir, et une part de soi s'oblige à rester hors engagement.

Cette acception de l'acte nous place loin de la position occidentale aristotélicienne, conception élaborée en chaînes de causes à effets. Avec Mendel, nous pensons que le monde des idées ne commande pas les dimensions sensibles de l'acte. Le phénomène d'interactivité se développe en entremêlant le sensible et l'explicatif. L'acte est marqué par des temps d'équilibre et de déséquilibre mus par cette tension créative. C'est le rapport entre pré-acte et acte qui se joue, qui demande à être engagé et à laisser advenir. A l'intérieur d'une chaîne de causalité, des bifurcations surgissent, des créneaux s'entrouvrent, d'autres possibles se développent. Celui qui sur l'instant, sait exploiter cette situation, fera preuve de style au sens de la psychodynamique du travail. Il sera auteur d'un savoir-faire issu de la prise en compte de la bifurcation.

*Si ça avait été Etienne, il aurait provoqué d'autres réactions, parce que, lui, il est beaucoup plus balaise que moi, il a peut-être une voix plus grave que la mienne. Donc l'intensité est peut-être plus forte que la mienne, donc il va créer quelque chose d'encore plus fort que moi. Ou peut-être pas, mais ça va être différent. Il va falloir analyser ou interpréter en fonction de ce que lui a provoqué, qui ne sera pas la même chose que ce que moi j'ai provoqué.*

Mendel situe trois formes de pensée dans l'acte :

- Téléologique : par la nécessité d'un projet d'action construit sur des objectifs prédéfinis. On est ici dans le pré-acte avec une pensée consciente et verbalisable.
- Savoir-faire et expérience : par l'acquisition préalable d'une technique dont une part reste de l'ordre de l'implicite, du non verbalisable. L'expérience est définie comme une forme accomplie de la pensée du savoir-faire, comme une aptitude à faire face aux événements. L'expérience s'adosse également au post-acte dans le sens que celle-ci se construit à la faveur d'actes anciens qui ont été digérés, analysés, intégrés. C'est au travers de la continuité de ces processus que l'expérience se constitue.
- Pensée inventive : comme capacité à inventer pour trouver des issues favorables au développement de la situation. Ici, se retrouve la notion de *métis*, de ruse, d'astuces, une capacité à oser sortir des sentiers battus. Cette pensée est également tirée de l'expérience mais dépasse la simple reproduction de l'acte. L'expérience se renouvelle au travers de l'inventivité nécessaire au dépassement du déjà connu, par la singularité des situations.

Ce modèle de l'agir reste très proche de celui développé par la clinique de l'activité. Les concepts de savoir-faire, d'expérience et de pensée inventive sont de notre point de vue, transférables d'un modèle à l'autre. La pensée téléologique, elle, se construit différemment. Elle pourrait se rapporter aux dimensions prescriptives de l'activité, mais pour Mendel il n'y a pas d'acte sans projet conscient du sujet. C'est essentiellement l'intention du sujet dans le temps du pré-acte qui est mis en exergue.

### L'action pensée comme pré-acte

L'action comme pré-acte est articulée à la volonté du sujet, à la création d'événements : le commencement peut être le produit d'une volonté du sujet avec une part de responsabilité sur ce qui est à advenir. Advenir, car dans l'acte, qui est le prolongement de l'action, rien n'est écrit à l'avance.

C'est dans l'action que se construisent un projet, un programme, une réalisation. L'action impose une décision de commencer quelque chose. Puis en essayant de maintenir le cap du projet, on rencontre l'acte et son risque. « On décide une action et c'est à l'acte qu'on a affaire » (Mendel, 1998 - 49).

Dans cette conceptualisation de l'agir, l'auteur opère une distinction de positionnement entre patricien et praticien. Le patricien est situé du côté de l'action. Action comprise comme pré-

acte, comme conceptualisation d'une réalité à venir, comme méthodologie de projet, comme intentionnalité relevant d'objectifs prédéfinis.

Mais le pré-acte peut être singulièrement plus complexe qu'une pensée mécaniste de l'acte. Il se peut que le pré-acte soit pensé par le sujet non comme une action, mais comme l'acte lui-même, anticipé dans l'aventure de son risque. Mendel fait référence ici à la pensée orientale qui construit le pré-acte en prenant en compte la part risquée de l'acte. Le pré-acte accompagne le déroulement de l'acte. Le concept de pré-acte nous semble parfaitement éclairer le discours de l'éducateur Jean. L'intention du sujet est placée comme première, mais ce n'est pas pour cela qu'il devient maître du jeu. La *contre capture* à l'action du patricien et du praticien demande à accepter la part risquée de l'acte.

### Le post-acte

Le post-acte est la part réflexive succédant à l'acte. L'évaluation, qu'elle soit formative, interactive ou même sommative, est partie intégrante du post-acte. Le retour sur expérience est également compris dans ce temps spécifique de l'acte. Les pratiques professionnelles aujourd'hui ont largement affaire au pré-acte et au post-acte dans un découpage finalisé. Pré-acte au sens de l'accent porté sur les méthodologies, sur la clarification d'objectifs à déterminer et à atteindre. Post-acte au sens de la nécessité du rendre compte de l'activité, de la remise de rapports et d'évaluations de tout ordre. Les financements par projets vont littéralement dans ce sens comme les contrats de prestation auxquels sont assujetties les associations pour l'attribution des renouvellements financiers. Les professionnels du travail social se trouvent fortement engagés dans la préparation de l'acte ainsi que dans son évaluation, laissant la part de l'acte dans un impensé, dans une expectative de deuxième ordre en termes de priorités.

*Ce qui est le plaisir de ce boulot-là, c'est tous ces petits trucs que tu te prépares pour la soirée, c'est ça qui est excellent.*

Jean fait ici la part belle au pré-acte dans l'intention d'expérimentation de celui-ci dans l'acte. Il ne se situe pas dans la dimension prescriptive de l'agir mais bien dans une intentionnalité accrochée à l'acte lui-même.

## Chapitre 5 : Créer un incident à visée éducative : situation événementielle

Après avoir repéré l'importance du pré-acte dans l'activité des éducateurs, nous centrerons notre propos sur ce que l'éducateur vit et construit dans l'acte. Ceci à partir d'une situation qui retrace le contrôle hebdomadaire des tâches. Contrôle dont Jean nous parlait en indiquant que cela prenait « *deux, trois minutes, pas plus* ».

Nous avons intitulé cette séquence d'activité "L'aspirateur", celui-ci étant l'objet clé de la vignette. Nous avons découpé la vignette en quatre séquences qui subdivisent le déroulement de l'activité en fonction des questions que celle-ci nous pose ; le tout donnant lieu à une situation. Nous comprenons une situation en fonction des problèmes qui se posent dans l'agir et de la manière dont ils s'articulent. Le passage d'un statut de situation indéterminée à celui de déterminée procède par une mise en exergue d'éléments constitutifs et identifiables mis en relation temporellement et spatialement en fonction des questions ou intrigues décelées.

La situation présentée illustre la part intentionnelle de l'agir, mais elle rappelle aussi que dans les métiers de l'humain, l'acte est co-construit et que dès lors, l'éducateur n'a pas le plein pouvoir sur le déroulement de l'activité et sur les effets que celle-ci produit. Le concept d'*événement* nous permettra de mettre en lisibilité une part du processus éducatif mis en œuvre par le praticien Jean.

Nous verrons au travers de l'autoconfrontation croisée qu'un éducateur ne travaille jamais seul. Le travail en duo et la coopération dans l'activité sont une part essentielle du travail éducatif et cela ne va pas toujours de soi dans le suivi d'une situation.

Enfin l'analyse de la vignette nous amènera à porter notre attention sur l'importance de la présence corporelle dans l'agir. Le corps dans ses attitudes et ses postures intervient de façon significative dans l'activité professionnelle.

Ce chapitre insiste sur les effets éducatifs produits par le contrôle des tâches hebdomadaires. L'accompagnement dans la vie quotidienne est ainsi occasion de *faire éducation* et relève de dimensions complexes qui dépassent largement la notion de contrôle. Si le travail social est toujours porteur d'une part de contrôle social et de gardiennage, l'acte éducatif professionnel

dépasse ce paradigme dans ce qu'il cherche à ouvrir au dépassement de problématiques porteuses de stigmates.

Vignette : L'aspirateur

Durée de la vignette : 2 minutes 12 secondes

Acteurs présents :

Cinq jeunes : Claude – Isabelle – Muriel – Pauline - Jamie

Deux professionnels : Jean - Etienne

Film centré sur l'activité réalisée par l'éducateur Jean.

00:00 Séquence I : Entrée dans la situation 5

Jean entre dans un couloir de l'appartement, sombre et assez étroit. Il s'adresse aux personnes qui le filment :

1. Jean : *Promenade du soir...*

Jean fait référence au contrôle des tâches du jeudi soir.

Souriant, il pénètre dans le couloir des chambres à coucher. Il regarde de tous les côtés, autour de lui, comme s'il cherchait quelque chose d'égaré. Il croise son collègue, Etienne, ils se bousculent légèrement vu l'étroitesse du couloir. Ils ne se parlent pas, n'échangent pas de regard.

Nous pouvons repérer une complicité corporelle entre les deux éducateurs. Chacun semble vaquer à ses occupations sans interagir verbalement. L'espace est restreint, mais ils ne se gênent pas mutuellement.

Deux mètres plus loin, Jean croise un jeune, Claude, qui se trouve devant la porte d'une chambre.

2. Jean demande : *C'est quoi ça ? Elle te cherche ?* En jetant un regard à l'intérieur de la chambre.

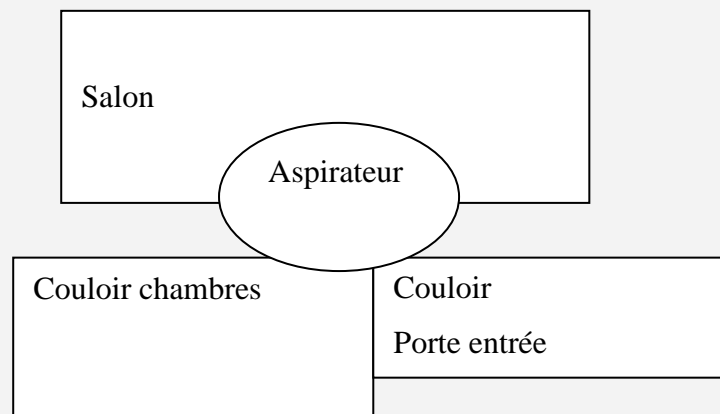
3. Claude : *Ouais, on me cherche et en plus je n'ai rien fait ! Elle cherche, elle m'embrouille. Tu ne veux pas changer la place du lit ?* Claude s'adresse à quelqu'un dans la chambre.

Cet échange verbal entre Claude et Jean s'est déroulé sur le mode de l'humour. Jean émet un petit rire. Il poursuit sa route dans le couloir sans prêter plus attention à cette rencontre. Jean ne relève pas la problématique posée par le jeune. Malgré la proximité corporelle entre Jean et Claude, malgré le regard de Jean dans la chambre où se trouve

l'embrouille (une personne et un lit hors caméra, on n'en sait pas plus) nommée par Claude, Jean poursuit son chemin. Son attitude corporelle est détendue, il rigole. Claude n'insiste pas.

00:28 Séquence II : Centration sur le problème aspirateur.

Deux mètres plus loin, Jean se penche sur un aspirateur qui traîne dans le couloir, au coin de l'entrée du salon. Jean se trouve à l'intersection du couloir et de l'entrée du salon.



Tout son corps est penché sur l'objet "aspirateur".

Jean interpelle Claude en désignant l'aspirateur du doigt. Il regarde Claude et reste debout devant l'objet.

4. Jean, ton incisif, voire accusateur : *Claude, c'est toi qui es en train d'utiliser l'aspirateur ?*

5. Claude, sur un ton très affirmatif : *Non, il était comme ça quand je suis rentré.*

Jean est penché sur l'aspirateur, il prend le tuyau de l'aspirateur dans les mains puis le repose.

6. Isabelle : *Oui, c'était déjà Muriel qui avait vu qu'il était comme ça.*

L'incident est déjà repéré par les jeunes qui tentent de donner des réponses avant que Jean ne les interroge.

7. Jean : *Pourquoi, il y a un problème avec l'aspirateur ?*

Jean ne s'adresse plus à une personne en particulier, il interroge à la ronde en définissant la situation comme problématique.

Jean regarde en direction d'Isabelle qui se trouve dans une chambre.

8. Jean : *Tu sais Isabelle s'il y a un problème avec l'aspi ?*



Jean regarde à nouveau l'aspirateur, puis il regarde en direction d'Isabelle dans l'attente d'une réplique, mais aucune réponse n'est donnée.

Plusieurs jeunes parlent ensemble, brouhaha.

Jean s'est arrêté corporellement sur l'objet aspirateur qui traîne au coin d'un couloir. Il investigate sur la raison de cet objet dans le passage. Il interroge deux jeunes sur ce fait et malgré le peu de réponses données, il reste physiquement planté devant l'aspirateur.

La pose du problème a duré 50 secondes durant lesquelles trois personnes sont intervenues.

00:49 Séquence III : Diversion abonnement de bus.

Arrivée d'une jeune dans l'appartement (Pauline). Jean ne se déplace pas, il se tourne, pivote sur lui-même, lui fait un petit signe amical de la main, la regarde entrer. Elle se trouve à environ deux mètres de lui, les deux corps se regardent. Elle entre et passe à côté de Jean, derrière lui, le contourne. Jean reste face à l'aspirateur et suit de la tête le trajet de Pauline qui entre dans le salon.

9. Pauline : *Parce qu'il y a quelque chose qui ne marche pas ?*

Jean ne s'est pas déplacé, il est toujours debout en face de l'aspirateur, mais son corps se tord pour suivre des yeux le trajet de Pauline. Pauline s'arrête à l'entrée du salon.

Jean est toujours devant l'aspirateur, il regarde à la ronde.

10. Jean : *Qui ne marche pas dans quoi ?*

Jean pivote sur son corps sans bouger ses pieds, afin de se détordre pour suivre la situation dans le salon. Il se tourne dans l'autre sens.

Jean reste physiquement planté devant l'aspirateur. Il ne se déplace pas en direction de Pauline, même s'il s'engage verbalement dans une interaction avec elle. Il est en contact avec elle par le mouvement de son torse, tout en restant placé devant l'aspirateur. Il est corporellement impliqué dans deux interactions.

11. Pauline : *Eh, j'ai oublié mon abonnement [de bus].*

Information envoyée à toutes les personnes présentes, à la ronde.

12. Jean acquiesce de la tête : *Sympa. Rires.*

13. Claude ironise : *Ah mais six fois c'est rien.*

14. Pauline : *C'est cinq - six fois maintenant.*

15. Jean : *Il faut que tu ailles au Bachet<sup>28</sup> d'abord.*

16. Claude : *Non pas au Bachet, tu peux aller à la gare. Tu peux payer.*

17. Jean : *Oui peut-être. Tu as raison.*

18. Pauline : *Ouais, au Bachet, à la gare, il y a tout.*

19. Jean : *Parfait.*

20. Pauline : *Fait chier.*

21. Jean : *Ok. D'accord.*

Jean qui n'a pas bougé corporellement, n'insiste pas sur le cas présenté par Pauline. C'est la deuxième sous-situation qu'il ne situe pas comme problématique. Il a investi avec le regard le déroulement de la situation "oubli de l'abonnement", mais il n'en fait pas un problème. Corporellement il indique fortement qu'il est toujours centré sur l'incident "aspirateur". La diversion prend 46 secondes au sein desquelles trois personnes sont intervenues. Ce deuxième incident n'est pas traité comme un problème, pas d'interrogation sur le pourquoi de l'oubli de l'abonnement, pas de demande de justification ou d'excuse, malgré la répétition importante de l'oubli (six fois).

01:40 Séquence IV : La crise.

Jean n'a pas bougé, il est toujours à côté de l'aspirateur, il le regarde, puis se tourne vers le couloir qui donne sur les chambres. Jamie sort de sa chambre, qui se trouve à l'autre extrémité du couloir, à quatre-cinq mètres de Jean, elle est interpellée par celui-ci. Il la regarde.

22. Jean : *Jamie, tu sais quelque chose par rapport à l'aspi ?*

Jamie s'avance tranquillement en direction de Jean, elle se dirige à mi-chemin dans l'entrée d'une chambre, à environ deux mètres de Jean.

23. Jamie qui a déjà un pied dans la pièce : *C'est bon, putain, ne me saoule pas ! S'il te plaît !*

24. Jean : *Non mais il faut qu'on l'enlève, ou alors on le garde...*

Jamie marche vers lui, de manière décidée et tend le doigt vers Jean avec une certaine violence.

25. Jamie crie : *Mais c'est bon je vais aller le chercher ce putain de truc !* Elle met un pied dans la pièce. Parallèlement à la réponse de Jean, elle ressort de la pièce, se place

---

<sup>28</sup> Station centrale des Transports Publics Genevois.

au centre du couloir, face à Jean. Elle a le corps penché en avant et les bras croisés sur sa poitrine.

26. Jean répond, la voix un peu élevée : *Mais quel truc ?*

27. Jamie en hurlant et en pointant son doigt vers Jean : *Ce putain de sac ! Ok !*

Jean n'a pas bougé, le corps devant l'aspirateur, la tête tournée, le regard centré sur Jamie.

28. Jean assez ferme dans la voix : *Je ne sais pas de quoi tu parles, c'est pourquoi ça ne sert à rien que tu crises comme ça ! Il faut juste expliquer les choses, c'est tout !*

29. Jamie plus calme, s'approchant de Jean en tendant la main vers Etienne (le collègue de Jean qui s'est entretemps rapproché de la scène) : *Je viens de dire avant !*

30. Jamie excédée s'adressant à Etienne : *Tu ne peux pas lui raconter !*

Jamie passe derrière Jean. Celui-ci pivote le haut de son corps, sans bouger les pieds, afin de suivre Jamie du regard.

31. Jean, la regardant dans les yeux : *Mais pas à moi, Jamie !*

Elle part de l'autre côté du couloir, hors champ caméra, et s'adresse à une autre jeune fille.

32. Jamie reprenant une voix douce : *Tu viens Muriel, s'il te plaît !?*

Jean fait un pas en arrière pour garder Jamie dans son champ de vision.

Cette altercation a duré 30 secondes.

Jean est encore resté centré sur son objet et malgré la violence des propos de Jamie, il ne recule pas. Il absorbe la violence corporellement. Jamie se déplace, il la suit des yeux, ne lâchant ni le problème "aspirateur", ni le développement de la situation dans l'éclatement de colère de Jamie. L'un est articulé à l'autre et il ne tente pas de désamorcer ou d'annuler en "lâchant" l'aspirateur. Il poursuit en évitant tout déplacement corporel l'éloignant de l'aspirateur. Il est installé corporellement dans la situation problème et il signifie par sa posture corporelle qu'il ne se situe pas dans l'affrontement interpersonnel, mais bien sur l'objet "aspirateur".

Cette altercation a duré 30 secondes.

02:10 Séquence V : Sortie de Jamie.

Jean se tourne et la regarde.

33. Jean : *Tu vas acheter les sacs, c'est ça ?*

Jean poursuit le dialogue alors que Jamie passe à autre chose.

34. Jamie à nouveau excédée : *Oui, je vais aller rembourser ces putains de sacs.*

35. Jean regardant l'aspirateur : *Ouais, ben parfait ! C'était tellement simple à dire comme cela !*

Etienne s'est approché de Jean, se tient droit, les mains sur les hanches.

36. Etienne : *Mais reprenez les sacs vides, les sacs... tu vois le paquet ?*

37. Muriel à Jean : *J'ai le droit d'aller avec elle ?*

Jean s'adresse à une autre jeune (Isabelle) qui prépare le repas dans la cuisine, hors champ de caméra :

38. Jean : *Heu... C'est prêt dans combien de temps ? Tu sais ?*

39. Isabelle : *D'ici une dizaine de minutes, même pas !*

40. Jean s'adressant à Muriel : *Voilà ! Vous avez dix minutes.*

41. Muriel à Jamie : *Alors attends...*

42. Jamie lui coupant la parole : *Parce que j'ai besoin de te parler.*

Jean regarde à la ronde autour de lui, toujours planté devant l'aspirateur. Les filles sortent.

43. Jean : *Alors faites pas trop longtemps !*

Au vu de la tension et de l'interpellation de Jamie, Etienne entre dans la situation. Il est présent, légèrement en retrait mais prêt à intervenir. Il n'adresse pas la parole à Jean. C'est corporellement qu'ils montrent leur co-présence et leur coopération. Jean ne cherche pas à comprendre la situation en interrogeant son collègue, il le laisse "hors propos".

Fin de l'incident. Jean s'adresse à Isabelle, qui est à la cuisine, et lui demande si elle a besoin d'un coup de main.

#### Questions posées par la situation

C'est le temps de la visite des chambres et de la vérification des tâches de la semaine. L'aspirateur traîne dans le couloir. Jean s'arrête et tourne autour de cet objet mal placé, pas rangé. Jean insiste sur l'objet "aspirateur". Son insistance nous pousse à penser que l'éducateur cherche à construire intentionnellement quelque chose à partir d'un incident qui s'offre à lui. Il se positionne à l'origine de la réaction violente de la fille, par le fait d'avoir transformé un incident mineur en problème.

*« Il y a un problème avec l'aspirateur ? »(7)*

L'éducateur fait le choix de créer une problématique collective autour de l'objet ménager. Il aurait pu sans autre questionner son collègue, aller à la rencontre d'un ou plusieurs jeunes

pour investiguer sur l'incident ou encore simplement déplacer l'instrument de manière à ce qu'il n'entrave pas le couloir et voir comment évolue la situation.

Au regard de l'ensemble de la séquence retenue, la focale posée par le praticien sur l'aspirateur est détournée par un deuxième incident : l'annonce de l'oubli d'un abonnement de bus sanctionné par une contravention. L'éducateur porte attention à cet épisode en changeant radicalement de comportement. Il rigole. Il adopte une attitude détendue alors que ce nouvel incident aurait pu être traité avec autant d'insistance que la gestion de l'aspirateur. Il n'en est rien ! L'oubli de l'abonnement de bus provoque la réaction d'un autre jeune qui rappelle que c'est la 5<sup>ème</sup> ou 6<sup>ème</sup> fois que cela se produit. Cette remarque qui insiste sur la répétition de la faute ne sera pas reprise par l'éducateur. La jeune fille sait qu'elle devra payer une amende et se rendre à la gare pour régler cette affaire. L'éducateur répond :

*« Parfait. Ok. D'accord. » (19 - 21)*

A l'arrivée de la nouvelle résidente qui raconte à la ronde sa mésaventure, l'éducateur ne s'est pas déplacé physiquement, n'a pas changé de place. Pour être en lien avec le deuxième incident produit par l'annonce de prise en faute dans un transport public, le praticien a opéré un pivotement sur lui-même tout en restant rivé à l'aspirateur. Ce pivotement lui permet d'être en lien avec deux objets, celui de l'aspirateur sur lequel il indique corporellement qu'il n'a pas terminé son investigation, malgré le détournement d'attention porté par l'annonce d'une prise en faute en circulant dans un transport public sans ticket. Rester positionné devant l'aspirateur indique que le cas "aspirateur" n'est pas clos même si une nouvelle problématique imprévue surgit. Le traitement différencié de deux incidents nous permet raisonnablement de penser que l'éducateur fait de l'aspirateur qui traîne dans le couloir, un enjeu éducatif. La vignette présentée nous pose les questions suivantes :

Est-ce que la construction d'une situation problème à partir d'un incident banal est un geste professionnel en éducation sociale ? Ceci dans le sens où une attention prolongée portée à un incident serait source de situations éducatives. Dès lors, est-ce que "tenir" une situation relève d'une règle de métier ? Règle qui demanderait à ne pas se laisser prendre ou divertir par un enchaînement de faits tout en posant une attention suffisante à ce qui surgit.

Au sein de la vignette, le positionnement corporel participe à la construction et au dénouement de l'activité éducatif. Jean articule gestes et langage dans sa pratique professionnelle avec fluidité tout en accentuant une immobilité corporelle autour d'un objet ménager.

L'engagement du corps en situation est déterminant, il appuie l'insistance des questions adressées aux jeunes. Nous relevons que nous n'avons pas repéré de dissonance émotionnelle. L'importance de l'engagement corporel des professionnels dans les métiers de l'éducation sera développée en fin de chapitre puis réinvestie dans l'analyse de la situation *La prise*<sup>29</sup>.

La vignette nous enseigne qu'une construction prédéterminée, intentionnelle, à partir d'un incident, peut créer une situation éducative. Dès lors, nous nous arrêterons sur la compétence à créer "artificiellement" une situation problème. L'artifice non pas au sens superficiel du terme, mais comme des occasions éducatives à saisir "au vol", dans des espaces-temps relationnels du vivre ensemble. Posture professionnelle qui dépasse le simple contrôle des tâches comme respect d'un cadre réglementaire.

L'incident fait partie d'une normalité. Insister sur un incident demande à prendre part à ce qui va advenir et à le traiter de manière professionnelle. Il favorise par son insistance le surgissement d'une réaction chez les jeunes dont il a la charge. Le surgissement d'une interactivité forte, d'un frottement entre éducateur et jeune produit un objet de travail sur lequel intervenir. L'intentionnalité comme pré-acte serait alors de provoquer "quelque chose" dans le déroulement de la soirée ; créer une atmosphère à visée éducative, comme indiqué par Jean dans *l'instruction au sosie*. Ce que l'éducateur déclare être un différentiel entre un hôtel et une maison d'éducation.

Si nous avons relevé la dimension du pré-acte dans son rapport à l'intentionnalité, qu'en est-il de l'acte ?

L'éclatement puis la vivacité de l'interaction entre l'éducateur et la jeune fille d'une durée de trois minutes attire notre attention et demande à éclairer ce temps particulier. L'intensité et l'imprévu qui émergent de cet échange, découpé dans un temps donné très court, nous a amené à nous pencher sur le concept d'événement. L'éducateur insiste sur un incident de la vie quotidienne dans l'intention de produire quelque chose. "Quelque chose" dans le sens d'une irruption, d'un surgissement propice à créer de l'interaction. Zarifian (1995 – 23) définit l'événement dans le monde du travail industriel à partir de cinq caractéristiques : l'indécidabilité ; la singularité ; l'imprévisibilité ; l'importance et l'immanence à la situation. L'indécidabilité nous renvoie à l'impossibilité de dire, sur le moment, ce qui a produit l'événement.

La singularité, très prégnante dans les métiers de l'humain, est encore accentuée par le fait que l'événement fait surgir quelque chose de particulier qui n'était pas présent auparavant.

---

<sup>29</sup> Chapitre 6

Zarifian parle d'un *surcroît de présence*. L'événement dépasse la norme qui décrit et évalue une situation.

L'imprévisibilité semble aller de soi, mais relevons que la rupture d'une continuité provoque un rapport au temps modifié.

La notion d'*importance* nous intéresse particulièrement dans ce qu'elle préside au fait que quelque chose *fasse événement*. C'est la dimension sociale qui est portée par cette caractéristique.

Ce sont nous (les membres du monde social) qui faisons de l'événement un événement. Une panne est sans importance si nous ne lui accordons aucune importance. Un événement n'est un fait que si nous donnons du mot "fait" une définition à la fois objective et sociale. (Zarifian, 1995 – 27)

Dans le cas de notre situation, la notion d'événement peut être retenue si l'adolescente donne une certaine importance à l'incident provoqué par l'éducateur. Dire que l'événement porte la caractéristique de l'*importance* signifie que les acteurs d'une situation au sein de laquelle se produit un événement, donnent une valeur particulière à ce qui s'est produit. Sans cela, rien ne sera investi, on ne s'intéressera pas à l'imprévu qui ne fera pas *événement*. Le concept d'événement ne fait sens dans l'éducation sociale que si l'incident engage émotionnellement, qu'il produit une rupture puis une occasion de "passage" accompagnée par l'éducateur.

L'immanence à la situation est à comprendre comme le fait que cette dernière caractéristique est toujours interne à la situation.

Entrer dans la problématique de la vignette présentée nous demande encore de différencier deux niveaux d'événements : celui qui concerne le plan collectif, spectaculaire et l'événement biographique qui se mesure au retentissement qu'il a dans la vie d'une personne. L'événementiel dans ses prolongements autour de l'extraordinaire, qui justifie par exemple un regard médiatique sur un fait n'est pas opportun pour notre propos. Au regard de notre objet, nous situons les caractéristiques de retentissement et de conséquence à un niveau micro centré sur le sujet ou sur des collectifs restreints. Dès lors, nous nous accorderons à parler du niveau biographique de l'événement. Pour une compréhension éducative du concept, nous retiendrons la dimension du micro-événement.

## Eclairer la situation par le concept de l'événement

### L'événement biographique

L'objectif éducatif nous amène à relier l'événement ou le micro-événement à l'événement biographique tel que défini par Prestini-Christophe (2006c) :

Par la notion d'événement, c'est la prise en compte de l'évolution du monde qui va être produite, la mise en perspectives de transformations, de nouvelles relations, de nouvelles compréhensions. Le fait-déclencheur va ainsi susciter au niveau de la personne, différents moments. Et c'est l'ensemble de la dynamique de ce processus qui permettra qu'un fait-déclencheur se définisse comme événement biographique. (p.86)

L'événement biographique est alors un fait nouveau et singulier, d'une certaine intensité, qui amène la personne à modifier l'interprétation de son contexte. C'est une occasion qui suscite interrogation et mise en question de son cadre de référence. Ce travail peut amener à saisir des possibilités d'ouverture insoupçonnées. Il produit des effets sur la personne et sur son environnement.

L'inconscient est fortement engagé, le surgissement inattendu mobilisant l'ensemble des affects et des traces incorporées en la personne. Ainsi, comme l'indique Sibony, « l'événement se laisse percevoir lorsqu'il fait résonance avec des traces enfouies en nous qui signalent des événements "arrivés" à notre insu » (1995 - 10).

Cette citation nous rend attentif au fait que l'événement peut être pris en compte mais peut également être "rejeté" provisoirement, mis de côté. Prigogine (1979), citée par Boutinet (2006) insuffle la notion de chaos qui confronte la personne à des interprétations différenciées de ce qui lui arrive. C'est à ce niveau-là que nous situons au mieux la dynamique éducative engagée par l'événement.

Il faudrait alors parler d'un système chaotique dans lequel se trouve intégré l'individu-acteur, un système à la fois générateur à chaque instant d'une imprévisible menace et producteur d'une inédite nouveauté, contraignant cet individu-acteur face à l'événement à la continuelle recherche d'un nouvel équilibre entre deux modalités qui amalgament, chacune à sa façon, des formes de tragique et des variétés de réenchantement. (p.47)

Parler d'un système chaotique nous amène à penser avec Danvers (2006), que « l'événement est ce qui s'offre à l'expérience mais résiste aussi au fait d'être compris dans sa totalité » (p.14).



## Les trois temps de l'événement

Le vocable d'événement vient du latin "evenire", sortir, avoir un résultat, se produire. Les philosophes se sont particulièrement intéressés à interroger la notion d'événement - son caractère impromptu, éphémère et le sens qu'il suscite dans la structuration de la pensée et dans les représentations (Deleuze, 1988 ; Ricoeur, 1983, 1987 ; Arendt, 1989).

Ricoeur décrit l'événement :

Comme une idée musicale sous la forme d'un rythme à trois temps : d'abord quelque chose qui arrive, éclate, déchire un ordre déjà établi ; puis une impérieuse demande de sens se fait entendre, comme une expérience de mise en ordre ; finalement l'événement n'est pas simplement rappelé à l'ordre mais en quelque façon qu'il reste à penser, il est reconnu, honoré et exalté comme crête de sens. (Ricoeur, 1987)<sup>30</sup>

Cette citation ouvre la réflexion au-delà du caractère impromptu et nous invite à penser l'événement en trois temps. L'événement n'est pas confiné dans sa période visible du surgissement, mais également dans ses méandres appelant à une quête de sens, ainsi que dans la façon dont il sera mis en mouvement.

### Irruption

Si l'on s'attache au premier temps de l'événement, celui de son apparition subite, nous pouvons penser l'événement comme ce qui advient à un certain moment, dans un lieu donné. L'événement est circonscrit, identifiable, imposé par son surgissement. L'événementiel se détache de l'uniformité, de la durée, il est une "coupure" dans la discontinuité du temps, il est ce qui prend une importance, soit pour une personne, soit pour un groupe social ; ce qui semble suffisamment conséquent pour être découpé, mis en relief.

L'événement garde une part d'inconnu dans ce qu'il produit mais aussi dans ce qu'il retranche à toute explication. Sa singularité et sa capacité de surprendre, de troubler, laissent souvent un sentiment d'incompréhension, d'un dépassement de l'imaginable. C'est seulement dans l'après-coup qu'une mesure de ce qui s'est produit peut prendre sens et forme.

Contingence, hasard et incertitude s'attachent à l'événement. Nous nous situons loin de la quotidienneté, du répétitif, des repères installés et expérimentés dans l'expérience au monde. Cette première phase de l'événement nous invite à relever le caractère incertain de l'événement.

---

<sup>30</sup> Conférence, inédite en français, prononcée en juin 1987, au séminaire de l'Institut de Philosophie de Palerme, par Paul Ricoeur, in *L'événement en perspective*, Ed. EHESS, coll. « Raisons pratiques », 2, 1991.

L'événement surgirait d'une rencontre non préétablie entre un possible et un réel d'abord distants et qui brusquement entrent en phase et en résonance ; convertissant possible et réel en potentiel intense, chargé d'une réserve de sens qui se déploie (se déplie) vers son passé encore latent et vers un avenir pressenti, mais non déjà préformé. (Danvers, 2006 - 16)

L'événement, posé comme une improbabilité, une imprévisibilité, qui se matérialise brutalement, produit sur le sujet des résonances qui le projettent en instabilité entre ce qui fut et ce qui advient.

Pour le philosophe Deleuze, l'événement est une ligne de partage, une rupture d'intelligibilité, qui ne se confond pas avec une origine. Nous pouvons dès lors considérer que cette rupture d'intelligibilité fait que la personne est "prise" dans un événement, dans un temps d'émotion forte provoquant l'émergence de réactions imprévues, impulsives, à l'instar de la réaction de la jeune fille Jamie.

Si l'événement renvoie pour une grande part à un impact émotionnel, une trace particulière dans la mémoire, il est également le point de jonction entre un fait extérieur qui vient percuter à un moment, un "point" précis, l'intériorité de la personne.

Il nous amène à considérer, au-delà du surgissement et de son impact émotionnel, que ce qu'il produit ou pourrait produire sera à l'aune de l'accueil qui lui sera réservé. L'événement surgit, de manière tempétueuse, et derrière sa "production", il confère des effets sur la personne, sur des groupes, ou sur une société. Il fait fonction de perturbateur, provoquant de par son irruption, une rupture structurale. Nous relevons que ce n'est pas l'événement en soi qui importe, mais plus précisément l'impact des situations de partage et d'échange qu'il crée par son surgissement. Nous pensons que c'est à cela que travaille l'éducateur en retenant son attention sur l'objet *aspirateur*. Il travaille à ce que quelque chose advienne.

## Quête de sens

En prolongement du surgissement vient la demande impérieuse de sens, de déplacement de la pensée.

Une quête de sens qui se construit par touches, de manière impressionniste, apportant des éclairages successifs, demandant à entrer dans ce qui advient, en acceptant le mouvement et la non maîtrise de ce qui se produit. Une énigme reste attachée à l'événement, empêchant son total dévoilement. L'ouverture à d'autres possibles, laisse le sujet dans un temps de

découverte impliquant fortement l'émotionnel du fait de la phase préalable de surgissement. Ce temps d'inconfort, voire d'inquiétude, peut amener le sujet :

- à un renfermement, le sujet se positionnant en tant que victime, subissant l'événement, le renvoyant en extériorité de son propre univers
- à une prise en compte dans sa propre existence de ce qui advient, de ce qui surgit

Face à l'événement, ou dans notre cas clinique au micro-événement, les sujets ne sont pas égaux. Suivant le positionnement adopté, la quête de sens se matérialisera de façon très différenciée. Dès lors, insister sur un incident en vue du surgissement d'un événement est un risque à prendre pour soi et pour les autres. L'éducateur dans son intention de production d'un surgissement est largement impliqué dans l'acte et son accompagnement. Jean Ladrière (1976 - 55) cité par Prestini-Christophe (2006c) nous renforce dans notre construction en déclarant :

Le concept qui pourrait se révéler éclairant, en l'occurrence, est celui d'événement (...). Qu'un fait ne soit qu'une exemplification particulière d'une régulation générale ou qu'il ait le caractère d'un surgissement historique, il signifie l'occurrence d'un nouvel état de choses, le passage d'une certaine figure du monde à un autre. (p.83)

La notion de "passage" ou encore le terme de "passeur" sont régulièrement évoqués dans le champ du travail social.

Prendre en considération la notion d'événement dans son rapport à ce qu'elle produit en réaction, s'avère particulièrement intéressant pour penser le rapport de l'homme à son acte et à son adaptation au monde. L'éducateur est là pour aider au passage ; il est attentif à la médiatisation provoquée par l'événement et travaille sur les incidences et conséquences de celui-ci.

Pour Ardoino & Berger (1993), cités par Danvers (2006),

Un événement est un signe. Il est un geste (faire signe), il laisse une trace, caractérisée par une intentionnalité ayant eu pour effet, implicitement ou explicitement, d'attirer et de retenir l'attention. (...) Il n'y a d'événement que pour l'homme et par l'homme, être parlant et communiquant. Il est impossible d'isoler l'événement de sa médiatisation. (p.16)

L'événement laisse une trace, le plus souvent inconsciente. Créer un incident constitue une nouvelle occasion d'ouvrir un passage tout en prenant le risque d'une rupture provisoire. Une irruption que le praticien cherche à transformer en espace d'investissement.

La question du sens dans l'après-coup s'avère difficile à appréhender de manière autre que singulière. Ricoeur (1983) cité par Boutinet (2006 - 44) nous le rappelle « L'événement est toujours en sursis de son propre sens, bien qu'il exige qu'il lui soit conféré un sens ». Paradoxalement, c'est seulement à partir du bouleversement que cet événement produira sur son monde et sur son cadre de référence, que la personne pourra qualifier le fait d'"événement".

Nous pouvons retenir avec Prestini-Christophe (2006a - 29), les points saillants suivants :

L'événement crée de la rupture, il découvre une réalité, apporte une lumière différente. Il est par là révélateur d'un état présent et de possibles qui se dévoilent. Dans ce sens, l'événement est créateur.

La rupture produit un changement, un bouleversement qui amène à modifier son cadre de référence et à réinterpréter les expériences passées.

L'événement se situe dans un rapport à la pensée et à son propre corps, dans ses retentissements émotionnels.

La rupture est observable par les modifications, voire les conversions, les renversements qu'elle fait naître dans l'organisation de la société, de la vie et/ou du comportement de l'individu. Elle s'inscrit dans un avènement incertain. Elle est un risque à prendre pour soi et pour les autres.

### Ouverture à un déplacement

Afin de prolonger notre analyse en lien avec notre contexte éducatif, nous tenterons de comprendre l'événement dans son troisième temps, comme un espace possible à réinventer. L'événement créateur d'un nouvel ordre des choses, de possibilités de réinterprétation des choses qui nous entourent et nous arrivent.

Mais rappelons-le, tout ce qui arrive ne fait pas événement. Dans le contexte éducatif, le micro-événement relève de ce qui surprend, de ce qui désoriente. Il est significatif par le fait qu'il mobilise les affects et qu'il crée un potentiel de déplacement de la pensée. A partir du monde "objectif", l'événement provoque le sujet confronté à une nouvelle situation.

Comme le précise Zarifian (1995), les acteurs sont provoqués, brusqués, par les événements auxquels ils doivent s'affronter. C'est donc bien l'événement, s'il est accepté comme tel par le sujet, qui va provoquer le déclenchement d'autres possibles à réaliser. Si le sujet agissant entrevoit de nouvelles potentialités, alors le continuum éducatif s'en trouvera enrichi. Nous pensons que permettre un surgissement d'ouverture dans l'activité éducative et tenter

d'accompagner l'adolescent afin qu'il puisse saisir et honorer cette « crête de sens », offre au professionnel une clé éducative créative à actionner. Certes périlleuse, dans l'incertitude de l'advenir, mais finalement peu risquée, puisque la personne en fait usage au sens où elle garde une potentielle liberté de s'en saisir ou de la rejeter. Relevons que dans l'acceptation de faire ou non usage, le terme d'*usager*, largement utilisé dans le monde de l'éducation sociale, prend tout son sens. Il reste que l'action professionnelle de provoquer un espace créatif pour autrui, exige une capacité à accompagner ce qui peut advenir.

La thèse que je veux soutenir est que cette importance de l'événement est assez fortement corrélée au sens que les acteurs concernés peuvent lui donner. Ou, pour employer un vocabulaire plus précis : l'importance de l'événement est associée au sens intersubjectif que cet événement provoque pour les acteurs qui s'y affrontent. (Zarifian, 2003-118)

L'activité en travail social rassemble une double posture face à l'événement. Celle de répondre à une demande d'aide suite à un événement traumatique antécédent. Événement vécu comme accident "qui nous tombe dessus", qui n'est pas prévu, qui est soudain, qui peut produire catastrophe et malheur.

Il s'agit dès lors d'une demande d'accompagnement dans le suivi de ce que peut offrir l'événement, pour amener l'appelant à saisir une potentialité de "crête de sens". Encore faut-il que le spécialiste en travail social parvienne à saisir une quelconque potentialité dans cet événement survenu antécédemment permettant d'orienter son accompagnement.

Autre posture, celle de créer et d'utiliser l'événement ou le micro-événement comme un outil permettant une potentielle ouverture pour autrui, bloqué dans un développement social, affectif, relationnel. Ici, nous revient la question de l'intentionnalité. Peut-on imaginer, ou plus précisément, peut-on penser l'événement comme un levier pour les professionnels de l'action sociale ?

Niewiadomski (2006) opère une distinction entre événement et action :

(...) la philosophie anglo-saxonne<sup>31</sup> différencie la catégorie des actions, c'est-à-dire les modifications effectuées par le sujet sur son environnement, et la catégorie des événements qui recouvre l'action exercée par l'environnement sur le sujet. Dans ce dernier cas, le sujet subit un "événement du dehors" qui peut néanmoins servir de "révélateur interne" pour le sujet. En effet, l'important ne réside pas tant dans l'événement dans lequel le sujet se trouve pris, mais plutôt dans la façon dont il compose avec cet événement alors même qu'il se trouve parfois débordé et déterminé par lui. Si l'on ne change pas l'événement, nous pouvons cependant changer le regard que nous portons sur

---

<sup>31</sup> A. Moles, 1975, Les sciences de l'action, Paris, Retz

cet événement. Pourtant, cette mise en sens ne s'effectue pas seul, surtout lorsque le sujet se trouve confronté à un "événement catastrophique". (p.51)

L'intentionnalité pour le professionnel à produire un incident en vue d'un micro-événement peut être comprise comme une occasion de variation significative du réel. Les événements peuvent modifier le cours d'une vie à la condition que l'individu s'en empare. En restant plus modeste, nous pensons qu'il existe une multitude de micro-événements auxquels nous ne prêtons guère attention. Mais les micro-événements peuvent également prendre une amplitude insoupçonnée.

Produire une rupture demande au professionnel de reconnaître et différencier ce qui fait événement en lui, de ce que la situation peut lui offrir comme axe porteur de potentialité et d'ouverture pour l'utilisateur. C'est à la condition d'une telle posture professionnelle engagée que peut advenir un passage producteur de sens. Être professionnel serait alors une posture en présence active. Capacité à entretenir un lien indissociable avec le moment présent, ouvert à ce qui n'avait pas été envisagé jusque-là comme possible ; accompagner ce qui advient jusqu'à la traversée du réel.

C'est bien l'articulation des trois phases qui nous permet d'appréhender l'événement dans une visée éducative.

## L'événement n'est pas prescriptible

En revenant à notre exemple empirique, nous pouvons faire l'hypothèse que Jean, l'éducateur, est prédisposé ou se prédispose à ce que quelque chose advienne. Nous savons que nous ne pouvons pas générer délibérément un événement pour autrui, toutefois l'éducateur cherche et travaille à créer un potentiel de construction de micro-événements. L'éducateur « est un créateur de circonstances », nous disait Deligny. L'aspirateur permet à l'éducateur de créer une tension, qui va déclencher un potentiel événementiel pour un jeune ou encore pour le collectif d'adolescents en présence. Penser l'événement comme espace de développement demande une ligne éducative construite. La vie quotidienne du foyer, la dynamique de groupe, les modes de régulation sont mis en tension par ce modèle.

L'événement peut être vécu comme inquiétant, angoissant. Il met en visibilité une manière personnelle de répondre, la sensibilité des acteurs, leur fragilité, leur vulnérabilité. L'événement éducatif fait appel à la non maîtrise, à l'irruption du pulsionnel, à la fragilité des usagers.

L'événement peut également faire ressurgir de la peur, de l'incommensurable au niveau du vécu du professionnel lui-même.

Au sein de notre situation, Jean, à partir d'un incident de la vie quotidienne, crée délibérément un problème. Rester planté devant cet aspirateur crée un déplacement, une discontinuité, ouvrant un espace possible pour l'émergence d'une situation éducative. Jean ne sait pas ce qui va advenir de cette situation problème, mais il accepte de travailler avec cet inconnu qui va lui permettre de se "sentir éducateur social" dans cette tâche hebdomadaire du contrôle des tâches. Il ne se veut pas uniquement contrôleur des travaux finis, il cherche à produire de nouveaux espaces permettant des développements de l'action éducative.

L'éducateur crée une action éducative en se plaçant devant l'imprévu. Il met en mouvement autrement la quotidienneté des tâches pour voir ce qui se passe, découvrir ce qui peut émerger d'un nouvel espace entrouvert. Jean prend le risque de provoquer de l'interaction, ce qui le pousse à travailler avec ce qui advient, à devoir inventer. Les schèmes antécédents, connus, référencés, peuvent être mis en échec, voire mis en "stand by" par le surgissement d'un inattendu. Face à la singularité de ce qui advient, l'éducateur va devoir réinventer de la norme, ou redéfinir les contours de la norme collective sur les rangements. On peut faire l'hypothèse que l'éducateur se sent particulièrement professionnel lorsqu'il se place dans ces espaces-temps risqués.

### Le jeu de l'éducateur social

Par la réaction de Jamie, nous pouvons relever qu'il se produit une irruption, une discordance, qui introduit un changement, qui marque une discontinuité. C'est précisément une ouverture possible de développement par cet incident qui surprend, dérange, déconcerte, irrite. Pour que la notion d'événement puisse être retenue, il faut pouvoir relever ce qu'en fait cette adolescente, ou comment s'en empare le groupe de jeunes de ce foyer. Rappelons que tout événement peut ou aurait pu ne pas être. Dans un contexte d'action, tout ce qui arrive ne fait pas événement, mais seulement ce qui surprend et provoque un développement de la situation. La réaction de la jeune fille définie comme violente par l'éducateur, interroge celui-ci.

Pour Jamie, l'engagement émotionnel est largement sollicité, ce qui donne de l'importance à l'incident. C'est par le bouleversement que cet incident produira sur le monde et sur le cadre de référence de Jamie, que le concept d'événement prend sens. Il reste à voir si celui-ci sera intégré dans un horizon d'historicité.

Du côté de l'éducateur, l'enjeu sera de parvenir à un recul suffisant pour une prise en compte de ce qui se joue dans l'instant, dans l'interaction à l'usager. Comment peut-il parvenir à accompagner le processus d'appropriation de l'événement dans une quête de sens difficilement repérable et appréhendable pour une jeune en difficulté sociale ? Ou dit autrement, comment transformer un incident en un événement éducatif, permettant d'entrouvrir "des portes vécues comme verrouillées" ? Imaginer un espace de développement possible n'est pas un modèle éducatif articulant objectifs prédéterminés et résultats réalisés. Créer un incident est un essai, à répéter, à réactualiser, ouvrant un itinéraire possible, jamais définissable pour autrui. L'éducateur cherche l'essai, au travers d'un incident, l'ouverture à un passage en lieu et place d'une rupture.

Nous pouvons relever dans cet exemple que la nécessité d'aller au bout d'un problème, de tenir le conflit si nécessaire, est un geste de métier identifiable. Nous pourrions penser qu'aller "au bout d'une situation problème" relève d'une règle de métier et que celle-ci marque la différenciation entre vie quotidienne familiale et activité professionnelle au sein d'un foyer éducatif.

En créant une situation problème, l'éducateur se sent travailler, se sent être reconnu par les usagers et par ses collègues comme étant impliqué dans l'acte. Il met alors en visibilité ses compétences de construction, puis de gestion d'une situation éducative. Nous pouvons penser à une mise en scène théâtrale ouverte à l'improvisation collective. Comme dans toute improvisation collective, un meneur du jeu est désigné. Ce sera l'éducateur Jean, de par son rôle de coordinateur éducatif de l'appartement. Il est meneur du jeu. Un second personnage est le "joker" en cas de dérive (le deuxième éducateur qui se tient proche du meneur de jeu mais qui n'intervient qu'en cas de nécessité) et la troupe qui se laisse porter, avec plus ou moins de résistance, par l'acteur principal. Nul ne sait comment va se construire l'improvisation, mais les règles du jeu sont suffisamment claires pour que la scénette puisse se dérouler. Ce qui reviendrait à dire qu'être éducateur, c'est savoir se propulser en première ligne, savoir compter sur un collègue en arrière-garde, lancer une dynamique de groupe qui bouscule pour offrir de la surprise, donc de l'intérêt, tout en restant dans un cadre déterminé permettant à chaque acteur de se sentir en sécurité pour participer à l'acte. Etre acteur principal offre au-delà du risque pris, une valorisation importante. Le corps et l'émotionnel sont pleinement sollicités, jouant entre maîtrise et laisser-aller. Endosser une posture centrée tout en restant ouvert à ce qui va advenir en réponse. Etre là en présence active et laisser advenir.



A partir de notre vignette et faisant suite à Ricoeur et à Prestini-Christophe, nous situons l'événement sur plusieurs temps, en considérant au-delà de l'intensité et de l'imprévisibilité, les questions de retentissement sur les acteurs et ses conséquences possibles. Nous retenons comme temps repérables :

- celui du surgissement plaçant la personne ou le collectif dans un état de stupeur et de réaction émotionnelle
- celui de l'accueil de ce bouleversement, dans ce qu'il permet de déplacement, dans ce qu'il remet en cause, dans ce qu'il inscrit comme traces
- celui de la mise en intelligibilité et de mise en œuvre de potentialité

Ce repérage nous permet des parallèles importants avec l'action éducative, dans ses objectifs de déplacement, de remise en mouvement d'une dynamique auparavant empêchée et d'un potentiel dépassement d'une situation précédemment immobilisée. Il nous reste à vérifier comment, au sein de notre exemple empirique, au-delà du surgissement et de la quête de sens, s'est révélée la crête de sens. Pour cela, nous nous appuyons sur ce qui est advenu en fin de soirée au sein du foyer, lors de la réunion hebdomadaire. Avant cela, nous revenons à l'autoconfrontation croisée pour explorer ce qui retient l'attention des deux praticiens en visionnant la situation.

## Ce qu'en disent les professionnels

Durant la séance d'autoconfrontation croisée, les éducateurs relèvent la force d'agression et le mode de réponse adopté à cet égard.

*Etienne : Je suis assez étonné que tu ne réagisses pas à l'agression de Jamie, c'est assez agressif...Putain...Je reconnais ton stoïcisme sur ce moment-là.*

*Jean : Non mais parce que ce n'est pas moi qu'elle vise. En tous les cas, moi je ne me sens pas visé, ce n'est pas moi qu'elle agresse. C'est pour ça, je le prends pas pour moi le truc. Elle est emmerdée parce qu'elle n'a pas fait sa tâche. Normalement c'est elle qui a la caisse communautaire, c'est elle qui devait penser à acheter les sacs [d'aspirateur]. Les autres n'ont peut-être pas rappelé qu'elle devait acheter les trucs, donc elle est fâchée contre elle, elle est fâchée contre les autres et moi je suis juste là au milieu et moi je ne veux pas prendre leur histoire, alors je leur laisse leurs combines et puis... Je veux juste qu'elle me parle correctement, c'est tout ! Le reste c'est leur truc.*

Etienne : *Toi à ce moment tu as toutes ces dimensions, que c'est elle qui a la caisse communautaire, que c'est elle qui...*

Jean : *Je le sais, oui.*

Etienne : *Ah c'est ça, c'est ça qui te permet de réagir comme ça.*

Jean : *C'est elle qui a la caisse.*

Etienne : *D'accord.*

Jean : *Moi je le prends pas, je ne veux pas me charger de ça, je veux juste me décharger de l'agression qu'elle veut me lancer. Je le vois, elle monte. Ce que je veux, c'est qu'elle redescende. Qu'elle comprenne. C'est juste une histoire de sac. Derrière, moi, je sais qu'il y a autre chose. Ben au moins qu'on se mette d'accord que c'est juste une histoire de sac, parce que là elle me lance des trucs.... pis après bing, bing...Ok, puis stop ! Après, moi je sais qu'elle a la caisse communautaire, que les autres auraient dû le lui rappeler ; qu'elle avait peut-être pas le temps mais qu'elle ne sait pas le dire correctement, et ainsi de suite... qu'elle monte les tours. La connaissant, obligatoirement.*

Etienne : *Instantanément ? Ok !*

Jean : *Là, elle est redescendue assez vite.*

Etienne : *Grâce à toi.*

Jean : *Je pense. C'est aussi ce que je dois faire dans ces moments-là. Autrement c'est les autres [les autres jeunes du foyer] qui peuvent en prendre un bon bout. Parce que si elle le dirige bien, ils ne vont pas accepter comme moi je l'accepte, une agressivité pareille ! Donc, je préfère continuer à discuter avec elle pour que ce soit moi la cible en sachant que ce n'est pas moi la cible, et puis comme ça elle redescend un petit bout et après j'ai pas eu besoin de me mettre à gueuler... si elle continue, en général ce que je peux faire, c'est monter un petit peu plus, voir si elle continue ou pas. Si elle continue, je monte un peu plus, mais là il n'y avait pas besoin.*

Etienne : *Ben ouais. C'est... Je me rappelle de cette séquence, quand même à l'image c'est vachement agressif. Il y a tout, il y a le geste qui l'accompagne. Elle s'avance. Bon elle est quand même assez éloignée de toi. Il y a tout, il y a la gestuelle qui va avec. C'est le ton, la grossièreté, tu sens qu'elle est en colère quoi. Alors effectivement ce n'est pas dirigé contre Jean, mais tu sens que c'est la boule qui est prête à exploser. Elle le montre ! Tu poses une question et puis elle est déjà à cent mille tours. C'est assez impressionnant ! Alors oui, il y a la compétence de dire, sans rien dire, tout en lui*

*disant : explique-le et tu redescends la pression. Voilà, on agit chacun avec nos compétences, chacun comme on est.*

## L'adressage de l'agression

Lors de l'autoconfrontation croisée (ACC), Etienne s'interroge sur la « non intervention » de Jean face à l'agression de Jamie. *Je suis assez étonné que tu ne réagisses pas à l'agression de Jamie.* Etienne relève cet incident comme un temps particulier, sur lequel il s'interroge. Répondre à cette jeune fille n'est donc pas une évidence.

L'emploi du verbe réagir utilisé sous une forme négative, met en évidence l'absence de réaction vive de Jean. *Je reconnais ton stoïcisme sur ce moment-là.* Pour Etienne, l'incident est constitué de la montée en colère de la jeune fille. Le fait que Jean reste et insiste sur l'objet aspirateur ne sera pas interrogé. L'attention est immédiatement posée sur l'attitude de Jamie, sur sa réaction à l'interpellation de l'éducateur. La problématique est centrée sur l'adolescente qui réagit de manière disproportionnée à une question routinière. Une relance sur l'insistance de Jean autour de l'objet ménager aurait peut-être permis l'ouverture d'une controverse. Nous pouvons juger qu'Etienne ne connaissait pas l'intention de son collègue, qu'il peine à saisir le type de réponse donnée à son interpellation sur le stoïcisme de son pair. Jean n'évoquera que plus tard ce qu'il cherche à produire par son comportement. Nous pouvons relever combien il est difficile pour les professionnels de prendre une posture "méta" ou réflexive pour interroger leurs gestes professionnels. Ceux-ci sont non seulement incorporés mais difficilement explicables car emprunts d'historicité et de singularité. La dimension formative de l'ACC n'a pas permis de relancer ce niveau d'activité. L'ensemble du dialogue s'est construit sur la violence des propos et le type de réponse donnée par l'éducateur à cet incident.

Nous comprenons que la réplique violente de l'adolescente ne surprend pas Jean : *La connaissant, obligatoirement...* Ceci nous amène à conforter notre hypothèse de l'insistance de Jean sur un objet ménager afin de produire un effet, comme indiqué par lui-même lors de l'entretien préliminaire. *J'ai un certain boulot à faire ici.* Nous retrouvons la notion de contrôle social couplée à celle du développement de la personne comme présentée au sein du chapitre consacré aux enjeux du travail social. La simple tâche de contrôle n'est pas présentée comme éducative au sens professionnel du terme, elle est un objet potentiel de situation éducative. Nous avons soutenu que la double posture de l'éducateur, en tension entre contrôle social et développement de la personne, ne relève pas d'un paradoxe tel que souvent défini, mais d'un double mouvement régulièrement présent au sein des pratiques.

Dans son échange avec Etienne, Jean nous indique qu'il maîtrise la situation, au sens de *maestria*. Il a en tête que Jamie est responsable de la caisse communautaire et que dès lors, il lui incombait d'être attentive au renouvellement du stock de nouveaux sacs pour l'aspirateur. *Elle est emmerdée parce qu'elle n'a pas fait sa tâche. Normalement c'est elle qui a la caisse communautaire, c'est elle qui devait penser à acheter les sacs.*

Si Jean construit une situation en insistant sur l'incident "aspirateur", celle-ci arrive à son paroxysme lorsqu'il s'adresse à Jamie. Il sait qu'il va se confronter à une réponse agressive et c'est un des effets qui peut être attendu. *Je veux juste qu'elle me parle correctement, c'est tout !* La continuité de l'usage du verbe vouloir insiste sur l'intention de l'éducateur.

Il explique à Etienne que l'agression ne lui est pas adressée. Au regard des images, voyant Jamie marcher droit sur Jean, le doigt pointé sur lui, il paraît difficile de soutenir ce point de vue. Et pourtant, Jean le pose ainsi ! Il y a des éléments que Jean possède qui lui permettent de ne pas se sentir agressé. Il énonce une phrase énigmatique : *Derrière, moi, je sais qu'il y a autre chose.* Etienne ne rebondit pas sur cette affirmation et nous n'avons pas d'informations supplémentaires par manque de relances de l'étudiant.

Jean fait l'hypothèse que la violence verbale de la jeune fille est un retournement contre elle-même et contre les autres jeunes. *Elle est fâchée contre elle, elle est fâchée contre les autres et moi je suis juste là au milieu (...).* L'éducateur ne se sent pas destinataire, il porte l'attention sur l'adressage de la virulence de la réponse. Pour qu'une agression puisse être vécue comme une violence, il faut que le destinataire se sente défié. Jean ne situe pas l'événement comme une attaque à son égard. Il explique que pour que l'offensive fonctionne, il aurait fallu qu'il se sente agressé. Il définit la situation comme étant une affaire entre "elle et elle" et elle et les autres jeunes, mais non comme une intrigue entre lui et elle.

Jean nous enseigne qu'il prend une part active dans la situation problème et que dès lors, il ne subit pas l'incident. C'est par lui que va transiter la colère de Jamie ; son intérêt porte sur le repérage du contenu de la colère et son expression en situation. Il indique que son rôle consiste à veiller à ce qu'elle « parle correctement ». Il place Jamie en situation expérimentale d'"accusation". Ce qui lui permet de repérer le type de réaction produit par l'adolescente. L'objet de l'acte éducatif est de confronter l'adolescente à ses propres limites et surtout de prendre en compte professionnellement ce qui advient de la situation.

Jean, par sa réponse à Jamie, dévie l'adressage de l'agression. Il répond à Jamie : *Ce n'est pas une raison de criser.* Criser renvoie à l'idée de se faire mal à soi-même. Jean aurait pu intervenir de la façon suivante : « Ce n'est pas une raison pour m'aboyer dessus ». Il aurait

alors accrédité le fait que l'agression se serait adressée à l'éducateur, en l'occurrence lui-même ! La réponse employant le verbe "criser" accrédite l'analyse qu'il développe durant l'autoconfrontation croisée.

Etienne renforce l'idée d'un positionnement en recul, qui ne se laisse pas prendre par un sentiment personnalisé. *Je reconnais ton stoïcisme sur ce moment-là.* Son collègue définit un savoir-faire spécifique ou tout de moins avéré chez Jean. Capacité reconnue comme une qualité émotionnelle, tenir une position calme, être en cohérence avec la situation.

La construction de l'incident place l'éducateur dans un comportement serein, posé. Jean fait le choix d'ouvrir une opportunité à la création d'une activité qui pourrait, selon ce qu'en fera le jeune, dans la contre capture de l'incident, devenir un acte éducatif. Jean crée du déplacement pour obtenir des effets.

Nous pouvons retenir que Jean ne se sent pas agressé et cela peut s'expliquer par les éléments suivants :

- parce que l'éducateur connaît des éléments sur l'histoire de la jeune fille
- parce que l'éducateur a une intention éducative qui est justement liée à l'agression verbale
- parce que l'éducateur ne se situe pas, en tant que personne, comme cible de la violence verbale

Une règle de métier se dessine en terme de savoir-faire : savoir que ce n'est pas parce que c'est agressif qu'il y a agression, en sachant que le modèle de réception modifie l'émission du message.

La capacité d'accueil et de positionnement face à l'agression offre une possibilité de travailler sur les interactions violentes sans prendre le risque de se laisser harponner par et dans la situation.

A l'instar de notre vignette, nous pouvons observer que Jean est dans un premier temps pris dans l'interaction qu'il a créée, et que dans le déroulement de la situation, il se reprend. Il y a des temporalités différentes qui demandent des positionnements affectifs différenciés. Etre dans l'interaction demande à investir ses affects dans la relation afin d'entrer en contact avec autrui. Dans le temps de l'agression, il y a le temps de la surprise puis celui du recul qui nécessite quelques outils et savoirs, construisant des règles d'action.

Dans le temps de l'inattendu, la peur ou l'anxiété sont présentes. Dans cet imprévisible menaçant, l'acte demande à savoir "faire face" et savoir contenir. Viendra le temps de

l'utilisation a posteriori de la situation dans une visée éducative. Nous retrouvons les trois phases qui accréditent l'idée d'une situation événementielle.

La dimension éducative de l'acte se finalise au niveau de la "crête de sens" comme défini précédemment. L'acte éducatif est difficilement évaluable dans un temps limité. Un incident peut devenir événement pour un jeune quelques semaines plus tard, voire parfois, quelques années après. Ici, la situation sera reprise dans la soirée même, lors de la réunion hebdomadaire. C'est ainsi que nous pourrions développer cet incident et le comprendre comme événement, par le sens qu'il requiert auprès de la jeune fille.

### L'intention éducative

Sur la question de l'intentionnalité, nous n'avons pas ou peu d'éléments nouveaux rapportés par l'autoconfrontation croisée. Toutefois, l'analyse de la situation posée par Jean donne quelques éléments qui iraient en faveur de la thèse de la construction d'un problème comme outil professionnel. Rester figé corporellement sur l'aspirateur peut apparaître comme une provocation. Rester là, insister, interroger, provoque une situation dont on espère pouvoir tirer des finalités. Le dévoilement est au service de l'action éducative. Il fait de l'incident aspirateur, non pas un acte d'humeur personnelle, mais un acte éducatif adressé aux jeunes. Il produit un acte professionnel.

Les éducateurs se centrent sur l'acte agressif de l'adolescente, ils ne s'interrogent pas sur leur propre action ayant pu amener à cette situation. Durant l'autoconfrontation croisée, une relance sur le déroulement de l'action aurait été pertinente. Mais à ce moment-là, l'hypothèse de l'action comme ouverture à un événement potentiel n'appartenait pas encore à notre cadre référentiel.

Nous pouvons conclure que, si pointer l'aspirateur est un geste professionnel, il ne prend sens que dans l'ouverture d'un acte avec sa part risquée. Or, la notion de risque n'a pas été abordée par les éducateurs si ce n'est en arrière-fond face à l'agressivité de Jamie. Toutefois, nous pouvons relever que le vrai risque n'est pas l'explosion de la jeune fille, mais le fait de produire quelque chose qui pousse à une réaction de la part des jeunes. C'est ici pour nous que Jean fait acte de professionnalité en lien avec une intentionnalité inhérente à tout acte.

### Le risque dans l'acte

La conception de l'acte développée par Mendel demande à prendre en compte la part de risque inhérente à l'agir. Comme présentée dans la partie consacrée aux enjeux actualisés du travail social, la notion de risque est devenue omniprésente, voire obsédante mais attachée à

un renversement de sens, relevant du "risque zéro". L'intervention sociale devrait être en capacité de réduire tout risque, spécifiquement du côté de la protection des mineurs. Or, Mendel nous rappelle que le *risque zéro* est une invention de l'homme, que celui-ci n'existe pas dans la réalité du monde.

Le risque participe à tout événement, il est attaché à la présence active de l'être dans l'acte. Mendel nous amène à penser le risque comme une propriété intrinsèque de l'acte.

Chercher à donner une forme scientifique à l'acte, sous une forme maîtrisable, c'est irrémédiablement le déplacer dans la dimension du pré-acte. L'inattendu et l'imprévisible témoignent de la force de l'univers ; la recherche de maîtrise par l'homme témoigne, elle, d'une volonté de déchiffrer et de dominer les lois de l'univers.

Pour Mendel, le risque exprime la nature de l'acte. Nature au sens fort du terme, dans ses dimensions qui échappent à la volonté de l'homme. Risque par l'engagement de soi dans l'agir et dans les métiers de l'humain, risque sur la manière dont le destinataire de l'acte va réagir. Risque de l'interaction et de ses effets sur les uns comme sur les autres. L'idée du *risque zéro* est étrangère à l'acte du praticien, quel que soit le champ de sa pratique. Il sait qu'il est impossible de tout prévoir. Si le prévisible est de l'ordre d'une idéalité chez l'ingénieur ou pour tout prescripteur de normes, au final, chacun se heurte à la réalité de l'imprévisible. Dès lors, l'énigmatique est appréhendé soit comme objet à maîtriser, soit comme dimension intrinsèque de l'acte. Nous pensons le risque comme consubstantiel à l'acte. Il exprime la nature même de l'acte. « Qui ne risque rien n'a rien » nous rappelle Mendel (1998 - 33).

La culture de sûreté reste étrangère aux réalités quotidiennes des éducateurs. Toutefois, paradoxalement, notre société européenne s'est construite dans une culture sociale tournée vers l'assuranciel, dans une anticipation des risques encourus. Culture de sûreté où l'homme cherche désespérément à se mettre à l'abri du danger. Vivre et faire, là où le risque est réduit à sa moindre mesure. Or, nous avons vu que l'acte se compose de deux propriétés : la part du risque et celle de son caractère unique, singulier. Le concept d'événement nous ramène à la part risquée de l'acte. L'éducateur social prend des risques de par son intervention sur autrui. Lorsqu'il agit sur un incident ou lorsqu'il prend en compte les effets du surgissement de l'événement, il adopte une posture ouverte à l'inconnu et prend à sa charge, indéniablement, une part de risque.

## L'incident « aspirateur » fait événement

Nous avons défini le temps de l'accompagnement éducatif dans la vie domestique comme une base essentielle pour nourrir l'action éducative instituée. Le prolongement de l'acte de contrôle des tâches et le débordement que celui-ci a déclenché, est repris au temps de la réunion hebdomadaire obligatoire avec les jeunes. L'analyse d'une vignette de la réunion nous permettra d'illustrer l'aboutissement du processus mis en route à partir d'une situation de la vie quotidienne. A partir de notre exemple empirique de l'aspirateur, nous présentons quelques séquences d'activités réalisées et d'autoconfrontations qui illustrent en quoi un incident construit par un éducateur peut devenir l'objet d'un micro- événement pour un jeune comme pour le collectif.

Le contenu d'une autoconfrontation croisée nous permettra d'interroger la difficulté du travail en duo sur un incident singulier porté par un éducateur.

Nous verrons également que l'intervention éducative n'est pas forcément objet d'un agir prédéterminé sur autrui et que la force de la tranquillité est aussi un acte professionnel digne d'intérêt. Nous concluons ce chapitre par une ouverture sur l'incidence du corps dans l'agir professionnel socio-éducatif.

Temps dévolu à l'action éducative : La réunion

Jamie prend le procès-verbal de la réunion.

Points à l'ordre du jour de la réunion hebdomadaire :

1. Aspi : point demandé par Jamie.
2. Caisse communautaire : point demandé par Claude, renforcé par Jean.
3. Merci : point demandé par une fille.
4. Qui, quand, quoi, comment ? point amené par Jean.
5. Fête de Noël : point amené par Jean.
6. Info brunch : point amené par Jean.
7. Chambres dimanche : point amené par Jean.
8. Manière de tchatcher : point demandé par Jean.
9. Si bordel... Pas besoin d'en rajouter !!! Point demandé par Jean appuyé par Etienne.

Le premier point ainsi que le huitième concernent l'incident *Aspirateur*.

Point un : l'aspirateur



1. Jean : *Point aspirateur*

2. Jamie : *C'est moi...*

Tous les regards sont portés sur elle.

3. Jamie : *Je sais que je n'ai pas acheté le truc pour l'aspirateur, je m'en excuse, mais le tout c'est que je ne savais pas ce que je devais acheter pour l'aspirateur. On m'a dit qu'il fallait un truc plus grand que... ce truc-là, que...*

4. Isabelle lève fortement la main, avec insistance, pour demander la parole.

5. Jean : *Le sachet, tu parles, là ?*

6. Jamie : *Le sachet là. Alors moi je suis allée, j'ai pris le numéro 4 qui était au dessus du numéro 1, alors voilà. Alors je déteste retourner à la Migros recharger le machin. C'est pourquoi je me suis hyper énervée et je m'en excuse.*

Une attention forte de l'ensemble du groupe est portée aux propos de Jamie.

7. Jean : *Donc ça c'est un autre sujet que l'aspirateur ?!*

8. Jamie : *Non c'est l'aspirateur.*

9. Jean : *Ouais, ouais, je comprends que tu sois fâchée.*

10. Jamie se penche en avant sur la table.

11. Jamie : *Mais on parle de l'aspirateur.*

12. Claude : *Et puis...* (Parole coupée par Jean)

13. Jean : *Mais tu as trouvé maintenant quel était le bon sac ?*

14. Jamie : *Non je n'ai pas trouvé.*

15. Jean : *Toujours pas ?*

[...]

16. Jean : *Ok ça marche, donc c'est bon pour l'aspirateur ? Tu sais maintenant lequel il faut acheter ? Tu...*

17. Isabelle : *Non mais j'irai moi.*

18. Jean : *C'est toi qui iras acheter.*

19. Isabelle : *Les sacs d'aspirateur, c'est que moi qui les ai achetés.*

19'. Jean : *Parfait.*

Nous pouvons relever que ce point est demandé par Jamie et que dès lors, elle utilise l'espace de la réunion pour faire des excuses sur son comportement. On saisit ici que l'aspirateur qui traînait dans le couloir était l'objet d'un problème lié à l'achat du bon sac. L'éducateur par sa connaissance des modes de faire des jeunes a certainement pressenti qu'il se passait quelque chose autour de l'appareil ménager. Il a donc saisi cette opportunité pour faire émerger une

tension latente. Il a ainsi pris le risque de dévoiler une problématique qui aurait pu rester clandestine et ainsi ne pas être traitée lors du passage des éducateurs. Jean clôt l'incident en utilisant l'adverbe "parfait", indiquant ici son contentement à ce que cet épisode, du point de vue opérationnel, soit éclairci.

Séquence II : 6.28 à 7.55

20. Claude : *Mais moi je pourrais aller, mais la façon dont elle s'énervait.*

21. Isabelle assez fortement : *Mais toi tu as abusé. Dis-le, tu as abusé !*

22. Claude : *Je n'ai pas abusé !*

23. Jean : *De quoi vous parlez ? Vous parlez de quoi ?*

24. Isabelle : *Franchement tu pouvais descendre, en sachant qu'elle ne savait pas, tu pourrais descendre* (sous-entendu : descendre aller les acheter)

25. Claude : *Non.*

26. Isabelle : *Pourquoi ?*

27. Claude : *Mais parce qu'elle s'énervait !*

28. Isabelle : *Non elle ne s'énervait pas.*

29. Claude : *Mais oui !*

30. Isabelle : *Au début elle ne s'énervait pas ! Au début juste, elle a dit qu'elle ne savait pas, tu aurais pu lui dire toi qui savais, tu aurais dû y aller. Franchement !*

31. Claude : *Je n'ai pas le temps, je n'ai pas le temps !*

32. Jamie : *Mais moi non plus je n'ai pas le temps !*

Règnent une agitation et un brouhaha entre les jeunes.

33. Jean : *On est en train de mélanger deux points là. On est en train de parler de « manière de tchatcher » et de l'aspirateur.*

34. Jamie : *On parle de l'aspirateur là.*

35. Jean : *Ouais mais il y a deux points qui se mélangent là. Toi-même tu disais « Je suis désolée d'avoir débordé comme ça ».*

36. Jamie : *Ouais mais on parle de l'aspirateur là.*

37. Jean : *Oui mais ça a quand même à voir avec la manière dont on se parle. Quand tu as explosé tout à l'heure, tu as eu une certaine façon, une certaine manière de parler aux gens. Quand Claude dit « J'ai plus réagi à la façon dont tu me parlais qu'à l'histoire du sac d'aspirateur », il est en train de dire que la manière de tchatcher est importante ! Vous êtes d'accord ?*

Il regarde avec insistance Jamie.

Ici l'éducateur est renvoyé par les dires des jeunes à un prolongement qui nous informe que le fait que Jamie n'ait pas trouvé les bons numéros de sacs pose un souci dans la dynamique de groupe et que la manière dont l'adolescente s'exprime, par énervement, rend un soutien difficile de la part des autres jeunes. L'éducateur est pris en tension entre deux points de l'ordre du jour : "L'aspirateur" et "La manière de tchatcher". Il tente de dissocier ces deux dimensions, mais les jeunes font directement le lien et associent les deux points. Ce sont les jeunes qui insistent sur la manière dont a réagi l'adolescente à l'interpellation de l'éducateur dans le couloir. Ils prennent à leur compte le point huit de la réunion demandé par le professionnel. Nous pouvons relever que l'objectif de la réunion décrit comme un espace d'apprentissage de la citoyenneté semble faire effet. Cet espace de dialogue communautaire est investi par les jeunes comme occasion de régulation et de mise à plat des tensions sous-jacentes à la vie collective.

Séquence III : 7.55 à 9.15.

38. Etienne : *Ouais, donc l'aspirateur, il faudra ramener les paquets de sacs que vous avez acheté en trop...* Etienne regarde Jean. Jean pointe son doigt avec force vers Jamie afin qu'Etienne regarde Jamie. *...pour vous les faire échanger, rembourser, pour pouvoir...*

39. Jean : *hum, hum.*

40. Etienne : *Ne pas perdre de l'argent et récupérer les sacs qui correspondent.*

41. Isabelle : *Mais normalement je serais allée si je ne faisais pas la cuisine, car ce n'est que moi, depuis qu'on a cet aspirateur, c'est que moi qui suis allée acheter.*

42. Etienne : *Ben alors tu coupes le carton.*

43. Claude lui coupant la parole : *Moi j'y suis déjà allé acheter.*

44. Etienne continuant sur sa lancée : *avec le modèle puis tu le scotches dans l'armoire comme ça tout le monde...*

45. Claude : *Il était dedans.*

46. Isabelle : *Je leur ai dit. Quand j'ai été acheter je n'ai pas gardé le carton, c'est ma faute peut-être, je l'ai jeté.*

47. Jean : *Ca arrive, ça arrive.*

48. Isabelle : *Non ce n'était pas ça que je dis. Quand ils ont vidé, si j'avais vu quand il était vide, j'aurais coupé le truc, mais je n'ai pas vu quand il était vide.*

49. Etienne : *Voilà c'est arrivé, maintenant on en parle, demain tu peux aller l'acheter. Comme ça tout le monde sera susceptible d'acheter des sacs sans que cela ne crée des drames.*

50. Jean regarde sa feuille où sont inscrits les points de la réunion. On sent une certaine lassitude dans l'assemblée. *Ok, donc il est réglé ce point, tu vas acheter et puis après tu laisses le papier. Point numéro deux.*

La vignette est découpée en trois séquences.

La première, d'une durée de 2 minutes 8 secondes, concerne clairement la demande d'excuse de Jamie par rapport à son attitude durant l'incident "aspirateur". Cet incident a donc posé problème à Jamie qui ressent le besoin de s'excuser. Point repris et dévié par une autre jeune, Isabelle, sur les questions de la propreté d'un fer à repasser. Isabelle se porte ensuite responsable du non achat du sac d'aspirateur. Les éducateurs tentent de clore la discussion et acceptent qu'Isabelle reprenne la tâche dévolue antécédemment à Jamie.

La deuxième séquence, d'une durée de 1 minute 27 secondes, tourne au conflit entre Claude et Isabelle, au sujet de Jamie. On voit ici que l'incident "aspirateur" focalisé dans un premier temps sur Jamie, concerne fortement la dynamique du groupe de jeunes. D'une question individuelle on passe à une dimension groupale. Les crises d'énervement de Jamie sont au cœur de la discussion. Les éducateurs, principalement Jean, tentent de ramener le point à la question de l'aspirateur qui traîne dans le couloir en annonçant que le comportement de Jamie concerne un autre point de l'ordre du jour de la réunion. Ce découpage construit par l'éducateur ne semble pas convenir à Jamie, qui ne parvient pas à différencier les deux points. Elle insiste, montrant par là qu'elle a encore des choses à dire !

La troisième séquence, d'une durée de 1 minute 20 secondes, montre l'insistance du deuxième éducateur, Etienne, à terminer sur le point de l'aspirateur et à revenir à l'ordre du jour tel que présenté en début de réunion. Il aborde des points d'ordre pratique et Jean finalise et aborde le point numéro deux. Il reprend son rôle d'animateur de la séance.

Le contenu de la réunion nous permet d'avaliser notre choix sur l'utilisation du concept d'événement pour donner corps à l'acte éducatif de Jean. Que la jeune fille revienne par elle-même sur l'incident montre que celui-ci est toujours présent en elle et qu'elle ressent le besoin de partager collectivement ce qui se joue pour elle dans son explosion de colère. Ainsi, s'être permis de diriger une ire contre un éducateur, donne une dimension "officielle" à un comportement inadapté, comportement qui pose déjà souci à l'ensemble des jeunes. La

réunion semble être un espace investi pour tenter un dépassement de la problématique. Ce sera au moment du point huit que l'acte éducatif sera repris par l'éducateur et que la "crête de sens", selon Ricœur, trouvera un espace propice à son déploiement.

Point huit : manière de tchatcher

Jean parle assis en arrière sur sa chaise, les bras croisés sur son ventre.

52. Jean : *Oui manière de tchatcher. Ça c'est un sujet qui m'intéresse bien, parce que la manière de tchatcher fait qu'on est entendu ou pas entendu, et je crois que tout à l'heure Claude a bien exprimé ce qu'il voulait dire par son refus d'aller acheter quoi que ce soit selon le ton qui est donné à la résolution d'un problème, ou bien simplement quand on manifeste quelque chose.*

*Donc je ne sais pas ce que vous en pensez. Moi j'aimerais vous entendre un petit peu : si vous acceptez de tout le monde qu'on vous hurle au visage, qu'on vous lance des trucs pas sympas et puis que pour vous, c'est normal de recevoir ce genre de violence.*

*Alors qu'est-ce que vous en pensez ? Parce que moi je suis allergique à ce genre de choses.*

Tous les jeunes tentent de prendre la parole – brouhaha-

Jean lève le bras et la main pour tenter d'apaiser le bruit.

53. Jamie : *C'est pour moi que vous dites ça ?*

54. Jean : *Non pas seulement pour toi.*

55. Jamie : *Moi je suis la seule ici qui parle comme une merde !*

56. Jean le doigt levé et tendu pour amener une précision : *Non, non, dis pas ça, dis pas ça. Je n'ai pas dit que tu parlais comme une merde. Je n'ai pas dit ça hein ! Je ne dis pas qu'on parle comme une merde, c'est qu'on s'exprime de façon qui n'est pas forcément convenable dans la réception.*

57. Claude : *Pour la personne qui...*

58. Jean lui coupe la parole et regarde Jamie : *Moi je ne dis pas que tu parles comme une merde. [...]*

"Parler comme une merde" illustre l'intensité de l'image négative que porte l'adolescente sur elle, spécifiquement lorsqu'elle se laisse emporter par ses propos. Se comparer à des excréments, aux déchets les plus intimes de l'être humain, est une manière d'exprimer une souffrance qui touche au cœur de son "être au monde". L'éducateur a de la peine à accueillir cette image dégradante et reprend ses dires envers la jeune fille en insistant sur le fait qu'il n'avait pas l'intention de stigmatiser Jamie sur sa manière de parler et qu'il ne la compare en

aucun cas à de la merde. Il tente par là de redonner un sens plus constructif à ses paroles. L'éducateur est sensiblement dépassé par l'ampleur de l'image rapportée par l'adolescente. Pour notre part, nous pensons que Jamie exprime avec force et précision un axe d'elle-même qui l'empêche de développer des relations construites et ajustées avec son entourage. Après une petite diversion amenée par Isabelle, Jean revient sur les propos de Jamie.

59. Jean : *Ok, après cette petite diversion drastique et offerte par Isabelle, c'est le moment de boire un bon thé froid. Si on revient à notre sujet, l'autre chose qui moi me fait un petit peu mal au cœur, c'est que, après, quand on est passé par ce genre d'exercice, c'est-à-dire de gueuler sur l'autre, après on est assez mal. Plusieurs fois et encore ce soir on en a l'exemple. C'est que Jamie elle n'est pas contente d'avoir débordé comme ça. La preuve c'est que ce soir, avant même qu'on en parle, elle s'excuse déjà de l'attitude qu'elle a eue avant. Donc on voit bien que cela met mal à l'aise, et celui qui reçoit...*

60. Jamie : *Ben ouais parce que moi ça me fait chier de m'être énervée avec Claude et c'est parti pour un aspirateur.*

61. Jean : *Je suis d'accord avec toi, je suis d'accord avec toi.*

62. Jamie : *Parce que je veux dire un exemple, par exemple aujourd'hui j'ai failli frapper un gars parce que ça commençait par une feuille qu'il avait perdue dans les chiottes, et le gars, on a failli se taper, juste pour une feuille, parce qu'il croyait que c'était nous qui l'avions cachée. C'est pour ça que je dis, quand on s'énerve, ben ça me fait chier d'aller plus loin, tu vois. On laisse tomber ces histoires, parce qu'aujourd'hui j'ai eu un exemple sur ça.*

63. Jean : *ouais, ouais, mais je vois bien que ça te met mal à l'aise. Toi aussi tu n'es pas contente d'en arriver là. Et c'est juste parce qu'on se sent un petit peu coupable, ou bien on se sent pas très bien, d'avoir aboyé sur quelqu'un. Donc essayons d'y réfléchir.*

64. Claude : *Avant !*

65. Jean : *Quand on est dans ce réflexe, quand tout à coup on se dit, nom d'un chien j'ai les boules, j'ai le ventre qui est en train de se nouer, normalement mon réflexe premier c'est de gueuler : bing qu'est-ce que je peux mettre en route à ce moment-là pour essayer de trouver d'autres solutions ? Parce qu'il y en a dix mille, d'autres solutions.*

66. Isabelle : *Mais sur le moment tu n'as pas toujours le temps de réfléchir.*

Nous avons vu avec Danvers que l'événement laisse une trace, qu'il fait signe. Des traces extérieures tout comme des traces enfouies en nous qui parfois signalent un événement à un

moment inattendu ou même parfois à notre insu. Pour que l'événement prenne place dans un processus éducatif, nous considérons que l'après-coup de l'événement est tout aussi, si ce n'est plus, important que l'incident lui-même. C'est seulement à partir du bouleversement que celui-ci produit sur la personne et sur ses cadres de référence que l'incident fait événement. Dans notre cadre d'analyse, nous parlons de micro-événements biographiques qui ouvrent des espaces d'incertitude, et par là de remise en question et de transformation. C'est dans le processus du "dire", du "revenir sur", que l'éducateur prend une place centrale. Etre non seulement à l'écoute mais surtout favoriser des espaces d'expression, individuels ou collectifs sur ce qui a été vécu est certainement un axe professionnel essentiel.

L'événement est "acte" au sens de Mendel de par son imprévisibilité comme au travers de la part de risque qu'il produit. C'est dans l'après-coup que l'on prend une réelle mesure de ce qui s'est vécu. Ce qui fait événement ne se dévoile que par touches successives dans un temps indéterminé. Le praticien est donc assujéti à cette temporalité chaotique et la "crête de sens" évoquée par Ricoeur n'est en aucun cas un processus rectiligne, maîtrisable et défini.

Nous retiendrons à nouveau l'idée de traces qui se marquent dont l'intelligibilité restera en partie inaccessible. Le processus d'acceptation que la traversée de la vie requiert, une part d'incertitudes, de refoulés comme de surgissements inattendus, est une des dimensions éducatives très tenue mais essentielle au processus d'autonomie des jeunes. La tranquillité apportée par les éducateurs dans les temps de la vie quotidienne, temps non dévolus à la construction d'événements, sont particulièrement précieux pour laisser advenir, dans une sécurité suffisante, la "crête de sens" et l'acceptation de ce qui dépasse toute explication. L'événement est donc porteur de réorientation dans la manière de penser la réalité et de promouvoir son action, processus en cours pour Jamie qui, pas à pas, tente de saisir et de modifier ce qui surgit d'elle, bien souvent, au-delà de sa volonté.

Si Deligny a défini l'éducateur comme un être créateur de circonstances, nous insistons sur les différents temps nécessaires au déploiement éducatif. Circonstances permettant de saisir l'occasion d'incidents à visées éducatives, mais aussi créateurs d'opportunités favorables au déploiement de sens aux moments où cela s'avère opportun. Les temps de la vie quotidienne en font indéniablement partie.

## Subtilité du travail en duo

Nous présentons une séquence d'autoconfrontation croisée qui met en évidence la difficulté d'une articulation de tactiques d'animation de réunion entre deux éducateurs, spécifiquement du travail en duo autour d'une situation menée par un éducateur.

Etienne : *J'ai l'impression d'assister à une émission de débat.*

Rires de Jean et d'Etienne

Etienne : *Avec le calme, ouais c'est bien ! La façon de recadrer, de recalmer, d'avoir l'œil, de ne pas mélanger les points. Ouais mais là on parle de deux choses à la fois. Ça resitue un peu le débat, ça remet... Ouais c'est assez intéressant ça. Toujours le souci de ne pas tout mélanger, tu prends les choses tranquillement... ouais.*

Jean : *Il y a juste eu un passage moi qui m'a un petit peu embêté, mais bon, c'était juste une histoire de, de timing je pense. C'est : « Je voulais glisser d'un point à l'autre ».*

Etienne : *Ouais et j'ai...*

Jean : *L'air de rien et puis...*

Etienne : *Je suis reparti sur les sacs.*

Jean : *Tu m'as coupé. T'es reparti sur les sacs alors que j'étais prêt à les embarquer.*

Etienne : *J'étais sûr.*

Jean : *Sur l'histoire de la manière de tchatcher.*

Etienne : *Ouais.*

Jean : *Et puis tout à coup. Paf, t'es reparti sur l'autre. Bon de toute façon c'était un des points, donc je savais qu'on allait y revenir.*

Etienne : *Voilà !*

Jean coupe la parole à Etienne.

Jean : *Ce n'est pas, ce n'est pas, mais disons là que l'enchaînement aurait été d'une facilité débordante.*

Etienne : *Oui, oui.*

Rires de Jean.

Etienne : *Ouais j'étais sûr que tu allais faire cette remarque. Mais je l'ai vu maintenant. Sur le moment je n'ai pas fait, euh...*

Jean : *Ouais.*

Etienne : *Sur le moment je prendrais la chose à faire, parce que tu avais relevé le point. Mais c'est un point qu'on va parler, et puis tu avais...*

Jean : *Oui.*



Etienne : *Tu avais ressenti.*

Jean : *Mais c'était important parce que c'est Claude qui m'a donné l'idée. C'est lui qui a fait remarquer : « Moi c'est parce qu'elle m'a dit ça comme ça que je ne suis pas allé ».*

Etienne : *Que je ne suis pas allé ...*

Jean : *Donc c'est lui qui me dit : « Jean, il faut que tu parles de ça parce que c'est important ». Et puis... j'étais prêt.*

Etienne : *Ouais.*

Jean : *Prêt et... et puis tout à coup tu dis : « Bon alors les sacs. C'est fait ou non ? » Bon c'était dommage. Mais bon on est revenu après.*

Rires d'Etienne.

Jean : *Je sais qu'il est dans un des points, donc c'est parfait. Mais quand même, quoi ! Mais là au niveau de l'enchaînement, ça aurait été diabolique.*

Etienne : *Ouais, je sais, cela aurait donné autre chose...*

Jean : *Que l'un après l'autre.*

Etienne a de la peine à pouvoir finir une phrase. Il est sans arrêt coupé par Jean qui poursuit ses commentaires.

Ce dialogue entre professionnels amené en autoconfrontation croisée montre la difficulté du travail en duo, en situation. On voit ici la nécessité de rebondir au cours de l'activité, malgré un planning et des objectifs posés. Cette question centrale dans les métiers de l'humain sera reprise ultérieurement en présentant les travaux de Hans Joas sur le modèle téléologique versus "action contextualisée". Une différenciation entre modes d'action peut s'avérer riche en termes d'interactions et de rebondissements dans le suivi d'un acte en duo. Toutefois, dans le cadre d'un acte éducatif préconstruit par un éducateur, l'intervention d'un collègue peut contrecarrer un continuum de manière inopportune. L'autoconfrontation permet de sensibiliser les deux praticiens à ces questions. Jean essayant de montrer à Etienne qu'il n'était pas nécessaire de suivre le planning et que rebondir aurait été une source d'enrichissement, voire de plaisir dans sa conduite de réunion. *Cela aurait été diabolique*, et Etienne de répondre : *Ouais, je sais, cela aurait donné autre chose...* Le déploiement de *La Médis*, le style engagé dans les détours de l'acte, sont confrontés à la concordance de l'action du collègue. Il est fait mention d'expertise à coopérer tant sur les stratégies d'action que sur les agencements des différentes forces et faiblesses. Il est également question de savoir-faire avec les circonstances extérieures qui détournent les dimensions normatives ; coopérer avec

l'imprévu. Un co-fonctionnement qu'il faut parvenir à inventer en situation. L'engagement dans l'acte est fait d'intentionnalité comme de capacité à innover sans oublier la coopération nécessaire au déploiement de l'acte éducatif. L'engagement dans l'agir est fait de reliance ; processus de confiance en soi, aux autres et au monde. Confiance en ce qui advient indépendamment des objectifs prédéfinis. Car, ne l'oublions pas, l'acte est co-construit et le concept de contre capture est agissant. Cette propension à prendre ou à rejeter est une part de l'acte qui reste bien souvent dans l'ombre des discours sur l'agir.

Etienne : *L'autre passage que j'aime bien et qui est tout au départ, c'est quand c'est eux qui se recadrent eux-mêmes.*

Jean : *Il y a un moment donné, je ne sais pas si c'est Isabelle ou Jamie qui dit aux autres : Bon eh, stop, il faut qu'on avance.*

Etienne : *Il y a Claude qui...*

Jean : *Je crois que c'est au tout début, je ne me souviens plus. Ça j'aime bien.*

Etienne : *Ça c'est Jamie qui...*

Jean : *Quand c'est eux qui interviennent, d'où laisser les choses un petit peu aller. Ils sentent qu'ils sont un petit peu responsables de la réunion aussi. Parce que là je n'ai pas un rythme effréné.*

Rires de Jean.

Etienne : *Ouais, tranquille, ouais tranquille.*

Jean : *Alors le rythme, je crois qu'il est important pour leur laisser de la place. Pour qu'ils se régulent aussi un petit bout, eux. Puis que nous on est là pour de temps en temps revenir, remettre un peu sur les rails, dans le sens.*

Etienne en même temps que Jean : *remettre un peu sur les rails, dans le sens.*

Jean : *Ouais.*

Etienne : *Ouais.*

Jean : *Quand je vois ça, quand je vois que eux-mêmes se font des remarques, pour moi c'est vraiment diabolique, ça. Ptt... c'est bien qu'ils le fassent.*

Petit silence.

Etienne : *En même temps quand ça marche bien, c'est parce que... je pensais en nous revoyant que tu allais revenir sur ce truc. Parce que je me suis rendu compte là, maintenant, que ce n'était peut-être pas forcément le moment d'intervenir. C'était bien quand Claude est revenu : je ne suis pas descendu parce que tu m'as parlé... et c'est*

*vrai que ça aurait peut-être donné une autre dynamique. Et ça aurait peut-être permis de parler plus aisément de ce sujet, quoi !*

Jean : *Mmh.*

Etienne : *Bon pour moi.*

Au sein de notre exemple, l'activité de Jean autour de l'aspirateur tient par le fait qu'Etienne n'intervient pas directement. L'activité dirigée est reconnue par le pair. L'identification de la construction d'un acte éducatif par le ou les collègues est une nécessité pour parvenir au déploiement d'un événement. L'éducateur devient meneur de jeu tout en pouvant compter sur la participation de ses pairs en arrière-garde. Les notions de genre et de style professionnels sont largement sollicitées, permettant la reconnaissance et la confiance dans le déroulement de l'action. Le genre renvoie à une histoire partagée, transmise et sous-entendue. Il exerce une validation collective des gestes du métier. L'usagère tente de déstabiliser ce pacte en interpellant directement le collègue de Jean. Jamie : *Vous êtes deux et vous ne vous êtes pas donnés l'information !* Etienne laisse faire, mais reste là, juste à côté. L'acte éducatif de Jean est renforcé par le fait que son collègue se tait et n'entre pas dans la sollicitation. Etienne n'intervient pas verbalement mais il reste présent à la situation.

Ce qui nous intéresse, au-delà de l'acte plus spectaculaire construit autour de l'objet ménager, est la position du deuxième professionnel qui suit le déroulement de la situation, mais laisse pleinement son collègue manager sa prise de risque. Nous pensons que ne rien faire, tout en restant en présence, est une posture difficile à tenir. Difficile dans le retrait que cela oblige, et délicate dans la confiance que cela nécessite envers son pair. En chaque situation de travail se mélangent les parts d'intentionnalité, de fatigue, de familiarité et de tranquillité. Ici, nous pensons que pour Etienne, ne pas intervenir est un acte professionnel porté par la confiance en l'agir de son collègue et par une posture tranquille apaisante. Nous situons cette posture comme une coprésence qui se manifeste en situation. Nous allons tenter d'entrer plus en profondeur dans l'intelligibilité de la posture de retrait qui est souvent énoncée par les professionnels comme une position "tranquille".

Si, par quête de reconnaissance, le niveau de professionnalisation se mesurait uniquement à de l'événementiel, qu'en serait-il des espaces-temps ordinaires, sans événements perceptibles ? Ou en déplaçant quelque peu la question, l'événementiel serait-il une posture professionnelle offrant un espace identifiable de compétences professionnelles et de ce fait, nécessaire à la reconnaissance de la profession ? Etre éducateur reviendrait alors à la compétence centrale de créer des occasions de micro-événements. Au sein d'une profession peu discernable, ne créant

pas ou peu de résultats quantifiables, la quête de reconnaissance pourrait agir par surabondance au détriment des besoins réels des usagers ?

Auquel cas, nous pourrions attirer l'attention sur un risque réel de surabondance de l'événementiel dans la pratique professionnelle.

Ces questionnements nous poussent à faire basculer notre regard et à centrer notre attention sur les modes de présence, c'est-à-dire sur les gestes et l'état d'esprit constitutifs de l'acte d'être en coprésence éducative. En 2010, suite à une réappropriation des travaux de Tosquelles, Clot porte son attention sur la "bougeotte", très présente selon notre connaissance empirique, dans les métiers de services et plus particulièrement dans les métiers de l'humain. Si donc, l'objet du travail est agissant, et ceci est très prégnant dans les métiers du lien, le professionnel pourrait être porté à adopter une posture d'affairement qui se comprendrait comme une contre-attitude face à un objet du travail trop prégnant, voire envahissant. Activité déplacée qui en réalité réduirait le pouvoir agissant de l'interlocuteur. En d'autres termes, la rencontre entre praticiens et sujets allocataires de la prestation est un lieu épistémologique qui engage le rapport au savoir des éducateurs. Parvenir, par l'analyse de l'activité des professionnels, à saisir le rapport des praticiens à la résistance des usagers nous permet de nous emparer du sens donné à l'activité et de ses conditions d'émergence.

On le suivra sans problème [Tosquelles] dans sa distinction tranchée entre affairement et activité. La "bougeotte" - cette agitation opératoire – est le contraire de l'activité. (Clot, 2010 – 15)

## Présence corporelle en situation

L'activité s'oppose donc à la bougeotte mais elle est aussi l'expérience du corps en mouvement. Le corps dans ses attitudes et ses postures intervient de façon significative dans l'activité professionnelle.

*Etienne : Je m'attendais à plus. Je n'ai rien à dire là-dessus parce que c'est... ouais... non...*

*Jean : Moi c'est juste l'histoire du corps. Comme toi tout à l'heure, je me satisfais de moi, je dois dire là, par rapport à... Je suis à la table quand je dis les points qu'ils doivent prendre et puis dès que je lance le débat, je me retire, non mais c'est fou quoi !*

*Etienne : Absolument ! Je l'ai fait, juste après aussi, je me retire.*

*Jean : Donc le corps, le corps est vraiment important. Je crois qu'on l'a vu dans nos deux interventions. Il faut qu'avec le corps, on dise la même chose qu'avec la bouche. Il faut que le bruit corresponde aux actes.*

Ainsi, dans les métiers de l'humain, le corps ne peut être oublié. C'est le corps dans sa triple dimension qui retient notre attention : le corps physiologique, le corps émotionnel et le corps érotique. Le corps physiologique est source de nombreux objets : activités sportives, de plein air, activités de soins corporels, de bien-être, de prévention par la diététique. Le corps érotique, dans ses combinaisons d'attrance ou de rejet, de charme, de séduction, de désirs dans les rapports interpersonnels, reste largement absent des discours sur la profession. Si le corps est fortement sollicité, il ne s'agit pas d'un corps isolé, mais de l'articulation de corps en présence, celui de l'éducateur en lien avec celui de ses collègues et/ou celui des personnes pour lesquelles il travaille. Sur les aspects plus émotionnels, ce n'est pas la question du corps, mais du rapport des corps en présence qui constitue le fondement de l'implication. Disponibilité exprimée par la présence corporelle, être là, dans le rapport à l'autre.

*Jean : Alors pour moi, Etienne, il a toujours cette présence rassurante et posée. Dès qu'il entre dans un endroit, je dirais que ce soit ici ou dans l'autre foyer, il a cette capacité à exister tout de suite et à ce que les gens le remarquent et puis ça cadre et puis ça repose tout de suite. Mais avec le risque quand même que, puisqu'il est visible et beaucoup visible, que si on vise quelqu'un, on va peut-être le viser avant les autres. Ça a les deux... les deux possibilités. S'il y en a un qui pète les plombs là, il va plutôt se retourner vers Etienne parce qu'il a la capacité de le stopper plus que moi je ne l'aurais, par exemple. Moi, ils vont me prendre pour un petit gringalet rigolo. Et puis ils vont se dire, avec lui, soit je vais pouvoir y aller très fort parce qu'il va pouvoir résister, soit lui il va me cadrer plus rapidement et il aura la capacité de me cadrer plus rapidement. Alors qu'avec Jean, ils peuvent toujours se poser la question, 1m70, 56 kilos... non un peu plus quand même.*

Rires.

*Jean : Il n'y a pas la même euh...*

*Etudiante s'adressant à Etienne : Qu'est-ce que ça te fait d'entendre ça ?*

*Etienne : Et bien ça me fait du bien d'entendre la première partie parce que moi je n'ai pas l'impression... Moi je prête toujours plus d'attention à la deuxième, à la deuxième chose que tu as dite.*

*Jean : C'est-à-dire ?*

*Etienne : C'est que moi je n'ai pas, je ne pense pas à quand je rentre quelque part, j'arrive quelque part ça va apaiser, on va se dire c'est... Je suis, c'est toujours plutôt mon côté pessimiste qui reprend le dessus hein (petit rire), et qui va se dire, voilà s'il y*

*a quelque chose qui doit se passer, c'est peut-être pas forcément moi qui vais prendre hein, mais c'est moi qui serai plus en avant à ce moment-là. Voilà c'est ça la, la chose à laquelle moi je pense.*

*Jean : Parce que toi tu vas te mettre en avant ou eux ils vont te viser... ?*

*Etienne (coupant Jean) : Moi je vais me mettre en avant, alors après qu'ils me visent, ça peut me gêner ou pas, mais ce n'est pas la première chose à laquelle j'ai pensé. Maintenant ça fait du bien d'entendre pour moi que je peux aussi avoir l'effet inverse, d'arriver puis de, de voir cet effet apaisant. Et ça, je trouve que c'est bien que je me, je me l'approprie plus certainement. En tous les cas, que je mette plus cela en avant, en tout cas même en pensée pour moi, que de penser que s'il y a quelque chose qui doit se passer, c'est moi qui serai la cible principale pour x raisons. Donc, ça fait du bien d'entendre ça. Je pense que donc, ouais, ouais, c'était une bonne clarification. Merci Mireille [étudiante] de cette remarque.*

Saisir l'activité des professionnels demande à s'intéresser également au non visible, à l'indicible, à ce qui se joue dans la présence à l'autre et à la situation : tout le jeu étant de rentrer dans le mouvement de l'autre et de s'en départir. C'est l'engagement dans l'activité professionnelle qui pourrait se mesurer dans cette capacité à accompagner l'autre dans son propre mouvement pour se désengager au fil de l'autonomie acquise. Cette présence agissante est difficilement identifiable pour les professionnels.

Dans les secteurs de l'industrie ou de la construction, le corps est un outil primordial utilisé comme force physique de production. Le corps du professionnel s'inscrit en complémentarité avec la machine, il est centré sur la réalisation d'un produit qui sera ultérieurement livré à l'acquisiteur potentiel. Le corps du travailleur ne se donne pas à voir à l'acquéreur. La réalisation se développe dans un temps antécédent, dans un espace spécifique, en atelier, en usine, ou encore sur un chantier. Dans le travail de service, au sein duquel les interactions entre professionnels et clientèle sont omniprésentes, le corps du professionnel est engagé dans l'offre de prestation, dans ses habiletés spécifiques à entrer en relation avec le bénéficiaire et à mener cette relation à terme de façon satisfaisante pour celui-ci. La corporéité est alors intimement liée à la dimension relationnelle, construite de rapports à autrui engageant fortement la sensibilité et l'émotivité. Dans les métiers de l'humain, une compétence spécifique s'établit dans l'habileté à entrer en relation, à produire de l'interaction, à développer des rapports de confiance permettant d'aborder ce qui fait problème, ce qui est

vécu comme stigmatisant, dévalorisant ou pire, comme excluant. Le rapport à l'autre, à la personne, au collectif, représente pour les travailleurs sociaux le soubassement du métier. Construire une relation dans l'objectif de saisir avec acuité la demande adressée, requiert un déploiement d'empathie engageant fortement la présence à l'autre. « Le relationnel constitue toujours l'élément central de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux » (Dubet, 2002- 231). Nous voyons que le corps est largement sollicité, non plus seulement dans ses capacités physiques et cognitives, mais également et peut-être surtout dans ses dimensions relationnelles, affectives et émotives. Au sein de l'activité, le corps de l'éducateur est non seulement agissant, mais il s'implique dans ses interactions à autrui.

Pour illustrer notre propos, nous nous appuyons sur un geste professionnel essentiel dans l'accompagnement, soit la présence à autrui. Comprendre l'importance de la présence sans déployer nécessairement un substitut quelconque pour entrer en relation est certainement une clé dans l'action professionnelle. S'adosser à un mur, attendre, être là, permet au corps de s'installer dans des instants flottants, d'une durée indéterminée, ouvert à une demande non manifeste. Être là, dans un effet d'assurance paisible, qui indique que l'ouverture à l'autre est réalisable, si ce n'est souhaitable. Il est particulièrement difficile d'exister professionnellement dans ce qui est ou peut être perçu comme une inutilité, une inactivité, un désœuvrement. La capacité d'immobilité ou de tranquillité corporelle est pourtant une offre exceptionnelle, rare, ouvrant de réels espaces de communication et d'appui.

*Je n'arrive pas à rester sans rien faire, on n'est pas là pour ne rien faire, justement, même si je brasse de l'air comme on dit. Essayer d'être toujours un peu actif, et puis surtout que les jeunes sentent que je suis là. C'est ça ! Après, si j'arrive à me mettre dans cet état d'esprit, je peux m'asseoir et puis ne rien faire. Parce que je sais qu'ils auront remarqué plus que ma présence et que s'il y a quelque chose, s'ils ont besoin, ils pourront faire appel à moi. S'ils veulent venir me déranger quand je regarde la télé, ou que je lise, quoi que je fasse, ils savent que je suis là et puis à n'importe quel moment je peux intervenir et puis les aider, les soutenir, pouvoir répondre en tous les cas à leur demande, ça c'est important pour moi. (Étienne)*

Aborder cette thématique demande à dépasser une certaine pudeur, à conscientiser cette force particulière émanant de soi. Faire monter à la conscience des savoirs pensés préalablement comme "naturels", comme une part de soi, incorporée, est un exercice qui entraîne un renversement des schèmes et des représentations usuelles des outils professionnels à disposition. Donner de la lisibilité à ce qui est enfoui au plus profond de son corps revient à

porter un nouveau regard sur sa propre pratique. C'est en soi la possibilité de prolonger sa compréhension des situations professionnelles, et c'est aussi prendre en compte la part subjective constituante des interactions à l'œuvre dans l'activité. Repérer que le simple fait d'être là dans une qualité de présence a des effets indéniables sur la construction de la situation et permet de penser que cette présence à l'autre est une qualité professionnelle qui se construit dans l'expérience relationnelle. L'activité relationnelle est inscrite dans le corps et sollicite tous les sens depuis l'observation jusqu'à la verbalisation :

La relation ne passe pas, loin de là, seulement par la parole. La proxémie, la gestualité, l'intonation contribuent avec la verbalisation à la co-construction du sens de l'interaction. Tout le non-verbal est mobilisé, perceptions et émotions au service d'indices disponibles, de signes manifestes dans le comportement de l'autre afin d'orienter l'action. Cette part de l'activité est toute entière inscrite dans le corps (...). (Lhuillier, 2007 - 74)

Aujourd'hui, dans les métiers de l'humain, nous assistons à une normalisation très codifiée, principalement dans les dimensions du toucher dans les rapports interindividuels. Une pratique de massage sera problématisée par la trop grande proximité réveillant des peurs, de l'intrusion dans l'intimité, voire d'abus potentiels eu égard à des personnes en fragilité. La présence à l'autre relève d'un registre différent, ne demandant pas forcément une proximité corporelle, mais une mise en relation par une attention et un intérêt à ce qui se joue entre soi et la situation. Ces dimensions de l'activité se situent dans un champ très subtil qui met en jeu la sensation, l'intimité et la parole.

Pouvoir gérer le silence, comme le dit cette éducatrice : *cela fait surtout référence à notre propre capacité d'être, tout simplement*. Cette capacité d'être renvoie à des questions de confiance, de personnalité, de tranquillité. Nous pouvons à nouveau nous référencer à Deligny au travers du concept de "présence proche". L'enfant n'est pas au centre de la relation, chaque éducateur vaque à ses occupations quotidiennes qui s'actualisent dans le travail nécessaire à la vie communautaire aux Cévennes. Si l'enfant n'est pas au centre de l'attention, sa présence est sacrée. Les permanents sont là, en "présence proche". Cet investissement subjectif du professionnel, entre présence et distance, constitue un champ de savoirs à transmettre et à développer hors d'un modèle référencé à des compétences prédéfinies. Il serait d'ailleurs vain de vouloir prescrire ce type d'activité. Saisir le métier demande alors de sortir de la compréhension de l'acte uniquement par les dimensions justificatives, rationnelles et stratégiques.

La vignette de l'aspirateur nous a permis de saisir la part d'intentionnalité engagée dans l'acte, mais aussi de focaliser notre regard sur les modes de présence des êtres dans l'agir.



L'agir professionnel dans la vie quotidienne se heurte à un jeu d'incertitudes, de déplacements, d'arrêts et de rebondissements. Comme si dans toute situation, des restes de la précédente et des parties de la suivante s'activent et facilitent le mouvement de la vie. L'éducateur est pris dans un jeu sans fin qui crée des enchevêtrements et des articulations toujours différents. Singularité de l'acte qui se ponctue de points qui se rejouent. Espaces où les *lignes d'erre* de Deligny se retrouvent et font signe. Nous pensons que les éducateurs construisent un savoir constitutif d'une singularité certes, mais au sein desquelles des portions de *déjà vu* font irruption. *Lignes d'erre* au sein des foyers, dans les espaces de la vie quotidienne, certes bien plus restreintes que dans les montagnes des Cévennes, mais bien présentes dans le continuum éducatif. L'exercice du métier permet de repérer la manifestation de coïncidences dont beaucoup passent inaperçues mais qui peuvent, à certaines occasions, se muer en connivences. Fécondité des variations et différences entre les journées singulières où étonnamment des lignes d'erre se constituent et posent des traces, qui, à force d'y regarder de près, forment une régularité.

A ce stade de notre réflexion, nous pensons pertinent de faire basculer notre réflexion de *l'intentionnalité* de l'agir en nous interrogeant sur ce qui fait qu'un professionnel poursuit une intention et quels sont les modes de relâchement possible. Dans la continuité et en lien avec le contexte social actuel, largement porté sur les dimensions sécuritaires, nous nous interrogeons sur la part d'indétermination acceptable dans ce qui fait profession. Avec Piette, nous pensons que :

Nous ne pouvons rendre compte de la présence de l'être humain à tel moment dans telle situation, en sollicitant des causes et des déterminations d'une part, des raisons et des intentions d'autre part. Ces deux pôles de référence sociologique ne font qu'obscurcir la compréhension de la présence humaine au monde. (2009 – 32)

Toutefois, nous restons attachés à la définition de l'action dans son acception d'intentionnalité proposée par Mendel.

A partir de la situation observée [L'aspirateur], nous pourrions parler de "rationalité praticable" telle que définie par Piette (2009).

Dans les espaces de la vie quotidienne, le professionnel est porté par des situations déjà organisées. Il est imprégné par la familiarité des gestes, des actes, qui sans se répéter à l'identique, constituent au travers de l'expérience, un savoir productif de tranquillité de l'âme. Mais il est aussi soumis à des accidents, à de la fatigue ou tout simplement à de l'incompréhension, à des ruptures de sens.

S'il est fait largement mention de capacités telles que celles de l'écoute et du conseil, peu est dit de la capacité de la présence à l'autre comme activité en soi nécessitant de réelles compétences professionnelles. Cette dimension n'est que partiellement prise en compte par les grilles d'évaluation des activités professionnelles, en grande partie du fait qu'elle se satisfait peu des critères visant une évaluation objective. Cette difficulté d'accessibilité à ce qui se mobilise dans la présence à l'autre s'explique par la coproduction de l'acte comme par l'engagement du corps et des émotions, part subjective de soi et donc difficilement objectivable. Partager, échanger et mettre des mots sur la corporalité dans l'activité ouvre à la question de la transmission des savoirs incorporés. Prendre en compte ces aspects corporels et émotionnels comme des connaissances qui se constituent dans l'activité, permet de penser les postures non plus comme des comportements "naturels", accessibles à tout un chacun, mais bien comme des capacités à acquérir. La difficulté reste cette carence de lisibilité, de discours et de théorisation.

## Chapitre 6 : Le corps présent et oublié : situation normative et régulatrice

La deuxième vignette se situe dans un foyer pour garçons de 15 à 20 ans. Ce lieu de vie ouvert sur l'extérieur accueille des jeunes en rupture sociale, familiale et scolaire ou professionnelle. Comme indiqué en chapitre 2.3, les jeunes sont placés suite à un mandat pénal ou civil, soit sur demande des familles. L'équipe éducative travaille de manière ponctuelle à l'appartement investigué dans la situation *L'aspirateur*. Les deux structures dépendent de la même direction.

Le choix de la situation a présidé au fait qu'au sein de celle-ci, les éducateurs peinent à transformer un incident en acte éducatif. Si dans la vignette sur *L'aspirateur*, l'éducateur tente de construire un espace éducatif à partir du contrôle des tâches hebdomadaires, ici les éducateurs sont pris par la situation ; ils cherchent en priorité à calmer le jeu. Les jeunes testent leur force physique dans des corps à corps puis s'interpellent en axant leurs propos sur la sexualité. Ils interrogent les règles que le foyer impose en la matière et se provoquent sur les questions identitaires que celle-ci pose indéniablement à l'adolescence. A nouveau, à partir d'une situation banale de la vie quotidienne, un champ d'investigation s'ouvre aux éducateurs. Nous verrons que celui-ci n'est pas investi, par pudeur, par difficulté à aborder le thème de la sexualité ou encore par peur de débordement. Cette vignette illustre un cas de figure où l'éducateur n'a pas besoin de créer un incident ; celui-ci advient. La difficulté réside alors à travailler avec ce qui advient dans le cours de l'activité, sans intention prédéfinie. Nous assisterons à une certaine manière de gérer la tension. La présence corporelle et un détournement d'attention permettra à l'éducateur de sortir deux jeunes d'un potentiel conflit. Dans ce temps de quotidienneté, où le faire est peu défini, nous avons relevé en chapitre 1.2, trois sources d'actes éducatifs :

- provocation de l'interaction
- faire avec ce qui surgit
- laisser advenir "les choses".

Si la situation consacrée à *L'aspirateur* nous a permis d'explorer la pratique relevant d'une intentionnalité de construire une situation à visée éducative, la deuxième vignette *La prise* nous emmène dans un cas de figure où l'incident intervient par l'attitude provocatrice des jeunes. Les éducateurs sont alors en posture de calmer le jeu. Le praticien se trouve dans une position d'indécidabilité entre intervenir en force ou laisser advenir une montée en symétrie entre deux jeunes, potentiellement dangereuse. Cet incident, qui provoque une rupture dans le déroulement de la soirée au sein du foyer, sera traité dans un *entre-deux* impliquant à la fois de l'intentionnalité, cette fois-ci constitutive de l'acte lui-même, et un essai de détournement de l'objet problème qui permet de *passer à autre chose*.

Nous nous situons toujours dans l'accompagnement de la vie quotidienne au sein du foyer, mais à l'opposé de ce que Jean a produit en provoquant lui-même de l'interaction auprès des jeunes. C'est ici une situation difficile qui advient, faite de tensions, à laquelle les éducateurs doivent répondre.

L'objet de recherche se construit sur la tension entre une vision téléologique de l'agir, portée par des objectifs prédéfinis et une posture du *faire avec* impliquant une part indéterminée du déroulement de l'acte. Tension qui recouvre également le paradoxe du travail social entre intervention garante du respect de la règle de la non-violence au sein du foyer et production d'une réponse à visée éducative.

Nous avons été intéressé par l'incertitude de la situation, par les dimensions corporelles engagées dans l'agir des professionnels et par la difficulté à entrer en matière sur le thème de la sexualité. Montrer les forces et les limites des professionnels est aussi une manière d'entrer dans l'agir professionnel. Entrer dans la complexité de l'agir par les hésitations que celle-ci produit offre un matériau riche pour l'enseignement. Cette situation correspond au deuxième mode de l'agir présenté dans notre hypothèse, soit *faire avec ce qui surgit et intervenir pour maintenir un cadre suffisamment sécuritaire*.

Vignette : La prise

Durée de la vignette : une minute quarante-cinq secondes.

Acteurs présents :

Quatre jeunes : Ahmed – Sandro – Laurent et Michel.

Trois professionnels : Thomas – Etienne - Céline.

Film centré sur l'activité réalisée par l'éducateur Thomas.

La vidéo est centrée sur Thomas et l'autoconfrontation croisée sera réalisée entre les deux éducateurs précités. La stagiaire présente dans la situation n'a pas participé à

l'autoconfrontation croisée, dès lors, peu d'éléments seront analysés en lien avec sa pratique. Elle terminera son stage trois semaines après le tournage.

La vignette se situe après le repas du soir, repas consacré à l'anniversaire d'un résidant du foyer. Durant la préparation du repas, deux jeunes, Ahmed et Laurent ont esquissé, à trois reprises, un début de bagarre. L'éducateur Thomas s'est à chaque fois interposé afin de désamorcer la tension. Le deuxième éducateur et la stagiaire sont occupés à la préparation du repas dans la cuisine. Juste avant la séquence retenue, le jeune Ahmed prend l'éducateur Thomas par le dos et l'entoure de ses bras pour tenter de le déséquilibrer. Il s'ensuit une bagarre "amicale" au sein de laquelle Ahmed se fait mettre à terre. L'atmosphère est électrique autour de ce jeune et on sent le professionnel très attentif à maintenir un certain calme.

La vignette démarre par une discussion sur les accidents de travail entre l'éducateur Thomas et le jeune Laurent. Thomas est debout, face à Laurent qui est assis sur une table, légèrement sur sa droite. A gauche de l'éducateur, Ahmed, d'abord debout, puis assis. Ahmed est blessé à un doigt, il porte un pansement très visible.

La situation est découpée en trois séquences qui représentent trois temps spécifiques.

- La révélation : Ahmed est accusé par un autre adolescent, Laurent, d'avoir embrassé un garçon.
- Montée en symétrie : le rapport entre les deux jeunes se tend et des injures fusent.
- Détournement et apaisement de la situation : l'éducateur Thomas tente d'apaiser la situation et passe à un autre sujet de conversation.

00:00 Séquence I : La révélation

1. L'éducateur : *Je portais une machine à farter les skis, de 300 kilos, il y a la sangle qui a lâché...*

2. Ahmed : *Et, il n'y a pas une stagiaire célibataire ici ? S'adressant à Thomas : Tu ne peux pas nous ramener une stagiaire célibataire ici ?*

3. L'éducateur : *Hein, quoi ?*

4. Ahmed : *Tu ne peux pas nous ramener une stagiaire célibataire ici ?*

5. L'éducateur : *Oui en janvier il y en a une nouvelle.*

6. Ahmed : *Elle est jolie ?*

L'éducateur hoche la tête de manière affirmative.

7. Laurent s'adressant à Ahmed : *Pas de rapport sexuel, encore moins avec un éducateur.*
8. Ahmed : *C'est encore ces conneries, au mois de février on va aller...* (fait référence aux prochaines vacances scolaires).
9. Coupé par Laurent : *Et ben Ahmed, tu ne piges pas ou quoi, pas de rapport dans le foyer et encore moins avec un éducateur ou une éducatrice.*
10. Ahmed : *Oh moi je ne suis pas "pédé" d'abord, hein, c'est bon !*
11. Laurent : *Ben je ne sais pas, ce n'est pas moi qui embrasse les gars.*  
Laurent dit cela en souriant puis en mettant la main devant sa bouche, comme pour chuchoter.

## Séquence II : Montée en symétrie

12. Ahmed : *Ta gueule, ta gueule, ta gueule !* Le ton monte au fur et à mesure.
13. La stagiaire depuis la cuisine : *Eh Ahmed...*  
Brouhaha dans la salle.
14. Ahmed : *Ta gueuuuule, salope !* (en hurlant vers Michel au fond de la salle).
15. Une éducatrice : *Ahmed, viens voir là !*  
L'éducateur reste debout entre les deux jeunes.
16. Ahmed très énervé : *Mais c'est ça qu'il cherche !*
17. Sandro depuis le fond de la salle : *Ahmed, mais c'est toi le pédé.*
18. Ahmed : *Ta gueule !*
19. L'éducateur s'adressant à Ahmed : *Ecoute pas, écoute pas !*
20. Michel : *Pourquoi tu l'as fait alors ?*
21. Ahmed : *Mais je ne kiffe pas ça, je ne kiffe pas avec les mecs tu vois !*  
Laurent joue avec son téléphone portable.  
L'éducateur est toujours debout entre les deux jeunes, le haut du corps et le regard tournés vers Ahmed.
22. Ahmed en criant : *On ne s'appelle pas tous Michel. Puis : Va fonculo !*  
L'éducateur Thomas tente de le contenir en posant sa main sur son épaule.
23. Ahmed : *Va fonculo !*
24. L'éducateur : *Crie pas !*

Séquence III : Détournement et apaisement de la situation.

Ahmed s'allume une cigarette et s'assied en restant proche de Thomas.

L'éducateur est toujours debout entre les deux jeunes, ceux-ci sont assis devant lui, chacun à l'un de ses côtés.

L'éducateur réengage la conversation avec Laurent.

Ahmed se met à taper fortement de la main sur la table, de manière régulière. Puis il s'engage dans la discussion entre Thomas et Laurent.

25. Ahmed : *Moi de toute façon je me suis tout coupé à mon travail.*

Il montre sa main : *Là, là, là et là !*

Laurent sort une PSP (Play station portable) et montre un film à Thomas (une course de moto-cross).

26. Ahmed en s'adressant à Thomas : *Montre après !*

27. L'éducateur se penche vers Ahmed, la PSP dans la main et ils regardent les images ensemble. Laurent est toujours absorbé par son téléphone portable.

L'éducateur s'adressant à Ahmed, son corps penché sur Ahmed : *T'as vu ! Puis : Regarde, regarde !*

28. Ahmed s'adressant à Laurent : *Ouf, toi tu oserais faire ça ?*

29. Laurent : *Ouais.*

30. Ahmed : *Vas-y alors.*

31. Laurent : *Avec le scooter de ... de Céline (la stagiaire).*

L'éducateur montre les images sur la PSP à Céline qui arrive de la cuisine.

32. Ahmed : *Toi t'es malade, toi !*

33. Céline : *Ah ouais il nous les a montrées l'autre jour, c'est incroyable. Un moment il saute et il lâche la moto.*

Dialogue de deux secondes entre Thomas et Céline sur les images, inaudible.

34. Céline : *Ouais, ouais mais regarde quand même... Il y a une meilleure qualité que sur son ordinateur.* Céline qui regarde toujours les images : *Incredible !*

Thomas et Céline continuent à regarder la PSP.

Ahmed continue à fumer, assis sur sa chaise.

35. Céline : *Mais y a pas eu une ou deux personnes qui sont tombées ?*

36. Laurent : *Dans le Silver-cross, mais pas là.*

L'éducateur commente les images (son inaudible).

37. Ahmed : *Je suis sûr que ce n'est pas les mêmes qui ont filmé ça.*

L'éducateur : *Mais pas du tout. Bon ben je prends ça ce week-end.*

Il fait semblant de mettre la PSP dans sa poche.

38. Laurent qui rigole : *Tu veux le montrer à qui ?*

39. L'éducateur : *A personne, je vais le regarder tout seul.*

40. Laurent : *Non mais le mieux, c'est celui-là, regarde.*

3'45 : Fin de la situation.

## La présence et le détournement en situation

Deux jeunes sont en train de faire monter la tension, cherchent querelle et risquent par ce fait de détériorer la dynamique de la soirée. Tous les professionnels de l'action sociale connaissent ces dynamiques de groupe, qui demandent une certaine expertise pour enrayer le risque de ce qu'on appelle communément, dans le jargon professionnel, une « montée en symétrie ». Nous voici dans une situation extrêmement concrète, si quotidienne et banale qu'il pourrait paraître peu important d'en relater les faits.

Thomas en regardant défiler les images de sa propre activité revit les différents dilemmes qui se posent à lui. Il réactualise les questionnements posés par la situation.

## L'autoconfrontation comme acte de formation continue

L'éducateur Thomas se met en situation de comprendre ce qui se déroule sous ses yeux. Il nous indique que saisir ce qui se passe sur les images ne va pas de soi. *Euh ouais, qu'est-ce qui se passe là, sapristi !* Le praticien déploie une attention particulière allant jusqu'à exprimer une tension corporelle, de tout son être, pour se confronter aux images de sa propre activité, pour revivre ce qui a fait situation quelques jours auparavant. Ce déplacement dans le temps demande un investissement subjectif important qui démontre une ouverture considérable de la part de l'éducateur, à tenter l'expérience jamais aisée, de dire, de raconter, plus difficile encore, d'expliquer sa propre activité. Nous rejoignons Piette (2009), lorsqu'il développe une conception de l'être humain porteur d'une indétermination par laquelle il entretient une nécessaire distance avec ce qui lui arrive et ainsi, avec lui-même. Position qui rejoint l'indéterminisme partiel exposé par Mendel dans la dimension risquée de l'acte : « On décide une action et c'est à l'acte qu'on a affaire » (Mendel, 1998 – 49). Mendel pose un problème paradoxal lorsqu'il insiste sur un engagement nécessaire dans l'acte et l'absence de maîtrise de celui-ci. Mendel nous invite à interroger la notion d'engagement, très porteuse dans le champ du travail social issu de l'humanisme et de la militance. S'il insiste sur la



dimension risquée de l'acte, celle-ci se surinvestit de la notion d'engagement. « On ne pose pas un acte, on ne l'exécute pas, on ne le réalise pas. On s'engage dans un acte » (op-cit. - 57). L'homme s'engage dans un processus en prenant un risque car l'imprévisibilité sera indéniablement de la partie. Parallèlement l'objet de l'intervention n'est autre qu'un humain, qui pose de fait une résistance à ce qui lui est assigné, lui-même étant pris dans l'incontrôlable de ce qui lui arrive. C'est en cela que le professionnel de l'action sociale s'engage dans l'acte. Il ne s'agit pas d'une militance au sens politique du terme, mais d'un engagement de soi avec la part de risque que comprend la confrontation à autrui. Engagement de soi qui devient périlleux dès lors que l'organisation du travail attend des résultats tangibles, mesurables de l'activité.

L'autoconfrontation participe pleinement de la part engagée dans l'acte et d'un déroulement sur lequel les protagonistes n'auront prise que partiellement. Elle place le professionnel en situation de faire un effort important sur soi-même, nécessitant de sortir d'une indétermination "naturelle". Processus qui oblige à entrer dans une position volontaire d'explicitation, en réalité difficilement exprimable. Au contraire des temps de suspension de la conscience réflexive, l'autoconfrontation place le sujet en position de réflexivité littéralement contrainte qui impose une expérience d'affrontement au réel. Exercice périlleux si l'on prend au sérieux l'idée que l'acte dans ses dimensions sociales et matérielles dépasse la seule volonté du sujet et que les mots pour dire ce qui advient peinent à exprimer l'aventure de l'acte. Dans l'acceptation de l'acte et de l'action selon Mendel, nous pensons que si l'action ne peut se passer du langage, dans ce qu'elle formalise d'intentions et de causalité, l'acte lui, peut se passer de la "parole sur".

L'autoconfrontation est une méthode exigeante et parfois brutale qui cherche à réintroduire, à tout prix, la part du langage dans l'acte, plus précisément une parole sur l'acte. L'autoconfrontation est du ressort du *post-acte* dans ses dimensions d'interprétations, mais elle est aussi intrinsèque à *l'acte* dans l'échange entre praticiens tout comme entre praticiens et chercheur.

L'acte se dévoile dans les péripéties du déroulement autant que dans l'issue finale. L'autoconfrontation si elle est une tentative d'explicitation de l'acte, participe comme tout acte du monde de la contingence.

La méthode indirecte de l'autoconfrontation croisée permet au praticien de revivre, dans une position méta, une part de cet imprévisible. La controverse entre professionnels ouvre à discuter sur ce qui se joue entre volonté du sujet et l'inextricable des forces en action.

Dans une position clinique, l'autoconfrontation permet au chercheur d'échanger avec le praticien sur ce qui est advenu en situation. C'est un nouvel acte qui engage une coactivité porteuse de bribes de savoirs sur ce qui advient en acte. En ce sens elle est acte de formation pour les éducateurs. Notre propos sera de voir en quoi elle peut-être également porteuse de contenu de formation pour les étudiants en formation initiale. Pour cela, nous allons chercher à déployer le contenu des autoconfrontations simples et croisées afin de récolter un matériel d'enseignement professionnel relatif aux actes et à l'analyse portée sur ceux-ci. Analyse issue d'un triple croisement composé des dires des éducateurs, du regard porté par le chercheur sur ceux-ci, enrichi des savoirs théoriques convoqués pour le développement de l'analyse. Matériel qui sera ensuite investi par les novices comme contenu à disséquer et à reconstruire en fonction de leurs questionnements portés sur la situation.

### L'acte incertain : que faire ?

Nous présentons ici une analyse de la vignette appuyée sur les commentaires de l'éducateur Thomas en autoconfrontation simple.

Thomas insiste en premier lieu sur la part contextuelle de la situation. Il nous informe de la "bonne relation" qu'il entretient avec le jeune Laurent. Relation faite de complicité qui se construit dans des temps de disponibilité. *Il faut être disponible*. Cette vacance accordée, ce temps de présence à autrui, permet au jeune de se "poser", d'avoir du plaisir à être en présence de l'éducateur. *Il se pose et il a un bon contact avec moi*. L'éducateur peut s'appuyer sur une relation positive, en confiance.

Sur la dimension de l'acte, Thomas indique qu'il est difficile de savoir que faire dans une telle situation. Il souligne le positionnement délicat dans lequel il se trouve par ces quelques mots : *Mais que faire ?*

Que faire pour qu'Ahmed ne soit pas ridiculisé, comment recadrer la situation, comment faire pour que la relation entre Ahmed et Laurent ne tourne pas à la violence verbale ? Voici les trois questions principales qu'exprime Thomas en regardant trente secondes de film.

Nous pouvons retenir que l'éducateur en situation est pris par de nombreuses interrogations auxquelles il doit trouver une issue dans l'immédiateté, en cours d'activité. La présence en situation est faite d'éléments d'autres situations qui échappent à la compréhension de ce qui se joue sur l'instant. Qu'ils appartiennent à un passé ou à un futur proche, ils surgissent comme fragments de vérité, comme détails sans importance ou comme repères constitutifs de

l'agir. Les situations sont le lieu d'un amalgame d'éléments qui traversent l'histoire passée, présente et future.

Face au déroulement du film qui présente la tension et les injures lancées, Thomas fait appel au contexte et relate le comportement symptomatique d'Ahmed. Sa difficulté à décrire Ahmed, en mots illustratifs, indique son énervement, voire sa souffrance à voir ce jeune qui se prête à la moquerie, et ceci de manière répétitive. *Malheureusement, il prête toujours le flanc...*

Thomas tente d'expliquer ce qu'a vécu Ahmed en camp, au sein duquel il aurait embrassé un garçon, mais il nous indique que cela n'est pas si clair, que cette information est à vérifier. Il a dû mener une enquête pour en savoir plus. Mener une enquête indique l'importance donnée à cette accusation, qui porte atteinte à l'image d'Ahmed. L'éducateur précise qu'il ne sait pas, que la situation n'est pas claire, qu'il s'interroge sur le pourquoi d'un tel acte. *Je ne sais pas... C'est pas clair... Alors évidemment qu'est-ce qu'il a eu à faire ça ?!* Ce passage révèle combien un professionnel peut être démuni, devant les actes posés par les jeunes. Piette nous invite à saisir le processus de pensée et de croyance non pas comme une ligne tracée au marqueur, au tracé droit et indélébile, mais comme une indétermination récurrente à l'agir.

Croire à moitié, croire à des choses contradictoires, croire et en même temps être sceptique, flotter entre l'émerveillement et la crédulité, être capable de changer de « programme de vérité », hésiter ou rester indifférent face à l'alternative de la vérité et de la fiction désignant une pluralité d'attitudes et de modalités de croyance. (...) Une sorte d'entre-deux mental où vont flotter des croyances non vraiment assumées. (Piette, 2009 – 100)

L'éducateur cherchera à connaître les faits, il mènera enquête, sans parvenir à en savoir beaucoup plus. Nous retenons que le contenu des accusations n'est pas réinvesti en situation par les éducateurs. De même que le sens de la conduite d'Ahmed et l'insistance posée à ces faits par Laurent ne sont pas retenus comme matériau d'investigation éducative. La question de la sexualité, au centre des propos des jeunes n'est ni abordée ni problématisée par les éducateurs. Comme si cela dépassait leur rôle ou leurs compétences. C'est le maintien de l'ordre et du calme qui prédomine.

Nous pensons avec Piette que la capacité humaine de changer et même d'enchevêtrer des dimensions multiples de la réalité, permet de "tenir" dans des situations oppressantes, ou si complexes que toute tentative d'élucidation paraît dénuée de sens. D'où le renvoi à des hésitations, des contradictions mais aussi la possibilité de lâcher prise ou de jouer sur plusieurs tableaux.

Il n'existe pas toujours de solution rationnelle dans une situation ; un homme peut difficilement faire, avant de prendre une décision, un calcul rationnel sur l'ensemble des informations dont il dispose, et d'autre part, selon Jon Elster, l'être humain est aussi influencé par des mécanismes irrationnels comme l'incapacité de s'en tenir aux décisions prises (c'est la faiblesse de la volonté) et la recherche volontaire de ce qui peut être obtenu que de façon involontaire (c'est l'excès de volonté). (Piette, 2009 -102)

L'éducateur a de la difficulté à décrypter la situation. Sa parole est hésitante : *Je ne dis rien ! Je lance.... Et j'essaie de dégager Ahmed de tout ça. Avec humour.* L'humour est convoqué par l'éducateur comme mode explicatif de l'agir. Il est pourtant difficile de le percevoir dans la tension de la situation ! L'éducateur semble faire référence à ses propos : *Ecoute pas, écoute pas, écoute pas !* Est-ce vraiment de l'humour ou est-ce une manière de provoquer une césure dans le mode de communication ? Dans l'agir le professionnel n'est pas toujours producteur de sens, de conscience, de stratégie, ni de justification. Le chercheur est lui, en constante recherche de rationalité, d'explication à laquelle répond l'hésitation du praticien.

La présence à autrui : rester là

L'éducateur relate qu'il *est quand même bien posé entre les deux.* Le *bien posé* indique un état, une posture corporelle qui a toute son importance dans la situation. La violence physique entre les deux jeunes ne peut se déployer en raison de sa présence, car il est là, entre les deux, imposant son propre corps. Il reste que la violence verbale trouve l'espace d'un développement.

Thomas nous informe qu'il est important de faire alliance avec le jeune et qu'il importe de rester là, corporellement présent. *Pour lui montrer que je fais alliance avec lui, que je suis là, je reste entre les deux, c'est pas le moment de se tirer en ... parce que ça pourrait en... parce que Ahmed pourrait...* L'objectif principal est de calmer la situation, et pour arriver à ses fins, le professionnel relève à nouveau que la priorité est de rester là. Il appuie ses dires en indiquant que *ce n'est pas le moment de se tirer*, relatant que son outil principal dans cet instant délicat relève de la présence, d'affronter le réel de la situation physiquement et émotionnellement. Les paroles, certes primordiales, ne peuvent suffire à contenir la situation. Ce sont des paroles couplées d'une forte implication corporelle qui permet à l'éducateur de tenir la dynamique interactionnelle. L'éducateur nous indique encore sa perplexité, son incertitude concernant le comportement d'Ahmed. *Il y a toujours cette notion de jeu mais là Ahmed, tout d'un coup, il ne joue plus, ou je ne sais pas... Qu'est-ce que je peux dire de plus... ?* La situation est incertaine, et c'est avec cette variabilité que l'éducateur doit

composer. Ahmed joue-t-il ou ne joue-t-il plus ? Comment le savoir sur l'instant ? L'éducateur doit faire avec cette inconstance qui peut virer d'un instant à l'autre.

La relance de l'étudiante cherche à circonscrire ce que recouvre la notion de présence à autrui. Elle relève une posture *calme*, malgré une dynamique tendue qui demande à s'ajuster continuellement en fonction de la variabilité de la situation. L'étudiante désire comprendre comment le professionnel parvient à tenir une attitude posée. Est-ce réfléchi ? Comment peut-on acquérir ce mode de faire ? La réponse de l'éducateur illustre la difficulté à expliciter ce qui se passe dans le cours de l'action. Est-ce réfléchi ou est-ce intuitif ? Les théories de l'action s'intéressent particulièrement à cette problématique. Nous pouvons repérer que l'analyse fine d'une séquence d'activité permet de remonter à des questions centrales, éclairant des positionnements épistémologiques difficiles à aborder ou à cerner pour les professionnels. Ce questionnement sur l'intentionnalité dans l'acte ouvre des espaces réflexifs importants pour le professionnel. Si la réponse de l'éducateur n'apparaît pas comme définitive, c'est bien qu'un cheminement de la pensée se construit et qu'un développement est envisageable. La question est embarrassante et place le praticien devant des développements potentiels qui resteront en suspens. *Mais de nouveau j'aurais pu... Bah... J'ai pas réfléchi !* Il relativise les choses en parlant de *petit jeu de provocation* dont il était important de casser la dynamique. Il rappelle également un élément contextuel important qui indique que cette soirée est particulière, puisque c'est l'anniversaire de Sandro. Cet élément joue dans sa volonté de ne pas laisser *partir en vrille* la tension entre Ahmed et Laurent. De plus, la séquence est filmée ! Autant d'éléments qui le poussent à calmer le jeu. On comprend que les éléments contextuels amènent l'éducateur à prendre une position rassurante, tranquillisante. Toutefois, il reste à déchiffrer comment le professionnel réalise cette dimension apaisante dans l'acte. A nouveau, Thomas nous parle d'imprévisibilité, *mais il y a toujours Ahmed qui est imprévisible et tout...* Face à cette incertitude, l'éducateur énumère plusieurs possibles : *Quoi, rester dans le jeu, l'étouffer, mettre le couvercle, passer à autre chose, ouais, donc, euh... ne pas répondre à la provocation, c'est-à-dire ne pas... rester calme, on pourrait croire que je n'ai même pas entendu.* L'éducateur insiste sur la nécessité de passer à autre chose. Effectivement, nous pensons qu'une part de la situation a été étouffée. L'insistance des propos des jeunes sur les questions de sexualité n'a pas été prise en compte. L'acte est centré sur le maintien de la paix et le professionnel est occupé à détourner l'attention de la provocation.

Comment ne pas répondre à la provocation ? Dans cette séquence, l'éducateur tente de rester calme. Mais que recouvre l'intention de rester calme en situation ? En visionnant le film, on peut aisément repérer que l'éducateur est tendu. Lorsqu'Ahmed lance des injures, l'éducateur sautille. Son corps est en mouvement tout en restant sur place, en présence des deux jeunes. On peut repérer la difficulté à être dans cette situation, entre deux jeunes qui s'insultent, sous le regard des étudiants qui tiennent la caméra. Thomas insiste sur son intention de rester calme. C'est donc un réel travail sur lui-même qui lui est demandé pour atteindre cette posture professionnelle. *J'espère induire le calme en restant calme !* Cette petite phrase banale, bien connue, qui pourrait se rattacher à de nombreuses situations de la vie quotidienne, demande ici, dans l'activité professionnelle, à tenir une posture, à l'acquiescer, à la rendre efficace. Nous pouvons faire le lien avec la situation de L'aspirateur au sein de laquelle l'éducateur Jean donne une image d'impassibilité devant l'agression d'une adolescente. L'agression ne lui est pas réellement destinée. Ici ce n'est pas la peur d'être agressé en tant que personne qui préside à la posture calme, mais le souci que la situation dégénère entre les jeunes. Il faut être calme en tant que professionnel pour apaiser le groupe et plus spécifiquement les protagonistes de la *montée en symétrie*.

Ayant relancé le visionnement du film, le professionnel s'arrête très rapidement sur le regard qu'il porte au jeune. *Bon je ne dis rien mais je ne le quitte pas des yeux pour...* La raison restera énigmatique, mais on peut imaginer que l'éducateur ne le quitte pas des yeux pour être en contact direct, être en présence, être là, avec lui quoi qu'il se passe.

La présence est marquée par l'attention portée à l'autre, et la recherche d'une interaction forte. Regarder ou plonger dans le regard de l'autre impose une présence, exige à entrer en relation. Mais Ahmed, malgré ce regard posé sur lui, reste accroché à l'accusation portée à sa personne, soit d'avoir embrassé un mec.

L'attention portée à autrui par le regard est retenue par l'éducateur comme un moyen de stabiliser la situation. En réalité, cet outil professionnel ne sera pas suffisant. Thomas nous redit son incertitude : *Je ne sais pas jusqu'où cela va l'amener.*

A cet instant, sur les images du film, l'éducateur sort trois secondes du champ de la caméra. Thomas s'arrête sur cet instant avec tonicité : *Je me tire, pourquoi je me tire, alors là ?!* Par cette question, l'éducateur nous indique une fois de plus l'importance de sa présence corporelle pour la gestion de la situation. Il est fortement étonné qu'il puisse quitter un positionnement proche, de proximité avec les jeunes. Cet effarement nous indique

l'importance accordée à rester physiquement en interaction avec Ahmed et Laurent pour éviter une montée en symétrie entre les deux jeunes.

Et encore l'éducateur de relever son étonnement de se voir partir, de sortir du champ de la caméra. *...curieusement en me voyant, je me dis, tiens j'aurais dû rester encore assis un peu là, alors peut-être, je me dis peut-être que c'était trop pour moi.* L'éducateur dans son étonnement à se voir disparaître de l'image se met à penser à ce qu'il aurait pu ou dû faire mais qui restera un *acte empêché* pour parler comme Clot.

Thomas nous indique qu'*il aurait dû rester encore assis !* Il précise même que c'est *curieusement en [s]e voyant...* qu'il pense qu'il aurait dû rester encore assis. Or, sur les images, il n'est à aucun instant en position assise ! Est-ce que ce sentiment, cette représentation relèverait l'importance d'une posture statique, ancrée, une assise, qui par là induit des effets de stabilité sur les adolescents ? C'est une possibilité à ne pas écarter. Mais cela pourrait être également d'attirer l'attention sur la difficulté à rester dans cet « entre deux jeunes », debout, à piétiner, alors que la position assise permet de s'installer corporellement plus aisément et de tenir cette position dans la durabilité. Thomas indique que son déplacement s'explique par la tension émanant de la situation : *c'est peut-être que c'était trop pour moi.* On le voit, être là, entre ces deux jeunes et rester là n'est pas rien. Etre dans cette présence à l'autre demande un effort important porté par la dimension professionnelle de l'agir. Etre là c'est faire quelque chose de très ciblé, demandant autant d'habileté et d'implication que de tailler finement une pierre précieuse ou encore de calculer correctement le poids d'une charpente. L'analyse de l'activité ouvre des espaces de prise de conscience et de visibilité sur des actions peu reconnues car difficilement descriptibles. Thomas se rassure sur la justesse de son action en indiquant : *Ah, mais je ne vais pas loin !* Si effectivement il ne se déplace que de quelques pas, réaffirmant que ce qui est à faire, est de rester là, nous pouvons le contredire sur le sens symbolique ou imagé de sa phrase. Thomas va loin dans son discours en nous éclairant sur les compétences corporelles mises en jeu dans la situation présentée et en contrepartie sur la difficulté à entrer en matière sur les questions liées à la sexualité.

### Passer à autre chose

La situation n'est pas insignifiante et c'est la peur de devoir arrêter physiquement une bagarre qui conduit l'agir. *Pour retenir Ahmed il faut se mettre à plusieurs. Par chance Etienne qui est présent dans la soirée, qui est assez costaud donc voilà, mais...* Pour la première fois

Thomas fait référence à un collègue et indique l'importance de pouvoir travailler en équipe. Il fait référence ici à la carrure corporelle imposante de son confrère qui lui permettrait d'arrêter physiquement une bagarre, mode d'action qui est présenté comme un dernier recours possible. L'éducateur se doit de trouver des modèles d'action autres que l'intervention physique, règle énoncée en colloque éducatif. Cette règle d'action demande à développer une intelligence pratique sans cesse à renouveler, qui place les éducateurs dans une incertitude. Positionnement instable qui pousse à la créativité et à la recherche de sens sur l'agir.

La dernière séquence nous informe sur une nouvelle compétence mise en jeu, celle du détournement de la situation. L'éducateur tente de dévier la conversation pour sortir de la montée en symétrie qui pourrait aboutir à une explosion de violence. Mais il ne dévie pas n'importe comment la conversation. Il tente de trouver un accrochage fort avec le jeune Laurent, pour permettre un déplacement. *Ah c'est fou ! Je reviens sur un moment très fort avec Laurent.* La particularité relevée vient de l'implication forte, du vécu partagé qui a tissé une relation importante entre le jeune et l'éducateur. Ce report à ce moment de vie antécédent montre l'importance des temps de vie de loisirs, de partage dans la quotidienneté entre les jeunes et le personnel éducatif. C'est à partir d'un vécu, d'expériences de la vie partagée, que les professionnels peuvent construire un socle d'interactions relationnelles, nécessaires au bon déroulement de l'accompagnement éducatif en foyer. Thomas mobilise un vécu antécédent pour parer à la situation délicate au sein de laquelle il se doit de trouver une issue possible, sans recours à la violence physique. Cette séquence montre comment l'éducateur fait appel à son intelligence pratique, comment il ruse pour détourner cette montée en symétrie, ces provocations entre les deux jeunes. Le concept d'intelligence pratique (Dejours, 1993) est central en clinique de l'activité. Il fait référence à une intelligence enracinée dans le corps, sollicitée pour trouver une solution apaisante au développement critique d'une situation. Nous sommes loin d'un raisonnement logique, préconstruit et transférable en toute situation. L'exclamation *C'est fou !* montre l'étonnement de l'éducateur sur son agir. Il se découvre solliciter un vécu antécédent suffisamment proche de la situation pour répondre à la difficulté présente. Ceci dans un laps de temps presque instantané, ne permettant aucune analyse cognitive ou conceptuelle, sans recours possible à un référentiel prescrit. Les savoirs de l'intelligence pratique sont particulièrement requis dans les situations déconcertantes. Ils s'érigent à l'opposé de la connaissance explicite et objective. Savoirs d'action, incorporés, permettant ingéniosité et ruse.



Lorsque l'étudiante relance sur *ce qui est fou ?*, l'éducateur répond de manière énigmatique en invoquant son *esprit machiavélique*. Le détournement de la situation est pensé par l'éducateur comme une compétence machiavélique. Nous trouvons dans le Petit Larousse illustré (2004) pour définition de *machiavélique*, les termes suivants : *Digne de Machiavel ; rusé, perfide, tortueux*. L'éducateur Thomas définit son action de détournement comme une ruse, tortueuse mais aussi perfide. Comme si convoquer l'intelligence rusée faisait appel à quelque chose de fourbe, de déloyal. L'adjectif machiavélique renvoie à une sorte de trahison, voire de malhonnêteté. Le détournement de la montée en symétrie par un déplacement du centre d'intérêt est décrit par l'éducateur comme une réponse sinueuse, voire diabolique. Il est difficile pour le chercheur de voir en quoi le diable est sollicité dans cette affaire, pourtant c'est bien une relation d'apparenté qui se manifeste dans les dires de l'éducateur. L'esprit machiavélique est posé comme référence à une compétence incorporée, rusée. *Ça c'est plus fort que de faire monter Ahmed*. Oserait-on penser que cette intelligence rusée dépasse fortement les compétences traditionnellement référencées, voire les modèles d'action professionnels ? Serait-il machiavélique qu'un éducateur ose ruser et encore plus diabolique, qu'il mette en œuvre des savoirs d'action issus du corps ? Nous ne possédons pas la réponse à ces questionnements, mais ils nous donnent à penser que tout ce qui a trait au corps, à l'émotionnel, au relationnel, est considéré comme dangereux. Dangereux par son fort pouvoir d'action, par son côté occulte, incernable, pulsionnel, inattendu. Et peut-être encore plus dangereux par sa justesse et son habilité à produire un effet.

Sur la dernière relance de l'étudiante, qui cherche à saisir le contenu de cet esprit machiavélique, l'éducateur pourra retracer, dans l'après-coup, par le visionnement des traces de l'activité réelle, le déroulement de la situation avec une logique imparable.

*Pour éviter que Laurent reste sur le même sujet : « T'as embrassé un garçon » avec Ahmed qui n'est pas parti en vrille, parce qu'on pourrait très bien imaginer que Laurent, vu ce qu'on a déjà vu avant, relance Ahmed. Il en remet encore un petit coup et puis voilà, pour voir ce que ça donne ! Je vois qu'il a sa Playstation, je sais qu'il a les images du super-cross, ok, ça c'est plus fort que de faire démarrer Ahmed ! En tous les cas... entre Laurent et moi ! Et il va nous montrer les images et je vais intégrer Ahmed dans le truc, que les trois on puisse passer à autre chose que cette histoire de baisers de garçons dans le cou.*

Il semble que la situation se soit éclaircie, que l'éducateur puisse en faire une description claire et construite, allant jusqu'au résultat espéré, c'est-à-dire intégrer Ahmed dans la nouvelle dynamique centrée sur le moto-cross.

L'éducateur poursuit en regardant les images de l'activité réelle et conclut après 38 secondes d'images que *Voilà, on est passé à autre chose, quoi ! On est passé à autre chose*. Donnant ainsi une évaluation positive de sa *pensée machiavélique* qui aura permis un détournement de la situation.

### Tenir le cadre par quels moyens ?

Nous avons retenu de l'autoconfrontation croisée entre Etienne et Thomas une controverse significative pour notre objet. Elle se rapporte au maintien de la règle du respect d'autrui en premier lieu, quelle que soit la raison du débordement. C'est la règle qui prime et les éducateurs sont là pour la faire respecter. Autre position, celle du maintien d'une certaine paix sociale en cherchant à modifier le comportement des jeunes en modifiant leur centre d'intérêt. Ici est relevé l'importance de l'interaction, de la présence corporelle et sensitive pour tenter d'apaiser le problème.

Etienne réagit fortement aux insultes criées par Ahmed : *pourquoi on ne réagit pas là, à toutes ces insultes* : « *Ta gueule, ta gueule* » ?

Il s'étonne et cherche une réponse. Nous comprenons par cette demande qu'Etienne place la prescription au centre de son activité. Il désire une explication afin de saisir la raison du dépassement de la règle qui demande d'intervenir et de stopper ces insultes. Ici, deux styles s'affrontent. Nous voyons poindre une petite controverse autour de la règle, plus précisément sur l'application d'une norme.

Les deux professionnels lisent différemment la situation, ils ne s'arrêtent pas sur les mêmes problématiques. Pour Etienne, c'est l'absence de cadre posé par les éducateurs suite aux injures lancées par Ahmed qui l'interroge. Thomas, qui a vécu la situation, s'arrête lui, sur l'accusation portée à l'encontre d'Ahmed. Son inquiétude première est la crainte que la situation dégénère.

Thomas, par ses interrogations autour de la pratique, par ses hésitations, se place en position de recherche, de réflexivité. Etienne, par son intervention forte, s'intéresse au cadre, au prescrit, aux limites face à la grossièreté des jeunes. Deux postures émergent, l'une centrée sur une application des règles, l'autre sur le sens de l'acte. Par ce court passage, nous pouvons repérer que ce qui pose problème à un éducateur, n'est pas forcément retenu par un pair. Dès

lors, l'application d'une règle en situation est, et restera, tributaire de la perception et de la construction du problème, par le professionnel, dans l'activité. Il importe alors pour un travail d'équipe, de pouvoir dialoguer avec ses pairs autour des situations jugées ou vécues comme problématiques. Pouvoir repérer si la réponse donnée, en tenant compte de la complexité de la situation, peut être retenue comme une pratique suffisamment cohérente en rapport du genre professionnel en place. Nous retenons le principe de vulnérabilité des règles et des principes d'organisation là où les situations semblent déborder des cadres usuels d'interaction et nécessiteraient l'application de repères stricts. Répondre aux débordements par la seule référence aux règles édictées apparaît comme largement insuffisant en vue de *faire éducation*. Thomas illustre l'imprévisibilité de la situation en utilisant des termes quelque peu énigmatiques : (...) *il sort une botte secrète négative*. Ces quelques mots nous renvoient à un univers de cap et d'épée - la botte de Nevers - ou encore à une énigme policière en plaçant l'accent sur la révélation d'un secret qui place les interlocuteurs en difficulté. Comment rebondir, se reprendre, suite à cette révélation ?

Thomas poursuit et insiste en évoquant la tension du moment : *c'est un pétard qui pourrait être puissant...* L'utilisation du mot *pétard* nous renseigne sur la forme explosive que pourrait prendre la situation. Le conditionnel définit le caractère imprévisible de ce qui peut advenir. L'éducateur exprime sa difficulté en insistant sur l'idée d'une tentative : *J'essaie, j'essaie de ne pas faire des vagues...* Son objectif est de calmer le jeu, d'éviter qu'un ouragan se forme et dévaste tout sur son passage. L'éducateur se sent certainement démuni face à ce potentiel explosif et sait qu'il ne peut maîtriser la situation. Il décrit comment il tente de se débrouiller avec ce qui advient en revenant sur l'importance de sa présence physique : *Je reste bien au milieu puis je me tourne un peu vers Ahmed*. Il poursuit en montrant combien il est pris dans la situation, tant corporellement qu'émotionnellement. *Je visionnais, je visualisais, j'étais vraiment... J'essaie de...* Nous pouvons saisir par ces différentes phrases restées en suspens la difficulté pour Thomas de s'exprimer sur son acte. Par l'intensité de ses propos et son agitation corporelle durant l'autoconfrontation croisée, Thomas revit en partie ce qui s'est joué en lui dans l'activité réelle. Son attitude corporelle nous donne à comprendre qu'il y a de l'intensité, de la tension, de la confusion, bref un investissement subjectif important difficile à décrypter.

Par la relance de son pair, il parvient à poser son intention : *Mais j'essaie de ne pas laisser Ahmed partir*. On retrouve pour la quatrième fois le terme "j'essaie". Thomas insiste sur le côté expérimental de son action, l'essai évoquant l'incertitude du résultat à venir. Cette mise à

l'épreuve dans l'insécurité est suffisamment difficile pour ne pas s'arrêter en premier lieu sur les insultes. C'est la situation dans sa complexité qu'il s'agit de prendre en compte. Il complète en redonnant l'ampleur de la difficulté dans laquelle il se trouvait car *il voyait un gros truc qui aurait pu lui faire péter les plombs dans tous les sens*. Thomas pouvait imaginer qu'*Ahmed se transforme en bulldozer et renverse Laurent, qui lui, lui déchire les oreilles*.

Il revient ensuite sur le fait *qu'on en apprend tous les jours de nouvelles avec eux*, et que non seulement l'éducateur doit être capable d'absorber des informations abruptes, voire déconcertantes, mais qu'il se doit de contenir la violence sous-jacente, soit qu'*Ahmed ne parte pas en vrille*. C'est l'objectif du maintien de la paix qui reste capital, plaçant l'éducateur dans une posture de gardien évitant tous débordements. Nous pouvons relever qu'aucun protagoniste présent durant l'autoconfrontation n'ouvre le dialogue à un autre développement possible de la situation. Entrer en matière sur le sens des accusations et sur les règles en vigueur concernant les relations sexuelles au sein du foyer est un contenu totalement absent de l'échange. Nous pouvons imaginer qu'entrer en matière sur les règles du foyer liées à la vie sexuelle aurait permis une discussion soutenue qui aurait permis de faire redescendre la tension ambiante.

Ce passage d'autoconfrontation croisée nous conforte dans l'hypothèse que l'imprévisibilité des situations quotidiennes place l'éducateur dans un sentiment d'inconfort, voire de peur et que face à ses hésitations, il se doit de trouver, d'inventer, dans le cours de l'action, des réponses appropriées, qui pour la plupart du temps, consistent à contenir les interactions intempestives entre jeunes. Pour Thomas, une des clés possibles à cette nécessité de calmer le jeu, est l'implication corporelle et subjective, voire le corps à corps avec les jeunes.

Etienne de son côté, tente de comprendre ce qui se passe. Il repère que finalement les deux éducateurs regardent le petit film du moto-cross et que les deux jeunes qui étaient en tension ont *zappé*. *C'est intéressant ça*, dit-il. (...) *On dirait qu'ils n'ont pas la permanence du temps*. Etienne s'interroge sur un changement très rapide de l'attitude des jeunes. Il découvre alors dans son dialogue avec Thomas, que celui-ci avait justement l'intention de les faire *zapper*. *Je voulais les faire zapper pour pas qu'ils ne restent sur cette histoire*. (...) *Comment faire, qui faire zapper ?* Sa stratégie sera de lui parler de quelque chose qu'ils ont vécu ensemble, un temps fort, partagé dans le plaisir. Le renversement se fait à travers le choix du rappel d'une situation positive, valorisante, qui pourrait réveiller l'intérêt de Laurent, et qui dès lors, tisserait un lien patent sur lequel s'appuyer. *Coup de chance incroyable, il l'a dans la poche*. Effectivement, Laurent a son MP3 dans sa poche et il peut montrer, faire partager les images

de la course de moto. Il se centre dès lors sur un nouvel objet, ce qui aura pour effet de faire retomber la tension avec Ahmed. Thomas, par ses propos, nous redit la part de risque de l'activité : *Coup de chance incroyable*. Cette terminologie nous ramène à celle de l'univers du jeu, du hasard, où l'on a autant, voire plus de chance de perdre que de gagner. Le coup de chance est évoqué comme *incroyable*, soit, comme inattendu, inespéré.

Thomas nous indique encore qu'il poursuit son essai de déplacement de la situation en tentant de mettre Ahmed dans la nouvelle interaction produite. *J'essaie de mettre Ahmed dans la sauce, mais euh...* Si la stratégie du déplacement de l'attention a porté ses fruits avec Laurent, ce n'est pas le cas pour Ahmed. Nous apprenons par là que travailler avec les humains ne souscrit pas ou peu à reconduire des stratégies, des modes de pratique qui permettraient à coup sûr d'obtenir les résultats attendus. Ce qui fait sens pour une personne ne le fera pas forcément pour une autre. Il se peut que l'indice donné sur le fait de faire appel à un événement vécu en commun, un souvenir relatant un lien, une connivence, puisse être retenu comme un mode d'action transversal. Au sein de notre exemple, Ahmed n'a pas participé à la sortie moto-cross, il ne se sent donc pas vraiment concerné. Cela le laisse suffisamment indifférent pour qu'il *ne prenne pas*. Toutefois Thomas nous fait remarquer que le fait d'avoir sorti un des protagonistes, soit Laurent, de la montée en symétrie, permet à Ahmed de s'apaiser. Il n'est donc pas nécessaire d'agir sur les deux jeunes. Un *détournement* qui aura permis d'opérer une modification sur l'ensemble de la situation.

Etienne, par les explications de Thomas, comprend différemment la situation et la qualifie en terme de stratégie. *Ah, stratégie.*

La réponse de Thomas : *Ouais là, je crois que j'ai fait une petite stratégie en demandant le super-cross à Laurent*, nous indique qu'il découvre dans l'après-coup, par l'autoconfrontation croisée, la manière dont il s'y est pris, pour détourner le conflit potentiel entre les deux jeunes. Il y a là toute une activité, physique, émotionnelle et mentale, qui s'est construite dans l'urgence de la montée en symétrie. Nous pouvons relever la présence d'un geste de métier, difficilement identifiable, mais bel et bien construit, tout en intégrant la dimension imprévisible du déroulement potentiel de la situation.

Thomas relève un geste de métier en indiquant *qu'il croit avoir essayé consciemment de les faire zapper...* L'objectif était d'ouvrir un autre mode d'interaction qui stoppe une dimension connue dans le fonctionnement d'Ahmed, soit de *tourner en rond, puis de monter un peu et puis de péter les plombs et puis boum, boum*. Etienne commente cette stratégie pour éviter d'en venir aux mains par un seul mot énigmatique : *La prise*. La prise comme posture

corporelle dans une bagarre, comme manière de saisir l'adversaire, de tenir serré, d'immobiliser. *Maintenir prise* mais aussi *lâcher prise*. On peut aussi comprendre *La prise* au sens d'*avoir prise sur*, avoir les moyens d'exercer une action. Dans cette acceptation du mot, l'exclamation *La prise* serait alors adressée à l'action de son collègue, qui aurait *eu prise sur* la situation. *Etre en prise* directe avec le terrain ou encore *ce qui est pris* : pris sur l'ennemi, ce qui est gagné. Et encore *la prise* comme avoir attrapé du gibier dans un piège, *avoir une prise*, avoir pris un poisson dans un filet. La prise électrique qui permet l'arrivée d'un courant tout comme la prise de contact, l'entrée en relation. Dans le langage commun, *faire une prise* renvoie à la capacité de l'homme à attirer une femme. Par manque de relance sur ce terme employé, on ne peut savoir à quoi Etienne fait référence en commentant l'agir de son collègue par deux mots : *La prise*. Mais on peut retenir que ce terme fait fortement mention à quelque chose qui tient, qui est en interaction, qui fait contact.

La prise reflète bien l'ensemble de la situation ; démarrant par une *prise au corps* (jeux de la bagarre entre l'éducateur et Ahmed), se poursuivant par une *prise de tête* entre les différents acteurs (la délation et la montée en symétrie). *La prise en compte* de l'éducateur de la situation en restant là, en se centrant sur la relation, en vue de faire retomber la violence des échanges, pour permettre un *lâcher prise*.

L'analyse des autoconfrontations simples et croisées explicite quatre axes d'actions professionnelles :

- L'importance de l'implication corporelle et émotionnelle de l'éducateur dans sa relation aux jeunes.
- La capacité de travailler avec ce qui advient ; les dimensions imprévisibles des interactions entre jeunes comme données quotidiennes de l'activité professionnelle.
- La capacité de détournement et de déplacement des interactions par l'intelligence rusée.
- L'absence d'entrée en matière sur la sexualité.

Ces différents axes nous amènent à enrichir notre réflexion au travers de deux thèmes : l'agir contextualisé et les incidences du corps et de la sexualité dans l'accompagnement de la vie quotidienne. Nous nous appuyons sur les connaissances théoriques pour développer notre propos. Si nous revenons à notre intérêt porté sur la didactique professionnelle, nous pensons particulièrement intéressant de développer des connaissances issues des sciences sociales à partir des questions et thématiques soulevées par l'activité. En cela, la théorie peut être enseignée directement au service de la compréhension de la complexité de la pratique.

Pour étayer notre position, nous revenons à de Certeau qui lui-même cite Bourdieu :

De son côté Bourdieu fait de récits l'avant-garde et la référence de son système. En bien des travaux, la narrativité s'insinue dans le discours savant comme son indicatif général (le titre), comme l'une de ses parties (analyse de « cas », « histoires de vie » ou de groupes, etc.). Elle y est revenante. N'y aurait-il pas à en reconnaître la légitimité *scientifique* en supposant qu'au lieu d'être un reste inéliminable ou encore à éliminer du discours, la narrativité y a une fonction nécessaire, et qu'*une théorie du récit est indissociable d'une théorie des pratiques, comme sa condition en même temps que sa production ?* (Certeau de, 1990 - 119 /120)

## L'agir contextualisé

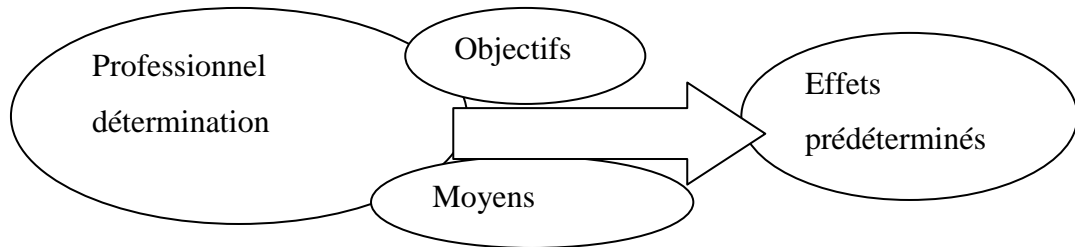
Nous l'avons vu, l'activité corporelle et affectuelle est fortement impliquée dans l'agir. Dès lors, tel que nous le concevons, l'agir nous renvoie à une conception du sujet agissant qui inclut un rapport au monde social (fait de nombreuses interactions), à la perception des limites qui lui sont imposées et à la créativité dont il peut faire preuve. Cette vision holistique de l'agir ne rencontre pas ou très peu les modèles d'action définis par les institutions et les lieux de formation. Le modèle dominant reste attaché à une conception causaliste de l'agir porté par la pose d'objectifs prédéterminés avec indicateurs de réussite assujettis à une évaluation externe. Modèle non seulement attendu des professionnels mais également imposé aux bénéficiaires de l'action sociale qui se doivent d'établir des projets individualisés évaluables. La transformation d'un Etat social dit "passif" à un Etat social dit "actif" entend développer les compétences des personnes par le biais de mesures actives. Cette stratégie passe par la « responsabilité des bénéficiaires des prestations publiques et exige leur participation aux procédures qui les concernent » (Castel, 2009 – 217). La dimension active reflète l'idée que toute prestation proposée et tout service rendu devraient donner lieu à une contrepartie de la part des bénéficiaires (Bolzman *et al.*, 2010 ).

## Théorie causaliste de l'agir : le sujet détermine l'action

Si nous cherchons à nous éloigner du modèle causaliste, il convient en premier lieu d'en expliciter les présupposés. En effet celui-ci se construit à partir de présupposés implicites, profondément enracinés dans les traditions de la philosophie occidentale imaginant que l'homme s'oriente *d'abord* dans le monde par la connaissance, dégageant ainsi des perspectives dans lesquelles s'inscrit *ensuite* son acte.

Weber distingue trois types de détermination de l'action humaine : l'action rationnelle, traditionnelle et affectuelle. La dimension rationnelle renvoie à la théorie des fins et des

moyens et comprend la volonté du sujet comme déterminante à la réalisation de l'acte. La volonté est la source de la réussite ou non de l'agir. Le rapport entre la volonté interne du sujet et la réalité externe qui entoure le projet est passé sous silence.



La flèche horizontale linéaire montre que l'ensemble des forces est axé sur les effets attendus sans prise en compte de ce qui pourrait intervenir en situation, lors du déroulement de l'acte. Ce mode de pensée se situe clairement dans une théorie causaliste de la fin et des moyens. Nous relèverons avec Joas (1999), trois présupposés déterminants de cette conception :

- le sujet maîtrise son corps
- le sujet est autonome de ses semblables et du contexte dans lequel il agit
- le sujet a le plein pouvoir ou la maîtrise totale sur le déroulement des actions.

Cette compréhension de l'agir repose sur un modèle téléologique de l'action. Les objectifs et les moyens sont définis préalablement à l'acte, en vue de réaliser un projet aux effets prédéterminés. Ce schéma de normalisation de l'acte, lié à l'intentionnalité du professionnel est un postulat impensé mais très présent au sein de nombreuses théories de l'activité. Schéma qui illustre une vision déterministe centrée sur les capacités du professionnel, comme s'il était "seul au monde", seul responsable du déroulement de l'action. L'engagement affectuel et l'imprévisibilité ne sont pas retenus comme éléments constitutifs de l'acte. De même, les interactions et les effets imprescriptibles de la rencontre entre deux ou plusieurs personnes sont absents de la théorie. "L'agir communicationnel" développé par Habermas montre que les individus se doivent de coopérer par la complexité des situations, les interactions verbales étant essentielles au déroulement de l'agir. L'agir communicationnel passe par des négociations pratiques, argumentation et contre argumentation intrinsèques à l'acte. Les forces endogènes agissantes sur la situation sont évincées du modèle téléologique, ce qui laisserait à penser que le professionnel possède la maîtrise totale sur le déroulement de l'agir.



Construire l'activité dans cette optique nous détourne magistralement des réalités opérées dans les métiers de l'humain, et certainement de manière moins spectaculaire mais tout aussi efficiente, de toutes les catégories d'activités produites.

L'analyse de l'activité part du postulat inverse, dégageant l'expérience, dans ses nombreuses dimensions, comme prémisses à la construction de la connaissance cognitive. Prendre en compte le corps et les affects comme espace agissant et constitutif de l'activité oblige à un renversement des trois postulats présentés dans la théorie des fins et des moyens.

Avec Joas (1999), nous pensons que comprendre l'action comme non rationnelle demande à prendre en compte l'importance du contexte dans un double sens. Toute action est située, par le fait qu'elle se déroule dans une situation donnée. Cela présuppose qu'un sujet agissant n'est jamais seul face à l'activité et que l'enchaînement des actes reste imprévisible. Les dimensions émotionnelles et spontanées sont intégrées à la compréhension de l'agir ; elles sont comprises comme source de coproduction portée par l'imprévisibilité de l'acte.

Le modèle référentiel des fins et des moyens, déterministe, nous renvoie à la définition de l'action chez Mendel. Si l'action, comme pré-acte est intimement liée à des objectifs prédéfinis, l'acte lui, n'est pas d'emblée dirigé vers des fins clairement identifiées, en fonction desquelles s'effectue le choix des moyens. A contrario, nous pensons que les fins sont relativement indéterminées et ne se trouvent spécifiées que par une décision quant aux moyens à employer. La réciprocité des fins et des moyens signifie donc un jeu d'interactions entre le choix des moyens et la clarification des fins. En trouvant certains moyens à notre disposition, nous découvrons des fins dont nous n'avions même pas conscience auparavant.

Les end-in-view ne sont pas des états futurs indistinctement perçus, mais des projets qui structurent l'acte présent. Ils nous guident dans le choix entre différentes possibilités d'action, tout en étant eux-mêmes influencés par l'usage que nous faisons de ces possibilités. (Joas, 1999 - 165)

La critique du modèle causaliste ne débouche pas nécessairement sur sa subordination à une compréhension systémique, mais vise à dégager un modèle où l'agir est conçu comme un processus, qui dans l'expérience quotidienne, n'est pas articulé en fins et moyens, ni en enchaînement de séquences de ce type (Libois & Wicht, 2004). L'activité affectuelle s'inscrit dans le temps de la rencontre, dans l'événement là où l'activité rationnelle se trouve perturbée par l'imprévu. L'expérience causaliste se trouve libéralisée, lorsqu'on considère qu'une pluralité de causes est impliquée dans le moindre acte, et que tout agir provoque une multitude d'effets imprédictibles. Nous nous éloignons dès lors d'une conception de l'agir

rationnelle qui s'appuie sur la pensée d'un sujet, seul capable d'intervenir en fonction d'un but prédéfini.

Dès lors, il devient inopportun de considérer l'activité imposée ou prescrite – par soi-même ou par autrui – comme le prototype auquel doit se référer une théorie de l'action. Il s'agit d'accorder une importance essentielle à la différence entre les objectifs prescrits de l'extérieur et en soi (pré-acte) et les fins qui se dessinent, mais peuvent aussi être révisées et abandonnées, au sein même de l'agir. Les gestes de routine, l'agir chargé de sens, l'action créatrice, l'acte nourri d'une réflexion existentielle ne peuvent être pensés selon le schéma des fins et des moyens (Joas, 1999).

Ainsi compris, le concept de situation est susceptible de remplacer le schéma de fin et de moyen comme catégorie fondamentale d'une théorie de l'activité. Si l'agir reste porté par des projets ou des objectifs, ceux-ci sont de l'ordre du pré-acte à différencier de l'acte. Dans le langage courant, nous disons que nous *tombons dans une situation*, qu'une situation *se produit*, que nous nous *heurtons à elle* ou que nous y *sommes confrontés*. Nous exprimons ainsi le fait que la situation est quelque chose qui précède notre acte - ou notre inaction - mais qui appelle aussi celui-ci, parce qu'elle nous "concerne", nous "intéresse", ou nous "affecte" (Joas, 1999).

### Le risque est inhérent à l'acte

Mendel s'est intéressé à comprendre l'enchaînement de l'action et de l'acte à travers une culture différente, afin de sortir d'un regard par trop "ethno centré". Pour cela, il s'est penché sur la culture chinoise. Il a cherché, par effets de contrastes, à mieux saisir quelle est la particularité de la liaison "action - acte" à l'intérieur de la civilisation européenne. Du côté de la Chine, il relève que le rapport du pré-acte à l'acte est simple, car l'action ou le pré-acte n'existe pas en tant que tel. Ou mieux dit, le pré-acte est à lui seul, tout l'acte. Le pré-acte et l'acte sont de même nature.

On imagine l'acte lui-même par anticipation sous sa forme la plus concrète et matérielle, dans un univers empirique, tout de pratique, de savoir-faire, d'esprit de ruse, de rappels d'expériences passées. En reprenant les mots de Mendel nous pourrions dire que la clinique de l'acte est une clinique sans théorie. La sagesse antique chinoise réduit l'action à la simulation imaginaire et anticipatrice non de l'acte en général, mais de tel acte unique et précis, avec les caractéristiques de l'acte que notre philosophie refuse : le contingent, l'incertain, le risque.

Ce qui est objet d'oppositions en Occident est pensé comme complémentarité qui forme la trame du monde sensible : vide et plein, ordre et désordre, positif et négatif, mâle et femelle.

La conception chinoise inclut la ruse pour jouer d'articulations, alors qu'en général, la sagesse occidentale pense en séparabilité : ruse et normalisation de l'acte s'opposent.

La pensée occidentale entend le risque comme un élément « extra acte », surajouté à l'acte (...). L'acte en son essence ne comporte pas le risque, et il faut, entend-on dire avec logique dans cette perspective, tendre absolument au « risque zéro » à l'intérieur d'une culture dite de sûreté. (Mendel, 1998 - 121)

Le risque confronte le sujet à un réel qui ne sera jamais parfaitement maîtrisable.

La pensée chinoise définit l'acte par le risque et raisonne à propos de l'acte en partant du risque, en se centrant sur lui. Elle traite, et cela dès le pré-acte, tout acte comme *une aventure à risque*. La philosophie grecque de Platon a posé, elle, une séparation entre l'humanité et la nature. Descartes a placé l'homme comme maître et possesseur de son univers. L'Occident, dans sa logique "séparationniste" a appauvri l'expérience mais a parallèlement développé l'intelligibilité du monde.

La culture chinoise a pris au sérieux la puissance et le mystère de la réalité naturelle et comparativement de la faiblesse de l'homme. La réalité entre le monde sensible et intelligible s'articule dans une totalité. Du côté de l'Europe, nous assistons à une surdimension de l'action, de la prévision du devenir de l'acte. Pensée rationnelle et théorique porteuse du projet d'action. L'action est pensée comme téléologique, consciente, verbale, descriptible, et reproductible. « Bien moins étudiée demeure la forme de pensée spécifique au sujet engagé de manière interactive dans la pratique proprement dite de l'acte » (Mendel, 1998 – 297).

### Théorie contextualisée de l'agir

L'agir contextualisé se définit comme un cheminement dans des systèmes de déterminations complexes.

La réalité est indépendante des désirs de l'individu, mais ceux-ci peuvent aussi transformer la réalité.

Le contexte est fortement agissant, mû par des forces exogènes, comme les contextes sociopolitiques ou encore les contraintes légales, ainsi que par des forces endogènes, produites par les interactions entre collègues ou encore par l'influence du genre professionnel agissant directement sur le déroulement de l'activité au sein de la situation.

Le sujet est un des déterminants de la situation, sujet compris avec ses dimensions cognitives et corporelles. Ainsi, la part de raisonnement, de calcul et de délibération, n'est pas retenue

comme force prépondérante au détriment de la perception directe, émotionnelle, sensible, corporelle. Le praticien dans ses intentions va être confronté, voire désorienté, par les autres déterminants actifs de la situation. Il est pleinement intégré à la situation qui elle-même est agissante dans le cours de l'agir, impliquant de nombreuses forces (autrui – prescriptions – incidents – contre-capture...), ceci dans une totalité dynamique. La situation est le reflet d'un contexte plus généralisé prenant en compte l'ensemble de l'environnement socioculturel.

L'enchaînement des actes et des situations reste imprévisible car le sujet n'est jamais seul impliqué dans l'agir. Le professionnel mobilise des moyens issus de la situation. Les compétences mises en œuvre permettent le cheminement d'un praticien dans un système de contraintes diverses, hétérogènes et parfois même contradictoires. Le concept de situation demande à tenir compte des dimensions émotionnelles et spontanées dans le déroulement de l'agir. Il s'agit d'accepter la part agissante du corps et ainsi d'intégrer la sensibilité, la réceptivité, la tranquillité ou la bougeotte dans l'interaction comme des compétences en œuvre dans l'activité (Piette, 2009).

L'ensemble des données exposées nous incite à penser l'acte comme se détachant de l'intention première des éducateurs, se concrétisant ou prenant forme dans une logique propre et indépendante. Face à un enchevêtrement non maîtrisable, la capacité professionnelle se situe dans l'acceptation de cette non maîtrise et dans la force à faire accepter et comprendre à l'environnement social et contextuel la richesse et la justesse de ces émergences hors normes préétablies. Ainsi, l'acte réel se définit par lui-même, dans le cours de l'activité. L'action prescrite pose des cadres, des normes mais se dédouane d'une formalisation de l'activité réelle. Les textes en amont de l'activité sont indispensables comme repères permettant une construction de sens nécessaire au déploiement du travail humain. L'acte lui, s'affranchit de ces données.

L'ensemble des éléments apporté par la vignette *La prise* nous invite à repenser la constitution du schéma corporel dans les théories de l'activité.

Sans l'examen approfondi de l'influence et même de la force agissante que représente notre corps dans l'activité, nous risquons d'envisager sans conteste une relation activiste au monde, prenant en compte uniquement la force gestuelle, musculaire du corps. En s'appuyant encore une fois sur les travaux de Joas (1999) enrichis de ceux de Piette (2009), nous pensons que la théorie de l'activité se doit d'inclure les états d'être comme l'émotivité, le bien-être, le stress, l'affairement, la fatigue, etc. Ainsi, le corps ne se laisse pas réduire par la volonté. Il importe

de trouver des points d'équilibre entre instrumentalisation du corps et d'autres types de corporéité, qui seraient, eux, d'ordre pulsionnel et émotionnel.

Une théorie de l'acte en situation prend en compte autant la réalité d'un contrôle corporel construit comme processus de socialisation, que la manière dont l'individu perd prise ou encore apprend à relâcher le contrôle, c'est-à-dire la réduction intentionnelle ou non de l'instrumentalisation du corps. Les phénomènes de l'endormissement très bien décrits par Merleau-Ponty sont éloquents à ce sujet. Vouloir s'endormir et tenter de se "programmer" dans cette intentionnalité risque de contrecarrer un phénomène qui dépasse de loin toute injonction et peut s'avérer tout simplement contreproductif.

Les professionnels de l'éducation sociale agissent dans un métier où le corps est en constante interaction, malgré les prescriptions fortes posées par les institutions en termes de toucher, de rapports corporels de proximité. Rapports entre corps qui nous amènent à ne pas oublier les dimensions érotiques du corps dans l'agir.

L'acte est donc objet d'interactivité entre un sujet et une réalité qui s'impose. Nous pensons que découpage entre pré-acte (action) et acte, permet de redéfinir la part d'intentionnalité et d'investissement du sujet au sein de l'agir. Précédemment, nous avons pensé l'activité comme non téléologique en insistant sur la dimension située et sur l'importance de la corporalité engagée dans l'action. Avec Mendel, nous n'évacuons pas la part d'intentionnalité du sujet. Nous la comprenons comme intégrée à l'acte mais dans sa dimension première, c'est-à-dire en amont de l'acte proprement dit, telle que nous l'avons analysé au sein de la vignette *L'aspirateur*. L'acte permet une interaction entre une part de soi maîtrisable, volontaire, et les forces en jeu provenant de la résistance posée par le réel, réel que nous pouvons définir ici au sens de Clot. Si l'acte est à la fois risqué et engagé par la volonté d'un sujet, le sujet n'est pas pensé comme totalement subordonné à la non-maîtrise. Car, rappelons-le, le sujet fait preuve selon Mendel d'*actepouvoir* (Mendel, 1998 – 43), il est force de résistance aux facteurs d'oppression.

Nous l'avons vu, l'indécidabilité de l'acte renvoie au concept d'événement et à une conception contextualisée de l'agir. On décide une action, on rencontre l'acte.

## Le corps et la sexualité dans l'agir

Le sujet est pris dans un processus complexe fait d'un enchaînement d'actes qui s'émancipent d'une méthodologie préconstruite. Le praticien peut penser le problème de manière abstraite, mais l'acte l'engage à plonger corporellement dans la situation qui mobilise ses sens, sa

motricité. L'intelligence pratique - tacit skills pour les anglo-saxons - est une habileté tacite qui engage la subjectivité et le corps dans le travail. L'intelligence pratique, l'expérience informelle, la pensée concrète, la pensée associative, le savoir-faire, la culture pratique, le sens technique, l'expérience sensible, le sens de la matière : autant de mots proches, parfois synonymes dont il est difficile d'appréhender la réalité concrète. Revenir au concept de *La Métis*, l'intelligence rusée décrite par Destienne & Vernand (1989) nous permet d'approfondir l'idée d'intelligence du corps.

*La Métis* est une intelligence du corps engagée dans l'activité, mise en œuvre au cœur de l'acte. La pensée créative engage le corps, les affects, les sens, au-delà de la dimension cognitive prépondérante au niveau du pré-acte. L'acte se déroule en intériorité corporelle ; souvent le praticien marmonne, parle tout seul face à la résistance du réel. Il imagine des scénarii possibles, des rencontres avec la réalité tout en sachant qu'une part d'aléatoire est constitutive de l'acte. Il travaille bien souvent par essais – erreurs, par images qui se réfèrent à son expérience, mais qui vont devoir se modifier encore une fois en fonction de l'interaction avec la réalité. L'issue du résultat n'est pas acquise. Celui-ci est une aventure qui procure une stimulation quant au dépassement d'une répétition, d'un geste à reproduire. Nous pourrions dire, pour paraphraser Mendel, que l'acte se développe de manière intuitive et analogique. La pensée elle-même est en acte, dans le sens qu'elle se construit dans ces temps de contingence sans élaboration consciente et verbalisable. Nous pouvons distinguer les pensées qui anticipent l'acte des pensées en situation d'actes.

Si nous nous référons à la différenciation entre le prescrit et le réel au sens de l'ergonomie de langue française, le savoir-faire chez Mendel se glisse dans l'écart des ergonomes. Le savoir-faire n'est pas objet uniquement de l'acte, dans le sens où il se nourrit de l'observation des règles de l'art, des connaissances théoriques de base, de l'expérience des gestes facilitateurs, des "ficelles du métier". Tout comme le savoir-faire n'annule pas la dimension de risque intrinsèque à l'acte. Ce qui reste à inventer est justement ce qui n'a pu être mécanisé, ou dans les relations de service, ce qui n'a pu être anticipé, ce qui ne peut être transférable. Nous le savons, les situations de stress mobilisent l'ensemble du corps, tous les sens se mettent en éveil, "surchauffent" alors que l'intellectualisation du faire privilégie les capacités réflexives dans l'après-coup par un regard *méta* sur l'agir.

L'acte est en soi subjectif dans le sens où il engage la perception sensible et la motricité du corps. Les organes sensoriels sont des capteurs d'informations sur soi et sur autrui, en

situation. En ce sens, l'acte est interactivité entre le sujet agissant, le contexte et la réalité au sein de laquelle il se déploie.

Ainsi, le corps dans l'acte ne peut être oublié. C'est le corps dans sa triple dimension qui retient notre attention : le corps physiologique, le corps émotionnel et le corps érotique. Nous pouvons nous référer à l'acception phénoménologique qui appréhende le corps selon trois modalités accordées aux dimensions précitées. Le corps physiologique compris comme une réalité organique qui se plie aux lois biologiques. Un "corps-en-soi" qui se manifeste dans ses besoins alimentaires, dans ses dysfonctionnements compris au travers de diagnostics médicaux référencés à la maladie. Un corps subjectif, un "corps-pour-soi" qui renvoie au monde du ressenti, des émotions et un "corps-pour-autrui" référencé à l'intersubjectivité, dans ses capacités à entrer en relation avec autrui. Les dimensions érotiques liées au désir de l'autre ou les rapports sociaux chargés d'affectivité structurent le rapport à autrui. L'expérience émotive n'est pas traitée selon une approche psycho-physiologique qui s'appuie sur des faits mesurables par des indicateurs organiques. Une telle conception développée par Damasio (2002) réfère le déclenchement des émotions et sentiments à une activité biologique et fonctionnelle dans une capacité d'adaptation à ce qui "arrive au sujet". Celui-ci propose une distinction forte entre sentiments et émotions qui s'appuie sur la dimension visible de l'émotionnel en opposition au caractère privé et peu expressif des sentiments relevant du subjectif. Pour notre part, nous ne nous attacherons pas à cette différenciation et suivrons la proposition de Lacheb (2008) lorsqu'elle propose à la suite de Mauss, une « contribution des sentiments au tissage du réseau relationnel propre au sujet et à l'orientation de ses attitudes envers autrui » (p. 196). Mauss (1968) insiste sur la dimension sociale des sentiments, soutenue par les normes sociales et influant sur les interactions affectives et corporelles. Quand le corps prend largement place dans la pratique éducative, les sentiments sont exacerbés à l'occasion d'une proximité des corps, à l'instar de l'arrivée d'une nouvelle personne qui met en éveil la part sensible et sexuée des corps en présence.

La première séquence de notre vignette relate le désir fantasmé d'Ahmed à l'arrivée d'une nouvelle stagiaire au sein de l'équipe éducative, puis l'atteinte à sa dignité par l'accusation du baiser posé sur le cou d'un garçon ; le corps érotique est au centre de la scène. Le corps émotionnel est largement sollicité dans la séquence de montée en symétrie. Les jeunes se cherchent, Laurent tente de faire "mousser" Ahmed. La tension monte exprimée par des gestes et des paroles violentes. Thomas, l'éducateur, utilise son corps, sa présence physique et émotionnelle pour calmer la situation, il reste auprès des jeunes et se positionne entre les

deux. Il sollicite son *corps-en-soi* dans ses dispositions physiques, comme son *corps-pour-soi* dans son engagement émotionnel cherchant à calmer la situation et son *corps-pour-autrui* dans la réalité sociale de la relation du sujet avec autrui. Le corps est pleinement sollicité, il est à la fois objet de la problématique et instrument de réponse. Il ne s'agit pas d'un corps isolé, mais de l'articulation de corps en présence. Corps du travailleur social en lien avec celui de ses collègues et/ou celui des usagers. Dans les métiers de l'humain, le corps ne peut être pensé de manière isolée. Ce n'est pas la question du corps qui doit être retenue mais du rapport des corps, une coprésence qui constitue le fondement de l'implication ; être là, dans le rapport à l'autre.

Saisir l'activité des professionnels du travail social, demande à s'intéresser également au non visible, à l'indicible, à ce qui se joue dans la présence à autrui et à la situation. Une activité professionnelle qui pourrait se comprendre dans la capacité à saisir l'implication des différents niveaux relationnels en jeu. Accompagner corporellement le mouvement de l'autre au fil de l'autonomie acquise.

### La sexualité révélée par les adolescents

La dimension particulière du corps désirant est généralement rapportée au cadre du privé, mais la délimitation de la sphère privée au sein d'un lieu de vie institutionnalisé pose des problèmes de frontière. Peut-on penser la chambre du jeune comme faisant partie de la sphère privée ou est-elle régie par les règles institutionnelles ? La question des relations sexuelles au sein des foyers fait partie des espaces d'intimité difficiles à appréhender et est l'objet de règles différenciées suivant les lieux et les situations individuelles. Il est délicat pour les praticiens d'évaluer ce qui relève du tolérable ou de l'intolérable, du licite et de l'illicite, de ce qui découle d'un épanouissement ou de ce qui pourrait être pensé comme dégradant ou dangereux pour le mineur.

Quant à la règle des relations sexuelles entre jeunes et professionnels, le message est clairement porté par le principe de l'interdit de l'inceste. Pratiques prohibées, socialement inacceptables. La transgression de l'interdit relève d'une faute professionnelle grave. La scène éducative professionnalisée s'appuie sur un modèle interactif fait de conventions et de représentations relatives au système de valeur dominant. Pourtant, les jeunes placés, dans leurs comportements parfois débridés, à la limite d'une normalité acceptable, placent les éducateurs dans des situations exacerbées, débordantes d'affectivité. L'espace éducatif est un lieu de rencontre agité entre acteurs sociaux qui se distinguent par leur vécu singulier ; vécu



des jeunes qui peinent à intégrer les caractéristiques du système normatif et vécu des professionnels qui projettent sur les adolescents les normes classiques des structures sociales. Espace éducatif de rencontre entre corps sexués qui se touchent et se donnent à voir réciproquement dans l'intimité de la vie en institution. La coprésence des corps évoque la manifestation de désirs, d'interpellations, de rejets qui sous-tendent subtilement la vie en communauté. Le corps des professionnels est indéniablement pris dans ces mouvements peu nommés et pourtant fortement agissants.

Nous relevons dans la situation présentée, une capacité à construire des manœuvres d'évitement et même d'effacement du corps dans ses modalités sexuées. L'éducateur peine à trouver les mots et l'expérience sensible du corps rend compte d'une dimension "cachée" ou "tue" de la relation pédagogique, à l'instar de l'étude de Lacheb (2008) dans le monde scolaire de l'éducation physique.

### Le corps sexué oublié

Prendre en compte le contenu des altercations entre les jeunes et aborder de front la question de la sexualité au foyer aurait peut-être permis l'émergence d'une réponse autre que la présence virile entre les jeunes afin d'éviter un corps à corps embrasé par la violence. Il paraît difficile d'appréhender une relation aux jeunes sans tenir compte de la part sexuée de leur identité. Les adolescents, dans la construction de leur identité sexuelle, affichent des comportements provocateurs. Ils mettent en scène, parfois avec insistance, leurs attributs féminins ou masculins.

L'éducateur est bien souvent investi de désirs sexuels émanant des jeunes : un imaginaire qui déborde de faux espoirs. Il est opportun dans une perspective de clarification et de dégagement de travailler sur ce qui franchit la frontière du réel. Avec Jeammet (2008), nous pensons que :

Quelqu'un qui est trop en attente ne sait plus différencier son propre désir de celui des autres. Il est dans un état de gêne et de confusion d'autant plus grandes que ses relations de plaisir ou de satisfaction créent un rapproché exagéré avec un des adultes auquel il est attaché. (p.133)

A contrario, il paraît dénué de sens de construire un lien d'accompagnement neutre et désincarné. Dans le face-à-face éducatif, le corps est mis en mouvement, il s'affronte à autrui, il se montre, faisant preuve de grâce ou de disgrâce. Le corps du professionnel est largement investi dans sa dimension sexuée, mais cet état de fait reste le plus souvent sous silence.

Les travailleurs sociaux sont régulièrement confrontés à la vie intime des personnes dont ils ont la charge et en miroir, à leur propre sexualité. Pourtant, ils ne se sentent pas ou peu légitimés à entrer en matière sur ces questions. La part sexuée du corps est renvoyée à une prise en charge spécialisée se référant au champ médical ou thérapeutique. La période de l'adolescence raconte l'histoire du passage de l'enfant à l'adulte ; l'adolescent est sans cesse pris à partie par le regard d'autrui sur son corps en pleine transformation. La puberté est une période de gêne, de mal-être et d'expérimentation d'une sexualité en devenir.

L'Organisation mondiale de la santé (2002) insiste sur une approche positive et respectueuse de la part sexuée en soi. Dans la définition de la Santé Sexuelle qu'elle énonce, il est fait mention :

(...) du besoin d'une approche positive et respectueuse de la sexualité et des relations sexuelles, et la possibilité d'avoir des expériences sexuelles qui apportent du plaisir en toute sécurité et sans contraintes, discrimination ou violence. (...). (OMS, 2002)

Notre vignette illustre le non-respect et la discrimination portés par les jeunes sur les pratiques d'un membre de leur communauté. L'absence de métacommunication sur l'agression verbale ne favorise pas une prise en compte de la sexualité comme vecteur de santé.

Nous relevons au travers de la présence masculine forte de l'éducateur, la recherche de contacts doux en opposition à l'agression verbale. La douceur des propos et du ton employé par l'éducateur s'oppose à la dureté des accusations et à la violence latente. La recherche de contacts amicaux est proposée en remplacement de relations dures et blessantes. Pourtant, nous pensons que la douceur ne doit pas être pensée comme un modèle de lien annulant les dimensions plus agressives de l'existence. Répondre par une présence physique apaisante est certes un acte bienveillant, mais nous le considérons comme une réponse partielle et insuffisante en termes d'acte éducatif. Le maintien de l'ordre et de la paix sociale ne suffisent pas à produire un acte porteur d'émancipation et de développement de la personne. Il importe de prendre en compte l'ambivalence présente en tout homme entre amour et haine, et ainsi de travailler en association plus qu'en tentative de remplacement.

Dans l'opposition on s'appuie sur l'autre tout en méconnaissant qu'on en a besoin, puisqu'on n'est pas d'accord avec lui. C'est l'une des clés pour comprendre l'importance des conduites négatives des adolescents, même s'il existe des facteurs d'ordre divers. (...) Le piège et le drame, c'est que le comportement négatif est pour l'adolescent un moyen d'affirmer son identité et sa différence. (Jeammet, 2008 – 133)

Dans la situation analysée, l'altercation sur les pratiques sexuelles est doublée d'une agressivité qui exprime pleinement la difficulté à aborder la part sensible de l'homme.

L'éducateur cherche à atténuer le conflit par une présence rassurante et, simultanément, par un étouffement et un détournement de la situation.

Nous pensons avec Gutton (2008) que lors de situations conflictuelles, l'engagement du corps est certes efficient et approprié, mais qu'il se doit d'être accompagné d'un positionnement verbalisé.

Lorsque la conflictualité ou l'ambivalence (inconsciente) ne peuvent être entendues, le thérapeute doit s'engager dans le jeu des emprises de soi et de l'autre. Si l'on veut éviter des actes destructeurs, des actes de haine (destructivité), il faut entrer dans les conflits de personnes, y jouer une carte de modérateur engagé ; il faut discuter, affirmer son point de vue. (p.109)

L'opposition et le lien fort entre amour et haine, entre tendresse et agressivité, peuvent être source d'un travail expressif et réflexif ne cherchant pas à exclure les conflits, mais à les dédramatiser et ainsi, à produire une capacité d'expression sur l'amour comme sur la haine.

Engager une discussion sur le besoin de relations privilégiées avec une stagiaire aurait été l'occasion de rappeler la règle et d'engager une réflexion collective sur la sexualité, l'amour et la haine, et leurs diverses manifestations au sein du cadre de vie collectif. Si les dimensions violentes sont régulièrement présentes dans les situations de la vie quotidienne en foyer, nous pensons que les situations porteuses d'amour ou plus précisément de tendresse et d'amitié entre jeunes, et entre jeunes et adultes, sont peu retenues comme pratiques éducatives efficientes. Ramener l'interdit sexuel à la possibilité d'engager des rapports de tendresse vis-à-vis des professionnels comme des autres jeunes permettrait de travailler à l'acquisition d'une autonomie affective au travers de l'expérimentation de nouvelles modalités relationnelles à soi et à autrui. « Le paradoxe central du développement : plus on est en insécurité interne, plus on dépend d'autrui pour se rassurer, moins on peut recevoir » (Jeammet, 2008 – 119).

Pour accompagner les jeunes à travers l'intensité des émotions exprimées lorsqu'elles se libèrent, pour supporter la force des mouvements pulsionnels qui s'actualisent, les éducateurs doivent pouvoir compter sur un environnement propice à l'accueil de ces manifestations sans crainte de se sentir "en faute" par rapport aux règles de l'institution. Auquel cas, ils auront toutes les chances de se sentir eux-mêmes débordés par ce qui arrive et ce qui leur arrive. « La menace de débordement et de désorganisation apparaît comme la crainte centrale de l'adolescent et, au-delà de celui-ci, de l'être humain » (Jeammet, 2008 – 131).

La part de douceur et de tendresse comme l'agressivité ou la violence, a partie liée à la consistance physique et émotionnelle engagée par les professionnels. Il est attendu ici une exigence de qualité qui requiert non seulement une théorisation de ces différents plans, mais aussi une capacité à les faire vivre au sein des relations duales et collectives.

La question de la sexualité des jeunes transférée en partie sur les éducateurs interpelle la formation. Si celle-ci aborde des contenus sur les notions de pulsion et d'appareil psychique, sur le mythe d'Oedipe et la question des fantasmes originaires, peu d'éléments sont donnés sur la part agissante de la sexualité au sein des situations socio-éducatives.

### La tendresse, un sentiment propice à l'épanouissement

En revenant à notre vignette, nous pensons que l'éducateur déploie au sein de son agir une force sentimentale portée par la tendresse ou l'empathie. Expliciter la différence entre attachement et tendresse d'une part, et désir sexuel de l'autre, nous paraît essentiel. La tendresse nécessaire au développement de l'enfant mais aussi à l'épanouissement du jeune et de l'homme, est un sentiment à extérioriser, à partager, spécifiquement avec des adolescents qui n'ont pu exprimer ce sentiment librement dans leurs contextes familiaux. Expérimenter cette modalité de relation à autrui semble essentiel dans le soutien aux personnes en souffrance. Reconnaître le besoin de tendresse, le plaisir de contacts doux et rassurants a « une fonction à part entière qui est d'unification et de sécurisation et non pas de satisfaction libidinale ratée ou appauvrie » (Delourme, 1996 – 30). La tendresse partagée peut se déployer au sein d'un cadre qui demande bien souvent à être clarifié, redélimité. Ce processus d'apprentissage de l'expression de sentiments au sein d'un cadre protégé de tout abus d'annexion par autrui, est un des axes de travail délicat de l'éducateur social. L'éducateur reste le gardien des règles de fonctionnement du système éducatif dont il est, à certains moments, le maître d'œuvre. Delourme (1996), au sein d'un article sur la tendresse dans le cadre d'un processus thérapeutique, décrit la complexité du travail engagé sur l'émotionnel.

Le travail émotionnel est rendu possible et efficace que par la double attitude du thérapeute : d'un côté sa présence intègre, sa sensibilité et sa solidarité chaleureuse, de l'autre, il reste un "poseur de lois" dont l'esprit critique est toujours en éveil. (p. 27)

L'éducateur dans la continuité des actes du quotidien est constamment confronté aux deux positionnements. Implication relationnelle et distanciation au sein d'une même situation. C'est assurément une entreprise difficile à tenir qui demande une attention toute particulière à ce qui se dit et à ce qui se vit. La force de présence réflexive et émotionnelle que cela

engendre ne peut être assumée et assurée en continuité. Ici, le travail en duo s'avère à nouveau indispensable afin de pouvoir tenir une posture engagée émotionnellement, mais aussi pour parvenir à se dégager en passant le relais à un pair.

Proposer une alliance « narcissique » suffisante pour faire contrepoids à une insécurité interne trop importante, et rendre tolérable l'établissement d'une relation et l'émergence d'une conflictualité. Créer, donc, les conditions d'un cadre contenant autorisant un travail sur les contenus. Il faut assurer deux choses, à la fois la continuité et la possibilité de mettre du tiers comme protection de la relation d'emprise qui guette en permanence. (Jeammet, 2008 – 140)

Le travail de présence soutenue et d'expression de sensibilité, de tendresse vis-à-vis d'un usager ou d'un groupe ne consiste pas en des épanchements intrusifs, mais en manifestations de coprésence, dont la discrétion peut être une qualité indéniable. La tendresse désigne la sensibilité et la subjectivité engagées dans l'acte. La tendresse est un état intérieur, une disposition personnelle qui mobilise une subjectivité sensible, qui elle-même donne sens et profondeur aux processus interactifs, aux échanges éducatifs. Cet état relève d'une implication affective, souvent décriée car jugée comme dangereuse et envahissante. Pourtant, la part affective de l'acte ne peut être évacuée des processus éducatifs, d'autant plus dans l'accompagnement de la vie quotidienne en foyer. L'acte comprend une part affective mais ne s'y limite pas. De cet engagement face à autrui, en situation asymétrique, deux phénomènes doivent être prohibés : le copinage et la part amoureuse de la relation à autrui. Une tendresse engagée dans l'acte mais réfléchie et cadrée par l'institutionnel.

L'acte d'attention à autrui par le média de la tendresse peut être pensé comme un geste professionnel apaisant ou *comme le dit Ricoeur, une manifestation sans passion de l'amour* (Delourme, 1997 – 196). Dans ce sens et face à la provocation verbale des jeunes, l'acte de tendresse pourrait être une réponse possible à l'élan sexualisé fortement présent au temps de l'adolescence et encore plus exacerbé dans le cadre d'un internat pour garçons. Oser la tendresse demande un travail constant sur la clarification des modes relationnels en jeu, mais permet à l'éducateur d'exprimer corporellement et verbalement un attachement à autrui. Les éducateurs ont manifesté dans la séquence présentée une présence corporelle proche et un intérêt marqué à la situation en s'impliquant à l'intérieur d'un conflit latent. Nous pensons que la tendresse dans le lien à autrui est porteuse d'une facilitation à la quête de sens. Elle est un lien entre acte et signification de l'acte. Elle permet une ouverture à une articulation entre affectivité et raisonnement sur ce qui se joue pour soi et pour autrui. Maintenir un arbitrage entre ouverture au ressenti et réflexivité, est la part professionnelle qui dépasse les simples

relations familiales saturées d'affects telle qu'une sensiblerie étouffante. La part professionnelle aurait prévalu à demander d'aborder de front et avec intelligibilité les propos lancés par les jeunes concernant la sexualité au sein du foyer et la moquerie liée aux relations homosexuelles.

## Oser l'engagement de soi

Si l'on consent que s'engager dans l'acte revient à intégrer une part d'inexpliqué, l'acte peut revêtir soit un lâcher prise dans la reconnaissance d'un advenir possible qui surpasse mais n'annule pas toute intention de prévoyance, soit la recherche désespérée d'une maîtrise, d'un contrôle tendu vers le *risque zéro*. En continuité de Mendel, nous pensons que l'acte demande à prendre en considération la notion de risque. Le risque exprime la nature de l'acte. Nature au sens fort du terme, dans ses dimensions qui échappent à la volonté de l'homme.

C'est en cela que les métiers de l'humain imposent une double exposition à l'inattendu. Le risque inhérent à tout acte doublé de l'inattendu dû à la confrontation à autrui. Autrui investi comme objet d'intervention qui pose de fait une résistance à ce qui lui est assigné. Autrui étant pris lui-même par une dimension incontrôlable de ce qui lui arrive.

Bien sûr, il est des actes plus routiniers, moins risqués, et c'est en cela que l'accompagnement dans la vie quotidienne, dans les actes de tous les jours, permet une intervention sur autrui plus douce, moins brutale, moins anxiogène pour les personnes en souffrance. Prendre en compte la dimension risquée de toute intervention demande à penser et à travailler sur la part anxiogène que celle-ci revêt. Pour Mendel, il n'est pas d'acte sans un sujet conscient qui s'engage dans un projet de confrontation avec la réalité, la sienne et celle d'autrui. Face à cet engagement dans l'acte, la part de risque exposée varie. L'acte peut se situer dans un principe de réalité haute, ce qui signifie une part de risque très importante, proche de l'aventurisme.

Communément, l'acte se trouve dans une zone moyenne. « Acte le plus acte », dans le sens d'un équilibre entre engagement du sujet et réalité affrontée. C'est ici que se développe au mieux « l'acte comme aventure ».

L'acte dans sa limite basse requiert une prise de risque minimale. Position qui donne une place prédominante au sujet porteur de l'acte. C'est dans cette zone que se situe le modèle d'action basé sur l'objectif du *risque zéro*. Dans un projet de maîtrise de l'acte, l'intervention professionnelle se construit indubitablement pour autrui, sur autrui, ce qui réduit au minimum les dimensions de coactivité ou de co-construction de l'activité ; ou encore pour le dire

autrement, la volonté d'une maîtrise dans l'acte contrecarre la dimension éducative de la *contre-capture* tout comme la notion *d'actepouvoir* de l'éducateur comme de l'utilisateur.

## Chapitre 7 : Expression de l'émotion : situation empêchée

La troisième situation traite de l'émergence des émotions dans l'accompagnement éducatif. Nous nous interrogerons sur la distance et le recul professionnel parfois imposés par les normes institutionnelles, alors que la situation insiste sur l'implication affective dans l'interaction. Le cas clinique que nous avons retenu illustre la difficulté à recevoir et à produire un acte éducatif lorsque les affects surplombent la situation. Nous y repérons, au travers des controverses que l'autoconfrontation croisée suscite, des gestes professionnels effectifs, mais aussi empêchés par la dimension affectuelle produite par le départ d'un jeune, mais aussi par la norme sociale et institutionnelle accordée à la gestion des émotions dans la pratique professionnelle de l'éducation sociale. Déconstruire ces processus et mettre en visibilité ce qui guide l'agir dans des situations où l'émotionnel entre en force, permet d'ouvrir un champ de réflexion sur les limites de l'intervention sociale dans la gestion de groupes. Nous mettrons à nouveau en discussion la part rationnelle de l'agir en définissant l'expérience émotionnelle comme une expérience indéterminée, comme une possibilité de se laisser "affecter" par ce qui advient. Mettre au travail l'expression des sentiments et chercher à co-construire une dynamique de groupe ouverte aux contradictions qui se présentent, sont à notre sens, une des marques de la profession. Dans le cadre de notre recherche, cela revient à s'emparer de l'expérience émotionnelle comme d'un outil éducatif disponible et performant dans les situations émergentes de la vie quotidienne. Montrer en quoi cela est difficile à mettre en oeuvre dans la pratique produit un matériel d'enseignement attaché au réel de l'activité.

### De la passion à la construction sociale des sentiments

Comprendre l'activité professionnelle en s'arrêtant sur l'émotionnel engagé dans les situations demanderait à définir le concept d'émotion. Or, tenter une définition s'avère une entreprise des plus mal aisées, tant cette notion appelle à de nombreuses conceptions inscrites dans les champs disciplinaires des sciences humaines et sociales, et plus finement dans des débats épistémologiques au sein de ces mêmes disciplines.



Plus qu'une définition, nous chercherons à situer notre propos. Avec Vincianne Despret (2001), nous tracerons tout d'abord trois points de repères ancrés historiquement qui nous permettront d'appréhender ce champ complexe et foisonnant. Ce panorama nous amènera à prendre position et à ancrer notre approche épistémologiquement.

Le premier temps retrace l'invention d'une psychologie politique de la passion chez Platon. Le philosophe décrit la passion comme une expression d'émotions qui entrave le contrôle sur soi emmenant le risque d'un désordre social. Le lieu des passions est le lieu du ventre, le lieu des désirs les plus concupiscent. Le ventre comme lieu du corps le plus éloigné de la tête, protégé par la poitrine qui fait barrage et protection de ce qui dirige, soit le cognitif, l'intellect. Séparation du désir et de l'expression du corps en regard de la pensée, ceci afin d'éloigner l'humain du désordre et de la contamination. Cette logique "séparationniste" entre passion et raison est tout sauf innocente. Elle s'enracine dans une logique politique, une logique de contrôle social.

Lors de sa constitution entre 1870 et 1920, la psychologie scientifique a été particulièrement préoccupée par le statut des émotions. Bronckart (2008) dans son ouvrage consacré aux *émotions et sentiments comme construction sociale* relève que

La question centrale de la psychologie était dès lors d'élaborer un cadre théorique susceptible d'expliquer les conditions d'intégration du mouvement de la conscience dans le système des réactions primaires humaines. (p.31)

A cette période, les psychologues étaient répartis en deux "camps", soit les tenants de la pensée de Descartes faisant référence au *Traité des passions*, soit du côté de Spinoza qui ouvre à la construction sociale des sentiments. Le dépassement de la passion étant rendu possible par « la connaissance, elle-même rendue possible par réflexivité des affects » (Bronckart, 2008 –27).

L'approche émancipatoire développée chez Spinoza a un caractère individuel mais aussi social dans la pensée politique de libération, rôle émancipatoire de la connaissance pour soi et pour la société.

C'est en connaissant son essence propre que celui-ci pourra mieux vivre ou mieux exister ; plus spécifiquement, c'est en se faisant une idée claire et distincte de nos passions que nous nous libérons, que ces passions cessent d'être telles pour devenir des *actions véritables*, accompagnées d'affects actifs. (Bronckart, 2008 –28)

La deuxième construction, biologique cette fois-ci, est l'invention d'une version "scientifique" de l'émotion.

Chez Darwin, à partir du point de vue biologique et évolutionniste, la valeur communicationnelle de l'émotion n'est pas traitée, c'est la dimension universelle, témoignage de l'hérédité des conduites qui prédomine. Cette focalisation sur l'universalité laisse en retrait la valeur sociale de l'expression émotionnelle. (Despret, 2001 – 93)

Version établie en laboratoire, à partir de la biologie, comme de la psychologie, qui aspire au dépassement de la dimension culturelle et de la part incontrôlable de celle-ci. Modalités descriptives des émotions qui ambitionnent la création de typologies recensant les diverses formes des émotions.

La tendance majoritaire des sciences de l'émotion jusqu'aux années septante, a été de considérer les émotions comme des processus psycho-biologiques, dont le lieu de lisibilité privilégié était le corps. (Despret, 2001 – 52)

Position qui écarte toute dimension sociale et culturelle. Nous assistons à une recherche "classique" en termes de critères scientifiques qui cherchent à s'établir sur des règles stables. Le phénomène des émotions doit être expliqué à partir d'invariants, comme ce qui peut être contrôlé de manière universelle. De notre point de vue, tenter l'explication de phénomènes tels que les émotions à partir d'expériences de laboratoire, semble particulièrement inadapté à l'objet d'étude. Une pratique de laboratoire induit une pratique contextualisée déglagée de l'expression de la "vie elle-même" et de ses caractéristiques d'imprévisibilité et de diversité. Or, qu'est-ce que l'émotion si ce n'est l'expression de la vie des hommes ? Reconnue comme scientifique, la recherche en laboratoire tente de saisir à partir d'événements construits, les mécanismes d'une émotion universelle, non contingente, imperméable à la culture et au social.

Si les expressions émotionnelles étaient identiques au travers des cultures, les passions seraient universelles, inscrites biologiquement et génétiquement. Elles relèveraient alors d'un fond d'authenticité commun. Position décriée par Vygotski selon Bronckart (2008) qui relève, d'une part, la pluralité des émotions comme variétés interindividuelles et d'autre part, la dimension historique et culturelle des émotions, établie en fonction du milieu idéologique et psychologique de l'univers de vie. Vygotski nous ramène en cela à la dimension sociale des sentiments. Nous retenons que l'hypothèse d'une construction sociale des émotions évince la théorie d'un sujet qui serait seul à l'origine de la manifestation des émotions comme événements psychiques ; un sujet libre, volontaire et seul responsable de ses actes, comme de ses affects.

Ce court développement, qui ne se veut pas une "théorie des émotions" mais qui a pour seule ambition de poser quelques repères, nous permet d'introduire la troisième version de l'émotion, qui relève d'une séparation entre émotions culturelles ou naturelles. La troisième version évoque l'invention d'une culture de l'émotion au fur et à mesure que les pratiques interrogent l'émotion comme sociale et politique. Version qui s'actualise dans une compréhension sociologique et ethnographique de la dimension collective de l'émotion.

La dualité posée entre corps et raison est pour nous un positionnement "hors sol", qui exclut toute possibilité de penser l'émotion comme une expérience au monde.

Nous pensons avec Despret, se référant à James, que la dimension expérientielle de l'émotion peut être appréhendée

(...) comme outil performatif de modification des expériences : opérer un changement de rythme pour se laisser habiter par une expérience, ralentir, accepter de ne plus savoir ce que l'on croyait savoir, hésiter ; en passer par une expérience où je ne peux plus savoir ce qui est monde et ce qui est moi, une expérience où "je" est dans le monde et le monde en moi (ce qui est une manière de dire puisque le "je" et le monde se sont dissous, ou n'existent pas encore comme tels), être ému. (Despret, 2001 – 265)

Si pour James, l'expérience dont nous avons la sensation émotionnelle est avant tout une expérience du corps, elle est aussi une « aventure collective » (Jonckheere de, 2008). Expérience corporelle induite par un corps qui réagit, impliquant la sensation et la conscience de l'émotion ; à différencier de la dimension physique et biologique qui se caractérise par un corps qui agit.

Nous comprenons l'émotion comme l'irruption d'un temps non dualiste, un moment de fusion entre ce qui est monde et ce qui est sujet de l'expérience de ce monde. L'émotion comme temps qui désacralise les notions d'objectivité et de subjectivité, un temps "non soi" au sens de Mendel, le moment pour lequel il n'y a plus d'ici ou de là, de moi et de non-moi, un instant fugace au sein duquel il y a expérience, rencontre, rapports sociaux et dès lors une pratique politique.

En définissant l'expérience émotionnelle comme indéterminée, James suscite la pratique de l'indétermination. Une théorie de l'émotion qui nous permet de penser l'émotion comme une ouverture à la possibilité de se laisser "affecter" par ce qui nous entoure. Saisir l'émotion non seulement comme ouverture à la connaissance mais aussi comme véhicule de ce qui fait connaître en soi et dans l'interaction à autrui. Non seulement se laisser affecter, mais aussi se "faire affecter" en conscience. C'est en cela qu'il nous paraît essentiel d'appréhender l'émotion dans la pratique professionnelle. Dans le cadre de notre recherche, cela revient à

s'emparer de l'expérience émotionnelle comme d'un outil éducatif disponible dans les situations émergentes de la vie quotidienne.

Nous ne contestons pas la part du sujet psychologique qui serait au fondement des événements psychiques, part à ne pas dénier dans la compréhension des émotions, mais qui relève selon nous d'une approche thérapeutique déliée des pratiques éducatives d'accompagnement. Avec Bronckart, nous distinguons

d'une part l'individu-personne comme lieu au sein duquel se réalise une part au moins du travail de reconstruction des émotions ou sentiments, d'autre part les ingrédients et les instruments de ce travail, qui sont de nature socio-historico-culturelle, et qui justifient que cette construction soit qualifiée de sociale. (2008 – 38)

Au vu de notre objet de recherche, qui ne relève pas d'une thèse sur le concept d'émotion, nous retenons les dimensions sociales des émotions dans ce qu'elles permettent d'agir sur autrui au niveau éducatif.

## L'émotion comme indice de perception

A la suite de Vygotski, nous développons l'idée que l'émotion participe de ce qui fait penser. L'émotion n'est dès lors pas uniquement ce qui est senti, mais ce qui fait sentir. L'émotion comprise comme véhicule de la connaissance de soi ; de soi par rapport au monde, à la condition de l'acceptation de l'émergence d'une part indéterminée de soi. Position qui met à mal les discours usuels de la profession d'éducation sociale portés par une approche normative du "recul professionnel".

Ce que la théorie de James implique contredit la recherche d'une stabilité des pratiques. Elle oblige à prendre en considération la richesse de l'émergence en soi d'indices porteurs de sens sur le type de rapport au monde entretenu par le ou les interlocuteurs. C'est aussi comprendre l'émotion comme un outil de connaissance sur soi et sur la part de soi engagée dans la relation qui contrecarre toute interprétation hâtive de l'émotion d'autrui. L'émotion est un surgissement incorporé qui offre une occasion de travailler sur ce qu'elle produit comme sens, en soi et dans l'interaction. Elle demande pour cela de sortir de la peur singulière et institutionnelle de l'indétermination à l'opposé d'une position déterminée du *savoir sur* autrui.

Ainsi, comprendre l'émotion

(...) en termes de négociation, en termes de création de rapports au monde, aux autres et à soi-même, rapports qu'il s'agit de négocier, n'est pas seulement une théorie, mais plutôt un outil de traduction. (Despret, 2001 – 283)

Cette conception de l'émotion est pour nous l'héritière de la sociologie, ou de la socio-anthropologie envisageant l'émotion avant tout comme connaissance subjective articulée aux contraintes du collectif et de l'ordre moral.

Nous pensons le vécu porté par les émotions comme manière d'entrer en relation et de transformer ces relations, avec toute la difficulté que cela implique à partir de situations de violence, de souffrance ou de rejet, comme repéré dans les deux vignettes précédentes. En éducation sociale, nous devrions penser l'émotion comme occasion d'expérience de rapports sociaux. Emotions qui participent, pour ceux qui peuvent les ressentir et les exprimer, à la possibilité de s'intégrer au social. L'émotion comme stratégie sociale qui prend en compte les manifestations de colère tout comme l'expression de l'amour. A partir de notre vignette, nous verrons la difficulté des éducateurs à envisager la manifestation des émotions comme occasion expérientielle d'une construction sociale.

Nous nous heurtons à nouveau au dilemme central du travail social, produit par la recherche du développement de la personne et des multiples modes d'expression que cela peut recouvrir, et le maintien d'un ordre social qui pourrait se sentir menacé par le dépassement de frontières normatives physiques comme sociales. Dilemme pour les professionnels non seulement dans la gestion de l'expressivité émotionnelle d'autrui, mais aussi dans le maintien de leur propre intégrité. A cela s'ajoute le devoir de maintenir une posture professionnelle ancrée sur la capacité à être garant d'un cadre formel, porteur de normes sociales. « Etre saisi par la passion, empli de terreur, possédé par la colère, débordé, incontrôlable (...) "Excuse-moi, je n'étais plus moi-même" » (Despret, 2001 – 64).

Expérience irrationnelle qui s'entrechoque à notre conception de la responsabilité, liée à « la rationalité et à l'intégralité de la personne, au fait que notre tradition accorde une valeur importante à l'action délibérée » (Despret, 2001 – 64).

Mais rappelons-le, le réel des situations en éducation sociale est investi de la souffrance des usagers. Ainsi, la confrontation au quotidien demande à prendre en compte autant l'expression excessive des affects que la composante opposée qui consiste en une difficulté majeure à extérioriser un bouillonnement intérieur. Nous nous interrogeons sur la distance et la protection parfois imposées par le contexte institutionnel, alors que la situation insiste sur l'implication affective dans l'interaction.

Pour les professionnels de la relation d'aide, la perception d'une impuissance face au désarroi est fortement activée par l'augmentation des situations de précarité auxquelles il est toujours plus difficile d'envisager des réponses adaptées. Les sentiments de désarroi envahissent les

pratiques face à la difficulté à trouver des solutions réparatrices et porteuses d'espoir (Laval & Ravon, 2005). Il s'agit alors de cheminer avec les nombreuses formes de frustration, d'injustice sociale allant du repli sur soi-même à une révolte difficilement exprimable. Contrevenir à cette impasse demande à ne pas se centrer sur la recherche de solutions aux situations de précarité matérielles comme sociales, mais d'entrer en relation avec autrui, de constituer un point d'accroche constitutif d'un développement potentiel de la situation. C'est de relation avant tout qu'il s'agit, en vue d'un développement du pouvoir d'agir d'autrui. Favoriser l'entraide et la collaboration, comprendre au plus près les situations complexes demande non seulement des compétences cognitives mais aussi, et même principalement, une capacité à situer les différents registres émotionnels influant sur et soutenant la relation. Le travail à caractère émotif, affectuel qui déborde de la raison et de la tradition est particulièrement éprouvant et fait partie intégrante du travail social.

L'activité affectuelle et la reconnaissance des émotions agissantes dans l'action professionnelle restent un monde peu exploré, délicat, complexe, impliquant fortement la subjectivité des éducateurs. Tenter de mettre à jour la force de l'émotionnel sur les pratiques professionnelles et percer comment se tricotent rationalité et émotivité, implique des sentiments de gêne, d'embarras, d'agacement, voire d'empêchements.

Comprendre l'émotionnel comme une force agissante positionne la pratique professionnelle dans sa capacité à travailler avec l'imprévu, avec ce qui surgit au-delà d'une volonté maîtrisée et rationnelle.

Nous retenons que la connaissance émancipatoire par les émotions constitue une forme d'alternative aux intérêts de contrôle et d'orientation trop modélisés de l'activité. Piste porteuse de sens dans une activité du travail social toujours plus cadrée, qui demanderait aux professionnels d'oser entrer dans l'expérience subjective de la connaissance. Accepter l'indétermination des situations comme occasion de faire éducation ; position déjà adoptée par Deligny dans les années soixante, accompagnée d'un rejet des organisations.

Au travers des autoconfrontations croisées, nous avons tenté, à partir de situations relevant d'émergence d'émotions, de traduire les expressions en problème lié au cadre de l'éducation sociale, ce qui relève ni d'une approche interprétative liée aux dimensions psychologiques des professionnels, ni d'une recherche de manières de faire acquises comme bonnes pratiques transférables en toute situation. Ainsi notre pratique de recherche s'est constituée comme une pratique de traduction et non d'interprétation. S'engager dans le monde des émotions implique une acceptation de laisser surgir en soi une part risquée par la dimension inconnue

de ce qui survient et de la traduire en matière d'échange à ce qui se joue en situation. Nous relevons que cette implication des uns (chercheurs) comme des autres (éducateurs) relève au préalable d'un régime de confiance qui qualifie la relation. Relation de confiance construite à partir d'une explication fine sur les objectifs de la recherche-intervention.

Les émotions des éducateurs sociaux, la façon dont on cherche à les traduire, de même que la façon dont les émotions du chercheur sont devenues ingrédients de cette traduction, témoignent du fait que les émotions sont des modes de définition et de négociation des relations sociales et du soi, dans un ordre moral. Rappelons-le, l'émotion s'y définit comme une manière par laquelle nous négocions notre rapport à nous-mêmes, au monde, et aux autres.

Evidemment, dans les espaces de perplexité, d'hésitation et d'indétermination qui caractérisent les accès que nous construisons, nous relevons que la pratique de recherche elle-même s'est laissée affecter par l'objet aussi bien que l'objet s'est montré au travers de l'affect déposé en situation. Nous pensons avec Despret que les émotions des éducateurs sociaux, la façon dont on cherche à les traduire, de même que la façon dont les émotions du chercheur sont devenues ingrédients de cette traduction, témoignent du fait que « les émotions sont [...] des modes de définition et de négociation des relations sociales et du soi dans un ordre moral » (2001 – 282).

Mener des entretiens à partir des traces de l'activité nous a permis de mettre en exergue un émotionnel qui se traduit par des gestes et des attitudes engagés dans l'acte. Si, dans un premier temps, nous pouvions faire l'hypothèse que les gestes professionnels au sein du travail social sont difficiles à identifier, voire absents, l'analyse des images nous a permis de dépasser ce postulat. Certes, nous ne pouvons pas identifier des gestes empreints de significations immédiates en termes de reconnaissance et d'identification professionnelle ; tel le mouvement du maçon avec sa taloche, ou encore la posture du peintre qui se prolonge par le mouvement du pinceau. Toutefois, nous pouvons avancer clairement que les métiers de la relation, et peut-être plus particulièrement les métiers de relations d'aide à autrui, impliquent l'apprentissage de gestes, de postures, d'attitudes corporelles accueillant un état émotionnel agissant sur l'activité.

Irène, l'éducatrice filmée est sensible aux vibrations de l'instant. Elle vit à sa façon, dans le silence, une configuration inédite, portée par une situation de départ. Le départ comme moment charnière, comme rituel de passage, qui fait partie intégrante de la dynamique du lieu. Rituel qui prépare les jeunes à leur émancipation, à leur envol vers "autre chose" (Ossipow, 2011, à paraître). Moment particulier qui se reproduit mais toujours de façon

singulière dans une tonalité sans cesse renouvelée. Temps fort qui met en jeu l'émotionnel lié à une séparation. L'éducatrice est sensible à ce qui se vit, à ce moment précis du placement. Toutefois, cette capacité à sentir le pouls de la situation, à capter ce qui se traduit sur le plan de l'affect, reste délicat à intégrer dans une posture professionnelle. Cette présence à l'autre, dans l'instant, dans ce qui surprend, reste une part du métier difficile à vivre et à exprimer.

Vignette : Je vous adore

Durée de la vignette : deux minutes sept secondes.

Acteurs présents :

Cinq jeunes : Claude, Isabelle, Muriel, Pauline, Jamie

Deux professionnels : Irène et Jean.

Film centré sur l'activité réalisée par l'éducatrice Irène.

La vignette *Je vous adore* retrace quelques minutes de la réunion hebdomadaire au sein de l'appartement éducatif<sup>32</sup>. Réunion obligatoire qui rassemble tous les jeunes du foyer.

La séquence retenue évoque la fin du placement de Claude, suite à deux années de vie à l'appartement éducatif. Son départ est consécutif à l'atteinte de la majorité civile (18 ans). Suite à de nombreuses démarches infructueuses pour trouver un hébergement adapté à sa situation, une issue vient d'être trouvée. Celui-ci pourra intégrer un appartement collectif pour jeunes adultes. Toutefois, il ne peut accéder immédiatement à ce nouveau lieu de vie par absence de chambre disponible. Dans l'attente, il sera hébergé par son père. Solution intermédiaire présentée comme risquée par l'équipe éducative. Cette vignette illustre une problématique récurrente telle qu'évoquée dans le chapitre 2.3, celle de l'arrivée à la majorité comme fin de placement obligé. C'est dans ce contexte peu satisfaisant que se déroule la réunion hebdomadaire, dont le premier point est consacré au départ de Claude. Une jeune (Jamie) anime la réunion. Le point un est introduit par l'éducateur Jean. Celui-ci est le référent de Claude depuis deux ans. Il est très investi dans l'accompagnement de cette fin de placement. Nous rappelons qu'il est également l'éducateur responsable du fil rouge pédagogique de ce foyer.

L'éducatrice, Irène, en appui à Jean ce soir-là, intervient auprès des jeunes de manière ponctuelle. Son ancrage professionnel principal se situe dans un autre foyer (vignette 2) de la même fondation.

---

<sup>32</sup> Appartement éducatif présenté au chapitre 4.



C'est le début de la soirée, après le repas. Toutes les personnes présentes sont assises autour d'une table, serrées les unes contre les autres ceci en raison de l'espace restreint disponible. Il y a très peu de mouvements durant la scène. L'éducateur et l'éducatrice Irène sont assis de chaque côté de la table, chacun étant entouré de jeunes. Irène a un coude sur la table et la tête appuyée sur la paume de sa main, quelques doigts dans la bouche. Elle est penchée en avant et écoute avec attention son collègue.

La situation est découpée en quatre séquences :

- Discours convenu pour un départ : point formalisé concernant le départ de Claude.
- Emergence d'un discours affectif.
- Recadrage des règles par l'éducateur : clarification des règles en vigueur au sein de l'appartement suite au départ d'un jeune.
- Reprise du déroulement formel de la réunion.

Séquence I : discours convenu pour un départ

Léger brouhaha.

1. Jean : *Est-ce que, je ne sais pas si quelqu'un a quelque chose à dire de particulier par rapport au départ de Claude ?*

2. Isabelle : *Tcho, bon vent comme ils disent les éducateurs. Tout le monde dit comme ça, c'est toujours bon vent.*

3. Jean : *Bon vent !*

4. Isabelle : *Ouais.*

5. Jamie : *Bonne route pour la suite.*

6. Claude : *Merci.*

7. Pauline : *Ouais continue bien, crée une famille.*

Rires collectifs.

8. Pauline : *Ouais c'est ça je suis restée bloquée là-dessus, il va faire une famille aux appartements du quartier X.*

9. Jean : *Je ne sais pas si... si c'est dans ses objectifs ou pas pour l'instant ! ?*

10. Claude : *Non.*

Rires collectifs.

11. Claude : *Non là, c'est plus tard.*

12. Jean : *C'est plus tard, d'accord.*

### Séquence II : Emergence d'un discours affectif

L'éducatrice se recule et croise les bras sur la table.

13. Claude : *Ben merci à vous, ça fait plaisir de vous connaître, et puis... voilà, pis voilà. Je vous adore.*

14. Jean : *Carrément !*

15. Claude : *Ouais.*

Silence.

16. Muriel : *Toute petite voix. Nous aussi on t'adore.*

17. Jamie : *Tu peux revenir quand tu veux, y a la cuisine le jeudi soir et les chiottes...*

Rires collectifs doux.

### Séquence III : Recadrage des règles par l'éducateur

L'éducatrice relève la tête et regarde Jean droit dans les yeux.

18. Jean : *Non ce ne sera malheureusement pas les jeudis soirs. Mais, normalement avec les jeunes qui veulent encore qu'on garde un contact avec eux, c'est quelque chose qui est possible. Soit pour aller manger quelque chose, boire un verre, ou simplement avoir un contact parce que vous avez quelque chose à...*

19. Claude : *A dire ou à demander...*

20. Jean : *A dire ou à demander*

21. Jamie : *De toute façon il doit partir en voyage avec nous.*

22. Jean : *Non ça c'est un point qui sera évoqué tout à l'heure.*

23. Jamie : *Ah Ok !*

Petit silence.

### Séquence IV : Reprise du déroulement formel de la réunion

L'éducatrice produit un petit secouement de la tête. Elle se penche ensuite en avant pour lire des notes écrites sur un papier posé devant elle sur la table.

23. Jeune 2 : Il anime la réunion. *D'accord. Alors (...)* Il lit : *Part caisse com.*

24. Jean : *Participation caisse communautaire.*

Un temps de silence.

25. Irène : *Voilà, c'est un rappel en fait, c'est dans rappels ?*

26. Un jeune : *Ben c'est pour l'ancien mois ou le nouveau mois ?*

27. Irène : *Bon, je ne sais pas, vous en êtes où, pour le mois de novembre ?*

Léger brouhaha.

28. Claude : *Non pour le mois de décembre pas encore...*

29. Irène : *Novembre c'est bon, tout le monde a mis ! D'accord.*

L'analyse de la vignette sera présentée à partir de l'autoconfrontation simple et l'investigation sera poursuivie en autoconfrontation croisée entre l'éducateur Jean et sa collègue Irène.

## Deux modes s'affrontent : ouverture et fermeture à l'expression des affects

Irène relate qu'elle est fortement impressionnée par le positionnement de son collègue Jean. Elle souligne le décalage important entre sa propre manière d'appréhender la réunion hebdomadaire et celle de son pair. Elle déclare qu'elle est *complètement à l'ouest à ce moment-là*. Nous pouvons imaginer qu'elle fait allusion au moment fort où Claude exprime son sentiment face au groupe : *Je vous adore* (ligne 13). *Ce moment-là* indique un temps qui fait histoire, qui pourrait être compris comme un incident, comme une rupture, ou en tous les cas, comme quelque chose d'inattendu qui déstabilise l'éducatrice, qui la situe *à l'ouest*. Etre à l'ouest, c'est être décalé d'un repère premier, d'une position établie comme centrale. Mais paradoxalement, cette expression renvoie à un point fixe. On se trouve à l'ouest d'un point donné, quelle que soit la position géographique dans laquelle on se trouve. Nous pouvons dès lors nous demander à partir de quel point central l'éducatrice se sent "à l'ouest" ? Est-elle, en tant que personne, à l'ouest de la déclaration du jeune *Je vous adore*, ou est-elle à mille lieues de la réponse institutionnelle donnée par l'éducateur ?

Nous pouvons repérer que l'éducatrice s'est laissée affecter par la situation, imprégnée par l'expérience de rencontre affective lancée par Claude. La réponse objective, dépassionnée de l'éducateur nous renvoie, elle, à la raison.

Nous faisons l'hypothèse qu'Irène est "prise" par les paroles de Claude, ce qui constitue son "lieu d'ancrage" du moment. Dès lors, elle se trouve *complètement à l'ouest* de la règle posée par Jean, mais bien centrée, en silence, sur les paroles du jeune.

Tout ce qui fait que le monde m'apparaît comme tel parce que je me suis laissé affecter par lui, et parce que je l'ai affecté de ma présence, prendra le nom de passions, et se définira dès lors par contraste avec le motif de la séparation : la

connaissance objective (l'objet tel qu'en lui-même, séparé du sujet), désintéressée, dépassionnée, en un mot, la raison. (Despret, 2001 – 145)

L'éducatrice en autoconfrontation simple utilise à deux reprises le verbe *impressionner* conjugué à la première personne du singulier, sur le temps du présent. *Je suis impressionnée* marque bien l'énonciation d'un sentiment personnel présent au regard des traces d'une activité antécédente. Impressionnée par le visionnement de la situation qui relate deux manières de faire, de vivre, de réagir à ces quelques mots lancés par un jeune en partance du foyer. Des images qui renvoient à des positionnements professionnels différenciés, qui marquent l'éducatrice, qui font pression en elle. Impressionnée par la posture de son collègue qui se rattache immédiatement à la règle. *Impressionnée comme Jean est tout de suite dans la règle*. Ce n'est pas la question de la règle qui interroge Irène, mais bien le revirement ou le changement de registre dont fait preuve l'éducateur Jean. Il est *tout de suite* dans la règle. C'est donc bien la manière dont son collègue est affecté ou plus précisément sa capacité à ne pas faire cas de l'émotion, qui *impressionne* Irène. Remarquer l'absence d'émotion ou l'absence d'une émotion dans la conduite d'une personne, c'est aussi avoir l'impression que cette conduite a quelque chose d'anormal, d'inintelligible ou de scandaleux eu égard aux circonstances (Paperman, 1995 - 177). La situation nous montre que l'absence de réponse sur le plan de l'affect interroge fortement l'éducatrice. Comme si, dans un tel cas, la catégorie de la conduite émotionnelle semble aller de soi, étant celle attendue pour porter sens à l'événement. Or, Jean, par une réponse différenciée, relevant de la catégorie de la règle, crée une rupture qui déstabilise l'éducatrice. La fonction sociale et morale de la réponse affective est évincée, elle n'est pas recrutée comme outil éducatif.

Irène poursuit en insistant sur le décalage de positionnement : *de toute façon j'aurais pas du tout pensé dire « en tout cas pas le jeudi soir »*. *De toute façon* nous incite à penser qu'il existe plusieurs manières de réagir à une interpellation, mais qu'en aucun cas, elle aurait pu incarner la réponse donnée par Jean. Cette affirmation témoigne d'une opposition soutenue. Si l'on revient aux paroles de l'éducateur, celles-ci, par l'utilisation de l'adverbe *malheureusement*, ne sont pas dénuées de sentiment. *Non ce ne sera malheureusement pas les jeudis soirs* (ligne 18). L'éducatrice, elle, a retenu un refus net qui impose une règle hors de tout sentiment : *en tout cas pas le jeudi soir*, alors que l'éducateur donne une réponse empreinte d'un déplaisir en insistant sur *malheureusement pas les jeudis soirs*. Insister sur la différenciation de positionnement face au micro-événement créé par la déclaration de l'adolescent, indique un espace de débat sur la pratique à investir.

Irène poursuit en se disant à nouveau *impressionnée de voir Jean, qui a l'air, mais alors vraiment, beaucoup plus détaché que moi (...)*. Elle interroge l'agir de son collègue avec circonscription : *qui a l'air* nous dit-elle, *mais alors vraiment (...)*. *Avoir l'air* renvoie à une impression, un sentiment diffus alors que l'utilisation de l'adverbe *vraiment* renvoie à une certitude.

Irène pourrait faire référence à une pièce théâtrale - métaphore déjà utilisée au chapitre 5 - parfaitement bien jouée, où l'acteur parvient à la perfection à entrer dans le réel, *en ayant l'air, mais alors vraiment, l'air détaché*. Se trouve-t-on dans une comédie, dans une pièce dramatique ou peut-être dans un théâtre avant-gardiste s'appuyant sur des textes hyperréalistes ? Mais n'oublions pas que le théâtre crée de la réalité par le biais de l'artefact.

La force de la situation est construite par le plus démuné, fragilisé par un départ imminent. Il trouve la force en lui de déclamer : *Je vous adore !* Cet élan affectif trouve réponse, dans la bouche de l'éducateur, par un rappel à la norme. L'éducatrice n'indique pas que son collègue est détaché, délié de ce qui se passe du point de vue affectif. Par-contre elle relève qu'il parvient beaucoup mieux qu'elle à montrer un détachement, à rappeler la règle. *Il arrive à être très professionnel finalement dans ce moment-là*. Être professionnel serait donc faire part d'une capacité à jouer l'absence d'émotion en repositionnant le cadre réglementaire. L'adverbe *finalement* nous renvoie à une pratique périlleuse qui interroge régulièrement le caractère professionnel de l'intervention. La référence aux métiers impossibles chez Freud (Cifali, 1986, 1999<sup>33</sup> ; Rouzel, 2010) ne peut nous échapper. Impossible au sens où le

---

<sup>33</sup> Métier « impossible » ? une boutade inépuisable

« Mireille Cifali analyse l'expression « métier impossible », telle qu'elle apparaît dans deux textes de Sigmund Freud : sa *Préface à "Jeunesse à l'abandon" d'Aichhorn* (1925) et *Analyse terminée et analyse interminable* (1937). Elle donne ensuite une interprétation actuelle à cette boutade avec son association de trois métiers : gouverner, soigner et éduquer. Elle aborde ainsi trois aspects, peut-être cruciaux pour demain : celui du pouvoir, de la clinique et de l'éthique ».

« Dans sa préface à Aichhorn, Freud constate que « *de toutes les utilisations de la psychanalyse, aucune n'a rencontré autant d'intérêt, éveillé autant d'espoirs, et pourtant attiré autant de collaborateurs sérieux que son application à la théorie et à la pratique de l'éducation des enfants* ». Désirant expliquer en quoi il y a contribué jusque-là, il écrit : « *Personnellement, je n'ai eu qu'une participation très modeste à cette application de la psychanalyse. Il y a très longtemps déjà, j'ai fait mien le mot plaisant qui veut qu'il y ait trois métiers impossibles : éduquer, guérir, gouverner ; j'avais déjà largement de quoi faire avec le second des trois. Mais je ne méconnais pas pour autant la valeur sociale du travail de mes amis éducateurs* » Cifali, 1999 in : leportique.revues.org : <http://leportique.revues.org/index271.html>

professionnel se confronte à des missions dont il ne gère pas l'impact sur autrui. Impossible de faire faire aux autres ce que l'on aurait décidé pour eux. La résistance d'autrui rend compte de cette impossibilité alors qu'elle est paradoxalement au cœur de l'intervention sur autrui. Tension qui rejoint encore une fois notre compréhension du travail social porté à la fois par l'axe du contrôle social et le projet de développement pour autrui. Dans cette impossibilité-là, de non domesticable, l'éducateur se réfère à ce qui est tangible, soit la règle. Sa collègue affectée par la situation renchérit en indiquant qu'*il faut rappeler la règle*. Le verbe falloir indique clairement qu'une prescription fait foi. *Il faut* donne la dimension de ce qui est évalué comme geste professionnel juste, comme attitude adéquate, comme "bonne pratique". Nous ne possédons pas d'élément indiquant les sources de la prescription. Est-ce l'institution, les codes de déontologie du métier, le genre professionnel qui sont convoqués à cet effet ? Nous pouvons repérer que pour l'éducatrice, c'est ainsi que cela se doit d'être fait. Pourtant ? Si faire croire que l'on est détaché est ce qui semble être attendu, elle sait que ce n'est *que du cinéma* ! Ou du théâtre ! Théâtre de boulevard ou théâtre noble, qu'importe, il s'agit de s'accorder sur des conduites adaptées du point de vue professionnel. Or, l'irruption émotionnelle dans l'activité interroge les pratiques. A l'image des dires d'Irène, si un accord semble être construit sur l'importance du rappel des règles, le ressenti en situation chahute les certitudes.

*De rappeler les trucs qu'il faut rappeler, c'est très bien, mais je me souviens que ça m'a...*

Le partage des émotions, la confrontation des expériences et des ressentis permettent aux travailleurs sociaux de reconsidérer les significations qu'ils leur attribuent et de réfléchir leur position au sein du monde de la vie quotidienne comme de l'organisation. (Amadio, 2008 – 138)

Irène est prise émotionnellement par les paroles de Claude et elle se trouve à *l'ouest* du cadrage proposé par Jean. Elle nous indique par une tournure verbale négative qu'*on ne peut pas rester quinze ans sur Claude, mais oui, moi j'en suis toujours un peu...* Le verbe pouvoir indique à nouveau un rapport à une forme prescriptive qui reste assez énigmatique. A quoi ou à qui se réfère cette impossibilité de rester, d'offrir plus de temps sur ce que désire partager collectivement un jeune lors de son départ ? Est-ce simplement le temps de la soirée qui ne permet pas de s'étendre sur le sujet, y aurait-il d'autres points très importants à aborder ce soir-là ? Nous ne l'avons pas observé. Le point principal de la réunion est présenté comme le départ de Claude. Toutefois, ce point de l'ordre du jour est empli d'une lourdeur émotionnelle délicate à vivre et à partager. Le parti pris est donc de ne pas s'étendre dessus, de ne pas le "mettre au travail". Action empêchée pour les jeunes et pour l'éducatrice, action détournée

pour l'éducateur. C'est le détournement qui fera force de loi et c'est ce détournement-là qui est repéré par Irène, en première interprétation, comme un acte dit "professionnel". Toutefois le doute s'insinue. (...) *Alors moi j'ai de la peine à me, à faire ce passage-là aussi rapide. Mais apparemment je suis un petit peu la seule !* Irène prend sur elle cette difficulté à faire le passage, mais elle nuance en plaçant dans sa phrase l'adverbe *apparemment*. Elle montre ainsi que d'autres auraient pu avoir la même difficulté, mais que cela n'a pas été exprimé en situation réelle. Revenir sur les traces de l'activité permet à l'éducatrice d'exprimer des revirements possibles. En situation réelle, le passage a été vécu comme trop rapide pour tenir compte des affects du groupe. C'est sur cet embarras-là, sur cette difficile mise en œuvre des sentiments qu'il paraît intéressant de s'arrêter. Difficulté qui est mise en exergue par l'analyse de la situation mais que l'on peut retrouver classiquement dans nombre de situations éducatives : aller vite, passer sur, détourner, cadrer.

Les derniers propos d'Irène relatés en autoconfrontation simple nous font part de sa surprise de sentir, et donc de revivre, plus fortement le décalage en situation d'autoconfrontation qu'en temps réel. *C'est ça qui me surprend, et ce qui est marrant, c'est que je ne me suis pas sentie autant en décalage sur le moment, alors que là je me sens vraiment, vraiment en décalage.* Sur le temps de l'action réelle, la situation présentée dure une minute cinquante. C'est en réalité un bref instant pris dans une multitude d'enchaînements qui s'accrochent les uns aux autres, enchaînements qui tentent de se déplier et de s'articuler dans une structure qui fait sens. L'ensemble du groupe, y compris Claude, a poursuivi la réunion *comme si* ; comme si cela leur convenait. L'absence de réaction nous amène à penser que cela a convenu ! Simplement le fait d'y revenir par les traces de l'activité, de revoir les corps dans l'action, d'entendre les paroles énoncées, permet de se laisser imprégner à distance, de laisser les sensations s'émanciper dans un cadre protégé, ouvrant l'espace au ressenti et à la réflexion. Nous pouvons retenir en fin d'autoconfrontation simple que dans la situation retenue, deux modèles de gestion de l'émotionnel sont adoptés. L'un par le silence, l'autre par le rappel de la règle. Le rappel à l'ordre semble être vécu comme la réponse adaptée. L'éducatrice produit une explication très alambiquée, difficile à déplier, entremêlée d'affirmations et de contre affirmations. Il y aurait une prescription intégrée cognitivement chez Irène qui lui ferait dire que le détachement et le rappel de la règle seraient les positions "justes", professionnelles. Mais dans son corps, elle est *complètement à l'ouest*, et peut-être bien que Jean aussi, mais lui, *sait se raccrocher, tenir son rôle*. Elle se souvient avoir eu cette pensée à ce moment-là : *ah ouais, il se souvient qu'il faut rappeler la règle.*

A ce stade de l'analyse nous pourrions imaginer la pratique des deux professionnels par :

- un cadre structurel pour Jean
- une présence dans le silence pour Irène.

## La dimension collective de l'émotion

Le détachement d'une ligne de conduite attendue pourrait faire pencher l'analyse vers une compréhension psychologisante de la situation. Nous pourrions relever la part insensible de l'éducateur, ou sa capacité à se "barricader", ou à l'inverse, comprendre son attitude comme une incapacité à s'ouvrir, à accueillir en soi, de peur de laisser émerger une résonance forte, voire incontrôlable. Nous pourrions aussi faire référence à l'"émotionnalité" comme propension à réagir par l'affect, opposée alors à la raison.

Le cadre théorique que nous avons construit situe principalement l'émotion comme une expérience sociale pour penser son rapport à soi, aux autres et au monde. Cette acception nous conduit à ne pas nous arrêter sur la seule dimension psychologique du sujet éducateur.

Le phénomène émotionnel se différencie d'une dimension sociopsychologique dans laquelle l'émotion est appréhendée comme vécu ou éprouvé signifiant. En se saisissant des effets de sa participation à la construction de son environnement, en reconstruisant ses expériences émotionnelles, l'acteur social donne sens à ses actions. (Amadio, 2008 – 135)

La situation présentée nous place devant la difficulté à repérer ce qui serait compris comme un cours "normal" de l'activité. La rupture imposée par le retour au cadre est à la fois posée comme surprenante, déstabilisante, trop rapide tout en faisant sens. De quoi serait fait un ordre moral, éducatif, en réponse à l'exclamation : *Je vous adore ?*

Nous ne pouvons dissocier émotion et cognition, comme nous ne pouvons oublier la dimension contextualisée de la situation au regard du phénomène émotionnel. La configuration collective de l'événement a des effets certains sur le cours de l'action, sur la façon dont il est compris par le groupe.

Dans le contexte d'un foyer pour adolescents en rupture sociale, penser l'émotion comme occasion de rencontre, de sociabilité, n'est pas anodin. Nous pensons que le positionnement qui consiste à séparer corps et raison est porteur de troubles du comportement. Être professionnellement avec des jeunes en rupture sociale demande indéniablement à penser l'humain dans une approche herméneutique. Face à un effort d'adaptation à un environnement social, les jeunes dans leur fragilité, produisent des efforts qui se traduisent parfois par une surabondance d'expressions émotives ou à l'opposé, par des maladresses devant la difficulté à



exprimer leurs sentiments. Apprivoiser cette part de soi est un mouvement constant, sans cesse en adaptation, sous le regard d'autrui. C'est bien dans le cadre de situations vécues que se matérialisent l'expérience émotionnelle et sa signification. Ce qui est vécu comme interprétation par l'individu dans sa relation à autrui donne en retour une sensation d'existence. Le cri d'amour de Claude peut être compris comme un sentiment dévolu au groupe, donnant redevance à ce qui peut être attendu lors d'une situation de départ. La réponse à cette expérience d'affirmation de soi est rendue par un retour à la règle. Le recadrage est présenté comme un message qui s'adresse plus particulièrement au groupe de jeunes, lesquels poursuivent leur vie au sein du foyer.

*Pas de visites le jeudi soir* repose fortement sur le cadre prescriptif du foyer, message donné comme rappel à l'ordre pour le collectif. Rappeler la règle peut faire barrage à la dimension contagieuse de l'émotion. Contagion émotionnelle comme transfert ou émulation de l'émotion d'une personne à un collectif. L'éducateur, lui, doit poursuivre son travail, gérer le groupe et la dynamique du foyer. Celui-ci pose un cadre prescriptif qui aura pour effet une retombée "à froid" de la résonance émotionnelle. Nous pouvons comprendre ce processus de normalisation de la part émotionnelle par la phrase énoncée par une jeune fille du groupe : *Tcho, bon vent comme disent les éducateurs. Tout le monde dit comme ça, c'est toujours bon vent* (ligne 2). Elle énonce ici une formule couramment employée pour la fin d'un placement. Or, cette formulation ne fait plus sens. Elle est, de par sa référence normative, codifiée, rendue dérisoire. Formule type qui ouvre à un futur pour le jeune et qui dégage les professionnels de leur engagement affectif. *Bon vent* et reprenons le cours de notre réunion car la vie de l'institution se poursuit. *Bon vent* comme manière de se dégager de la part émotionnelle de l'événement.

On peut ici faire référence à l'idée développée par Mauss selon laquelle les émotions seraient des phénomènes privés, intérieurs, dont l'expression serait socialement contrôlée (Mauss, 1968 - 88, cité par Paperman 1995). C'est bien un certain contrôle social sur l'expression des affects qui est à l'œuvre dans le développement de la situation. Non pas un contrôle social délibéré mais l'imposition implicite d'un modèle d'interaction appliquant un contrôle sur l'expression des sentiments. Si notre objet paraissait au préalable centré sur la question de la subjectivité au travail, au travers de celle de l'affect et de ses "destins" en situation professionnelle, l'autoconfrontation nous dirige sur la mise en retrait de la dimension émotionnelle dans l'agir. Plus précisément, sur la capacité des professionnels de l'action sociale à différer les affects en situation. Rattaché à la situation étudiée, nous nous

questionnons sur le sens de ne pas retenir comme événement éducatif la déclaration affective d'un jeune au sein d'un groupe.

L'analyse de l'activité soutenue par l'autoconfrontation simple nous amène à poser les enseignements suivants :

- « L'absence d'émotion tout comme l'émotion elle-même peut être un objet remarquable et remarqué » (Paperman, 1995 -176).
- La dimension collective de l'émotion a une attribution dans l'organisation sociale.
- La normalisation des émotions comme le recul professionnel sont décrits comme des actions professionnelles "justes" qui induisent une part empêchée de l'acte.
- La fonction sociale et morale de la réponse affective n'est pas recrutée comme outil professionnel.

Ces différents points, essentiels à discuter en formation initiale, nous poussent à poursuivre l'investigation. Nous nous sommes donné l'impératif mobilisateur de continuer à rendre présent "situationnellement" l'agir de l'éducatrice au travers de la médiation proposée en autoconfrontation collective. Si nous prenons au sérieux la fonction sociale et morale de la réponse affective, nous allons tenter de débusquer ce que propose l'éducatrice comme modèle d'action. Si celle-ci peine à en faire un modèle explicite en se ralliant à la nécessité du rappel de la règle, par ses hésitations, elle ouvre à une exploration de ce qui transparaît sans être énoncé. Plutôt que de comparer, de rassembler des attitudes, des gestes, des postures dans des descriptions synthétiques en vue de saisir une "bonne pratique", nous chercherons selon l'approche de Piette

à capter la présence humaine selon ses diverses expressions d'engagement dans une situation où un individu s'accorde avec d'autres sur un enjeu collectif et en même temps laisse apparaître un ensemble de gestes et de comportements non attendus. (2009 – 71)

Nous pensons avec Piette que toute conduite est faite de nuances. A la différence de beaucoup de sociologues de la perception surtout orientés vers les formes de tension et de vigilance, l'observation minutieuse des détails fait voir un ensemble diversifié de points d'attention, de focalisation ou de distraction, desquels la présence humaine est indissociable.

### La rapidité de répartition et le mode mineur de l'acte

Au sein de l'autoconfrontation croisée, l'éducatrice insiste sur la capacité à *rembrayer*. Ce terme quelque peu énigmatique dans ce contexte professionnel, sera énoncé à cinq reprises.

*(...) je me dis tiens il est plus en avance que moi dans le... Il a déjà passé ce moment touché, et puis hop il rembraie, alors que moi je mets plus de temps à rembrayer.*

L'éducatrice insiste sur la notion du temps, sur la nécessité ou non de prendre un espace-temps suffisant pour produire une activité éducative à partir de l'émotionnel. Ce n'est pas vraiment le rappel à l'ordre de la règle qui l'interpelle, mais bien la rapidité du rappel à l'ordre.

L'éducatrice énonce que son collègue est plus en avance qu'elle. Elle insiste sur la capacité à rebondir alors qu'elle-même, prise émotionnellement par la situation, reste en position silencieuse. Elle ne s'interroge pas sur la capacité ou non à accueillir et à travailler sur l'événement apporté par le jeune. Jean ne récupère pas cet "incident" porteur d'effets à des fins éducatives. Il n'en fait pas un événement éducatif comme étudié dans la situation de *L'aspirateur*. Irène pour sa part, reste sur un temps plus long dans cette dimension affective, mais son silence ne permet pas l'avènement d'un développement en situation. Le verbe *rembrayer* n'existe pas dans la langue française (Le petit Larousse illustré, 2009). Nous pouvons le comprendre dans le langage parlé comme une action d'embrayer une fois de plus, appelant à la répétition du geste. Embrayer nous renvoie à un acte corporel, qui permet mécaniquement de passer d'une vitesse à une autre. En mécanique industrielle, embrayer est l'acte de mettre en liaison une pièce mobile, un mécanisme avec l'arbre moteur. L'embrayage est une sorte d'interrupteur qui permet de désolidariser le moteur du reste de la transmission pour changer de vitesse. Deux positions s'articulent, la position embrayée et la position débrayée. *Dans le langage familier, embrayer renvoie à : commencer à parler de ; entreprendre, attaquer. Il a directement embrayé sur le sujet.* (Le Petit Larousse illustré, 2009- 360). On pourrait comprendre la position d'Irène comme *débrayée* en attente de *rembrayage*. Mais que l'on soit en position débrayée ou en position embrayée, nous pensons que la question posée par la situation se trouve dans l'articulation avec l'axe central, l'arbre moteur. Quel est l'axe moteur de la situation ? Faut-il le penser au singulier ou au pluriel ? Si l'axe central est présenté comme le déroulement de la réunion du jeudi soir et l'importance de la dynamique de groupe pour Jean, Irène elle, s'arrête sur la question temporelle et affectuelle : laisser un temps à l'expression des sentiments liés au départ de Claude. Deux constructions de la réalité qui demandent deux modes de gestion de la réunion.

La question qui se pose à nous concerne l'articulation de ces deux mouvements. Sont-ils antagonistes et donc impossibles à exprimer dans une complémentarité ou au contraire peuvent-ils coexister dans l'action éducative ? Il paraît difficile d'articuler deux vitesses à la

fois, encore plus d'embrayer et de débrayer simultanément. L'articulation avec l'axe moteur demande une articulation coordonnée. Au sein de la situation, c'est l'embrayage rapide permettant d'avancer sur les points de la réunion qui sera efficient.

Nous pensons que ces deux mouvements ne peuvent coexister dans la même temporalité, au risque de s'entrechoquer et de provoquer une paralysie de l'acte. Par contre, une succession dans le déroulement de l'activité pourrait s'avérer complémentaire. Un temps d'accueil de l'affect suivi d'un deuxième temps de recadrage. Une articulation possible à la condition d'une connaissance et d'une confiance forte dans le mode d'agir du partenaire. Parvenir en duo éducatif à articuler au sein d'une situation le temps de l'affect, rapport au présent porté par le vécu du passé, et le temps de la poursuite de la réunion, comme avenir, peut être retenu comme un agir expert. Parvenir à relier un présent préoccupé à un futur qui s'amorce comme intention éducative aménageable.

La question de la "bonne distance", traditionnellement posée dans les métiers de l'humain se superpose ici à celle de la "bonne vitesse" de répartie. Commencer à parler de, entreprendre, attaquer, sont des verbes poussant à une action rapide, à la prise d'un certain pouvoir par la parole dans le déroulement de la situation.

Au sein de cet extrait, l'éducateur, dans un temps très court de flottement, de latence, embraye pour garder la vitesse de croisière et redonner le cadre réglementaire du vivre ensemble au sein du foyer. C'est ici un axe d'action clairement identifiable, parfaitement en adéquation avec le projet institutionnel. Irène nous renvoie à une action plus souple, plus déliée qui tente de prendre en compte ce qui advient comme outil éducatif. Nous pourrions faire référence à la dimension de la ruse, que les grecs anciens appelaient *La Métis* (Detienne & Vernant, 1989), déesse grecque féminine qui utilise non seulement la ruse, mais aussi l'intuition, les affects pour répondre aux événements.

### Faire silence pour laisser place

Nous pouvons nous interroger sur l'absence d'intervention d'Irène au sein de l'activité réelle. Silence face au jeune, mais également silence sur le fait que cela va trop vite, silence sur son propre décalage posé par le retour à la règle. Si le premier silence peut être compris comme une manière d'être en présence de ce qui se dit, d'accueillir, le deuxième niveau de silence reflète une absence de réaction à un désaccord, ou plus précisément à une dissonance entre le vécu intérieur et la conduite de réunion ordonnée par Jean. Nous pouvons retenir que se référer à la règle est une réponse qui fait sens pour l'éducatrice, une réponse professionnelle à

laquelle il est difficile d'imposer une autre alternative. Le temps nécessaire à une position d'accueil, de prise en compte de l'émotionnel, de la gestion de l'affect du groupe face à une déclaration est un temps qui laisse l'ouverture à l'inconnu, à de l'indéfini. Position instable, insécurisante qui peut amener à un certain flottement dans la gestion de la dynamique groupale.

Nous pouvons ici nous référer aux deux modes *d'être au monde* proposés par Piette (2009).

*Mode mineur* dans l'acte d'exister porteur d'une attitude de détachement, de tranquillité et *mode majeur* dans la force active de l'engagement.

Piette s'est intéressé aux situations de la vie quotidienne anodines. Dans le monde du travail, la dimension professionnelle incite à exister sur le mode majeur, mais toujours selon Piette dans une position modale qui recoupe l'utilisation du mode majeur et mineur à la fois.

Dans une activité professionnelle concernant l'accompagnement dans la vie quotidienne, les deux modes sont activés mais nous relevons encore une fois la prégnance du mode majeur due aux attentes et prescriptions organisationnelles et institutionnelles.

Pour notre part, nous postulons qu'il s'avère indispensable de pouvoir jouer des deux dispositions et ainsi d'apprendre à donner du sens dans l'activité professionnelle au mode mineur. Mode à investir dans les pratiques d'éducation sociale comme indispensable à l'épanouissement de l'humain face à des jeunes bien souvent trop investis affectivement dans ce qu'ils vivent, écorchés vifs par les circonstances de la vie. Apprendre à être engagé et prendre de la distance dans une tranquillité confiante.

Les filiations dont se réclame la microsociologie restent largement tributaires d'une représentation de l'homme comme rationnel, stratégique, justificateur, voire moraliste, engagé, actif. Le bilan sociologique des compétences humaines attendues est lourd à porter. Il se porte autant sur les formes causalistes de l'agir impliquant rationalité, stratégie, obéissance, conformité, justification, comme sur les formes plus créatives de l'agir : innovation, expressivité, création, liberté.

Les sciences du travail n'ont pas vraiment pour objectif de décrire et de connaître le mode d'être professionnel engagé sur l'activité quotidienne du vivre ensemble.

Les spécificités de l'éducation sociale demandent de s'intéresser au mode mineur également dans la dimension professionnelle.

La traduction du mode de présence de l'éducatrice Irène nous amène à penser avec Piette que

Dans la logique minimale de la vie, le registre des significations mobilisatrices et des règles à suivre est toujours déjà pénétré par la réflexivité diffuse de l'individu, parallèle à son engagement dans le cours de l'action. (2009 – 100)

Cette citation nous conforte dans la compréhension que l'éducatrice est d'accord avec son collègue sur l'importance du rappel de la règle, dimension largement intériorisée qui dès lors ne demande plus une réflexivité active. Mais elle est également sensible à un autre mode d'agir, qui s'est matérialisé dans une position en retrait, d'écoute active tout comme de distraction, de pensées furtives. Etre présente sur le mode mineur demande à accepter la distraction, l'hésitation et même à les comprendre comme une ouverture au développement d'autrui. Ne pas prendre trop de place, toute la place ; oser être là sans expression d'un engagement fort.

Nous pensons l'homme enclin à croire à des choses contradictoires, comme déjà évoqué au sein de la situation *La prise*<sup>34</sup>. Croire à des choses contradictoires, croire et être à la fois sceptique. Etre capable de changer de « programme de vérité », être dans un « entre-deux mental » au sens de Piette où vont flotter et parfois s'entrechoquer des croyances diverses. L'homme n'a pas toujours de préférence entre deux actes ou est même souvent, dans le cours de la situation, incapable de les comparer. Les conséquences incertaines de l'agir échappent à une évaluation antérieure comme postérieure à l'acte.

Nous pensons qu'à l'articulation du mode mineur au mode majeur de l'engagement, articulation de présences successives, se profile également un enchevêtrement simultané des modes différents de présence, comme étant également en dépendance l'un de l'autre. La dimension très organisée de Jean permet à Irène de se reposer sur la solidité de la structure, des règles, des repères et de favoriser ainsi pour elle, une attitude déagée.

Faire coexister ces deux positions dans une reconnaissance communément acceptée, serait faire marque de professionnalisme. Ici, l'acceptation presque guerrière dans le langage commun du terme *embrayer*, montre un rapport de force, au risque d'écraser une autre position en attente. Accorder une importance particulière à l'attente, en vue de *rembrayer* au moment opportun, en fonction de ce qui se joue pour l'ensemble des acteurs en situation, pourrait nous amener à faire l'éloge de la lenteur et parfois même de l'attention flottante dans les dynamiques de groupe. Irène, si elle parvient à nommer le problème du temps de réaction, ne parvient pas à développer sa propre position comme un espace éducatif possible. Elle est, par ses dires, dans une position d'admiration pour celui qui a vaincu, soit celui qui a embrayé pour passer à la vitesse supérieure.

---

<sup>34</sup> Voir chapitre 6

## L'expression des sentiments au sein d'un collectif

Nous nous interrogeons sur la part de risque engagée à nommer et à partager un espace de parole prenant en compte l'émotionnel. En quoi la dynamique de groupe pourrait être perturbée par l'apport des dimensions émotionnelles ? Ne pourrait-elle pas, au contraire, être soutenue et s'enrichir par un espace d'échange sur l'amour comme sur la haine ?

Peu relevée est la compétence du groupe par lui-même, à garder le cap ou à infléchir le mouvement laissant l'inattendu se déployer. Relevons que la déclaration du jeune Claude s'adresse au groupe et que cette entité est directement concernée par la situation de départ. La crainte de l'éducateur est liée à un épanchement émotionnel collectif dont les conduites se situeraient hors du sens commun.

Les paroles fortes et répétées de l'éducateur autour de l'importance du collectif : *moi ça me rappelle toujours qu'il y a le groupe, faut pas que j'oublie le groupe, faut pas que j'oublie le groupe* relatent l'épreuve que représente cette entité groupale dans l'activité professionnelle. Nous pouvons repérer à partir de la séquence visionnée que les adolescents n'ont pas présenté de signes de décompensation ou de perte de repère suite à la déclaration d'affection. Les jeunes accueillent l'exclamation de Claude avec retenue tout en accusant clairement réception du message. *Nous aussi on t'adore* (ligne 16) dit une petite voix féminine. *Tu peux revenir quand tu veux, il y a la cuisine le jeudi soir et les chiottes...* (ligne 17) invite une autre jeune en adoptant un mode de communication humoristique.

Jean prend très à cœur son rôle de garant du cadre. Il utilise à nouveau le verbe falloir pour donner sens à son acte : *Faut que j'envoie des messages au groupe, aux jeunes, à moi, et puis que... faut jouer avec ça, quoi*. Imaginer que les jeunes s'essaient à expérimenter l'expression des sentiments en collectif n'est pas évoqué. Certes, au risque de se perdre. Mais c'est alors que le cadrage du professionnel prend toute sa pertinence et sa force éducative. Les remarques de Jean nous permettent de saisir la difficulté de l'éducateur à tenir le cadre dans des espaces flottants, où l'émotionnel s'exprime. Nous pensons au contraire que les émotions, en lien avec la cognition, sont au cœur du processus relationnel, et que, comme évoqué au chapitre 2, le relationnel est au travail social ce que la peinture est au peintre. Les affects sont la matière première de l'activité. Mettre au travail l'expression des sentiments et chercher à co-construire une dynamique de groupe ouverte aux contradictions qui se présentent seraient à notre sens, une des marques de la profession. La crainte d'un envahissement subjectif en soi pourrait être atténuée par la dimension collective de l'émotion, par le repérage de ses effets sur soi et sur les autres comme sur l'offense engendrée par l'absence de prise en compte de

l'émotion (Paperman, 1995). Comprendre l'émotion comme une occasion de connaissance, comme dimension émancipatrice, est envisageable intellectuellement. Il reste que dans la pratique, la part sensible de l'acte, délicate à appréhender, demande à être investie au cœur des échanges entre pairs et soutenue au niveau de l'institution. Les travailleurs sociaux négocient et élaborent des modèles de conduites sur lesquels ils cherchent à trouver accord (genre professionnel).

Répétées, typifiées (Schütz, 1932) et approuvées, elles [manières d'être] s'institutionnalisent en même temps qu'elles contribuent à l'institutionnalisation de l'équipe au sein du contexte organisationnel. (Amadio, 2008 – 138)

Rappelons que l'éducateur Jean est le coordinateur responsable de l'appartement. Son discours recouvre le poids de l'autorité, de ce qui est pensé comme adéquat, comme conduites adaptées.

Tenir dans la durée est relevé comme une dimension forte propre à l'accompagnement éducatif. Il faut pouvoir tenir, durer non seulement dans la réunion, mais encore dans la totalité de la soirée, et plus encore, dans la durée du placement du jeune. Cette spécificité que l'on retrouve peu dans les espaces thérapeutiques ponctualisés<sup>35</sup>, apporte une difficulté supplémentaire dans l'agir. *Et de jouer avec ces deux choses-là, moi ça me permet aussi de tenir sur les deux heures de réunion ou sur une heure et demie. Mais je crois qu'il est important de montrer les deux choses : à la fois quand t'es touché, ben faut que tu le montres, mais le fait que je sois là tous les jeudis, moi ça me rappelle toujours qu'il y a le groupe, faut pas que j'oublie le groupe, faut pas que j'oublie le groupe. Faut que j'envoie des messages au groupe, aux jeunes, à moi, et puis que... faut jouer avec ça, quoi.*

Nous soutenons que les dimensions de groupe et de durée de la relation sont pensées comme une difficulté majeure pour l'action éducative des jeunes en foyer. Spécificités qui demandent à l'éducateur d'être à la fois dans la capacité d'accueillir l'expression des sentiments et de garder le contrôle de la règle pour maintenir le cadre du groupe. Poser le cadre est vécu comme l'acte juste en situation. Nous retenons que la crainte d'une possible décompensation émotionnelle collective centre l'éducateur sur le cadrage par le rappel de la règle. Travailler avec un collectif est un axe important du métier qui demande à porter une attention soutenue à la dynamique de groupe. Tenir le collectif dans la durée est aussi une spécificité qui a des incidences sur l'activité. Une des compétences relève de fait à travailler sur des déséquilibres

---

<sup>35</sup> Référence est faite ici aux espaces thérapeutiques sur des temps définis, comme des entretiens par exemple.



passagers, qui engagent les affects des uns comme des autres. Cadrer est une des priorités des éducateurs pour éviter les débordements. Cadrer par le rappel de la règle nous paraît insuffisant dans l'acte éducatif. Nous pensons que les jeunes doivent apprendre à gérer leurs émotions et que cela passe, non pas par un détournement de la problématique, mais par une entrée en matière soutenue et bienveillante. L'acte éducatif en collectif est une tâche difficile qui doit être stimulée par un travail d'équipe. Avec cet appui, prendre le risque d'entrer en matière sur l'éprouvé confère une dimension professionnelle de l'agir et place l'éducateur hors du simple gardiennage. Nous pensons que la complexité de l'agir réside dans la capacité à prendre en compte les dimensions sensibles avancées par les jeunes, et que s'intéresser à celles-ci est aussi constitutif d'un cadrage, essentiellement éducatif. C'est à cela que la formation doit préparer, en sortant des seuls discours sur l'activité, mais en entrant dans la complexité du travail réel à partir d'une vignette telle que présentée ici.

### La dynamique d'équipe : trouver sa place

L'autoconfrontation croisée nous permet encore d'approfondir la dimension liée au travail d'équipe. L'agir de l'éducateur est soutenu par la problématique de la place qu'il détient ou qu'il pense détenir au regard de ses collègues. Travailler en duo dans une dynamique de groupe à des incidences certaines sur l'agir. Cette dimension reste le plus souvent dans le registre du non-dit ou de l'implicite.

*Est-ce qu'ils ne se reposent pas trop sur moi, ou est-ce que je ne leur bouffe pas trop de place ?* Jean exprime son souci concernant la place qu'il prend au sein de l'équipe éducative. Etant l'élément central par sa responsabilité de coordinateur, assumant le fil rouge éducatif par sa présence régulière, il occupe une place particulière dans la dynamique de groupe et d'équipe.

La question de la place de chacun, de la difficulté à trouver sa place dans une équipe éducative est un élément redondant dans les supervisions. Trouver une place, faire émerger un emplacement possible est une action parfois ardue, en tous les cas délicate lorsque, pour la plupart du temps, on est déjà placé à son insu, par l'histoire de l'institution. Il faut guetter les places vides laissées en jachère ou a contrario les places surpeuplées ; sentir le mouvement des collègues pour trouver enfin un champ libre. Sans oublier les places occupées depuis de nombreuses années sur lesquelles le renouvellement n'est pas concevable, voire même devenu inimaginable. C'est à l'occasion d'événements parfois douloureux que le jeu des chaises s'active. Quitter sa place vers un inconnu implique le risque du vide, du manque, de la

recherche de nouveaux repères. Se déplacer ouvre la perspective de la rencontre avec ce qu'on ne connaît pas, avec ce qui est à advenir. Jean fera six fois mention de la difficulté à trouver une place, sa place, la bonne place qui permet de s'installer tout en laissant d'autres places vacantes pour le tournus de ses collègues. Or, nous pensons que pour reconnaître la place où l'on est installé, il faut un minimum de mouvement.

*Alors c'est ma crainte, c'est justement de... Est-ce que mes collègues qui viennent le jeudi soir, est-ce qu'ils se reposent pas trop sur moi, ou est-ce que je leur bouffe pas trop de place, et puis que tout d'un coup, ils ont de la peine à en prendre ? Est-ce une question de place à reprendre qui est au centre de la situation ou deux conceptions de l'activité s'affrontent-elles par manque d'articulation entre elles ? Le questionnement de Jean est centré sur sa personne, sur sa dynamique personnelle mais pas sur l'affrontement de plusieurs modèles d'action. Les problématiques de dynamique d'équipe se concentrent classiquement sur les styles des personnes, sur leur manière d'être dans l'action. Il est nettement plus difficile de repérer ce qui est à l'œuvre en situation et qui induit des comportements spécifiques. L'éducatrice parviendra à positionner à un autre niveau la problématique en indiquant que ce n'est pas une question de place entre professionnels, mais bien la problématique soulevée par le départ de Claude qui interroge le travail collectif. En fait, c'est ça en fait, je crois... Parce que je crois que je ne mets pas autant de temps pour... à chaque fois, parler des points, enfin je l'espère. Là je crois que je suis vraiment encore tatanana... Le tatanana est chantonné par l'éducatrice, comme pour indiquer qu'elle s'était laissée porter par la situation et que, se laisser imprégner demande un lâcher prise, une autre manière d'être en relation. Revenir sur la situation permet à l'éducateur d'entrer en matière sur la rapidité de son action.*

*D'accord, donc là, j'ai fait la transition trop rapidement. J'ai tellement le souci de vouloir mettre une atmosphère, une ambiance dans cette soirée-là que je peux... que pour finir je prends toute la place de (...) de comment ça doit se passer, de qui doit parler quand, de... Faut que je remplisse les trous, faut... Donc ma crainte serait un peu là... Jean nous dit sa difficulté à laisser advenir. Il adopte une position volontariste par désir de bien faire son travail, d'être un bon éducateur qui "en veut", qui est porteur, qui est l'élément moteur. Dans ce positionnement, comment ne pas prendre toute la place ? S'il faut remplir les trous, l'imprévu ne peut émerger. Ce qui pourrait surgir d'un impensé ne peut être accueilli. Ce qui advient des différents acteurs en jeu est contenu, voire maîtrisé. Nous pouvons nous interroger sur le référentiel éducatif situé en arrière-fond de ce positionnement. Agir téléologique, travail par objectifs, modèle positiviste qui impose au sujet de se séparer du monde à connaître pour*

l'appréhender. Position qui demande à se placer au-delà, à surplomber, à développer la seule position du *recul professionnel*. Modèle rationnel qui met dès lors à mal les espaces possibles de co-construction. Le questionnement de Jean sur son emprise, sur sa capacité à prendre toute la place s'articule parfaitement à un positionnement de maîtrise, terme qui dans l'exercice des professions ramène à la compétence suprême, à l'expertise. Obtenir la Maîtrise fédérale en Suisse, le diplôme ultime dans l'exercice d'une profession, est la marque qui permet de devenir formateur, de tenir le rôle de celui qui pourra transmettre le savoir. C'est un modèle de société qui se cache derrière le positionnement de Jean, un modèle du savoir et de l'excellence, véhiculé également par les instances de formation.

*Comment ça doit se passer, de qui doit parler quand, de... Faut que je remplisse les trous, faut... Donc ma crainte serait un peu là. Mais en même temps j'aime bien, donc je peux avoir de la crainte et puis, puis je prends volontiers parce que j'aime ça.* Jean nous dit qu'endosser ce modèle d'action, c'est faire preuve de volonté, c'est occuper une place de celui qui sait, qui pourrait même savoir pour l'autre. ...*de comment ça doit se passer, de qui doit parler quand, de...* Celui qui sait et qui est reconnu dans ces compétences à maîtriser la situation, à tenir les règles, à tenir le cadre. Positionnement clé qui peut amener de la difficulté dans le travail en équipe. Comment partager, comment co-construire lorsqu'un modèle est positionné comme dominant et qu'il devient impensable de comprendre que plusieurs modes d'action interagissent sur un terrain professionnel ? Notons que la tendance à ne pas dynamiser la puissance d'agir des usagers à partir des situations éducatives n'est pas repérée par les éducateurs. Dès lors, comment prendre en compte la part active des jeunes dans l'évolution du ou des modèles en œuvre ?

Nous repérons ici la force des modèles d'action implicites dans l'agir. Il ne s'agit pas de Jean ou de tout autre éducateur, mais bien de modèles d'action référencés et appliqués dans les champs des métiers de l'humain. Jean est un professionnel fin, reconnu par ses pairs, soucieux du travail en équipe. Dans une situation de ce type, il offre un cadre sécurisant qui évite de se perdre. Ses collègues appuient sa position, il reste qu'un certain malaise demeure sur le bien-fondé du déroulement de l'acte. C'est ce développement-là que nous cherchons à mettre en évidence, avec l'aide précieuse d'Irène qui est porteuse d'un modèle distinct, ou peut-être complémentaire, sans en avoir réellement conscience. Elle appuie l'action de Jean par un jugement de beauté clairement énoncé : *Ouais et puis parce que tu sais bien faire, on te sent à l'aise.* Avec discernement, elle revient toutefois sur les différentes logiques possibles en indiquant que si Jean travaille dans l'excellence, il ne s'agit pas pour elle *de faire du Jean.*

Elle positionne le style fort de l'éducateur : *enfin tu vois, toi toute la touche que toi tu y mets (...)* ben après c'est difficile effectivement de suivre, ou de ... Au-delà des référentiels, c'est ici la question des styles qui intervient.

Comment reconnaître différents styles dans une équipe éducative, comment les laisser se développer tout en maintenant un genre social du métier porteur de cohérence ?

Comment trouver un espace de construction de son propre style lorsque l'éducateur responsable est porteur d'un style fort, reconnu par l'équipe comme fonctionnant à merveille, comme une ressource pour affronter les exigences de la situation ?

Entre styles – genres professionnels et modèles d'actions, comment jouer au pluriel sans déstabiliser une équipe, sans distendre le fil rouge porteur auprès des jeunes ?

Nous pensons que la richesse d'une équipe éducative passe par la pluralité de styles qui, pour devenir agissante, se doit d'être reconnue et mise au travail entre professionnels, reconnue aussi et accréditée par les instances dirigeantes. Reconnaissance effective qui ouvre au développement du *genre*. Ainsi le prescrit s'enrichit d'un espace endogène créateur et créatif. C'est le répertoire des actes convenus, que le milieu professionnel a retenu comme efficient, qui se doit d'être revisité (Clot, 2001). Ouverture risquée puisque le *genre* reste un moyen de s'y retrouver, de savoir comment agir en accord avec ce qui est convenu par le groupe comme une bonne pratique. Un genre professionnel porteur de l'action collective se doit d'être à la fois un socle de règles contraignantes et sécurisantes, et un espace en mouvement, se matérialisant en fonction des développements stylistiques des professionnels. Irène renvoie la problématique de la place évoquée par son collègue à la dynamique d'équipe, ou peut-être même à la dimension institutionnelle. *Pour moi... mais je ne pense pas parce que tu ne laisses pas de place, c'est parce qu'il faut la prendre ta place.* Et encore : *Moi je veux laisser la responsabilité à celui qui est à côté de moi à aussi prendre sa place (...)* Il faut la prendre nous ramène à nouveau à une position volontariste individuelle qui demande dans ce contexte à oser bousculer un ordre établi. Or nous pensons que c'est le genre professionnel qui demande à être reconsidéré en ouvrant plus d'espaces aux différents engagements subjectifs des éducateurs.

Nous sommes en présence d'un modèle d'action performant sur la dimension normative mais qui met à mal le travail en coopération. *Je ne peux pas penser pour deux*, nous dit Jean. Ne pas penser pour autrui demande à prendre le risque de laisser se déployer la subjectivité en revisitant les gestes, les logiques langagières, les modes de présence à autrui, comme des expérimentations possibles offrant des variantes au genre. Si nous avons relevé l'importance

du travail en équipe dans l'éducation sociale, nous voyons combien celle-ci est complexe et demande à être mise en visibilité pour un développement possible des modèles d'action. Les supervisions avec intervenant extérieur sont instituées dans la profession pour appréhender ces dimensions de l'agir. Elles portent le plus souvent sur des analyses de "cas". C'est au travers des problématiques portées par les jeunes que les professionnels s'interrogent sur leur fonctionnement. La clinique de l'activité telle que nous l'avons conduite, ouvre un champ d'analyse, centré non pas sur les problématiques portées par les jeunes, ni sur une évaluation de l'activité, mais sur la mise en controverses de l'agir en vue d'un développement. Un agir contextualisé qui tente de relever les nombreuses forces en jeu et qui permet aux professionnels de repérer en quoi ils sont eux-mêmes agis par le contexte situationnel dans lequel se déroulent les actes.

### Emotion et féminité

Le travail en duo relaté au sein de notre vignette concerne une éducatrice et un éducateur. La forme masculine adoptée pour la lisibilité du texte met à distance la question du genre. Notre analyse ne peut évincer la notion de genre inscrite dans le rapport homme-femme. Beauté du corps, beauté du regard et situation passive pour la femme éducatrice, et rappel à l'ordre pour l'homme éducateur.

Ces éléments ont très peu été abordés en autoconfrontation ; il est pour nous difficile d'en tirer profit. Nous nous bornerons simplement à relever l'exemplarité de l'effet de genre au sein de la situation. La charge émotionnelle est une chose invisible, difficile à mesurer qui n'est pas ou rarement reconnue comme élément constitutif de la complexité du travail. Prendre en compte la dimension émotionnelle et sensible revient généralement à féminiser cette capacité. Dans les corps de métiers où la représentation masculine est largement majoritaire, dans le monde de la construction par exemple, exprimer une peur ou une intuition, sera relayé au monde lointain et subjectif du féminin. Nous pouvons aisément illustrer cela par de nombreuses expressions du type « *espèce de gonzesse* ». « La virilité a partie liée avec la peur et la lutte contre la peur » (Dejours, 1998 - 119)<sup>36</sup>. Au sein du travail social, le genre féminin est largement représenté, souvent majoritaire. Cette propension féminine ne favorise pourtant que très peu l'expression de l'émotivité et de ses incidences sur les gestes professionnels à l'égard d'autrui. Lors de situations sensibles où les aires sensorielles et émotionnelles sont prises

---

<sup>36</sup> Pour approfondir les stratégies de défense, se référer aux textes de Dejours et Molinier (1994)

en compte, les rapports hommes/femmes se développent encore sur des schémas identiques aux métiers des secteurs secondaires, même si les styles langagiers peuvent apparaître comme sophistiqués et élaborés, s'inscrivant dans des normes sociales plus respectueuses. Toutefois, nous pouvons entendre régulièrement ce type d'affirmations : « *c'est normal, ce sont des femmes* », « *elles sont émotives, c'est comme ça* » ou encore « *c'est joli* ». Ce type d'affirmation renvoie à un système normatif construit sur des représentations de la gestion des émotions liées au genre féminin.

En autoconfrontation croisée, Jean insiste sur la beauté de la présence corporelle de l'éducatrice. *Mais là en tous les cas c'est joli de te voir participer à ce départ comme ça*. Est-ce un jugement de beauté par un pair, au sens de Dejours (1993), qui qualifie un travail particulièrement bien réalisé, ou est-ce l'expression de l'éducatrice, le regard de cette dernière qui suit le dialogue entre l'éducateur et le jeune qui relève de la beauté ? On ne le sait pas vraiment, mais on peut relever que Jean n'est pas gêné par le silence verbal d'Irène. Il semble lui-même affecté par les images qu'il visionne en répétant pour la troisième fois : *et en même temps touchée par ce départ...* Le mot *touchée* reviendra sept fois dans l'extrait. L'affect est très présent. Il agit fortement sur la situation et de fait sur les professionnels. Jean n'évite pas cet élément, au contraire il entre de front dans cette dimension de l'activité. Nous relevons toutefois que pour l'éducateur, la présence en retrait adoptée par Irène n'est pas retenue comme un acte.

Il serait important de s'arrêter aux aspects émotionnels liés aux influences de la répartition des rôles entre hommes et femmes dans les pratiques professionnelles en éducation sociale<sup>37</sup>. Si la problématique de genre est effective, elle n'a pas été portée au centre de notre développement. Nous nous intéresserons à un autre mode de traduction de la situation qui, au-delà de la féminité, se présentera sous la forme de la "présence en acte".

*Ouais, dans la position de ton corps, où t'es d'abord ouverte comme ça, puis tout d'un coup, tu te rassembles, et puis tu te touches le visage, comme pour retenir, comme ça, quelque chose qui pourrait sortir... C'est (...) ouais c'est marrant ce (...) c'est joli ce (...) comme si tu guettais ce que j'allais lui dire, et puis lui les réponses qu'il allait donner ; puis toi, tu te dis : j'interviens, j'interviens pas, ouaah, et en même temps, touchée par ce départ.*

---

<sup>37</sup> Pour un développement de la dimension "genre" dans le travail social, voir l'article de Marc Bessin (2005) « *Le travail social est-il féminin ?* »

Jean relève les différents mouvements du corps de l'éducatrice indiquant le passage d'une ouverture à une fermeture. Il décrit ces mouvements corporels *comme pour retenir quelque chose qui pourrait sortir...*

L'éducateur n'a pas conscience que les mouvements corporels de l'éducatrice peuvent signifier un étonnement ou un retrait engendré par le brusque changement de registre adopté par le rappel des règles. Une intervention par la parole est attendue, mais l'accueil par le silence n'est pas retenu par Jean comme acte éducatif. Et pourtant, le silence comme espace d'accueil est au cœur de la clinique.

Je ne dis rien. Je sais, je sens qu'il faut épouser les contours du silence, s'y nicher et s'effacer devant les mots qui disent la vie et la mort et la clarté et l'obscur. Je sais qu'il faut garder cette place vide pour que la parole advienne.  
(Rouzel , 2010 – 186)

L'engagement des affects en situation sera mis en exergue par l'éducatrice durant le temps de l'autoconfrontation collective avec les quatre professionnels que nous avons suivis dans les trois vignettes présentées. L'éducatrice face à trois éducateurs aura de la difficulté à entrer en matière sur le thème des affects, mais son obstination tranquille favorisera l'émergence d'une réelle controverse. C'est à cela que sera dévolu le chapitre suivant.

## Chapitre 8 : Le temps de l'autoconfrontation collective : gestion des émotions

Comme évoqué dans la partie consacrée à la démarche<sup>38</sup>, quatre éducateurs engagés sur les deux structures éducatives ont désiré poursuivre l'aventure en se livrant à une autoconfrontation collective. Il s'agit d'Irène, Thomas, Etienne et Jean. Pour ce faire, nous avons créé un montage de séquences de quelques minutes retraçant l'activité de chaque professionnel. Nous avons également introduit des extraits des autoconfrontations croisées, afin d'amener les professionnels à poursuivre les débats déjà engagés, ce qui relevait de leurs attentes. Pour notre recherche, nous avons retenu pour analyse la vignette "Je vous adore". L'expression des sentiments et la gestion des émotions se sont révélés être un point central pour les éducateurs, sujet à controverses.

### Les affects engagés dans l'acte

*La tristesse profonde est naturelle*, nous dit Etienne.

Cette affirmation nous ramène à la représentation du monde découpée entre nature et culture. L'émotion serait un sentiment naturel sur lequel l'intervention de l'homme n'aurait pas d'influence. Il se situerait au plus profond de la personne et lui appartiendrait en propre. Comprendre l'émotion comme une construction culturelle lui ferait perdre de sa vigueur, de son authenticité. Elle ne serait donc plus tout à fait une "vraie" émotion (Despret, 2001 - 118). Dans les métiers de l'humain, les instructions ou encore les textes référentiels s'attachent à *prévenir* l'apparition d'émotions. Ils se distinguent par des discours récurrents de protection tels que le fameux *recul professionnel*, *la distance professionnelle*, ou encore faire un effort sur soi-même pour *parer à l'émotion*. L'émotion est pensée comme un mouvement subit qui nous transpose de l'intériorité à l'extériorité, de façon incontrôlée au risque de nous mettre "hors de nous-mêmes". Passage vécu comme dangereux, comme particulièrement déstabilisant pour ceux qui ont pour mission si ce n'est de contrôler, de rassurer. La réponse donnée à ce "mal être" est le plus souvent une consignation de l'expression corporelle.

---

<sup>38</sup> Voir chapitre 3.1



« L'émotion définie comme quelque chose d'intérieur à l'individu, elle offre "un véhicule symbolique par lequel le maintien de l'ordre social peut être exprimé" » (Despret, 2001 – 57). L'émotion est ce qui est intérieur au corps, ce qui dans notre culture occidentale, doit en être séparé pour éviter le pire. L'émotion est ce que nous devons apprendre à gérer, faute de quoi, nous prenons le risque qu'elle nous déborde. Nous perdrons alors tout contrôle sur nous-mêmes, nous ne serions plus maître de nous. Éprouver une émotion passe par l'épreuve, qui nous renvoie à la souffrance, à la douleur.

L'émotion appartiendrait donc à la personne et ainsi ne demanderait pas à être travaillée en collectif. Les éducateurs décrivent leur rôle comme devant tenir le cadre, sortir de l'émotionnel pour maintenir le cap. ...*Mais, malgré le départ de Claude, les règles doivent toujours exister, il faut maintenir... Ben on est là pour ça aussi, il faut maintenir un bout le cap, ça n'empêche pas (...) mais (...)* (Etienne). Maintenir ce fameux cap avait déjà été exprimé mot à mot par Jean en autoconfrontation croisée. ...*et en même temps je dois garder le cap par rapport au cadre et je dois jouer toujours avec « je suis en colère, faut que je l'exprime » mais je dois garder le cap, donc il faut aussi que je mette un petit peu de règles de nouveau.* Une construction commune entre les deux éducateurs se révèle, faisant référence à l'importance de l'activité centrée sur ce qui fait loi, sur ce qui règle, sur ce qui cadre le groupe de jeunes. Entrer dans l'émotion de l'événement risque de porter atteinte à l'encadrement. Autant d'éléments que nous avons développés au chapitre précédent.

Faut-il pour autant se détacher des affects, les dépasser ? Etienne ne tient pas une position si tranchée. Il insiste sur maintenir *un bout le cap*, c'est donc qu'il y a un autre bout possible, plus souple, plus indéfini, qui n'échappe pas à l'objectif de tenir le cap. Il termine son intervention par *ça n'empêche pas (...) mais (...)*. Tenir le cap, poser les règles, semblent être des lignes de conduite claires pour l'ensemble des acteurs. Toutefois, tenir le cap ne remplit pas l'ensemble de l'acte. Il reste d'autres espaces à investir et c'est là que *les choses* embarrassent. Etre éducateur demande à être garant d'un projet éducatif défini collectivement. Toutefois, l'objet du travail concerne de multiples dimensions qui échappent au cadre prévu. C'est ici que le métier se fait sentir, qu'il se doit de répondre à ce qui bouscule le préétabli. Le champ de l'émotionnel, par son irrationalité, fait problème. Il échappe aux règles et interroge les pratiques.

Accueillir et reconnaître ce qui se vit et apprendre la richesse d'un partage au sein d'un collectif est vécu comme un exercice périlleux qui met en scène ce qui parfois fait mal, blesse, ou encore comme ici, ce qui demande à s'exprimer.

La difficulté réside dans cette limite non fixée à l'avance, à laquelle doit accéder chaque sujet. Pour les adolescents en général, la construction de l'identité pose déjà la question de la limite comme un processus à expérimenter, à acquérir. Pour les jeunes précarisés, la difficulté se décuple, à savoir être capable de trouver les limites qui ont fortement manqué dans leur processus de construction identitaire, et ensuite pouvoir jouer de ces limites pour acquérir en espace d'autonomie. Le travail des éducateurs se trouve alors confronté à ce double obstacle, le premier renforçant l'incapacité d'acquérir le second. (Le Blanc, 2007- 39)

Irène en autoconfrontation collective revient avec insistance sur la séquence "Je vous adore". Elle insiste mais se heurte à un mode d'action qui a tendance à s'accrocher au formel comme repère indispensable. Au sein de l'espace d'analyse offert par l'autoconfrontation, le collectif des jeunes n'est pas physiquement présent. Il ne s'agit donc plus, dans ce cadre d'analyse, de garder un cap éducatif ni de tenir le groupe. Pourtant, la même difficulté ressurgit, celle de ne pas se laisser envahir par l'émotionnel. Les professionnels sont embarqués sur la même chaloupe, fragile, et des priorités sont à imposer pour pouvoir tenir. La peur de chavirer reste d'actualité malgré un espace de dialogue sécurisé par un cadre et un meneur de séance. Précautionneusement, l'équipe entame un temps d'analyse collectif en découvrant qu'un nouvel axe de travail peut s'entrouvrir.

Etienne ouvre la réflexion en indiquant qu'il sent bien qu'il y a problème : *Mais c'est vrai qu'on sent que t'es (...) t'es (...) perturbée, hein ?* L'éducatrice donne quelques éléments de contexte, d'avant la réunion, qui relatent une relation intime développée avec Claude en regardant des photos. Elle se sent très prise affectivement et peine à nouveau à mettre des mots sur son état émotionnel : *Enfin ouais, je suis (...) je suis... Bon voilà (...) je suis...* Elle ne se situe pas ou peu dans le "faire" mais plus dans la présence, présence non pas uniquement à Claude, mais présence à la situation incluant le collectif.

La chercheuse en quête d'éléments de compréhension relance la confrontation, un brin provocatrice : *Tu laisses aller, quoi.* Irène : *Ouais, de toute façon, je sais que Jean, il ....* Il lui suffit de nommer le prénom de son collègue pour que les deux autres éducateurs terminent la phrase à sa place. Thomas l'interrompt et dit : *Il assure tout ...* Etienne coupe à son tour la parole à Thomas : *Il gère...* Au tour de la chercheuse d'entrer dans la même dynamique, en répétant : *Il gère...* coupée encore une fois par le dernier interlocuteur, soit Jean lui-même qui acquiesce : *Ouais, ouais.* Ce dialogue entrecoupé se termine par un éclat de rire général. Nous avons là une belle démonstration du style de Jean et du genre professionnel. L'équipe connaît parfaitement comment travaille chacun de ses membres et s'appuie sur cette conscience, cette perception, ce savoir, pour guider l'action. Chacun sait que Jean gère ! Et c'est bien cela que

Jean tente de nous dire en autoconfrontation croisée, lorsqu'il s'interroge sur la place qu'il prend ou qu'on lui donne au sein de l'équipe. Se révèlent ici des styles différenciés qui posent problème par la cristallisation possible des rôles de chaque éducateur. Irène peut se laisser porter par la situation car Jean gère. *Il gère, il rappelle les règles, et tout, donc, je me dis : « y a pas d'intérêt que j'intervienne de toute façon ».* Enfin je peux me permettre de me mettre en retrait, j'ai l'impression que c'est ok.

Irène s'appuie sur le mode d'action porté par son collègue sans parvenir à co-construire avec différence. On pourrait même penser que sa position en retrait renforce la logique d'action de Jean, au risque que celui-ci se sente « pris au piège » dans cette fonction normative. Cette séquence très courte est révélatrice d'une dynamique collective qui fonctionne, mais qui peine à se renouveler. Il en ressort un certain malaise difficilement explicable par les acteurs, qui empêche un renouveau de la pensée et de l'activité. Nous pouvons repérer que le modèle est si bien rôdé que les adolescents sont également pris par cette dynamique. Ils se plient au mode de fonctionnement. Sur le devant de la scène tout roule, mais en arrière-fond, de l'empêchement (Clot, 2001) se révèle. Ce qui pourrait expliquer le désir des quatre éducateurs collègues à s'être lancés dans l'aventure d'une autoconfrontation collective.

La chercheuse par une relance tente d'interroger le modèle en ouvrant d'autres possibles, d'autres logiques d'actions à explorer. *Et moi je me demandais (...) de dire, aux jeunes, de dire en fait votre émotion aux jeunes. Parce qu'on en a parlé, on a dit entre vous, mais là sur le moment, il dit : « Je vous adore ». (...) Et ?*

Thomas relève qu'une jeune du foyer, Muriel, répond à la déclaration de Claude. Il précise : *Une toute petite voix qui dit un petit quelque chose.* Une toute petite voix qui n'ose pas trop s'affirmer, mais qui dit quelque chose. Un événement extrêmement fugace, fugitif, incertain. *Ce quelque chose-là* ne sera pas retenu, ou pas repris par l'équipe éducative. Une toute petite voix qui exprime son émotion, qui désire faire part de son sentiment, qui répond au nom de tous. *Nous aussi on t'adore !* (ligne 16). C'est un *nous* représentant non seulement Muriel, mais bien l'ensemble des jeunes. L'équilibre fragile du moment aurait pu permettre l'ouverture à un acte éducatif, insistant sur la capacité d'exprimer un sentiment et de le faire partager au sein du groupe. On peut relever la difficulté à rendre visible ce qu'il y a de moins palpable, à savoir ce qui se joue dans l'ombre, au fond de soi. La difficulté consiste à reconnaître et à mettre en lumière l'ombre elle-même, en ce moment précis où elle touche à la limite du discernable.

Cette toute petite voix résonne comme un "je ne sais quoi" qui pourrait trouver un développement. Un "je ne sais quoi" qui prend consistance, mais qui retombe furtivement dans le monde de la nuit. Une expression du moment particulier qui se déplie en nuances et en résonances, qui ne sera pas retenue.

Si redonner voix aux « sans voix » peut être l'une des tâches principales de la critique sociale, entrer dans ce programme de réflexion suppose de revenir sur l'identification hâtive entre vie ordinaire et langage ordinaire. (...) C'est que la voix du langage ordinaire est déjà une voix structurée, audible, à défaut d'être toujours entendue, et laisse de côté les voix balbutiantes, les voix à peine énoncées ou, pis encore, l'absence de voix, qui est le fait même d'une précarité extrême. La voix suppose toujours déjà une intégration. Elle peut certes être fragilisée quand elle ne parvient pas à être reconnue comme une voix significative dans le concert des voix d'une démocratie. Mais son existence atteste déjà d'une intégration minimale qui, précisément, fait défaut dans l'expérience de la précarité sociale. (Le Blanc 2007 - 50)

Faire vivre cette toute petite voix aurait permis l'expérimentation d'une intégration, d'un acte social reconnu et valorisé.

L'éducatrice, suite à un temps de silence, poursuit l'investigation : *Ouais, non... Ouais, ça aurait pu, on aurait pu...* Sûrement aurait-il fallu laisser le silence s'installer quelques instants, laisser émerger l'expression de ce qui se pensait, de ce qui aurait pu faire irruption. La chercheuse insiste sur le mutisme des éducateurs : *Mais ça ne vous gêne pas que vous ne disiez rien ? Non* répond Irène puis un silence s'installe à nouveau. Jean reprend, demandant une précision : *Que nous, on ne dise rien sur... ?* La chercheuse précise sa pensée, ce qui débouche sur un nouvel espace de réflexion. L'autoconfrontation collective prend un rythme lent, empli de lourdeur. Thomas tente une explication : *Ben... Ça aurait pu être sympa, je trouve (...) mais, effectivement, sur place, si vous aviez la gorge nouée, puis si le fait de dire ça... (...) ça vous fait vous effondrer, effectivement peut-être que ça irait pas, mais...* Irène réfute, ce n'est pas tant l'émotionnel qui l'a bloquée, mais bien la surprise de l'expression en public d'un sentiment : *Je m'attendais tellement pas, je m'attendais pas à un truc comme ça !*

## Histoire de mots

Au vu du déroulement de la situation à travers les différentes autoconfrontations, nous pouvons repérer que précisément, dans les métiers de l'humain, les compétences liées à la gestion des émotions, les siennes et celles des autres sont difficilement prises en compte, par soi-même, par les pairs ou par la hiérarchie. Le corps dans l'activité n'est pas vécu comme outil professionnel engagé dans la relation. Le discours usuel est une posture de déni. Etre

professionnel est massivement défini par la capacité à dominer ses sentiments, à ne rien laisser transparaître, à savoir se protéger et surtout à ne rien en dire. Au contraire de l'étude de Amadio (2008) qui concerne une équipe d'assistants sociaux, la gestion des émotions au sein de l'équipe n'est pas reconnue comme un espace possible d'investigation.

En approfondissant cette question avec les membres de l'équipe, il apparaît que cette dernière opérait une fonction de "décharge" émotionnelle importante. (...) On peut estimer que ce qui est visé par les membres de l'équipe à travers cette notion de "décharge" est une distanciation vis-à-vis de la charge subjective qui ressort de leurs pratiques professionnelles. (Amadio, 2008 – 137)

La recherche d'Amadio concerne un service de l'action sociale (centre médico-social) d'une collectivité territoriale en France. Dans ce cadre d'activité, la pratique des assistants sociaux se construit sur des entretiens avec une population très précarisée. La charge émotionnelle y est marquante. Nous pensons que l'univers des foyers d'éducation relève d'une autre source de charge émotionnelle, principalement due à la prégnance du vécu quotidien en collectif, dans la durée. Face aux jeunes, l'éducateur met en lumière une part de son intimité, c'est l'entier de sa personne, dans sa manière d'appréhender le quotidien qui est source du regard d'autrui. Parler de ce qui est éprouvé en situation professionnelle informe sur soi, sur son rapport aux autres et au monde. Dans ce contexte, l'utilisation de l'équipe comme "décharge" émotionnelle est certainement plus aléatoire, plus risquée. Reste également à repérer les incidences des attentes institutionnelles à cet égard. Un petit passage de l'autoconfrontation collective est évocateur à ce sujet :

*Irène : Moi des fois je trouve qu'on en parle pas assez...*

*Thomas : De nos émotions ?*

*Irène : Ouais. Ben justement, tu vois, le départ de Claude, on n'en a jamais parlé... enfin on en a très peu parlé en réunion, alors qu'on avait tous comme ça un attachement pour lui, alors toi [en s'adressant à Jean] plus, parce que tu... Voilà, on a dit... Mais c'est un gars attachant, et en réunion, on...*

*Etienne : Mais en même temps...*

*Irène : On n'a jamais dit comme c'était... ben voilà il y a des sorties qui sont difficiles, et puis d'en parler un peu, et puis de se retrouver là autour, ça... ça, ça me manque des fois un peu.*

*Etienne : Moi, moi je ne suis pas persuadé, alors je ne pense pas comme toi, parce que moi...*

Irène : *Non, peut-être pas, mais...*

Etienne : *Parce que je... d'instinct, je sais que, quand il y a quelque chose qui nous préoccupe, qu'on est trop impliqué émotionnellement ou quoi que ce soit, il y aura toujours quelqu'un ou l'autre qui va lancer le sujet, on va en parler. Des fois des choses comme ça qui nous touchent, mais on se sent pas, comme dit Jean, le besoin de devoir en parler, parce que... On peut le vivre autrement qu'en mettant des mots dessus... et moi c'est ça que j'apprécie beaucoup.*

Thomas : *Ouais, moi je reviens un petit peu entre les deux quand même, parce que...*

Etienne : *T'es chiant...*

Thomas : *Parce qu'on ne peut pas mettre des mots tout le temps, mais des fois, ça fait du bien quand même...*

Etienne : *Oui...*

Thomas : *Et des fois, dans certains cas, on passe un peu vite sur certains trucs...*

Irène : *Des fois, on passe un peu... alors je ne dis pas qu'il faut s'épancher, commencer à pleurer et tout ça, pas du tout, hein... [silence]...Mais on parle quand même très peu...*

Thomas : *On pourrait faire un petit peu plus.*

Irène : *On n'est pas très... je trouve que des fois on est un peu maladroit, parce que... on ne sait pas comment aborder le truc, et puis en même temps, ben on a quand même envie des fois que les autres se rendent compte, si c'est difficile, si c'est... et puis on ne va pas... dans ces zones-là, ou très peu. Ou alors des fois, moi je me dis, on pourrait peut-être essayer de faire plus, mais sans savoir vraiment si ce serait concluant, hein, après...*

[Silence].

Le silence de l'équipe clôt la controverse autour de la nécessité ou non d'ouvrir un espace de partage sur les émotions vécues au sein de l'équipe. Partage qui demande à reconnaître des manières d'être au monde différenciées. Amadio relève que

ce sont les valeurs auxquelles elle renvoie qui font l'objet d'une reconnaissance groupale et non l'expérience de la qualité, de l'intensité et de la singularité de l'émotion elle-même. (2008 – 139)

Irène soulève avec quelques hésitations, la difficulté de parler en équipe du vécu, du ressenti. Elle s'interroge sur comment chacun se débrouille avec ses émotions et comment cela agit sur la relation à l'usager. Elle revient sur la fragilité et la maladresse qu'engendre ce type de situation, alors que les questions sensibles liées à l'attachement, à la séparation, au désir ou au

rejet, émotions subtiles et parfois même aiguisées, souvent peu avouables, emplissent le quotidien de l'action des professionnels en travail social.

Etienne insiste sur les différents modes de conduite possibles : *on n'est pas toujours obligé d'en parler. On peut le vivre autrement qu'en mettant des mots dessus*, nous dit-il. Plus loin, Jean va rebondir en formulant que *le degré de proximité ou d'attention qu'on peut prêter à l'autre, il passe par des actes, plus que par des paroles*. Nous voyons que le débat est ouvert entre professionnels, et que l'espace d'autoconfrontation soulève le point sensible du partage de l'expérience émotionnelle au sein de l'équipe, à des fins de collectivisation et d'apprentissage par l'expérience d'autrui. Il s'agit pour les professionnels de trouver des espaces de régulation collectifs pour asseoir les différents positionnements et construire une manière de faire permettant aux différences de s'exprimer tout en restant dans un cadre acceptable par tous. C'est évidemment la nécessité d'un genre professionnel fort qui est soulevée ici. Genre professionnel porteur de normes et de valeurs partagées (Clot, 2000). Le genre professionnel est mouvant et se joue bien souvent des normes institutionnelles. Il est justement là pour contrebalancer les directives qui se situent hors des cadres réels de l'action.

Lorsque l'émotion fait irruption dans le cours de l'activité, le risque de déstabilisation d'un collectif apparaît comme trop insécurisant. L'ordonnancement de la scène peut être mis à mal, stimulant un imaginaire angoissant d'une perte de contrôle sur le cours de l'action. Phénomène incontrôlable et irrationnel mettant à mal la responsabilité du cadre éducatif. Nous nous situons dans une conception quelque peu "sensationnaliste" ou fantasmée d'un émotionnel porteur d'irrationalité et ainsi, vecteur de danger. A cela répond un renversement de posture amenant à la nécessité du contrôle de l'action. Nous avons déjà repéré au sein de la situation *La prise*<sup>39</sup>, que tout ce qui a trait au corps, à l'émotionnel, au relationnel, est pensé comme dangereux. Dangereux par son fort pouvoir d'action, par sa justesse et son habileté à produire un effet, mais aussi dangereux par son côté occulte, incernable, pulsionnel, donc inattendu ! *C'est fou !* nous disait l'éducateur. Ce positionnement nous ramène à Mendel dans son développement sur la prise de risque dans l'acte<sup>40</sup>. La conception de l'acte telle que développée par cet auteur, demande à prendre en compte la part de risque inhérente à l'agir, à penser le risque comme une propriété intrinsèque de l'acte. Le risque exprime la nature de

---

<sup>39</sup> Voir chapitre 6

<sup>40</sup> Le risque est inhérent à l'acte, chapitre 6

l'acte, nature au sens fort du terme, dans ses dimensions qui échappent à la volonté de l'homme (Mendel, 1998).

En analyse de l'activité, travailler, c'est aussi être surpris, être pris par l'imprévu. Deux logiques s'affrontent : revenir au cadre, au normatif afin de retomber au minimum "sur ses pattes", ou alors faire face à l'imprévisible, accepter d'être pris, voire surpris et tenter de transformer cette charge émotive en acte créatif.

Les modalités d'action sont des déplacements créateurs. La créativité désigne l'opération personnelle de réalisation de la norme prescrite. Elle est un détournement subjectif de la norme en vue de sa réalisation. Elle n'est « pas seulement une adaptation des moyens aux buts existants, mais l'instrument de la formation de nouveaux buts dégagés par les sujets au cours de leurs activités ». (Lev Vygotski, Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement, in Clot 2006 -119 cité par Le Blanc, 2007 - 42)

Déplacements créateurs pas toujours aisés à mettre en œuvre comme nous le dit Irène : *Moi je n'ai pas eu de répondant à ce moment-là. C'est bien dans ces interstices, au sein des micro-événements que se construit la professionnalité de l'éducateur. Et la difficulté réside dans le fait que ce sont dans les moments les plus délicats, où l'émotionnel entre en jeu, que s'entrouvrent des espaces créatifs porteurs de modalités éducatives. Ce n'est pas forcément la stabilité tant recherchée qui préside à l'éducationnel, mais surtout les temps incertains où autrui se livre, avec gaucherie parfois. Temps de latence qui permet aux affects de se mobiliser en situation, de monter en conscience et parfois de se dire. Rencontres humaines qui débordent sur l'instant les réglementations.*

« Au cœur de la présence humaine, dans toutes les activités il y a répétition, différence et continuité, entre les situations et les actes » nous rappelle Piette (2009 – 53).

*Comme quoi on peut aussi, nous, être déstabilisés par eux, (...) et puis dire qu'eux, ils le sont quelquefois aussi par nos agissements... ouais, nous dira Etienne.*

Ainsi la vie ordinaire n'est-elle pas là où on l'attend, dans la soumission aux normes incorporées et tenues pour évidentes puisque répétées. Elle circule dans les pratiques qui mettent en jeu un usage de soi pour faire émerger ce que le soi attend des autres. L'usage de soi est révélé dans une manière singulière de bricoler les normes, « une manière de penser investie dans une manière d'agir ». (Certeau de, 1990 - XLI cité par Le Blanc, 2007 - 43)

C'est ici la place réservée au singulier, au bricolage à construire en rapport des normes sociales, que les jeunes en difficulté doivent apprendre à affronter. Les professionnels dans leurs dimensions singulières et d'équipe posent des modèles d'actions sur lesquels les jeunes



doivent pouvoir s'appuyer. Comment joue-t-on de la norme lorsque celle-ci est chahutée par un sentiment d'amitié fort, de lien fraternel ?

La chercheuse revient sur le fait *d'argumenter ou de développer sur le côté relationnel à travers les mots, comme* : « *Je vous adore, je vous aime* » ou *je ne sais pas quoi... C'est-à-dire que là, l'équipe d'éducateurs (...), c'est silence*. L'expression langagière des sentiments, à défaut d'un silence bienveillant, ne semble pas faire partie du registre éducatif prévalant à cette équipe. *Moi je ne le vois pas souvent, en tout cas... Puis moi-même, je ne suis pas sûr que je favorise énormément ce genre d'expressions-là* (Jean). Relance sur le projet éducatif : *Mais ces jeunes, il faut qu'ils sachent dire : « Je t'aime » ? - Oui, oui, oui*, confirme Jean. Suite à une deuxième relance qui incite l'éducateur à poursuivre, celui-ci parvient à nommer sa propre modélisation posée en termes de "on" incluant une logique d'action référée à l'équipe : *Mais je ne suis pas sûr qu'on creuse (...) qu'on creuse vraiment (...) et qu'on insiste là-dessus*. Les propos de l'éducateur sont incertains, la réflexion prend des voies sinueuses. *Tu vois, le mot qui me viendrait juste derrière, c'est insister lourdement. Mais là encore, c'est juste peut-être moi qui pense qu'on insisterait lourdement, peut-être que quelqu'un d'autre dirait : « Je lui demande d'aller plus loin », c'est tout*. L'éducateur parvient à suggérer une réorientation possible de l'activité. A partir de pratiques qui participent de micro-événements de la vie ordinaire, l'acte éducatif témoigne de la recherche de maintien de normes tout en prenant en compte ce qui advient, ce qui bouscule comme une plasticité créatrice productrice de sens envers le collectif et en soi. Puissance normative de la vie en société au sein de laquelle se déploient des ruses subjectives qui garantissent le cours de la normalité tout en créant des écarts singuliers qui offrent le souffle nécessaire pour tenir, pour poursuivre. Jean découvre ce qu'il est possible de faire à l'endroit même où il est "fait" par les autres, où les jeunes accrochent des réalités qui parfois dépassent un cours d'action prévisible. Etre éducateur professionnel recouvre cette capacité à tenir le cadre tout en expérimentant, au sein de la vie ordinaire avec les jeunes, des espaces de développement, de la souplesse qui permet le mouvement même de la vie.

L'identité est située dans les trajectoires des normes, comme leur condition de développement, puisqu'elle leur permet un ancrage singulier, et aussi comme leur limitation, puisque les ruses singulières déployées pour les détourner de leur vocation initiale ne les contredisent pas nécessairement : elles inscrivent les normes dans des tactiques particulières qui s'y logent, font leur nid en elles, les colonisent et peuvent finir par les parasiter, permettant aux micro-normes d'une vie de se réaliser et d'assurer ainsi, malgré l'hétérogénéité des formes de vie, le maintien et la consistance de cette vie. (Le Blanc, 2007 - 211)

La chercheuse produit une relance énigmatique : *Histoire de mots*. Est-ce une invitation à mettre des mots sur ce qui se vit, sur ce qui se passe, à explorer la dimension de la présence des autres en soi comme source non seulement de créativité de l'agir, mais aussi comme capacité à reconnaître le souffle de vie dans les diversités, dans l'altérité ? Le respect d'une personne passe par la reconnaissance de ses capacités et par la reconnaissance de sa capacité singulière à en user, ce que Sen (2000) nomme *capabilité*. Respect pour le travail en équipe, dans la diversité des modes d'action et reconnaissance des capacités déployées par les jeunes en situation. On le lit, l'autoconfrontation permet un espace clinique d'intervention au sein duquel le chercheur est également agi par les occurrences. Son propre investissement subjectif est activé dans un double positionnement : une extériorité des autres à soi et de soi aux autres, permettant de rester le garant du cadre, et la capacité d'accueillir les autres en soi, compétence clinique dans le fait de savoir user de cette double position. Jean acquiesce, indiquant une interaction forte avec le chercheur. Histoire de mots, de mots difficiles à écouter, mots malaisés, coriaces à dire sur lesquels rebondir mobilise une part de soi, intime. Thomas clôt l'analyse de cet extrait en revenant sur l'intelligence du modèle d'action produit, identifiant cette capacité d'ouverture, d'accueil, offerte par le silence. Un silence pudique qui laisse place au ressenti. *Et puis de l'autre côté, il y a quand même ce silence... 'pffff...' ouvert, pudique, je sais pas comment dire, mais...il n'y a pas... On ne repart pas sur autre chose tout de suite, quoi... Il y a la place pour poser ça (...)* L'ensemble de cette vignette nous parle de cet espace réceptif hors de la parole, cette force du silence dans l'apaisement, cette recevabilité qui peut se passer de mots. Il ne s'agit aucunement de remplir l'activité par du verbiage, mais d'user professionnellement de ces temps de paix. Oser rebondir dans l'après-coup, se risquer à une relance, laissant advenir ou non un développement possible. Sortir de la censure quotidienne pour revisiter ce qui, peut-être, s'est égaré sur des routes de vie chaotiques. *Voilà, c'est respectueux, c'est accueilli (...)* alors qu'on aurait pu... *C'est possible aussi de redémarrer dans du fonctionnel, ou dans du (...) de travers quoi !* Thomas nous replace dans la réalité de l'agir porteuse de la difficulté à trouver un cheminement qui prenne sens pour soi et pour autrui. Il nous rappelle que l'on peut partir de travers et que ce *travers* fait partie intégrante de l'aventure humaine. Dans les métiers de l'humain, la performance consiste à oser s'aventurer sur des pentes délicates, à explorer là où d'autres s'y sont essayés avec difficulté, avec souffrance, et y revenir, ensemble, par petits bouts, en revisitant, en cherchant d'autres issues, d'autres sentiers possibles. Les chemins de traverse font partie du métier, ils y sont même une nécessité, un outil professionnel.

On devine ici l'effet miroir entre une posture clinique en recherche sociale et une posture clinique en accompagnement éducatif. Être professionnel en éducation sociale, c'est savoir jouer entre l'intime et le social, entre la norme et son dépassement, entre le savoir et l'imprévu et redonner souffle à ces écarts, là où il était devenu difficile de respirer.

Les détails aussi font vivre les hommes ensemble. Ils ajoutent une strate à celles qui contribuent à la construction de l'action, la strate spécifiquement humaine qui allège, qui désamorce, qui dégage la présence des hommes des impératifs de sens et de rationalité, qui permet à chacun de ne pas voir l'autre en exhibitionniste et stratégie du sens. (Piette, 2009 – 75)

Cette autoconfrontation collective a renforcé le questionnement sur la difficile exploitation de la dimension affective dans l'action éducatrice. Le rapport entre norme et affect est un espace à explorer comme outil éducatif à disposition des professionnels de l'action sociale. Nous retiendrons l'importance du détail, ce qui au premier abord ne semble pas nécessaire de relever, un petit rien qui a retenu une attention fugitive et qui s'enfuit dans le magma des micro-événements. Autre détail, celui de la présence tranquille d'Irène. La présence, celle d'un être, de sa trace dans un texte, dans une peinture, dans une cartographie de l'invisible à l'image des travaux de Deligny. La présence d'un professionnel, tel un compagnon à qui nous ne demandons qu'à *être là* et qui lui, ne nous demande rien.

## L'empathie comme transposition imaginative

Nous avons approché l'émotion dans sa dimension collective et ainsi défendu que le partage sur le vécu des émotions est objet de connaissance dans l'activité des éducateurs sociaux. L'approche de l'empathie sous la forme d'un instrument de connaissance renforce ce postulat. En continuité, nous présentons l'empathie comme objet de connaissance non seulement d'autrui, mais aussi du monde et de nous-mêmes.

La question de la nature des mécanismes qui sous-tendent notre capacité à comprendre les états mentaux et émotionnels d'autrui sont objet de débats. Pacherie (2004) oppose les partisans de la "théorie de la théorie" et les partisans de la "théorie de la simulation".

Les premiers soutiennent que notre capacité à expliquer et à prédire notre comportement et celui d'autrui est fondé sur l'utilisation d'une théorie, innée ou acquise, de la structure et du fonctionnement de l'esprit. Les seconds pensent qu'elle est fondée sur un processus de simulation : nous nous plaçons en imagination dans la situation d'un autre et utilisons nos propres mécanismes de raisonnement pratique pour décider ce que nous penserions ou ferions dans cette situation et lui attribuons sur cette base des intentions et des croyances. (p.175)

Pour notre part, nous pensons que la théorie de la simulation s'accorde avec le phénomène de l'empathie. Si l'empathie n'est pas contagion émotionnelle, ni froid processus de raisonnement, la simulation imaginative ouvre une troisième voie, en offrant la possibilité de faire "comme si" sans que cela ne soit empreint de valeur négative. Plutôt que de faire semblant, il s'agit de comprendre la théorie simulative comme une flexibilité imaginative, qui demande une forme d'empathie exercée à comprendre ce qu'éprouve autrui lorsque la situation n'a rien de clair, que l'émotion peine à s'exprimer. Situations somme toute classiques dans les métiers du travail social. Empathie subtile qui évite de substituer ses propres croyances au risque d'attribuer à autrui une compréhension sous une forme de diagnostic émotionnel. L'empathie demande à maintenir une distance entre soi et autrui afin de ne pas s'épancher et ainsi prendre "toute la place". Nous pensons que le travail émotionnel de l'éducateur, sur ses propres émotions et sur les émotions des usagers, peut s'appuyer sur cette compréhension de l'empathie. Dès lors celle-ci devient outil ou geste professionnel qui évite la contagion émotionnelle, si redoutée par l'éducateur Jean. L'écueil reste dans la définition première de l'empathie qui s'érige sur la capacité à se mettre à la place d'autrui. Contourner cette difficulté passe par la dimension imaginative que requiert ce mouvement de déplacement. Rappelons-nous le sentiment désagréable de Jean qui a l'impression de prendre "toute la place", de ne pas "laisser place" à ses collègues dans la conduite de la réunion hebdomadaire. Prendre une place en imagination ou se mettre à la place d'autrui sont deux positions qui n'ont pas les mêmes effets en soi et sur autrui. Si nous définissons l'objet du travail social comme un accompagnement en vue d'un accès à une autonomie sociale, si travailler "sur", "avec" et "dans" l'émotionnel semble incontournable dans ce cadre-là, alors se mettre à la place d'autrui est prendre une position dangereuse de penser pour autrui et d'anticiper sur ses projets. Est-ce en raison de cela que le concept d'empathie est sorti du vocabulaire actuel de l'action sociale ou tout du moins y est vu comme une vieille réminiscence des années septante ? Notons que sur l'ensemble du matériel des autoconfrontations croisées, le mot empathie n'a pas surgi. L'ouverture proposée sur la dimension imaginative de l'empathie et par là son utilisation avec précaution et distance nous paraît pourtant porteuse de nouvelles formes de travail en lien avec l'émotionnel. Si nous pensons que les émotions sont outils de connaissance sur les situations et sur les événements, avec Pacherie (2004), nous relevons que :

l'empathie peut ainsi être un vecteur de transmission de connaissance sur le monde. Elle nous informe qu'un événement est surprenant. Elle nous permet de savoir si une chose est dangereuse ou non sans que nous ayons à en faire nous-

mêmes l'épreuve. Plus généralement elle nous sert de guide dans les situations incertaines. (p.180)

L'auteure attire encore notre attention sur les émotions dites sociales comme la honte, la fierté, la culpabilité, le mépris. Celles-ci font intervenir des responsabilités personnelles mais aussi, et peut-être surtout, un rapport subjectif aux normes sociales. Nous pensons que l'empathie joue un rôle important dans l'intériorisation et la compréhension des normes sociales. Celles-ci sont révélées par les attitudes d'approbation et de désapprobation d'autrui envers notre conduite. Il s'avère que l'éducateur est sensible à l'émotion éprouvée par autrui et au fait qu'il est, en partie, objet de projection de l'émotion du jeune. C'est ainsi l'empathie sous sa forme perceptive qui est le premier révélateur de l'importance des normes sociales, nous dit encore Pacherie. L'intériorisation des normes sociales passe par la manière dont l'interlocuteur réagit à ses propres émotions. Ici l'éducateur, dans sa fonction de référent, joue un rôle prépondérant. Si la réponse aux situations chargées émotionnellement fait place à une incompréhension ou à une mauvaise interprétation des sentiments et qu'une attitude de désapprobation s'ensuit, une rupture de confiance peut s'installer au détriment du processus éducatif. L'empathie, sous sa forme sensible et imaginative, permet à l'inverse une intégration positive des émotions. Processus qui peut, petit-à-petit, mettre à mal les représentations et le vécu des jeunes qui s'appuient sur une expérience de refoulement des émotions. L'empathie peut a contrario remplir un rôle éducatif d'aide à la construction de soi dans un réseau assoupli de normes sociales.

En dernier lieu, nous relèverons que s'il est important dans une posture professionnelle d'opérer une différence entre sympathie et empathie, dans le quotidien partagé avec les jeunes, les éducateurs passent ostensiblement de l'un à l'autre.

Nous avons vu que se mettre à la place de l'autre de manière imaginative, c'est en partie adopter le regard d'autrui. Adopter pour une part le regard d'autrui, c'est aussi modifier son point de vue, l'enrichir, changer de perspective. Dans ce sens l'empathie est une aventure, elle est mouvement entre futur prédictif et identification du présent.

Berthoz (2004) nous rend attentif au mécanisme qui permet d'adopter le point de vue de l'autre en assimilant son vécu.

Processus dynamique d'interaction vécue qui exige simultanément d'être soi et un autre, de se vivre soi-même et en même temps d'échapper à ce point de vue égocentré pour adopter un point de vue hétérocentré, ou allocentré, associé à un jugement. (p.254)

Interaction vécue qui permet d'appréhender le corps sensible d'autrui tout en gardant un point de vue ethnocentré. « Changer de point de vue mais aussi "*le changement de point de sentir*" » nous dit Berthoz (2004 – 266). Etre à la fois soi-même et autrui et adopter un point de vue de survol sur un "entre-deux" éphémère. « Changer de point de vue tout en gardant le *sentiment de soi*<sup>41</sup> » (2004 – 263). Se mettre à la place d'autrui tout en restant soi-même. Rester pour une part soi-même évite l'invasion d'autrui (comprendre pour autrui) et constitue un cadre de repère entre soi et l'autre. Présence couplée d'une distance qui empêche toute situation de "place réservée", de se substituer à *la place de* ou à l'inverse de définir arbitrairement une absence de place disponible annulant tout processus d'empathie. La dynamique de l'empathie est occasion d'évolution qui passe par un changement de référentiel. Elle s'abstrait dès lors d'une visée prédéfinie. Opération d'abstraction qui rejoint nécessairement la prise de risque dans l'acte. Quitter une place sans savoir de quoi sera faite la nouvelle place à prendre, résulte d'un processus de mouvement très sensible et déstabilisant durant la période de l'adolescence (Sibony, 1991). Ainsi emprunter le modèle de l'empathie demande aux éducateurs de s'aventurer sur des chemins sinueux aux contours mal établis, voire parfois vertigineux. Etre capable d'embrasser la différence sans perdre son propre point d'ancrage. Le métier d'éducateur demande la capacité de repérage et d'expression de différents points de vue. « L'empathie n'a pas de place là où a disparu la liberté de choisir son point de vue » (Berthoz, 2004 – 275).

A ce degré de subtilité, l'empathie est un outil éducatif performant pour travailler dans l'intersubjectivité, outil qui évite la contagion émotionnelle, que se soit en soi ou dans un collectif.

### L'action rationnelle instituée par l'organisation

Les entreprises ou institutions ont fortement tendance à favoriser l'idée de l'employé rationnel, celui qui n'affiche aucune émotion. Le discours récurrent des cadres est de dissuader les professionnels d'exprimer leurs émotions devant les usagers, en essayant de dépeindre un milieu de travail idéal comme celui où le calme et le rationnel règnent. La consigne implicite est de *laisser ses émotions à la maison*.

Jean : *Non mais, t'as entièrement raison... mais je... je crois que l'institution a peur de l'épanchement...*

---

<sup>41</sup> En italique dans le texte

Irène : *Oui, oui, non mais ça je sais... bien sûr...*

Jean : *...on le sait depuis des années... parce que combien de fois on a demandé certaines choses, au niveau régulation, et on nous a dit 'mais on ne veut pas de nombrilisme dans cette institution...'*

Au-delà des situations de violence, la question centrale reste la gestion au quotidien des émotions dans des contextes fortement imprégnés par la norme sociale et la culture professionnelle (Fustier, 2000). Comment vivre sa sincérité émotionnelle alors que l'institution codifie en grande partie des manières d'être professionnelles ?

Les normes et les règlements institutionnels qui imposent les cadres de l'expression des affects ne peuvent qu'amplifier le déploiement des forces délétères. Lorsque les règles de conduite deviennent incompatibles et que l'employé se sent obligé de feindre son ressenti, survient alors une dissonance émotionnelle. Ces situations minent la satisfaction et le bien-être de l'employé et multiplient les risques d'épuisement professionnel.

Au niveau des organisations, nous pouvons sans crainte évoquer la valorisation de l'esprit rationnel, distinct des émotions. Nous retrouvons un discours massif de "désaffectation" des actions. Construction sociale où seul un esprit froid et détaché pense et agit de façon logique, rationnelle, ce qui sous-entend, "de manière professionnelle". Paradoxalement, on attend des travailleurs sociaux qu'ils soient enthousiastes, heureux dans leurs relations aux autres (bénéficiaires et collègues), affligés ou, en tous les cas, empathiques face aux demandes de soutien, face à la souffrance exprimée. L'agir en travail social est le lieu d'émergence de l'émotionnel.

L'éducateur cherche à se frayer un chemin vers un sujet. (...) Ils avancent avec ce qu'ils sont, avec leur histoire, leurs émotions, leurs affects. Ils avancent en terrain découvert, sur des sentiers non balisés. (Rouzel, 2010 – 21)

L'expérience se fonde sur une corporéité permettant une articulation fine entre raison et émotionnel. Sentir n'est pas le contraire de penser, l'expression émergente des sens nous dit un état de la situation, un état essentiel à reconnaître. Tenter l'approche de *la bonne distance*, incluant l'expression des sentiments et la raison est une expérience du juste milieu qui n'est pas sans saveur, d'autant plus si nous prenons au sérieux la proposition de Vygotski présentant l'émotion comme source de connaissance. Dans le secteur des services, on se heurte à l'invisible, à une forte dose d'irrationnel, loin des anciennes formes traditionnelles du travail, physiques et mentales. Lorsque l'on s'intéresse à l'analyse de l'activité, au développement et à la santé des professionnels dans les métiers de l'humain, il importe de ne pas ignorer la dimension émotionnelle, ressentie et exprimée par le corps. Le grand défi est

légitimement de ne pas se laisser envahir par les émotions, mais bien de les reconnaître pour pouvoir les adapter et les utiliser à leur juste place au sein de l'activité professionnelle.

*Etienne : Nous, en tant qu'êtres humains adultes, entre nous, on est pudique sur nos émotions. On peut en parler peut-être, comme vous avez pu en parler à deux [en s'adressant à Jean et Irène], ou quand des fois, quand on fait des débriefings, après une réunion ou quelque chose comme ça. En petit comité on peut, mais ce n'est pas des choses... ce n'est pas des choses avec lesquelles on est à l'aise... Enfin ça c'est ma perception, hein. Alors on connaît, on se connaît quand même pas mal depuis longtemps, on sait plus ou moins qui on est... alors on peut s'imaginer ce que ressent l'un ou l'autre, mais ce n'est pas des choses... Ce n'est pas des sujets que l'on aborde facilement... Enfin c'est ma perception, mais... je trouve qu'on est pudique...*

*Jean : Je crois qu'il faut des gros... des événements assez importants, comme on en a vécu ces derniers temps. (...) Mais ouais, ce qui est à nous, on le garde. Je ne sais pas, pour ainsi dire... peut-être pour se préserver peut-être aussi, je ne sais pas... Mais c'est vrai que c'est un sujet... Se préserver, ne pas en rajouter une couche à des jeunes qui sont déjà en souffrance par rapport à des émotions qu'ils ont vécues de façon débridée parfois... Donc, je pense qu'il y a peut-être un petit peu de tout ça qui est mêlé dans nos têtes, et qui fait que, on peut y aller avec parcimonie, dans... dans l'expression. [Silence] Peut-être...*

La pudeur et la parcimonie sont convoquées comme axes régulateurs. La réflexion des professionnels se construit au fil des échanges, balançant parfois dans le besoin d'exprimer et de partager la charge émotionnelle, et tantôt de se préserver de l'épanchement, de se prémunir d'envahir la situation par des décharges émotionnelles incontrôlables. Ces quelques extraits d'autoconfrontation collective mettent l'accent sur la présence indéniable de l'affect dans l'activité, émotionnel issu et exprimé par le corps, agissant fortement sur les situations.

En intégrant cette dimension, nous parvenons à une analyse plus proche de la complexité de la réalité quotidienne, emplie d'émotions rarement verbalisées mais exprimées aux travers du corps, des attitudes et des gestes professionnels.

Les émotions sont des processus qui nous permettent de nous adapter aux changements environnementaux et aux enjeux sociaux. Pour se comporter de façon *adaptée*, l'homme a besoin des émotions (régulation). Celles-ci nous aident à nous situer et surtout à prendre des décisions. Les émotions sont sources de renseignements. Alors que la tristesse indique une



perte quelconque, la colère révèle la présence d'une contrainte non acceptée pouvant susciter des comportements improductifs comme l'agression des pairs.

Certes, il est évident que certaines émotions peuvent être perturbatrices et doivent être contenues dans certaines situations. Agir uniquement en fonction de l'émotionnel entraîne une perte des repères usuels pour soi et pour le destinataire.

(...) ce qu'il convient de faire "avec les émotions" vient soutenir en retour l'exercice actif de la sollicitude et vise son excellence (*vertu*)<sup>42</sup>, entre ce qui relèverait de son excès (*sensiblerie*) et ce qui, à l'inverse, relèverait de son défaut (*indifférence*). (Molinier, 1997 - 157)

---

<sup>42</sup> En italique dans le texte

## Chapitre 9 : Transversalité de l'agir : *la présence*

### La présence à l'autre : une pratique risquée et engagée

Afin de repérer si les "gestes professionnels" engagés par les éducateurs en foyer d'hébergement peuvent être transférables d'un milieu à un autre, nous avons procédé à une autoconfrontation croisée entre deux professionnels inscrits dans des pratiques différenciées auprès de jeunes en difficulté. A cette fin, nous avons confronté l'éducateur Jean, particulièrement intéressé par la démarche, à un travailleur social en milieu ouvert (Théo). Celui-ci travaille également avec des jeunes en situation précaire, mais dans un contexte de rues. Nous différencions la notion de pratique qui se réfère à un champ d'activité, de la notion de l'acte que nous avons défini à partir de la dimension risquée de l'acte (Mendel, 1998) et du réel de l'activité (Clot *et al.*, 2001).

Nous avons retenu pour cette autoconfrontation croisée, la situation de *l'aspirateur* qui relate le contrôle des tâches quotidiennes et se poursuit par la réunion hebdomadaire obligatoire à l'appartement éducatif. Situation au sein de laquelle l'éducateur Jean est fortement engagé<sup>43</sup>. Parallèlement, nous présentons à Jean des séquences de l'activité de Théo, filmées lors d'une recherche précédente assurée par nos soins, dans sa fonction de Travailleur social hors murs [TSHM] (Libois & Wicht, 2004). Les séquences choisies retracent la présence du TSHM lors de l'ouverture libre d'une salle de basket permettant aux jeunes de pratiquer, en hiver, du free basket. Ce qui distingue cette pratique d'un entraînement de sport traditionnel, est l'absence de règles formelles et d'obligations. Le travail social hors mur est construit sur le concept de "libre adhésion", ce qui diffère fortement d'une prise en charge de mineurs soumise à des mandats judiciaires ou civils.

*Quel que soit le cadre, on sent qu'il y a de la profession derrière. Que c'est pas juste comme ça [L'éducateur claque des doigts]. Il y a des objectifs, il y a des intentions, il y a... Il y a une attention qui est prêtée à quelqu'un, ou à un collectif, pour arriver quelque part... Et que ça soit dans un lieu très ouvert, ou dans un lieu très fermé... ben... c'est du boulot ! (Jean)*

---

<sup>43</sup> Voir chapitre 5

Le *boulot* est référé à une intentionnalité en amont de l'acte. Jean relève l'importance de celle-ci articulée à la *notion d'attention prêtée à quelqu'un ou à un collectif*. L'intention devient porteuse de sens si elle s'accorde au geste de *prêter attention*. Ce serait même la condition pour *arriver quelque part*. L'éducateur articule les deux dimensions, sans les opposer.

Les dires du praticien nous renvoient à la part professionnelle de l'agir. Faire preuve de professionnalisme passe par la pose d'objectifs partagés. Les métiers de l'humain ne se déterminent pas par une activité construite sur des objectifs prédéfinis rigides. Là, peut-être plus qu'ailleurs, le soin porté à l'interaction dans le déroulement de l'acte est constitutif de l'agir. Nous rejoignons la définition de l'acte en trois temps chez Mendel constituée d'une intention dans le pré-acte (action), de la part risquée de l'acte et de réflexivité instituée comme post-acte. La qualité de présence comme acte engendre un certain risque dans ce qu'elle offre d'émergence et d'inattendu. Laisser advenir sollicite l'expression de l'émotionnel qui nécessite une élaboration et un accompagnement. En cela elle engage à offrir de l'écoute et du suivi. L'attention se définit dans un double mouvement comme offre de présence et d'effacement. Être pleinement là, porteur de créativité en coprésence mais aussi, savoir se retirer.

Nous relevons que l'articulation entre pose d'objectifs et place à l'imprévu est constitutive de l'acte éducatif. Le professionnalisme est défini par un enchevêtrement d'intention et de présence à la situation, mais peu d'éléments sont apportés par les praticiens sur la part réflexive en fin de processus.

En arrière-fond se trame à nouveau la question délicate du pouvoir et de la place des acteurs en situation : place de l'éducateur, place de l'usager, place des sujets engagés dans la situation.

Les professionnels converseront sur l'importance de porter du respect : le respect de la parole d'autrui, le respect du lieu, le respect de soi. Respect couplé d'une nécessité d'aimer les gens. *Aimer et être engagé*, précisera Jean. Dimension reprise par son pair Théo, qui renvoie l'engagement à un cadrage plus *macro* : *faire changer un peu le monde adulte, les décideurs et faire bouger la société*. Le terme de conscientisation sera même employé, dimension politique en référence au projet de libération porté par Paulo Freire. Processus d'émancipation en Amérique du Sud et, par vagues concentriques, dans bien des parties du monde. « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde » (Paulo Freire, 1974).

L'éducation favorise une prise de conscience des systèmes d'oppression, de la servitude et l'action socioculturelle ouvre la voie à l'émancipation. Elle est ouverture au *chemin de la liberté*, dans le sens d'accès à l'autonomie et de capacité de jugement. Etre éducateur social aujourd'hui participe aussi de cet engagement-là. Ne pas faire à la place d'autrui et œuvrer au processus d'émancipation pour tous. Rappelons-nous la définition de l'éducation sociale adoptée par la HES-SO<sup>44</sup> :

(...) les travailleurs sociaux s'appuient sur les ressources des usagers pour favoriser leur participation sociale dans le respect de leurs spécificités. Ils fondent leurs actions sur les concepts et valeurs des droits fondamentaux et de la justice sociale, défendus par la société sur un plan national et international. Ils s'engagent pour que chacun soit en mesure d'agir en tant que citoyen. Sur la base de ces valeurs, ils s'opposent aux inégalités, quelle qu'en soit l'origine.

Investiguer l'activité réelle qui engage la part risquée de l'acte nous a porté jusqu'au deuxième mouvement du *boulot* défini par Jean, soit l'attention portée à autrui. Attention que nous commenterons au travers de la qualité de présence à autrui.

## La qualité de présence

En quoi une attention portée à autrui peut-elle être constitutive d'un acte éducatif, d'une émergence constructive, d'un développement personnel et citoyen ? La difficulté est encore redoublée quand l'activité se fonde dans la quotidienneté, qui renvoie à un univers coutumier du vivre ensemble, de ce qui fait humanité. Travail invisible qui se dissout dans une banalité journalière, faite de plein et de vide.

Nous pensons que l'acte éducatif permet un renversement, un espace d'interaction enfin rendu possible où le relationnel surgit en plein, volte-face d'un vide sous-jacent. Isolement, ennui, abandon, mélancolie, errance, tels sont les états associés aux problématiques des jeunes placés. Le vide créé par l'absence radicale de l'autre, cet autre désespérément attendu, ou situation pire encore, cet autre qui, par sa présence physique est bien là, mais reste dans une totale absence relationnelle. Le surgissement du plein est accueil d'autrui dans ce qu'il est, dans une tranquillité qui permet l'expression d'une fragilité, de différences. Porter une attention c'est aussi montrer une part de soi significative dans l'acceptation de l'altérité. Etre en disponibilité, à l'écoute, dans la parole ou dans un silence bienveillant, ou encore oser se

---

<sup>44</sup> Voir chapitre 2 / 2.1 Travail social et éducation sociale.

laisser porter vers un inattendu, est aussi faire preuve de professionnalisme. Voici ce que nous en dit, à titre d'exemple, une infirmière en psychiatrie :

(...) avant j'avais besoin de choses très carrées pour me sentir rassurée (pansements, médicaments...). Je recherchais la technique que je connaissais et qui me rassurait, car c'était « protocolaire ». Avant, je ne concevais pas de rester sans rien faire. Maintenant je sais que ne rien faire, c'est faire. (Témoignage de Doris Irep, infirmière, citée par Orofiamma 2006 - 12)

Les praticiens ont largement débattu sur la difficulté à "être en situation", à offrir un espace possible de rencontre sans obligation, sans procédures, dans le temps d'un café, d'un regard, dans le temps pris à être assis autour d'une table, dans une cuisine, sur un vieux canapé, derrière un bar, à se laisser guider par le rythme du ou des jeunes, en présence. Dans ce temps de rencontre ouvert, de vacuité, l'éducateur offre un espace de disponibilité. Il est présent, occupé à laisser place à ce qui advient pour soi comme pour autrui.

Ne rien faire et partager cette apparente absence, cet apragmatisme si coutumier. Il advenait toujours quelque chose, un bon mot, un sourire, une émotion, une parole pleine, signe de reconnaissance, des histoires à dormir debout. De quoi nous contenter. Ce temps de vacuité était source d'inventivité. (M. Mignot dans Voyage en folitude, cité par Orofiamma, 2006 - 12)

L'acte est fait de disponibilité, d'ouverture, d'engagement sensible et émotionnel. C'est aussi savoir attendre, être capable de rester là, parfois seul, dans de longs moments d'incertitude. Être disponible, parvenir à rester physiquement et psychiquement présent, être capable de rester serein, ouvert à un "autre" énigmatique, pensé et désiré. Savoir travailler avec l'imprévu, avec des situations tristes, anodines ou bouleversantes. C'est surtout réussir à ne pas s'activer dans tous les sens pour démontrer ou se prouver que l'on produit quelque chose de visible, qu'on est utile, qu'on travaille "durement". L'activité n'est pas affairement, nous dit Clot (2010). La difficulté de l'acte éducatif consiste à savoir tenir une attention afin de permettre une libération de l'espace, offrir d'autres possibles tout en dispensant une présence non seulement bienveillante, mais également impliquée et empathique. Il est difficile pour un professionnel de rendre lisible et acceptable une simple présence, un acte en mode mineur au sens de Piette (2009). Comment montrer et faire accepter qu'il est parfois judicieux d'être simplement là, sans proposer une activité ou utiliser un support pour entrer en relation ? Les capacités d'immobilité ou de tranquillité corporelle sont une offre exceptionnelle, rare, ouvrant de réels espaces relationnels. Même s'il est difficile d'exister professionnellement dans ce qui est ou peut être perçu comme une inutilité ou une impuissance, il nous paraît

essentiel de définir l'acte en mode mineur comme une des clés essentielles de l'activité socio-éducative.

La présence à l'autre ne revêt pas une absence de soi, mais au contraire, demande une acuité, une qualité de centration en soi pour autrui. Il s'agit de savoir se débrouiller de l'impuissance à réparer et s'accorder à pouvoir repousser "quelque peu" les limites que l'univers de l'autre impose.

La présence est non pas désincarnée ou impersonnelle, mais vivante et impliquée. Etre là dans son corps charnel sans projet pour l'autre, sans attente, offre un espace vacant pour laisser advenir ce qui fera ou ne fera pas événement. Le travail relationnel relève de la présence, du faire "ici et maintenant", de l'ouverture à une rencontre. Elle est existence d'une personne qui se rend ou non "présente" d'une certaine manière : spontanée ou calculée, libre ou imposée, fortement ou faiblement expressive. Accepter d'être affecté par une situation n'est pas se laisser prendre à l'illusion que cette expérience sera exceptionnelle. Accepter de se laisser affecter ouvre un espace communicationnel spécifique avec le partenaire. La relation est transformée par le partage d'une même expérience, celle de la rencontre, éphémère et singulière. Laisser place à l'émergence d'une quelque chose et y rester lorsque cela surgit est un réel positionnement professionnel qui demande à saisir le sens et le cadre de l'intervention. Cela n'est pas aisé à acquérir, nous diront les professionnels.

### Présence à autrui et enjeux de pouvoir

La question lancinante de Jean sur la place des uns et des autres, réactivée durant l'autoconfrontation croisée avec Théo, reprend la problématique du partage de l'espace symbolique. Prendre place au sein d'une équipe éducative comme auprès des jeunes interroge le pouvoir exercé par les professionnels sur les usagers, au risque de prendre une place surplombante ou en s'immiscant, empli de bonnes intentions, dans la place d'autrui.

Etre *en présence* n'est pas une position neutre, n'est pas sans incidences sur le risque de prise de pouvoir. La reconnaissance d'une relation asymétrique avec l'utilisateur est une dimension de l'acte reconnue par les deux professionnels, indépendamment de leurs ancrages institutionnels. Les questions relatives au pouvoir mettent les travailleurs sociaux en posture délicate. Prise de pouvoir dans une culture professionnelle peu hiérarchisée, prise de pouvoir face à des personnes qui sont en perte de pouvoir sur leur propre vie, sans oublier les jeux de pouvoir agissant au sein d'équipes au fonctionnement horizontal. Place de chacun, places qui s'installent, jeux de pouvoirs dont on ne parle pas.

*Le pouvoir est tabou, ouais, ça c'est sûr. C'est ça, je pense que c'est plus dans des hiérarchies à plat que ça pose problème. Ou alors dans un truc pyramidal où finalement t'as plus de pouvoir que l'étage supérieur. Parce que le pouvoir, ça se décrète pas, le pouvoir, c'est de la reconnaissance, c'est de l'écoute, c'est... On en a beaucoup, ça c'est sûr. (Théo - TSHM)*

Le jeu des places semble si délicat, si rattaché à des aspects évaluatifs et comparatifs de l'activité qu'il paraît préférable de le taire. Pourtant le travail en équipe, que l'on soit en institution ou en milieu ouvert, ressort comme un axe central du métier. Travail collectif qui demande des temps de régulation difficiles à vivre, délicats par les équilibres personnels et interpersonnels mis en jeu. Si parler de ces niveaux sensibles est reconnu comme nécessaire, dans le réel de l'activité, il reste malaisé de s'y confronter.

*Oui, on en parle un peu, parce que... en fait on en parle quand on dit, comment est-ce qu'on reconnaît les compétences des uns et des autres. Et je sais que moi, j'adore l'animation, j'aime être à cette place. Et ça, mes collègues me le reconnaissent volontiers, et me mettent volontiers aussi à cette place-là. Donc, avec tout ce que ça a comme conséquences. (Jean - éducateur)*

Occuper une place, définie par d'autres, peut aussi être rattaché à de la reconnaissance, à un jugement de beauté ou d'utilité au sens de Dejours (1993).

Le pouvoir peut être le fruit d'une identification qui fasse sens et permette des jeux de délégation. Il est indéniablement objet du travail au-delà des jugements de valeurs qu'il véhicule. La gestion du pouvoir est une tâche importante du métier. Une tâche qui s'articule à des activités concrètes dans le quotidien. Mais quelle que soit la dynamique d'équipe, il apparaît que la problématique du pouvoir reste sensible et difficilement partageable.

Plus précisément, il ne faut pas imaginer un monde du discours partagé entre le discours reçu et le discours exclu ou entre le discours dominant et celui qui est dominé ; mais comme une multiplicité d'éléments discursifs qui peuvent jouer dans des stratégies diverses. C'est cette distribution qu'il faut restituer, avec ce qu'elle comporte de choses dites et de choses cachées, d'énonciations requises et interdites ; avec ce qu'elle suppose de variantes et d'effets différents selon celui qui parle, sa position de pouvoir, le contexte institutionnel où il se trouve placé ; avec ce qu'elle comporte aussi de déplacements et de réutilisations de formules identiques pour des objectifs opposés. Les discours pas plus que les silences, ne sont une fois pour toutes soumis au pouvoir ou dressés contre lui. (Foucault, 1976 – 133)

La citation de Foucault illustre la complexité de tout rapport de pouvoir et nous comprenons dès lors la difficulté à entrer de front dans cette problématique. Pour notre part, nous nous concentrerons sur les rapports de pouvoir inscrits dans le cadre des interactions empathiques. L'empathie telle que nous l'avons présentée<sup>45</sup> comme capacité à se représenter ce que ressent autrui, sans pour autant épouser en soi ce sentiment. Position qui interroge sur les dérives liées à l'ascendant et à l'emprise sur autrui. Empathie qui, comme nous l'avons vu, demande à être instruite dans une position d'*entre-deux* : se mettre à la place d'autrui et rester axé en soi. Se mettre à la place d'autrui dans le sens d'établir un rapport en compréhension, sans prendre la place de l'interlocuteur, ni décider pour lui. Positionnement éthique qui demande à ne pas penser pour autrui, à ne pas savoir pour l'autre, à ne pas abuser de la situation de faiblesse dans laquelle se trouve l'usager. "Usager" comme nous l'avons décrit, au sens de pouvoir faire usage de ce qui est proposé. Position éthique de l'empathie qui ouvre un espace propice au développement de la *contre-capture* et de l'*actepouvoir*. Mouvement à trois temps qui évolue par la prise de conscience du pouvoir, par la mise en œuvre et la compréhension des effets de cette force sur l'activité, comme par la capacité à insuffler un pouvoir d'agir aux bénéficiaires.

La présence, aussi empathique soit-elle, n'est pas affranchie de rapports de pouvoir. Pour notre part, nous nous attacherons à montrer que la présence empathique est acte d'engagement. Non pas de manière inconditionnelle, mais comme position investie par son ressenti, par les forces d'attraction ou de rejet, dans ce qu'elle provoque en soi et chez autrui. Une présence qui peut porter à produire du conseil, du soutien, de la tendresse, mais aussi de la violence par l'emprise sur autrui. Empathie non scandaleuse, si c'est précisément de désaliénation et de présence au monde qu'il s'agit ! Cadre propice au développement de la compétence éducative.

Au sein du chapitre sept, nous avons défini l'émotion comme un temps qui désacralise les notions d'objectivité et de subjectivité. Nous avons fait référence au *non-soi* au sens de Mendel, moment pour lequel il n'y a plus d'ici ou de là, de moi et de non-moi, un instant fugace au sein duquel il y a expérience, rencontre, rapports sociaux et dès lors, une pratique politique<sup>46</sup>. « L'aboutissement à une objectivité vient d'un travail entre des subjectivités qui acceptent de se confronter » (Malherbe, 2001 cité par Cifali, 1996 – 139).

---

<sup>45</sup> Voir chapitre 8

<sup>46</sup> Voir chapitre 7.



La notion de *présence* que nous cherchons à inscrire comme acte professionnel ne se suffit pas de la seule bienveillance. Elle produit des effets éducatifs à la condition d'être soutenue par une éternelle quête de sens.

(...) mettre au service de l'autre ses savoirs, son expertise, son expérience et son unicité, en s'assurant toutefois de ne jamais se substituer à cet autre, afin de lui permettre d'être le centre de la relation et du processus. Laisser la place et le pouvoir de la relation à l'autre ne signifie pas être dans la non-directivité, la non-intervention, la neutralité ; cela revient plutôt à mettre en priorité, à tout instant et dans une vigilance lucide, la qualité de la présence. (Roberge, 2002 – 106)

Être là dans le rapport à l'autre et à la situation, implique une disponibilité, un engagement du corps, une présence active dans la passivité, autrement dit, une présence agissante, dans le fait que cette présence proche, être là, produit des effets.

Dans les métiers de la relation, l'activité est coactivée, et parler de son métier, de sa manière de faire, c'est à la fois parler de soi et de son partenaire. Les registres de l'être et du faire sont intimement mêlés. (Lhuilier, 2007 - 73)

Etre là, pleinement et simplement là, demande simultanément à conserver une part de recul, une distance en disponibilité, toujours nécessaires.

La place laissée requiert une importance primordiale dans la posture professionnelle. Ne pas savoir pour l'autre, ne pas penser pour l'autre demande une force d'humilité et une reconnaissance de la potentielle richesse de l'altérité. Ce que le professionnel peut concevoir de plus précieux est la justesse de sa présence, dans la finesse de son attention à l'autre. L'éternelle question de la *bonne distance* passe par un positionnement éthique et épistémologique incluant *présence* et *intentionnalité*. Etre là, en suspension de jugement, sans attente particulière, dans l'offre d'un espace ouvert au développement d'autrui.

Suspension de l'action, invitation faite au partenaire d'écouter ensemble ce dont il est question dans ce qui est dit et, dans l'écart ainsi dégagé, permettre qu'un sens émerge dont le partenaire puisse faire usage propre. (Jobert, 2006 – 31)

Lors de l'autoconfrontation croisée, Jean illustre l'importance de l'expérience offerte dans un cadre sécurisant.

*Parce que c'est un moment où on doit pouvoir, dans ce cadre-là, pouvoir expérimenter certaines choses, comment on les dit, ce qu'on dit, à qui on les dit, ce qu'on provoque... Si je ne laisse pas cette possibilité-là dans ces moments-là, quand est-ce qu'ils vont faire cet apprentissage ? Là, ils sont en sécurité, parce qu'on est deux éducateurs, puis tout*

*d'un coup quand ça va trop loin, et bien on va devoir reprendre l'affaire en main. Mais il ne faut pas les empêcher de les vivre ces moments-là de... Ouais d'émotion, de dire des choses qui sont pas correctement dites, donc on reprend, et de faire quand même avancer l'affaire.*

Et Théo de reprendre en s'imaginant en situation, comme s'il s'adressait à l'adolescente Jamie :

*Voilà, "oui t'as le droit de péter les plombs, et non t'es pas une merde. Par-contre quand tu pètes les plombs, je te reprends, voilà. Et mélange pas tout, je ne suis pas d'accord que tu mélanges tout". Enfin voilà, ça c'est de la pédagogie, je trouve. Comme moi je l'aime bien. Tu ne fais pas des leçons, tu dis juste "non pas d'accord qu'on fonctionne comme ça dans ta tête" (...). C'est vraiment de lutter contre, contre ces sales idées qu'ont beaucoup de jeunes dans la tête : "parce que j'ai fait deux-trois trucs foireux, je suis qu'une merde, quoi".*

Approfondir la qualité d'une présence en conscience passe aussi par des moments de tension, de refus, de cadrage. Autant de positions qui déploient une reconnaissance d'autrui dans ce qu'il est, acteur de son propre développement. Tout projet porté vers l'autonomie inclut les dimensions d'acceptation des parts d'ombre et de lumière inscrites en chacun, dans une dynamique de transformation. C'est en cela que la qualité de présence est l'outil professionnel le mieux affûté pour l'accompagnement.

Les deux travailleurs sociaux ont traité le thème de la confiance en lien avec l'acquisition de l'autonomie. *Commencer par faire confiance avant de demander la confiance à l'autre*, dira Théo. *Asseoir le métier passe par une posture tranquille, en confiance. J'aurais jamais autant osé faire confiance à l'autre, autant aller dans des trucs que tu ne maîtrises pas. C'est là où moi je parle de métier, de pratique professionnelle.*

Cette citation illustre la prise de risque intrinsèque à l'acte comme énoncé par Mendel. Prise de risque qui demande à être articulée à une confiance en soi et en la situation. La confiance se construit en situation, en situation d'engagement au sens de Quéré (2006). Cela ne revient pas à faire de la confiance une sorte d'engagement à toute épreuve, mais à l'inverse, considérer la confiance comme une dimension constitutive de toute situation d'engagement. L'engagement personnel comme une capacité à s'installer, à habiter une situation. Lorsqu'aucun obstacle ne surgit, un équilibre se construit par l'expérimentation, par des opérations, maintenues par des révisions et des corrections, sur la base desquelles le corps lui-même saisit la signification des choses et des événements, ce que Quéré nomme « agir en

mode transparence de l'outil » (2006 - 121). Capacité d'être tout à sa tâche car les habitudes se sont formées et les obstacles sont ainsi levés. Il en va tout autre en situation de difficulté qui bloque la progression de l'action ; ici le doute s'infiltré comme composant de l'acte à mener. L'agir en mode transparence nous renvoie au mode mineur de l'acte chez Piette et à "l'agir tranquille" tel que relevé par les professionnels.

## Présence tranquille

Nous avons relevé à de nombreuses reprises dans les dires des professionnels lors de l'autoconfrontation croisée, la référence à la *tranquillité*.

*Oui, moi le mot 'tranquille', ça me définit dans ce moment-là. Je ne suis pas préoccupé, donc je suis ouvert à ce qu'on m'atteigne, à ce qu'on m'interpelle, et ainsi de suite. (...) Donc 'tranquille', ça me met déjà en position de "tu peux, tu peux venir" (...) Ouais, mais à la base, c'est un état qui est plutôt réceptif quoi. On attend. (Jean)*

Et pour Théo :

*Voilà t'es ouvert, cool, relax, enfin... prêt à tout. Non mais c'est un peu la confiance, enfin l'expérience. Faire confiance à l'autre, sachant que tu ne peux pas maîtriser l'autre. Du coup, soit tu te dis "je suis dans une position où j'essaie de tout maîtriser, tout gérer", et là tu stresses à mort. Soit tu te dis "vu que je ne peux pas tout maîtriser, du coup je vais lui faire confiance, puis on verra bien". Et la meilleure garantie que tu as de pouvoir improviser, de réagir, c'est de rester tranquille. Je crois que ça c'est une évidence pour moi. C'est le meilleur moyen que t'as de rester ouvert à tout, [adossé] contre le mur justement [illustre avec ses bras, tête, regard] et c'est d'être tranquille. Si t'es agité, que t'es partout, tu captés rien quoi ! Moi je le vois comme ça.*

Cette manière de se positionner en silence, sans agitation, revêt une qualité essentielle de l'action. Etre à disposition, sans agir en lieu et place d'autrui, laisser advenir la situation, demande de ne pas se laisser emprisonner dans les schèmes traditionnels de la suractivité qui permettent, le plus souvent, de justifier son activité aux yeux d'autrui.

Piette, dans ses recherches sur l'*acte d'exister* dans la vie quotidienne, propose une théorie de la présence axée sur la notion de *reposité*. « C'est bien l'émiettement du quotidien dans ses attitudes les plus faibles qui intéresse la phénoménographie » (Piette, 2009 – 100). Il contourne les lectures classiques de la sociologie en termes de détermination, d'intentionnalité, de volonté, de liberté, de rationalité ou encore de stratégie pour s'interroger

sur la *reposité dans l'acte*. « L'acte d'exister passe aussi par les modes de repos » (ibid -119). Or, le repos n'est pas une position facile à adopter, et transposer celle-ci dans le monde professionnel peut paraître mal à propos ou même impertinent. Notre matériel nous amène à oser emprunter le chemin de cette impertinence-là.

La capacité de tranquillité nous renvoie au mode mineur d'exister (détachement – tranquillité) développé par Piette (2009). Nous avons vu au sein du chapitre sept qu'une activité professionnelle éducative centrée sur l'accompagnement dans la vie quotidienne demande à savoir jouer des dispositions en mode mineur comme en mode majeur. Adopter une posture en mode mineur au sein d'une activité professionnelle relève d'une demande à donner sens à une posture en tranquillité.

Piette identifie plusieurs formes de repos : l'économie cognitive – la docilité – la fluidité et la distraction. C'est sur la base d'appuis antérieurs expérimentés au travers d'anciennes situations, et de la possibilité de s'y poser, que l'être humain développe une capacité à se reposer. Repos qui s'institue à partir de la confiance acquise et qui prend forme dans le relâchement ou la passivité.

Si la *reposité* s'imisce dans l'acte, elle n'est qu'une part de l'acte.

*Je ne sais pas comment dire. Alors oui dispo, mais en même temps, "ben là je vais me fumer une clope, si tu veux venir, viens, sinon on se chope tout à l'heure, quoi". Voilà, enfin... [petit silence]. Mais par-contre, je pense que je lui ai donné la bonne réponse, c'est "oui on va s'attraper". Ça c'est clair, ce n'est pas fuyant. (Théo)*

Du côté du mode majeur d'exister se trouvent l'intentionnalité et la quête de sens. Nous pensons que l'activité d'éducateur social se construit sur une alternance intégrative entre les deux modes d'existence.

Piette définit toute situation à partir de quatre types d'appui :

- les règles, les normes ou lois composant le cadre à partir duquel une situation est organisée. Sans ces appuis, la situation n'est que désordre.
- les repères immanents à la situation. Ressources directes pour l'accomplissement de l'agir, servant à organiser l'espace, à informer sur l'acte à accomplir, à susciter les gestes précis à engager.
- l'enchaînement intrinsèque des situations dans le temps quotidien : déroulement de l'agir sans besoin de décisions sur l'acte suivant.
- le maillage des situations insérant chacune de celles-ci dans un réseau et l'associant ainsi à d'autres situations selon les liens divers qui laissent dans

chacune des traces ou des indices de cette configuration (Piette, 2009 – 119/120).

Nous pensons non seulement utile mais essentiel d'inscrire la notion de présence tranquille sous forme de "reposité" dans une théorie de l'activité des éducateurs sociaux. Celle-ci n'est pas une vacance, mais repose sur un cadre normé et articulé inhérent à toute situation professionnelle. La *présence tranquille* est présentée par les professionnels comme une *force tranquille* en soi qui agit sur autrui.

*Ouais, je pense, c'est une attitude qu'on a. Enfin moi c'est dans le style dans lequel je bosse. C'est pas "tranquille" dans le sens "tenez-vous tranquilles". C'est "ça sera tranquille, nous ça on vous le garantit, c'est notre cadre". Moi je crois beaucoup dans la force tranquille. (Théo)*

Le travailleur social hors murs insiste sur la force de la position tranquille. *Je pense qu'on est beaucoup plus fort quand on est tranquille.* Etre tranquille n'est pas une position innée, ou naturellement donnée. *Ah non non, alors moi je suis un sacré agité en même temps. Voilà c'est un peu paradoxal, quoi.* Il va jusqu'à définir cette position comme une posture de survie dans le cadre des activités dont il a la charge.

*Théo : Faut bien s'imaginer que dans une salle, quand t'as quatre-vingts jeunes que tu connais pas, dont tu n'as pas le nom et rien, et que tu es seul ou deux, si tu n'es pas tranquille, t'es mort.*

*Jean ironise : Plus tranquille que mort, tu ne peux pas !*

La posture *tranquille* définie ainsi n'est pas vraiment la reposité telle que définie chez Piette. Rappelons que Piette s'appuie dans ses recherches sur l'acte d'exister dans la vie quotidienne. Il n'a pas construit sa théorie à partir de situations professionnelles, même si celles-ci ne s'excluent pas de ses découvertes. Théo présente la reposité comme un acte délibéré, intentionnel, comme une survie.

*Moi je peux arriver avec mes propres stress de la journée ! Je ne vis pas dans un monde limpide et je ne suis pas zen. Ce n'est pas ça, mais quand t'arrives là, moi je me mets en mode, comme il disait "disque dur" : confiance à des inconnus et, tranquille. Et c'est un apprentissage, de se mettre en "mode tranquille".*

Et Jean de relever la contradiction entre la posture de *reposité* et l'intentionnalité posée avec le "passage en mode tranquille".

*Ça peut paraître contradictoire ce que tu dis, et je crois que ça l'est pas. Parce que, à la fois quand tu dis "je me plaque contre le mur et il y a comme une maîtrise", en même temps quand tu dis "je viens tranquille, et puis ils sont quatre-vingts", tu vois le paradoxe qu'il peut y avoir là-dedans ? Mais en même temps, je crois que tu as raison, il y a les deux choses qui existent. A la fois, ce sentiment de vouloir avoir un œil un petit peu partout, et en même temps, c'est là où ça devient un outil, c'est qu'en même temps, on se dit "mais il faut que je sois tranquille quand même". Parce que déjà moi je vais induire les choses rien que si je suis alarmé, excité, en position de défense, c'est déjà terrible. Donc il y a ces deux mouvements qui coexistent alors qu'ils sont, qu'ils peuvent paraître contradictoires. Ils peuvent paraître, mais ils ne le sont pas forcément.*

La présence tranquille en situation professionnelle s'inscrit dans deux mouvements qui se rejoignent et se complètent. Pensée dialectique au sein de laquelle rien n'existe sans son contraire. S'il était question de présence engagée ou de qualité de présence à autrui précédemment, ici la présence s'enrichit sous une forme de repos, de présence immanente au sens de Piette :

La présence interactionnellement pertinente est nécessairement doublée d'une dimension dégagee, relâchée et fluide, par la présence à côté d'êtres et d'objets qui sont des repères et des indices sous la forme de traces de raisons antérieures d'agir et de routines développées antérieurement, par la présence extérieure d'autres rôles et situations imbriqués avec la présence immanente. (2009 – 137)

Une présence chargée d'intentions dans l'interaction dont Théo relève l'importance dans les situations de stress, de conflits potentiels.

*On a tous une force tranquille, ou une mauvaise énergie, ou du stress, quoi. Tout ça on le partage avec les autres, et ça, ça influence à mon avis, complètement. Ça oriente tout.*

Nous avons cherché à déterminer la part sensible de l'acte à travers la notion de présence. Une analyse en terme de présence qui cherche à décrypter les modalités d'être dans les séquences d'activités professionnelles. Présence agissante qui se décline en différentes techniques et facultés, au milieu d'autres objets et d'autres êtres, en interaction constante. Nous avons déjà relevé lors des situations empiriques, la notion interactionnelle de coprésence. Tout rapport humain se déploie dans une coprésence immanente. Présence journalière entre les êtres qui se réalise bien en deçà de la conscience. Dans le cadre de l'activité professionnelle, la

coprésence est aussi appréhendée dans sa part intentionnelle, interactionnelle et communicationnelle. Capacité à être engagé dans la coprésence à l'égal d'une capacité à prendre de la distance dans une tranquillité confiante. Piette définit quatre modalités de coprésence : la tranquillité – la familiarité – la tension – la fatigue. La qualité de présence telle que nous cherchons à la circonscrire traverse ces quatre dimensions. La coprésence se joue de déplacements qui modulent tant la familiarité et la tranquillité, que, selon des intensités diverses, la fatigue et la tension. Une présence engagée envers autrui, soit une coprésence, ressort tant du mode majeur que du mode mineur d'exister.

Nous pouvons considérer dans l'acte de présence plusieurs strates qui s'enchevêtrent et en cela, se nuancent. La coprésence, en tant qu'elle suppose une part de flou, de minimal et de relâchement, est constitutive de la vie quotidienne, mais demande aussi une attention à soi et aux autres. La qualité de présence est autant engagement qu'effacement, en cela elle a indéniablement affaire à l'absence. Présence-absence si sensible dans la *présence proche* proposée par Deligny, présence-absence qui se nuance entre présence intentionnelle et présence immanente, entre mode mineur et mode majeur d'exister. Présence-absence indubitablement nécessaire au processus d'acquisition de l'autonomie chez les jeunes, objectif finalisé du placement éducatif.

*C'est ce mouvement, "sachez que je suis là", et puis tu te promènes, tu vas à droite à gauche, tu serres des mains, tu... t'es dans un mouvement plutôt chaud. Et ouais, c'est la présence, sans forcément qu'il y ait quelque chose de fort à tout moment, quoi, c'est "je suis là".*

Les images de l'autoconfrontation croisée montrent à de nombreuses reprises le TSHM adossé à un mur, en retrait, inactif. Cette position corporelle interroge l'éducateur Jean et la chercheuse qui insistent auprès de l'intéressé sur le sens de ce positionnement :

*Théo : Enfin moi, souvent je fonctionne un petit peu en retrait... pour maîtriser tout, en fait. Se poser debout, dos au mur, c'est plus une position, mais ça, physique, que tu te donnes dans un espace. C'est pas du tout le côté rassurant du mur.*

*Jean : Mais moi je le voyais aussi comme, laisser à l'autre plus d'espace. Plus que maîtriser forcément tout ce qui se passe. [Théo approuve de la tête] C'est aussi une façon de dire "ben voilà, c'est ton terrain, vas-y. Montre-moi, ou montre toi ce que tu veux montrer." Alors il y a la partie maîtrise, que j'aime bien aussi, mais il y a surtout laisser cet espace à l'autre de faire ce qu'il a envie sans que je sois dans ses pattes.*

L'éducateur propose une nouvelle articulation entre maîtrise et laisser un espace d'expérimentation à autrui. Si la notion de maîtrise est fortement instituée, le "lâcher prise" déjà évoqué dans la situation *La prise*<sup>47</sup>, reste dans une zone grise non référencée. Le gris étant compris comme un entre-deux, ni transparent, ni totalement obscurci. Un espace dans lequel un élément est présent mais peu signifié. Le TSHM parlera de zones intermédiaires.

*C'est toutes ces zones intermédiaires, où t'es là sans être là. (...) Tu vois moi, [montre l'image du doigt], là par exemple, nous, notre défi, et aujourd'hui ça l'est, c'était d'arriver à une salle qui vive en autogestion. Donc voilà, si t'approches ça par le milieu de terrain, ou si t'approches ça par les bords du terrain, à mon avis au niveau symbolique, déjà ça change tout. A mon avis ce n'est pas très cohérent de d'abord prendre le pouvoir au milieu de la salle, puis de le redonner. Nous on est partis sur l'idée de se dire, on se met en parallèle des jeunes, à côté d'eux.*

Les deux éducateurs s'accordent sur l'importance *d'être là tout en étant en retrait*. Si nous avons précédemment insisté sur la *qualité de présence*, sous une forme engagée d'attention à autrui, nous pensons suite à l'investigation des situations empiriques et théoriques, que la présence se double de l'absence. Ou plus précisément que c'est au travers du jeu entre présence et retrait qu'un espace éducatif peut émerger. Si la présence est fortement engagée, nous comprenons par les propos des éducateurs que la *présence* se couple d'une nécessaire *absence* et vice-versa.

Si nous avons relevé quelques indices précédemment, l'autoconfrontation croisée entre l'éducateur Jean et le travailleur social hors murs (TSHM) Théo nous a définitivement engagé sur cette piste.

## Présence proche

Nous avons insisté sur la *qualité de présence* comme sur la *présence tranquille* et nous compléterons cette approche par le concept de *présence proche* qui réintroduit dans le cadre théorique la notion de citoyenneté. Le concept de *présence proche* se réfère à l'expérience de Deligny. « Pour Deligny, l'enfant n'est pas au centre de la relation, mais sa présence est sacrée » (Ribordy-Tschopp, 1989 – 97).

---

<sup>47</sup> Voir chapitre 6.



Durant la période où Deligny travaillait en institution avec des jeunes en rupture, le cadre d'intervention s'appuyait sur une pédagogie qui a été parfois référencée à celle de Pestalozzi. Dans le centre d'observation, Deligny proposait un régime souple, sans règlement où les jeunes étaient libres d'aller et venir. Les heures du coucher, règles le plus souvent soumises à discussion au sein des foyers, étaient laissées à l'envie de chacun. Du point de vue éducatif, elles sont des occasions d'instruire une bonne distance face aux jeunes. Deligny transférera cette expérience, difficile à tenir dans des cadres institutionnels normés, dans un projet en milieu ouvert, celui de la Grande Cordée<sup>48</sup>. Le contexte historique de rupture du pénitencier et de transformation des vieux internats est inséparable des « Vagabonds efficaces » (1947). Mais comment articuler une pensée libertaire à des pratiques d'éducation sociale ? La force des expériences de Deligny, qu'elles soient furtives comme ancrées dans la durée aux Cévennes, passe par un contenant adossé à la *présence proche*.

Les permanents sont là en "présence proche". Ils sont attentifs à tous les gestes quotidiens qu'ils font pour "orner le coutumier", sans constamment surveiller ou prendre en charge les enfants. (Tschopp-Ribordy, 1989 – 96)

Le coutumier retrace les micro-événements du quotidien et leur donne sens, car inscrits dans la tradition. La quotidienneté est dans sa dimension immuable à la fois porteuse de ce qui se répète mais aussi de ce qui, par la répétition, la surpasse. Être là, avoir une attention portée à quelque chose qui pourrait se matérialiser dans l'espace de la vie quotidienne.

Comme le dit Deligny (1980) dans *Les Enfants et le silence*, la présence est faite de la conscience que porte chacun à la présence des autres. Conscience de la présence des autres sans être toujours physiquement là, à leurs côtés. Conscience de présence dans l'expérience avec les enfants autistes dans les montagnes des Cévennes au travers des activités de la vie. Vie communautaire où il s'agit avant tout de se nourrir et de vivre, de la façon la plus autonome possible. Tâches prenantes de la vie paysanne rythmée par les jours et les saisons. Pas de projets, pas d'objectifs, encore moins d'indicateurs de réussite. « Il se pourrait bien qu'il se passe quelque chose, simplement on ne peut pas compter dessus », disait Deligny à un journaliste.

Il ne s'agit pas d'imposer une présence à autrui ; les enfants vont et viennent et c'est de ces écarts et ces rapprochements dont il est question. Or, apprendre à percevoir ce qui advient par inadvertance n'est pas facile. Il y faut l'usage d'une pratique patiente, obstinée dira Deligny (1975b).

---

<sup>48</sup> Voir chapitre 2

L'enfant accueilli ne doit pas être guéri ou changé. Si un changement se produit chez lui, c'est par "inadvertance", c'est-à-dire à l'insu de toutes les intentions et projets conscients tant du permanent que de l'enfant. (Ribordy - Tschopp, 1989 – 96)

La *présence proche*, dans un cadre libre en pleine nature, offre l'occasion d'une vie quotidienne à ceux dont il était d'abord question de soin ou d'enfermement. « Il remet à l'ordinaire, au commun ce que l'autisme rend exceptionnel » (Petrescu, 2009 – 3).

Deligny et son équipe s'appuient sur le traçage ritualisé des parcours des enfants. Cartes journalières relevant les lignes d'erre. Lignes qui s'entrecroisent sur le papier et marquent le lieu de chevêtres : ces points où les lignes d'erre, à travers les années, se recourent et s'enchevêtrent en des points qui restent permanents. « Comme il en est des étoiles d'une constellation » disait Deligny. L'approche qu'il construit s'appuie sur le trajet en lieu et place du projet. Tracer et voir les traces c'est repérer "la manière d'être au monde" propre à l'agir des enfants qui n'ont pas la parole pour se dire. Deligny n'impose rien à ces enfants-là. Il laisse vivre le commun, l'ordinaire de la vie quotidienne. Le repos du coutumier de la vie, dans ses dimensions les plus simples des gestes ancestraux, s'oppose à l'exceptionnel de ceux qui se démarquent des normes, aux « débiles » dont on ne sait que faire.

### La nécessité de la marge

Tracer l'immuable, l'éternel recommencement du quotidien, énonce pourtant toujours un rien de différence. Entre les lignes, juste un écart, une différence se dessine. Faire passer la différence entre les lignes, là où les lignes d'erre, tracées et retracées sur du calque, se juxtaposent là où il semble ne rien y avoir.

Tracer c'est alors marquer la différence, le lieu de la différence, « la fêlure entre se voir et ce voir », le voir de la réflexivité, de la raison, de la conscience et le voir qui ne tourne autour de rien. Différence entre ce qui en advient d'un enfant non parlant aux prises avec ces choses et ces manières d'être qui sont les nôtres. (Petrescu, 2009 – 3)

La *présence proche* ne cherche pas à établir de relations réciproques, ni à se mettre à la place d'autrui. « Ce que je défends, c'est la nécessité de la marge et de ce qui peut s'y passer » dira Deligny dans une interview à un journaliste de l'Express-Méditerranée<sup>49</sup>. La notion de *présence proche* couplée du *savoir laisser faire* nous renvoie à la question fondamentale de la

---

<sup>49</sup> Entretien non daté, ni signé. Consulté le 12.10.2010 sur le site : [www.cip-idf.org/IMG/doc/deligny\\_une\\_vie-2.doc-France](http://www.cip-idf.org/IMG/doc/deligny_une_vie-2.doc-France)

norme dans son rapport à la marge, question immuable, toujours d'actualité au sein du travail social. Si le traçage est devenu affaire courante, tracer dans une société de contrôle, il participe d'une autre intention que le tracé de Deligny. Société du repérage par GPS, de la cartographie pour rendre les artères urbaines plus fluides, rendre la ville toujours plus "efficace". On filme pour sécuriser, pour mieux prendre et enfermer (vidéo de surveillance). L'objectif sécuritaire est devenu priorité. Deligny, de son côté, laisse faire, laisse les enfants vagabonder, errer sur les chemins des Cévennes jusqu'au prochain point d'eau, point de chevrêre où il semble bon de s'arrêter, d'y rester un instant, moment d'un repos, d'un bien-être possible. Laisser l'enfant y aller, le y étant ouvert à l'inconnu, à l'imprévu. Si modification du comportement il peut y avoir, ce serait par découverte, par rencontre, par surgissement d'un *on ne sait quoi* agissant *on ne sait pas pourquoi*, à ce moment-là. Lignes d'erre comme temps de retrouvaille à l'adulte, toujours là et absent, en *présence proche*.

Un axe fondateur traverse notre cheminement de recherche : laisser place pour que quelque chose puisse advenir là où rien n'est attendu.

Prise de risque non seulement pour le jeune, mais aussi pour la vie du lieu, pour les professionnels engagés dans l'acte.

C'est à ce sacré virage du risque que tout le monde nous attend. Mais dans tout le monde, il y a ceux qui affirment que le moindre risque, il ne faut le prendre à aucun prix, alors que les enfants, ce qu'ils attendent pour exister, c'est que nous le prenions et dans ce nous il y a eux et leur histoire qui peut ou commencer ou leur être à jamais interdite. (Entretien pour l'Express-Méditerranée, op. cit.)

Pour Deligny, la prise de risque est concomitante à tout acte éducatif. Prise de risque qui aura gravé son propre cheminement.

Si la *présence proche* reste pour nous un concept éducatif majeur, nous ne pouvons instituer l'expérience de Deligny comme modèle à actualiser :

Tout autour il y avait la guerre. Je le répète, parce que je pense que cette circonstance-là a beaucoup d'importance dans ce que je vous raconte. Les gens ne sont plus les mêmes, les événements... je crois qu'une tentative ne se mène pas deux fois. Tout au moins pas la même. S'il fallait que j'exprime une doctrine, ce serait ça : admettre le moment. (Entretien pour l'Express-Méditerranée, op. cit.)

Si nous avons pensé devoir quitter la pensée de Deligny par son refus des institutions, et ce en raison de notre objet de recherche instruit en foyer d'éducation, le matériel empirique nous a conduit tout au long du parcours à revenir à cet auteur. Au stade de notre investigation, il ne nous semble plus si judicieux de comprendre la pensée de Deligny au travers du refus ou du

déni des organisations. Si en début de carrière, celui-ci a été fortement entravé par les limites institutionnelles, il finit par refuser tout système assujéti aux normes institutionnelles.

Deligny n'est pas contre l'institution, comme on l'a souvent dit naïvement, il pose comme mode d'institution, comme organisation instituant les relations entre humains, la critique elle-même de l'institution. Ce qui fait institution, c'est profondément la parole inaliénable de chacun. (Rouzel, 2010 - 176)

Au-delà du rejet des institutions, c'est plus du rapport entre normes exogènes imposées et constitutions de modes de faire marginaux dont il est question. Plus précisément de la construction d'expériences alternatives en raison de normes institutionnelles devenues castratrices. Une fois installé dans son expérience des Cévennes, libre d'agir, il portera un regard plus nuancé sur le rôle des organisations. La marge reste intimement liée à la norme et les limites imposées par le système étatique et/ou privé favorisent l'expression d'autres possibles, de *contre-capture* en rupture de l'imposé.

Une tentative, ça se met à dériver, vers la marge, et l'institution s'y perd et elle ne veut pas se perdre. Alors un jour, elle ne s'y prête plus. Elle a été aussi loin qu'elle pouvait aller. Elle reprend tout. Elle fixe des limites. Or je pense que c'est de l'autre côté de la limite que commence la marge. (Entretien pour l'Express-Méditerranée op. cit.)

Les "asociaux" sont les experts de la marge, qu'elle soit voulue ou subie. Deligny ne cherche pas à conformer les « enfants aussi fous que des enfants peuvent l'être » selon sa belle expression, mais à leur permettre de vivre "leur folie" en trouvant des voies sociales acceptables. Lorsqu'il ouvre la porte de *l'asile de fous*, il découvre que, remises dans des contextes sociaux normalisés, les personnes trouvent des espaces d'affiliation alors que l'enfermement à vie leur avait été prédéterminé. Il est ici question de rapport à la norme, de contrôle social et de positionnement éthique sur le vivre ensemble.

L'existence des marginaux signifie que notre société est incapable d'intégrer tout le monde et ça c'est salutaire. Une société capable d'intégrer tout le monde est une société condamnée au monologue. Sans négation, il n'y a ni dialogue, ni création, ni vie. (Octavio Paz<sup>50</sup>)

Nous pensons que la marge, issue d'une réaction au normatif imposé, est également constitutive du cadrage de la norme. L'un et l'autre sont interdépendants : si la norme pousse à l'opposition et à l'expérience de la marge, celle-ci, par ses alternatives, devient constitutive du déplacement de la norme. Nous portons une différence marquée entre marge et exclusion, la marge permettant des allers-retour dont l'exclusion n'a plus la possibilité. Dès lors, la

marge requiert une dimension choisie et assumée de ses positions, ce qui diffère indéniablement du statut de l'exclu.

Mais rappelons-nous que toute expérience est affaire de moment. Le contexte de guerre et de résistance a permis l'expérimentation libertaire telle que l'a conçue Deligny. Pour nous, aujourd'hui, dans un contexte de société très normée, quel pourrait être l'espace d'expérimentation porteur non seulement de risque, mais surtout d'incertitude ? Incertitude et imprévu, ingrédients indispensables au développement de l'enfant, soutenus par un contenant : la *présence proche*.

Prendre le risque de l'ouverture à l'inconnu nous ramène une nouvelle fois à la pensée de Mendel et confirme notre théorie du risque nécessaire dans l'acte d'éduquer.

## Un savoir-faire essentiel au métier difficile à acquérir et à nommer

Deligny *laisse faire*, ou plus précisément, par la *présence proche*, offre un cadre qui "laisse faire". Au regard de notre objet de recherche, nous nous interrogeons sur la transposition possible du concept de *présence proche*. Au travers de celui-ci, nous pensons que c'est la conscience de l'autre autour de soi qui prévaut, rien d'autre. Une position professionnelle qui laisse advenir demande en soi la capacité de confiance à *laisser faire*. Un *laisser faire* actualisé par les paroles de l'éducateur Jean commentant la pratique de Théo :

*Moi j'aime bien ce petit moment-là. Où les deux jeunes s'interrogent. Où toi, tu es à la fois présent, mais moins présent. Je pense que, dans notre boulot, et que ça soit dans le tien ou dans le mien, c'est un des objectifs qu'on doit avoir. C'est que, entre eux, tout d'un coup, ils se parlent, ils s'engueulent ou ils sont d'accord, et ils se le disent, et ils partagent et ils argumentent, et puis tout d'un coup, nous, on peut s'effacer, on peut se retirer, on peut se remettre contre le mur, et ainsi de suite. Donc là c'est excellent ! Moi j'aime beaucoup ces petits moments où ils s'adressent l'un à l'autre. Si on arrivait à le faire plus souvent, le maximum de fois, ça serait diabolique.*

Position renforcée par le travailleur social hors murs qui situe cette capacité comme un des enseignements forts de son expérience de terrain :

*Voilà aujourd'hui, moi j'en suis à savoir laisser-faire. Et ça c'est de la pratique professionnelle. Du savoir-être, moi je suis arrivé au savoir laisser-faire.*

---

<sup>50</sup> Citation non datée.

Savoir laisser-faire, liberté de faire accordée chez Deligny qui crée la communauté entre éducateurs et enfants autistes. Savoir à transposer et à reconnaître comme acte porteur de sens et d'effets dans l'intervention éducative.

Pourtant, être là, autour d'une disposition à accueillir, à écouter, à observer, à être touché par l'autre dans sa différence, demande un *savoir-faire* difficile à acquérir. Un *savoir agir* qui ne figure dans aucun manuel de procédures. La *qualité de présence* demande de l'expérience, nécessite d'avoir fait le deuil de la toute-puissance, d'abandonner l'espoir de trouver la solution miracle, celle qui provoquera un changement jugé comme salutaire. Sortir des sentiers battus de la parole convenue, attendue, oser les chemins de traverse, laisser venir à soi ce qui émerge, ce qui se tait, ce qui fait mal comme ce qui transcende est ainsi un acte éducatif. Sortir de ce qui est prescrit, jouer sur les frontières, offrir du cadre qui s'installe par l'interaction, au besoin, laisser advenir la crise nécessaire, fait partie du métier d'éducateur. Expérience forte qui engage le corps et l'émotionnel dans l'activité. Pratique qui construit et enrichit un *savoir-faire* qui, au sein de la profession, reste enfoui, non dit, peu reconnu.

La présence agissante est difficilement appréhendable pour les professionnels. Lorsque le chercheur tente d'approcher cet indicible, en mettant l'accent sur les positionnements corporels, sur le silence, sur les regards portés à l'autre, alors les mots se lâchent, petit à petit, testant la recevabilité chez l'interlocuteur. Parler de son positionnement corporel et émotionnel oblige à parler de son investissement subjectif dans l'activité, à nommer ce que l'on offre en termes de qualité de présence. Au-delà du protocolaire, de la prescription, se déroule un monde sous-jacent au sein duquel l'activité consiste à laisser advenir ce qui est à partager. Ouvrir des espaces et des temps de vacuité permet de laisser une véritable place à chacun et de laisser advenir la créativité dans l'interaction. Aborder de front les dimensions incertaines de l'agir demande à l'éducateur à dépasser une certaine pudeur, à conscientiser une *force tranquille* émanant de soi. Faire monter à la conscience des savoirs pensés préalablement comme "naturels", comme une part de soi incorporée, est un exercice qui entraîne un renversement des schèmes et des représentations usuelles des outils professionnels à disposition. Donner de la lisibilité à ce qui est enfoui au plus profond de son corps, revient à revêtir un nouveau regard sur sa pratique. C'est en soi la possibilité de prolonger sa compréhension des situations professionnelles, et c'est aussi prendre en compte la part subjective constituante des interactions à l'œuvre dans l'activité. Repérer que le simple fait d'être là dans une *qualité de présence* a des effets indéniables sur la construction de la situation et sur le déploiement d'une intelligence des situations, permet de comprendre que *la*

*présence à l'autre* est une qualité professionnelle qui se construit dans l'expérience relationnelle.

L'analyse de l'activité, par son approche microsociale des situations et par ses méthodologies, permet un regard "méta", en recul, grâce aux images, de sa propre expérience professionnelle. Partager, échanger et mettre des mots sur l'axe corporel de l'activité, ouvre la question de la transmission des savoirs incorporés. Prendre en compte les aspects corporels et émotionnels comme des connaissances performatives dans le sens où elles constituent des effets intentionnels sur l'agir, permet de les penser non plus comme des comportements "naturels", accessibles à tout un chacun, mais bien comme des capacités à acquérir. La difficulté reste accrochée à la légitimité de l'acte, à la carence de lisibilité de discours et de théorisation. Dès lors, comment transmettre cet essentiel relationnel à de futurs professionnels de l'action sociale ou encore, comment enseigner des actes professionnels empreints d'une *qualité de présence* ? Et encore, comment faire reconnaître qu'une approche clinique en travail social puisse être digne de reconnaissance scientifique ? Ce sera l'objet de la troisième partie de notre thèse.

Une certaine présence dans la rencontre ferait partie des effets mais aussi des limites de la clinique dans un enseignement universitaire de type *ex cathedra*. Aurais-je un jour à rendre compte de cette « présence » ou mieux vaudrait-il qu'elle demeure dans l'implicite ? Je ne sais, sauf la fragilité que de telles questions découvrent. (Cifali, 1996 – 144)

Troisième partie

Usages de l'analyse de l'activité dans la  
formation professionnelle



## Chapitre 10 : Délicate articulation entre compétence et savoir-faire

En Suisse comme dans la plupart des pays européens, la formation des travailleurs sociaux a connu une évolution importante ces dernières années, d'abord avec son inscription nouvelle dans le système des Hautes écoles professionnelles et tout dernièrement avec son adhésion au système de Bologne. Pour les différentes écoles de travail social de Suisse romande (HES-SO), ces changements furent l'occasion de réaffirmer leur croyance dans l'efficacité de la logique de l'alternance pour assurer une formation professionnelle de qualité. La transition vers les hautes écoles a donné lieu à un travail important de repérage et de classification des compétences à l'œuvre dans le champ de l'action sociale, démarche engagée avec les milieux professionnels. A partir d'analyses de situations jugées emblématiques dans chacune des trois professions historiques que sont l'éducation sociale, le service social et l'animation socioculturelle, des référentiels métiers ont été élaborés. C'est ensuite en prenant appui sur ces derniers que les formateurs ont construit les référentiels de formation, référentiels déclinant les compétences génériques et secondaires incontournables pour l'acquisition du métier (Libois & Mezzena, 2007).

Pourtant, malgré ce travail considérable de la part des milieux professionnels, des pans entiers du métier restent dans l'ombre, échappant aussi bien aux observations des chercheurs qu'aux démarches réflexives des professionnels. C'est notamment la part engagée dans l'acte, à l'exemple du travail du lien, de la présence à l'autre, des affects engagés dans la co-construction de l'acte qui échappent aux référentiels de compétences. Si des modèles théoriques nous aident à penser le travail du lien et à le traduire en modèles d'action, on sait peu de sa traduction concrète in vivo par les professionnels en situation. Le travail social comporte ainsi des zones énigmatiques importantes qui restent à défricher. Les analystes du travail, à la suite des ergonomes, ont mis en évidence la difficulté des professionnels à rendre précisément compte de ce qui est mobilisé dans l'acte. Si les discours sur le travail n'ont pas de peine à se faire entendre pour prescrire ce qui est attendu à l'égard des professionnels, en revanche la connaissance de ce qui est réellement et effectivement investi en situation reste largement méconnue. Comme dans toute profession, nous retrouvons dans le champ du travail

social le problème de l'indicibilité du savoir-faire, ce qui pose un problème central aux formations professionnelles.

Lorsqu'on connaît le fort investissement des travailleurs sociaux dans leur activité, c'est bien d'un possible engagement de soi et du plaisir à trouver des ouvertures à des situations pensées comme bloquées dont il s'agit. L'ingéniosité au travail dépasse bien sûr le seul niveau individuel et se pose également dans des termes collectifs. Elle demande à son tour la reconnaissance d'une intelligence propre à la coopération, rendant possible une coordination et une normalisation informelle des manières de faire dans les équipes, à partir d'une réinterprétation collective des prescriptions. La qualité ne se mesure pas à l'établissement des prescriptions, ni à la description des activités, mais bien à la qualité de l'investissement des personnes et à leur débrouillardise pour mener à bien une tâche définie préalablement.

Cette intelligence foncièrement créatrice, investie aussi bien par les sujets que par les collectifs, tend à opérationnaliser des prescriptions souvent intangibles, car bien trop éloignées des conditions et des enjeux de la pratique réelle, ou encore bien trop floues (Libois & Wicht, 2004).

Penser l'activité dans la formation professionnelle initiale demande incontestablement à prendre en compte les dimensions complexes et créatives de l'agir, à les mettre à jour, à les rendre visibles. Paradoxalement, celles-ci peinent à être explicitées et dès lors sont bien souvent laissées dans le domaine de l'implicite, de l'évidence et ne sont ainsi pas ou peu retenues comme objets de formation.

Nous avons cherché à montrer, à travers l'analyse clinique de situations de travail, que l'accès à ces savoirs professionnels passe par des méthodes spécifiques qui rendent possible une mise en intelligibilité de l'agir. Intelligibilité que nous cherchons maintenant à réinvestir dans les pratiques de formation professionnelle.

Nous sommes partis d'un enseignement en analyse de l'activité dans la formation des travailleurs sociaux à la Haute école de travail social de Genève. L'analyse de situations professionnelles par les étudiants en fin de processus de formation conduit à un premier essai de transmission des savoirs en acte. Situations filmées dont nous cherchons à dégager la complexité de l'acte avec l'appui des professionnels engagés dans le réel de l'activité. Ce matériel empirique, toujours en développement, permet aux étudiants comme aux professionnels d'entrer dans la complexité du rapport entre activité réelle et réel de l'activité. Les apprenants sont ainsi propulsés dans la recherche de la complexité de l'agir, accompagnés d'enseignants et de professionnels de terrains. Il est ici question de formation en alternance,

qui dépasse largement la simple juxtaposition des temps de formation pratique et de formation théorique.

## 10.1 Référentiel théorique et savoir-faire

Les référentiels théoriques sont usuellement définis comme séparés des pratiques. Ils relèvent de logiques différentes et sont déterminés en amont de l'acte. Dans ce modèle de pensée, l'activité est guidée par les dimensions intellectuelles, issues des champs disciplinaires - les sciences humaines en ce qui concerne notre objet d'analyse -.

Nous constatons que les éducateurs spécifient davantage les manières d'agir que les références théoriques, ce qui a certainement été induit par l'appareillage méthodologique. L'analyse des situations révèle que les éducateurs ne réfèrent pas leurs manières de faire à des concepts, mais à des expériences réalisées, à des valeurs, à des lignes d'action portées par l'organisation. Sur l'ensemble du corpus, très peu de liens explicites à des théories de référence ont été évoqués. Les autoconfrontations croisées ont mis en visibilité une sorte d'accordage ou d'ajustement nécessaire à l'acte, des manières de faire qui procèdent par essais et erreurs, des hésitations qui mobilisent l'intellect et la part sensible de l'acte.

Nous comprenons usuellement le modèle comme un cadre de pensée formalisé qui préexisterait à l'acte ou constituerait un instrument d'intelligibilité incluant des représentations opératoires facilitant l'agir ; le modèle sert à expliquer, à interpréter, à comprendre ou à opérer. Mais tout comme la carte n'est pas le territoire, le modèle n'est pas l'acte.

Si nous relevons que le modèle n'est que le tracé de l'acte, nous ne pouvons concevoir l'acte comme séparé de la pensée. Les pratiques en travail social sont traversées par diverses théories de référence (psychodynamique, comportementaliste, systémique, développementale, etc.). Les structures éducatives adoptent des modèles d'intervention qui guident les modes de pensée, les problématiques sociales et les modes de soutien envers les personnes en difficulté. Les référentiels institutionnels sont adoptés par l'ensemble des professionnels engagés dans les services, que ce soit le corps médical, thérapeutique ou éducatif. Les deux établissements sur lesquels nous avons porté notre analyse s'appuient sur le modèle systémique. Les problématiques des adolescents y sont expliquées dans leur rapport aux systèmes des familles, spécifiquement au travers de l'étude des processus interactifs inhérents à celles-ci mais qui cristallisent le symptôme sur une personne. Modèle largement plébiscité dans la formation des travailleurs sociaux. Il est pour nous sensé de considérer un référentiel institutionnel attaché

au modèle systémique comme une ligne d'action qui donne une couleur aux gestes et à la réflexion portée sur les problématiques sociales et les manières d'agir. Nous pensons en réciprocity que l'agir en lui-même est source d'enrichissement des modèles de pensée.

Au sein du travail interdisciplinaire, nous relevons que le personnel éducatif est moins formé et circonscrit aux référentiels que les équipes thérapeutiques qui elles, les utilisent explicitement comme cadre d'action et comme ligne d'interprétations des problématiques. Pour les éducateurs, le quotidien demande à agir en fonction de nombreuses sollicitations qui requièrent des savoir-faire très hétérogènes. L'agir référencé strictement à un modèle théorique d'intervention relève d'un cadre trop restreint, trop strict, peu perméable à l'accompagnement dans la vie quotidienne. Agir dans le quotidien demande de souscrire à des règles d'action directement efficaces dans l'agir. Aebi (2010) relève, suite à une approche ethnographique de trois foyers éducatifs genevois - dont deux impliqués dans notre recherche - que les éducateurs s'appuient essentiellement sur quatre critères pour gérer le groupe, tout en tenant compte des particularités individuelles. Les critères retenus sont l'âge (les plus jeunes versus les plus âgés), l'ancienneté (les nouveaux versus les anciens), le degré de confiance et le degré d'hygiène. Ces critères permettent de mener une ligne d'action suffisamment cohérente pour tenir la dynamique de maison. Ces critères, étroitement liés les uns aux autres, renvoient au projet institutionnel centré sur l'acquisition d'autonomie. Autonomie relationnelle comme organisationnelle. Nous le voyons, le référentiel systémique est peu activé dans les lignes d'action du travail sur l'accompagnement au quotidien. Nous pouvons penser que sur les temps de synthèse ou d'entretien avec les jeunes et les familles, il en va autrement.

Nous souscrivons au fait que le modèle n'est qu'une part de l'acte - le pré-acte chez Mendel ou encore la dimension prescriptive en analyse de l'activité. Nous pensons par extension, que plus le modèle est délié des pratiques, plus les professionnels sont enclins à faire preuve d'inventivité et de créativité. L'adaptation permanente des professionnels de l'action sociale les place bien souvent devant des hésitations constitutives de la part risquée engagée dans l'acte. Les hésitations que nous avons pointées au cours de l'analyse des situations ne sont pas le reflet d'un manque de connaissances. Nous les comprenons comme des espaces de vacance privilégiant l'expression subjective des plus faibles, des « sans voix » au sens de Le Blanc (2007). Laisser voix aux usagers et même favoriser l'expression de celle-ci, demande aux éducateurs d'être en capacité d'entendre différents points de vue et de réviser leur jugement et leur compréhension des problématiques. Ainsi nous pensons qu'une pratique

d'accompagnement laissant place à l'imprévu comporte le risque d'une déstabilisation chez les éducateurs. Or, la professionnalité de l'acte se mesure à la capacité à faire usage de ces temps imprécis pour co-construire, laissant ainsi place à la force de résistance des usagers. Ainsi, nous postulons avec Friedrich (2009) que l'agir peut être intelligent sans se référer à un cadre d'intervention prescriptif modélisable et transférable. « Dans cette vision, l'intelligence est définie par les habiletés à faire quelque chose, et non en référence à la connaissance » (della Croce & Libois, 2010 - 81). Il existerait donc bien une intelligence de la pratique à différencier d'une compréhension intellectuelle de l'acte. Nous pouvons dès lors penser ces deux dimensions de l'agir en complémentarité. Les professionnels usent quotidiennement de capacités qui ne peuvent en aucun cas être considérées comme des "sous-produits" de la théorie. A contrario, même si la théorie reste informulée, elle s'active dans l'activité (Friedrich, 2009). Ainsi l'articulation théorie / pratique se réalise au sein même de l'agir. En ce sens, nous pouvons considérer l'acte comme source et forme de connaissance.

### Passage du singulier à l'universel à partir des situations de travail

Après avoir repéré au sein des situations empiriques des savoir-faire actualisés comme des savoir-faire en jachère - savoirs non mobilisables, savoirs empêchés -, nous vient la question de leur mutation en savoirs théoriques. Penser ce transfert demanderait à passer de la singularité du savoir à une dimension généralisable. Ne serait-il pas plus opportun de garder une logique propre aux deux types de savoirs ? Ou dit autrement, nous nous questionnons sur le bien-fondé d'une telle démarche qui porterait à gommer les différences qui déterminent les deux modalités de savoir. Faut-il rechercher une complémentarité, une co-dépendance ou encore tendre à une séparation afin de ne pas dénaturer la nature même des savoirs ? Nous pensons avec Jobert (1999) qu'il importe « d'articuler, en les différenciant, savoirs théoriques et savoirs pratiques » (p.218). L'entrée des formations "professionnalisantes" au sein des universités a ouvert un champ de recherche prolifique sur les savoirs engagés dans l'acte. L'enjeu est de former, au niveau universitaire, des futurs professionnels qui sortent de l'institution non seulement avec une qualification, mais aussi porteurs de connaissances pratiques, de savoir-faire directement utiles aux métiers. Relevons que cette double contrainte n'est pas récente, l'université a toujours été le lieu de formations tertiaires professionnelles telles que nous les connaissons dans le domaine médical ou encore dans les disciplines du droit. C'est de notre point de vue l'empan politique pour la valorisation de la pratique professionnelle qui suscite un renouvellement de la pensée sur les savoir-faire, spécifiquement

en Sciences de l'éducation, au point où ceux-ci sont devenus objets de recherches empiriques : analyser les pratiques professionnelles pour en tirer des objets de connaissance qui à leur tour, deviennent objets de formation. C'est bien à cela que se destine notre thèse. Toutefois, si nous partageons largement cet intérêt pour la pratique, le retour sur la formation pose des défis importants. Passer de l'empirie à la formation demande de relever le caractère objectivable du savoir pratique. C'est alors se questionner sur les logiques d'ensemble qui sont à l'œuvre au sein des situations singulières et repérer comment des situations singulières nous renvoient à des logiques d'ensemble.

« L'étude de tous phénomènes humains nécessite la prise en compte d'une double dimension ; subjective et objective » (Mendel, 1998 – 70). Ainsi, les sciences sociales et humaines ne peuvent échapper à une interactivité entre subjectivité et objectivité.

Nous avons à maintes reprises insisté sur les dimensions contextuelles et organisationnelles omniprésentes dans l'agir. Le travail se décline au sein des quatre dimensions définies par Clot (2006). Articulation du personnel et de l'interpersonnel, notions complétées du transpersonnel – la culture du lieu - et de la dimension impersonnelle liée au prescriptif. L'organisation du travail est un fait objectif qui peut être traitée comme une composante explicative et causale, mais aussi tenue par des sujets, agissant et pensant. Nous sommes en présence d'un modèle complexe explicatif et compréhensif au sein duquel organisation du travail et sujets au travail se trouvent en interactivité constante. Tenir compte du social et du psychologique permet un double regard et ouvre l'intervention sur un mouvement d'appropriation de l'acte par engagement et résistance à ce qui s'impose à soi. L'organisation du travail est un fait social qui agit de manière déterminante sur les processus psychologiques et les représentations de l'homme au travail. Mais l'acte ne se réduit pas au sujet qui y prend part. « Le passage d'une psychologie de l'acte à l'acte lui-même demande à prendre en compte la réalité non-soi » (Mendel, 1998 – 114).

L'acte est constitué d'éléments trivialement concrets, pratiques, qui ne concernent qu'un présent ponctuel et valable dans un contexte donné. Il se détermine par une singularité, par une particularité à l'intérieur d'une perspective immanente de l'agir.

Nous avons tenté pour notre part de rendre lisibles quelques savoir-faire en situation. Les penser, dans un deuxième temps, en généralité, implique le passage du singulier à l'universel. Partir de situations pour monter en généralité n'est pas anodin. Nous avons vu que le savoir émerge dans la réalisation de l'acte, dans son déroulement et que celui-ci n'est descriptible qu'à partir de la situation. Il nous paraît alors judicieux de transférer dans la formation, non

pas un savoir pratique sous forme de compétences métier, mais d'opérer une transposition didactique à partir de situations de travail. Dire cela est prendre une position critique face aux modèles d'ingénierie de formation élaborés à partir de référentiels de compétences. Rendre compte d'un savoir-faire en situation est une démarche toute autre que celle d'appuyer les contenus de formation sur des compétences prédéterminées à acquérir. Nous avons relevé que le référentiel métier de l'éducation sociale suisse romand insiste sur le caractère artificiel d'un listing de compétences, sachant que celles-ci s'actualisent en contexte et s'articulent à l'ensemble des paramètres agissant sur le déroulement de l'agir. Les éducateurs dans l'exercice de construction d'un référentiel métier évoquent la singularité des situations et énoncent « qu'il n'y a pas de réponse standard toute prête à appliquer. A chaque fois l'issue est à chercher, le projet à construire, avec et pour l'autre... »<sup>51</sup>. Les dimensions incertaines de l'activité professionnelle ne sont pas omises. Nous ne pouvons qu'entériner cette disposition.

## 10.2 La notion de compétence interroge la part contextuelle de l'agir

La prise en compte de la singularité de l'acte ne fait pas l'impasse sur les savoirs à la condition de les référer à des connaissances académiques, à des méthodologies spécialisées, à des modèles d'intervention, à l'expérience, à la réflexivité, à l'examen de son propre rapport à autrui et à la situation. La notion de compétence fait largement débat dans la littérature spécialisée. Le plan d'étude Bachelor de la HES-SO en travail social (2006) s'appuie sur les auteurs **Gillet (1991 ?) et Le Boterf (1994)** pour définir la notion de compétence.

La compétence est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. Ce savoir-agir est identifié à partir d'une famille de situations professionnelles, dites situations emblématiques. (PEC, 2006<sup>52</sup>)

Nous retenons la notion de familles de situation qui nous renvoie à la didactique professionnelle, dans l'importance qu'elle donne au couplage situation – activité. Si la définition de la compétence est largement acceptée aujourd'hui dans sa disposition à se mettre en œuvre en situation, il reste pour nous deux problèmes majeurs à utiliser ce type de catégorisation.

L'un repose sur le non-sens à mettre sous la forme d'un référentiel stabilisé des compétences alors que celles-ci se définissent comme un savoir-faire articulé à une situation.

---

<sup>51</sup> Voir chapitre 2 Référentiel métier suisse romand

<sup>52</sup> <http://www.ies-geneve.ch/Formations/FiliereTS.php?to=1.1.3>

La deuxième difficulté consiste à décrire le savoir-faire à partir de compétences individualisées. Nous avons montré que saisir la complexité de l'acte passe par l'analyse de situations. Nous avons insisté sur le fait que le professionnel n'a pas le plein pouvoir sur le déroulement de l'acte, qu'il se trouve au minimum en co-construction et que l'agir est toujours porté par des dimensions historiques et institutionnelles, endogènes comme exogènes. Il s'avère alors inapproprié de transmettre la complexité de la situation à partir d'un référentiel de compétences articulé à un savoir agir personnalisé. Jobert (1999) parle d'une

conception triangulaire de la compétence comme produit d'une interaction entre un sujet et autrui à propos du rapport de chacun avec le milieu qu'ils partagent [...]. (p.220)

La compétence est toujours à saisir dans une double composante : individuelle et sociale. La notion d'activité connote une activité de transformation, émanant de soi pour devenir une portion du monde.

Si l'activité est portée par un ou des humains, elle reste largement tributaire du contexte au sein duquel elle se déroule, à l'image de la dimension événementielle des situations. Si l'activité est activité *propre* (Clot, 2010a), elle s'affronte en cours de réalisation à l'activité d'autrui et au contexte dans lequel elle se produit. Elle nous paraît effectivement *propre* dans le sens qu'elle engage la subjectivité du professionnel dans ses dimensions cognitives, corporelles et affectives. Elle est également *située* dans le sens qu'elle déborde la volonté de celui qui la produit. Dès lors elle ne peut être répertoriée sans prendre en compte la situation dans laquelle elle s'accomplit : environnement humain et non humain, prescriptions antécédentes et simultanées, coactivité et coproduction, champs de forces agissantes influant sur l'activité réelle et effectuée. L'activité est ainsi pour nous *activité propre* et *activité située* de manière concomitante.

Si l'attention est portée sur le sujet ou sur les équipes, l'organisation du travail n'est pas absente des cadres d'analyse. L'activité est toujours normée, portée par un prescrit. Le professionnel au travail est pris dans des tensions auxquelles il doit répondre. Une des problématiques épistémologiques qui se pose à nous est attachée à la question du déplacement des conflits sociaux sur le niveau personnel, sur l'identité, sur les capacités à affronter ou non les dilemmes actuels du monde du travail. Nous pensons qu'aborder le travail par la notion de compétence individualise à outrance l'activité, de la même manière que la thématique de la santé au travail lorsqu'elle repose sur des déterminations psychiques des individus dans le sens d'une "affaire privée". Dans l'acception comprenant l'activité comme surdéterminée par les dimensions contextuelles et les valeurs portées par l'organisation du travail, la dimension



du développement du pouvoir d'agir, comme facteur de santé au travail, rencontre un certain intérêt dans le sens d'une propension à agir sur les déterminants sociaux de l'acte. Tout comme il nous semble peu réaliste d'évacuer de la problématisation les composantes psychiques et affectives du sujet engagé dans l'activité, que ce soit de manière empêchée ou créative. En contre plan, le développement d'une idéologie de l'autonomie du sujet, porte le risque majeur d'une illusion, voire d'un artifice ramenant l'entière responsabilité de ce qui arrive au sujet. Tenir dans des contextes contrariés est devenu une des difficultés majeures de bon nombre de professionnels. Dans ce cadre, le vecteur de santé au travail se traduit par la possibilité du développement du pouvoir d'agir. Or, ce déploiement de forces est le plus souvent obstrué, broyé par le seul souci de performance de production (Ion *et al.*, 2005 ; Clot, 2010b). Ici est le biais d'une compréhension de l'agir à partir de compétences individualisées. Nous touchons à un questionnement de fond qui pousse à envisager un positionnement hors d'une dialectique stérilisante. Nous relevons que les méthodes indirectes, largement utilisées en analyse du travail et principalement dans son acception clinique, interrogent cette double dimension :

Comment penser ces consultations et entretiens comme des espaces transitionnels qui permettent au-delà de l'individualisation et de l'isolation, voire la victimisation, de ceux qui sont "objets" de traitements et de discours (chômeurs, inaptes, handicapés, RMistes, salariés en souffrance, malades chroniques...), de se réapproprier leurs expériences et activités tout en opérant leur déprivatisation ? (Lhuillier, 2010 -217)

L'autoconfrontation dans ses dimensions singulières et collectives permet peut-être ce dépassement, passant par un premier temps de réappropriation individuelle, pour ensuite être engagée dans la confrontation aux pairs, que ce soit de manière croisée ou collective. Toutefois, si le cadre tient compte des deux niveaux d'interprétation de l'activité, aucun filet ne peut éviter le détournement par le sujet de la méthode, et le danger de tomber dans un processus de victimisation ne peut être totalement évincé.

Le concept d'activité située, au sens de l'ethnométhodologie, prend ici toute sa valeur dans les représentations clivées entre sujet et société. Le réel de l'activité, par ses dimensions psychiques et contextuelles est proposé comme élément tiers permettant une triangulation productrice de sens.

### 10.3 Savoir-faire, situations et formation professionnelle

Le savoir-faire renvoie dans la littérature à des savoirs cachés, des savoirs invisibles, incorporés, qui peinent à se dire. Nous pensons a contrario que le savoir-faire peut accéder à

une intelligibilité, mais qu'il ne peut se résumer à des gestes répertoriés, empilables, à des manières de faire catégorielles. Toutefois traiter un savoir-faire comme un savoir conceptuel comporte le risque d'une dénaturalisation de ce qui justement est autre qu'un concept d'intelligibilité. Le savoir-être, performatif du savoir-faire enrichit le geste professionnel. Nous comprenons le *savoir-faire* comme complexe qui prend en compte la part singulière et sociale de l'acte. Nous avons relevé l'incompatibilité à chercher une lisibilité des situations professionnelles au travers d'un instrument comme un référentiel de compétences. Se pose alors la question de la mise en intelligibilité des savoir-faire en vue de formation professionnelle. Comment mettre à disposition un savoir-faire sous une forme appréhendable ?

Accéder aux *savoirs en acte* ou *savoirs pratiques* passe, comme nous l'avons expérimenté, par l'utilisation de méthodologies indirectes, qui favorisent la controverse et mettent ainsi en mots le métier. Méthodes indirectes qui permettent de nommer ce qui ne parvenait pas à s'énoncer. Si l'analyse de l'activité souscrit à une meilleure lisibilité des savoir-faire, reste la question de la transférabilité et de la mise en œuvre des savoirs recueillis dans les dispositifs de formation. Telle est la question qui se pose à nous en fin de thèse.

Nous avons vu que l'analyse de l'activité produit un repérage de savoirs socialisés dans l'acte mais aussi de savoirs reclus, de savoirs qui peinent non seulement à se dire mais aussi à se vivre. Il y a des savoirs reconnus comme pertinents à mobiliser, et ainsi peut-être à modéliser, et d'autres qui restent en clandestinité des organisations, qui se jouent des procédures qualité et qui placent parfois les professionnels de l'action sociale à la limite de la régularité. Nous l'avons vu, faire vivre et partager sur les savoirs incorporés, sur l'engagement des affects dans l'activité, n'est pas sans risque. Faire émerger des savoir-faire demande aux professionnels à nommer ce dont il n'est pas usuel de parler, un quelque chose qui peine à être décrit. L'analyse de l'activité nous a appris que les praticiens savent plus qu'ils ne savent dire. Il revient au chercheur à mettre en place des méthodes pour parvenir à mettre des mots sur ce que les professionnels savent sans le savoir, sans savoir le dire, mais qui tient une place considérable dans l'acte. Nous sommes parvenu, avec la méthode de l'autoconfrontation croisée, à circonscrire quelques savoirs de métier ; il nous reste encore à les penser dans le cadre de la formation professionnelle.

Parler de *savoir d'action* (Barbier, 1996) convient mal à notre cadre théorique appuyé sur la définition de l'acte chez Mendel. En effet, parler de savoir d'action nous situe dans le champ du pré-acte ce qui distord l'acception même du savoir d'action. Pour notre part, nous nous

arrêtons à la dénomination de *savoirs en acte* ou de *savoir-faire*, *savoirs pratiques* ce qui exprime et détermine au plus près le matériel érigé au sein de notre partie empirique. Le savoir-faire prend en compte la dimension singulière et imprévisible de l'acte tout en définissant un geste professionnel, à l'exemple de la *présence tranquille*. Un savoir incorporé certes, mais un savoir qui sort de l'ombre et qui peut dès lors être mis en lumière et identifié. Un savoir référé à la condition d'une socialisation dudit geste auprès des pairs et d'une prise en considération de celui-ci au sein du *genre professionnel*. Mais un savoir en acte n'est pas un savoir tout court. Nous ne pourrions souscrire à l'idée de conférer la *présence tranquille* à un concept théorique. Si nous avons tenté de mettre cette dimension de l'agir en intelligibilité, il nous paraît difficile d'en fournir une définition généralisable et transférable à toute situation. Pour nous, l'intelligibilité de la présence tranquille prend sens dans le registre d'un repérage des *savoirs en acte* en vue non seulement de compréhension et de lisibilité de la complexité de l'agir mais aussi de transmissibilité, de formation. Il s'avère que confondre la pratique avec la théorie reviendrait à tuer dans l'œuf la spécificité et la richesse de l'acte. Rappelons-nous la force de l'œuvre de Mendel lorsqu'il définit l'acte comme une aventure et qu'il développe la théorie de *l'actepouvoir* qui permet au sujet d'exercer un pouvoir réel sur son acte.

Nous ne concevons pas la pratique comme un sous-produit de la théorie, mais la pratique de l'acte n'est pas à confondre avec la théorisation de l'acte. C'est bien de cet écart que s'empare la formation. Mais lorsque celle-ci doit faire preuve d'une dimension scientifique en vue de la reconnaissance de ses diplômes, le piège revient alors à découper et comprendre la pratique uniquement à partir de catégories critérielles. Démarche portée par une illusion rationaliste qui vise à identifier un acte et à le décrire par l'attribution d'un objectif au niveau du pré-acte (projet) ou d'un sens dans l'après-coup (post-acte) sous forme d'interprétation de l'acte. Or, tout l'intérêt de l'analyse de l'activité réside dans le fait de rendre compte de l'intelligibilité de l'acte au-delà des intentions et du discours évaluatif. Nous avons vu qu'il n'est pas opérant de séparer la dimension cognitive de celle des affects dans l'agir, de séparer l'esprit de l'acte ou encore la pensée des réalisations. Le savoir-faire n'est pas le signe d'un fonctionnement, il est concomitant à l'acte et au développement de celui-ci. Pour le dire autrement, la façon dont les éducateurs travaillent produit du savoir-faire au-delà et en-deçà du temps de réflexion et de la mise en œuvre des prescriptions du métier. Dire cela nous renvoie à la singularité de l'acte et par extension à l'investissement subjectif dans l'acte. Référence à des capacités individuelles, relevant de *La Métis*, de l'intuition, du tact. Le savoir-faire ne peut être

généralisable, transférable sous la forme d'un "copier-coller". Il peut par-contre être objectivable dans la compréhension cognitive de ses dimensions subjectives et risquées. Dès lors, son apprentissage passe expressément par une expérience encadrée qui stimule un espace de réflexion propice à une montée en généralité de ce qui a été expérimenté en situation.

Ainsi, nous pouvons comprendre un savoir-faire comme un savoir appréhendable, qui contient des dimensions singulières et généralisables, transférable en objet de formation alliant théorie et expérience pratique. Phénomène de généralité qui s'accorde à produire non pas un recensement des actes sous forme d'un référentiel "prêt-à-porter", mais d'une montée en généralité sur des modes de faire mis en visibilité et agréés par le corps professionnel.

Faire le pari d'une transférabilité des actes professionnels en objet de formation de niveau universitaire est une prise de position. C'est accepter l'idée d'une connaissance pratique, d'un savoir-faire objectivable au-delà d'une pratique subjective. Un savoir qui émerge dans le réel de l'acte, qui prend en compte non seulement le réalisé, mais toute la part empêchée et risquée de celui-ci, et qui ne peut être rendu accessible et donc descriptible, qu'à partir de son émergence et de son déroulement. Un savoir-faire qui doit être reconnu par le *genre professionnel* comme étant un élément constitutif du bien-fondé de l'acte. Sans oublier la part d'émancipation constitutive des métiers de l'humain qui implique que toute intervention s'accomplisse en co-construction. Co-construction qui engage des allers-retour et des résistances dans une temporalité indéterminée du déroulement de l'agir. Nous avons insisté tout au long de cette recherche sur la dimension du lien social, de l'interactivité comme axe central du métier : « (...) ce qui les [travailleurs sociaux] distinguent des professionnels des services qui sont eux aussi engagés dans des relations, c'est que, dans le social, la relation est à la fois l'objet et la finalité de l'intervention » (Autès, 2000 – 262). La dimension subjective engagée dans l'acte et dans les faits de résistance des uns envers les autres ne nuit pas à la compréhension de l'agir et à son efficacité, au contraire, elle lui donne sens et spécificité. Elle est à saisir comme une part immanente à l'acte. Comprendre l'intervention sur autrui ainsi consent à tenir les incertitudes et les hésitations comme constitutives de l'acte. Tout comme à prendre en compte le caractère inégalitaire, asymétrique de la relation et ses effets de *contre capture* constitutifs du projet d'autonomie pour les jeunes. La théorisation du savoir-faire relève de la prise en considération des affects dans l'acte, de l'indétermination constitutive de l'acte et des ajustements rusés dont il est question pour répondre aux prescriptions. La mise en intelligibilité de ces ressources est constitutive d'une connaissance sur le métier. Connaissances et compétences qui supportent à la fois les normes de l'action et la part

sensible de l'acte. *Connaissances pratiques* qui s'ajustent en permanence aux événements et à l'enchaînement des situations. Tenir une position éducative, c'est aussi faire preuve de cohérence dans le développement d'un devenir. Il importe de saisir l'agir dans le flux des situations, dans la capacité à passer de l'une à l'autre de manière fluide en gérant à la fois la continuité et l'imprévisible. Nous avons insisté sur le caractère public de l'intervention : agir sous le regard d'autrui. Le caractère interactif de l'agir en situation implique un certain contrôle indirect qui pèse sur les choix et engage à nouveau le caractère émotionnel de l'agir. Nous avons relevé l'importance de la place accordée aux uns et aux autres dans l'agir : l'importance de la coopération, du travail en équipe dans le champ de l'éducation sociale. Travailler en équipe demande à construire des accords communs suffisamment solides sur ce qui est considéré comme juste, comme relevant d'une pratique éducative efficiente. Le savoir-faire émane aussi d'une participation à la construction du *genre professionnel*. Ainsi, les savoir-faire, constitutifs de la *connaissance pratique*, permettent la continuité de l'acte éducatif bien plus que le suivi des protocoles d'action issus des processus qualité.

Le savoir-faire tel que nous le concevons dépasse largement le seul investissement de la personne dans l'acte, au sein duquel le feeling serait l'ingrédient miracle. Agir envers autrui est toujours porté par une structure, une organisation, une histoire et une coopération dans l'agir. Mais agir c'est aussi s'engager dans la part risquée de l'acte, dans une indétermination qui bouscule l'intimité du professionnel. Procéder à une analyse de l'activité en vue d'un dispositif de formation oblige à prendre en considération ces éléments et à les transférer en matériel d'enseignement. Il nous paraît alors délicat d'opérer des catégories descriptives telles que définies dans les référentiels de compétences. Il nous semble bien plus efficace d'identifier des situations clés, de repérer les savoir-faire à l'œuvre et de décrypter avec les apprenants l'*intelligence pratique* engagée dans l'acte. Chercher le caractère ordonné de l'agir n'exclut en rien la prise en compte de l'imprévisibilité et de la sensibilité de l'agir, tout comme la part engagée autour d'accords ou de controverses sur le métier considérés comme des éléments constitutifs de l'acte. Rendre compte du métier à partir de l'engagement subjectif comme de la part sociale, assure la continuité de l'acte éducatif.

### Des hésitations nécessaires à la co-construction de l'activité

Nous avons largement souligné l'importance du ressenti, de l'émotionnel dans l'agir, la part sensible de l'acte engagée dans l'interaction à l'environnement, la confrontation à la singularité des situations rencontrées. L'agir est ainsi affecté par les échanges, les sentiments,

comme par les théories portées en soi et par l'organisation. Nous pouvons penser avec Jonckheere de et Pittet (2009 - 4) « qu'il existe un flux entre le monde qui nous affecte et notre esprit qui forme des théories. Dans ce sens, la théorie n'est pas opposée à la pratique, car elle est elle-même une pratique ». En continuum, nous ajoutons que la pratique est matière à théorie dans ce qu'elle confronte celle-ci à la réalité de l'agir. Penser cette double articulation permet d'éviter la pose de diagnostics stigmatisants auxquels certains patients doivent souscrire. Nous parlons ici de patients en accentuant ainsi le propos sur la part soumise et le danger d'enfermement que peut poser une pensée sur autrui à laquelle on souscrit par manque de ressources ou par soumission à celui qui est censé détenir le savoir. Le travail social, dans sa référence aux valeurs du développement du pouvoir d'agir des plus démunis, se positionne dans un rapport à la théorie fait d'hésitations, de déconstructions et de reconstructions. Il est bien souvent reproché aux éducateurs de se situer sur des référentiels "mous", mal établis, ne permettant pas ou peu une identification de leurs actes. Condition nécessaire à l'émancipation des usagers libérés de théories préétablies qui soi-disant les concernent. C'est pour nous une condition nécessaire pour se libérer d'une contamination de la pensée et des représentations portées sur eux-mêmes et en eux-mêmes. L'acte fondateur du travail social serait alors d'influer du doute face aux théories et à autoriser autrui à penser par lui-même les difficultés qui le submergent et empêchent la créativité personnelle comme interpersonnelle. Acte qui offre des occasions de s'évader d'une interaction subie face à la toute-puissance de celui qui sait, et par là, de faire acte d'une double création de sens, de soi et de son rapport à autrui. Il ne s'agit pas de réfuter toute théorie mais au contraire de se sentir en capacité de pouvoir les penser à son égard. Phénomène de libération qui doit amener autant les éducateurs que les personnes dont ils ont la charge à développer leur propre pensée et leur ressenti sur ce qui leur arrive. Les professionnels de l'action sociale peuvent être les porteurs de cette ouverture à la condition qu'ils aient acquis cette propension à une liberté de pensée et d'agir en eux-mêmes. Position ardue à tenir face à une science qui défend ses périmètres et face à des systèmes toujours plus normatifs de l'action sociale. Si le flou et l'hésitation sont porteurs d'espaces créatifs pour les professionnels comme pour les bénéficiaires, alors nous pensons qu'une théorie éducative portée par des hésitations qui favorise des espaces de parole sur soi et sur le monde en interactivité, est efficiente. C'est aussi une question de rapport à la norme que les référentiels nous amènent à débusquer.

L'écart, loin de s'opposer à la norme, en règle donc le cours. Cette capacité à s'écarter – capacité normative – ne présuppose-t-elle pas une conception de la vie comme normativité, c'est-à-dire comme puissance de renverser les normes

existantes et d'en instituer de nouvelles ? [Canguilhem, 1966, p. 155] On sait que tel est le cas chez Canguilhem. La vie est cette créativité même qui suppose de tenir pour normal, au sein de certaines limites non fixées à l'avance, le renouvellement des normes. (Le Blanc, 2007 – 39)

Comprendre combien les théories peuvent nous amener à nous enfermer dans une pensée par trop circonscrite. Non pas les théories en elles-mêmes mais bien les représentations que les différents acteurs se font à leurs propos. Les théories comme les actes sont ouverts à l'inattendu, c'est d'ailleurs bien souvent à propos d'un "accident", d'un "raté", que les chercheurs trouvent une nouvelle piste de pensée.

### Le flou et l'imprévisible constitutifs des référentiels

Un référentiel théorique pourrait-il se construire à partir d'une capacité à accepter le flou comme une occasion de penser, une occasion de comprendre avec autrui ce qui fait sens ? Positionnement qui nous ramène à la posture clinique tout comme à la compréhension de la marge comme offre de renouvellement de la norme. Accepter le flou et donc le risque non pas comme une position indubitable à la situation du travail avec autrui, mais bien comme une force, une occasion de dépassement, un appel au renouvellement de la pensée et des pratiques. Construire un enseignement à partir de l'analyse de situation serait une occurrence à développer la pensée et l'expérience d'une pratique à partir d'une compréhension théorique de l'agir. C'est en cela que nous voyons une continuité entre théories et pratiques. Une expérience du monde qui est irrémédiablement sensorielle et intellectuelle. Produire du matériel d'enseignement à partir d'analyses de l'activité est aussi rendre compte de résultats de recherche ; passage d'une théorisation à la pratique d'enseignement. Franchissement pas toujours aisé à établir qui participe des attentes liées à une formation universitaire. Les sciences humaines placent au cœur de leur pensée le développement de l'humain et ses multiples manières de faire pour parvenir à vivre en société. Le potentiel citoyen et démocratique du vivre ensemble est inéluctablement source d'une pensée plurielle. Se dégager de modèles d'actions par trop cadrés est un souffle nécessaire au dialogue avec les personnes en rupture. Celles pour qui le modèle dominant n'a pas laissé place à leur propre développement. Les modèles de pensée sont intimement liés au vécu, à l'intimité de la vie des uns et des autres. Si les modèles d'intervention nous aident à penser, ils ne peuvent en aucun cas se prévaloir d'une vérité absolue. Les théories nous intéressent dans ce qu'elles permettent d'attirer l'attention sur des phénomènes, sur des perceptions du monde et par le fait qu'elles sont en capacité de discourir sur leurs constructions. En cela, elles deviennent outils de pensée

et sont reproductibles non pas dans leur hégémonie, mais dans leur capacité à se transférer en diverses situations. Travailler sur un problème humain revient non pas à appliquer une solution préétablie, mais à revenir sur l'énoncé du problème. Ce qui pose problème pour les uns n'est pas forcément en soi problématique pour les autres. Travailler sur la compréhension des éléments qui déterminent le problème révèle bien souvent un déclenchement du pouvoir d'agir empêché jusque-là par la culpabilité attachée au dit problème. Les écueils deviennent source de réflexion et peuvent se transformer en source de créativité à la condition d'une ouverture à des interprétations variées sur la nature du positionnement à l'obstacle rencontré. Les personnes en difficultés socioéconomiques sont porteuses de stigmates qui dérangent l'ordre social. A contrario, elles offrent, par leur difficulté d'intégration au modèle dominant, des occasions de repenser ce qui échoue et résiste. En cela, les personnes dites en rupture sociale, sont, sans le savoir et sans le désirer, porteuses du renouvellement des sciences humaines.

Penser les problèmes sociaux ne peut être porteur de sens sans s'interroger sur leurs conditions d'émergence et de persistance (Jonckheere de & Pittet, 2009). Conditions qui renvoient non pas à la personne en difficulté mais bien à l'organisation sociale, à la dimension politique du vivre ensemble. Ce modèle de compréhension des problèmes sociaux limite la portée de l'acte des praticiens, lorsque celui-ci est porté sur la résolution du problème. Se centrer sur l'émergence du pouvoir d'agir, quelle que soit la problématique sociale dont souffre la personne, permet de redonner du souffle aux situations bloquées. Entre agent de contrôle social et acteur de changement, les professionnels ne sont pas pris en tenaille, ils n'ont de notre point de vue que peu le choix de leur positionnement éthique. Si le pouvoir d'agir est au cœur de l'intérêt qu'ils portent à leur profession, alors il n'est plus question de difficulté de positionnement, mais bien plus de tact et de savoir-faire pour épouser un mode d'agir à la fois acceptable pour les tenants de l'ordre social et à la fois porteur d'ouverture et d'intérêt aux différentes formes de marginalités sociales et culturelles, en vue d'émancipation sociale. Ossipow (2011) relève que

La citoyenneté en foyer repose sur des visées disciplinaires et civilisatrices et l'apprentissage que proposent/imposent les équipes éducatives n'incite pas à des formes de résistances. Les éducatrices et les éducateurs laissent toutefois une grande place au développement des capacités argumentatives et stratégiques des adolescent-e-s. (à paraître)

Pour les professionnels, adopter une position *entre-deux* au sens de Sibony (1991) est faire valoir leur intelligence rusée, leur intelligence sensible et leur capacité à accepter le flou et le



risque dans l'acte. Nous l'avons vu, la question d'occuper la bonne place est centrale pour l'éducateur Jean, occuper une place sans usurper celle des autres, que ce soient celles des collègues comme celles des usagers. Les modèles sont pour nous accrochés à l'agir, mais ils ne peuvent se substituer à des définitions de "bonnes pratiques". C'est dans leur confrontation à l'activité réelle au sens de Clot et de Mendel, que les théories prennent sens, dans ce qu'elles amènent les professionnels à penser l'agir et son développement, à la condition d'être ouvert et même à l'affût de l'imprévisible.

Un problème particulier se pose quand, au lieu d'être, comme c'est habituellement le cas, un discours sur d'autres discours, la théorie doit s'avancer au-dessus d'une région où il n'y a plus de discours. Dénivellation soudaine : le sol du langage verbal se met à manquer. L'opération théorisante se trouve là sur les limites du terrain où elle fonctionne normalement, telle une voiture sur le bord de la falaise. Au-delà, il y a la mer. (Certeau de, 1990 – 97)

La théorie est la construction d'un discours à partir d'un discours sur les pratiques, sur les événements, sur des problématiques sociales. Un savoir-faire sans discours, essentiellement sans écriture peine à trouver légitimité et bloque le développement de la profession par absence de théorisation. La science doit pouvoir s'appuyer sur des savoir-faire constitués d'opérativités multiples mais toujours sauvages dans leurs rapports à l'imprévisibilité. *Temps accidenté* qui appelle non pas à des pratiques méprisables, mais au contraire à des savoirs ingénieux, complexes et opératifs (Certeau de -1990).

Avoir discours sur les référentiels théoriques et les savoirs en acte ne répond pas encore à la question du transfert du matériel empirique dans les espaces de formation professionnelle. C'est à cela que sera dévolu le dernier chapitre de notre thèse.

## Chapitre 11 : Trois modes de formation professionnelle

Avoir investi l'analyse de situations professionnelles à l'aide des dires des professionnels et de savoirs théoriques, témoigne d'une intention de chercher à construire des formes d'apprentissages attachées à la mise en intelligibilité de l'activité. Nous avons, au travers de notre matériel empirique, développé une *classe de situation d'apprentissage* construite autour de *situation-problème*. Notre intérêt pour l'activité se tourne maintenant sur les modes d'enseignement que peut recouvrir une telle approche. Nous présenterons ici trois modes d'apprentissages issus de notre matériel empirique.

Entre les didactiques des disciplines et la didactique professionnelle il demeure des différences bien marquées (...) notamment quant à l'objet de ces disciplines : dans un cas on cherche à comprendre comment s'apprend et se transmet un savoir ; dans l'autre, comment s'apprend et se transmet une activité professionnelle. Mais il y a eu incontestablement un rapprochement : il y a de l'activité dans l'apprentissage d'un savoir, il y a mobilisation de savoirs dans l'apprentissage d'une activité professionnelle. Surtout ce qui apparaît comme l'amorce d'un tournant, c'est la référence de plus en plus massive aux différentes théories de l'activité. (Pastré, 2008 - 17)

Le séminaire de troisième cycle CUSO<sup>53</sup>, organisé par la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de Genève en 2007, met en exergue l'intensité des débats sur la place de la formation professionnelle dans le champ de la formation des adultes. A l'image de ce congrès, les formations universitaires académiques ou professionnelles s'orientent vers, par et dans le *travail*. Si ce mouvement est mobilisateur, il est d'autant plus important de poursuivre la réflexion sur la destinée des savoirs dans une perspective globale de formation des adultes. Le séminaire CUSO a cadré le débat sur deux axes de questionnement : le niveau méthodologique retraçant la tendance qui se développe aujourd'hui à recourir à l'analyse de l'activité professionnelle comme moyen de formation. Une invitation est donnée à interroger l'efficacité d'un tel modèle qui modifie procédures et contenus des formations. En complément, le deuxième degré de réflexion a porté sur le niveau axiologique. L'interrogation est portée alors sur les objectifs et les ambitions de la formation des adultes aujourd'hui.

S'agit-il d'une recherche essentielle, massive et exclusive d'adéquation des personnes et de leurs compétences au monde du travail et à ses logiques ? Ou

---

<sup>53</sup> CUSO : Conférence universitaire de Suisse Occidentale

bien, de façon plus large, non pragmatique et parfois contradictoire, d'une contribution au développement non finalisé (ou seulement de façon accessoire) des potentialités de ces personnes ?<sup>54</sup>

Questionnement qui se rapproche sensiblement des paradoxes auxquels sont confrontés les travailleurs sociaux (Barel, 1979). La recherche d'optimisation de la réflexivité des apprenants dans le cadre de la formation des adultes passe-t-elle par l'optimisation d'outils et de contenus directement utiles aux différents champs professionnels de l'éducation des adultes, ou est-ce la question du sens, du développement du pouvoir d'agir ou de la pensée critique sur laquelle doit porter principalement les enseignements ? Ce débat, certes pas nouveau, est réactivé par la volonté politique d'adéquation des formations universitaires aux besoins des entreprises, cela de manière particulièrement explicite pour les hautes écoles spécialisées.

Pour notre part, nous pensons que c'est à la fois la volonté de répondre aux évolutions du monde du travail et au développement d'une réflexion critique et éthique sur l'activité qui cherche à s'imposer au sein des formations universitaires avec visée professionnelle. Ce débat nous renvoie aux notions d'activité constructive et productive développées par Pastré (2006, 2008). C'est éminemment la question des objectifs d'apprentissages qui se trouve au cœur du débat. Dans les systèmes de formations académiques, les étudiants sont placés dans une situation institutionnelle où le but de l'activité est centré sur la part constructive. Les activités productives des apprenants ne sont que des moyens initiant l'activité constructive. Dans ce cadre, une place centrale est donnée aux savoirs académiques qui deviennent objet de l'apprentissage. Dans la pratique scientifique, l'acte est subordonné à la production de savoirs. Mettre au centre l'activité plutôt que les savoirs, c'est opérer un renversement de paradigme qui modifie la conception classique apportée à la relation théorie/pratique. « La didactique professionnelle est née d'une volonté de renversement, de nature épistémologique, dans la manière d'envisager, par rapport à l'apprentissage, les relations entre l'activité et le savoir » (Pastré, 2008 – 55).

Partir de l'activité dans des modèles d'enseignement, permet de destituer la conception dualiste imposant la pratique comme simple application de la théorie. Ce mouvement a suscité des débats théoriques parfois houleux entre les diverses disciplines (psychologie, sociologie du travail, philosophie de l'action, linguistique, etc.) qui se donnent pour objet de comprendre l'activité dans le cadre de la formation et du monde du travail en général. Débats nourris par

---

<sup>54</sup> Plaquette de présentation du séminaire, Ovronnaz 2007

les nouveaux cadres prescriptifs liés au processus de Bologne conférant une approche didactique centrée sur les compétences. Notamment, la question de la modélisation de l'action et son inscription dans des référentiels de compétences, a largement mobilisé les débats. Les auteurs de la plaquette de présentation du séminaire CUSO, (Durand & Filliettaz, 2007), relèvent que

les objectifs de la didactique professionnelle et des approches voisines sont d'identifier des éléments de généralité ou des invariants permettant de qualifier l'activité réelle des opérateurs dans des situations de travail précisément délimitées, et de concevoir des dispositifs de formation cohérents d'une part avec les résultats de ces analyses préalables, d'autre part avec les conceptions de l'individu et de l'activité que ces approches présupposent.

La didactique professionnelle a permis des innovations en matière de formation, telle que la conception de situations d'apprentissage en lien direct avec les analyses préalables du travail. Marc Durand (2006) a tenté un repérage des différentes approches orientées vers l'activité qui suppose que celle-ci constitue l'objet premier de la formation. Il propose six modèles en insistant sur le caractère non exhaustif de ce repérage. Cet essai de classification a l'avantage de nous montrer combien les chercheurs, formateurs et enseignants se sont emparés de la formation à partir de l'activité et combien celle-ci permet le développement de différents modèles d'apprentissage. Nous pensons que la complexité du module de formation proposé au sein de la formation en travail social de Genève traverse différents modèles. Prototype exigeant par l'investissement de temps et de technicités importantes, mais surtout complexité pour les apprenants dans les différentes postures à adopter dans sa mise en œuvre. Le matériau recueilli après plusieurs années d'enseignement a permis, par repérage de situations emblématiques et la mise en évidence de la transversalité de certains gestes du métier, d'entrer dans l'apprentissage du métier par les *savoir-faire* qu'il requiert. Matériel réinvesti dans ledit module par capitalisation de connaissances tout comme dans d'autres espaces de formation centrés sur l'acquisition de gestes professionnels.

Durand recense un modèle qui fait référence à la constitution de banques de données relatives à l'activité réelle des apprenants au travers de l'accumulation de traces de l'activité. Traces pensées comme représentatives de familles de situations et traces comme support à des dispositifs de formation avec à la clé une mise en exergue « (...) des situations consensuellement évaluées comme efficaces et reprise réflexive de l'activité dans ces situations au sein de dispositifs d'analyse, de partage, d'approfondissement » (Durand, 2006 - 76). Ce modèle s'il est proche dans ce qu'il insiste sur la dimension de la situation, est éloigné de notre démarche qui ne vise pas à recenser des "bonnes pratiques". Nous ne nous situons pas

dans la recherche de ce qu'il convient de faire, mais dans la tentative d'un repérage de la complexité des situations et du relèvement des activités empêchées, cela au travers des controverses des professionnels et ainsi de la construction *in situ* du *genre professionnel*.

Un des modèles identifiés par Durand est dévolu à la formation professionnelle initiale. En cela, il nous intéresse tout particulièrement. Ce modèle se réfère à la prise en compte de l'activité réellement déployée par les débutants et à sa confrontation à l'activité des professionnels expérimentés. Autre modalité centrée sur l'apprentissage qui se développe en action, sur lequel les communautés de pratiques s'engagent dans l'accompagnement des nouveaux venus. Nous pouvons ici faire référence à ce qui est usuellement compris comme modalité centrale de la formation en alternance, soit, une part de la formation qui est déferée aux professionnels de terrain sous la forme de stages. Modalité d'apprentissage nommée au sein de la HES-SO, *formation pratique*, pour insister sur la dimension formative de ce modèle d'apprentissage en situation réelle. « La gageure ici, est de ne pas se satisfaire d'apprentissages sur le tas, tout en restant dans le contexte de l'activité cible et sans nuire à son efficacité » (Durand, 2006-77). Si ce modèle est effectivement mis en œuvre dans nos cursus de formation, il n'est pas représentatif du dispositif dont nous nous occupons ici. La formation initiale demande la mise en place d'un partenariat serré avec les terrains professionnels, ce qui est un des atouts des formations tertiaires professionnelles. Le module de formation à l'origine de notre réflexion se situe dans une modalité qui n'extériorise pas l'apprentissage mais qui au contraire, tente de faire entrer l'activité réelle dans le périmètre de l'enseignement en école.

Nous nous arrêterons encore sur l'un des modèles repérés par Marc Durand, qui

consiste à exploiter la capacité des acteurs à rendre compte de leur activité (...), ceci dans des protocoles dialogiques avec le formateur (ré-adressage de l'activité, mise en récit...) ou de l'explicitier dans des protocoles visant les contenus de conscience pré-réflexive au moment de l'action (montrer, raconter, commenter ces actions préalablement enregistrées). (2006 – 77)

L'objectif de ce type de protocole est de provoquer de la controverse entre apprenants en vue d'une compréhension plus fine de l'activité. Les méthodes utilisées pour cela sont les méthodes indirectes dont l'instruction au sosie, l'autoconfrontation croisée, l'entretien d'explicitation. Si ce sont bien les méthodes de la clinique de l'activité dont nous faisons usage au sein du module d'enseignement, il ne s'agit pas de l'analyse de l'activité des apprenants mais bien de celle des professionnels expérimentés. Notre protocole place l'apprenant dans une double, voire triple posture, celle de *novice* en apprentissage, mais aussi

celle d'*intervenant* dans le fait d'aller filmer les éducateurs, d'assurer la conduite de l'autoconfrontation croisée et collective, et encore dans celle d'*apprenti chercheur* dans la nécessité de produire un écrit sur le processus mais aussi sur l'analyse des séquences repérées comme dignes d'intérêt et de développement.

Nous le voyons, il est difficile de délimiter des modèles tant ceux-ci se construisent certes avec rigueur mais aussi en fonction de la créativité des formateurs et des objectifs alloués à la formation.

Pour notre part, notre thèse nous permet d'amener une petite pierre à l'édifice de la didactique professionnelle et cela, à partir d'une double entrée pour la formation initiale complétée d'une approche développementale en formation continue :

- celle de la formation initiale à partir d'expérimentations par les apprenants de la mise en œuvre d'une analyse de l'activité et du repérage des apprentissages et des limites que ce processus engage
- celle plus classique d'une intervention-recherche qui offre un matériel à l'analyse fine de la complexité des situations professionnelles, matériel réinvesti dans les modules d'enseignement
- et pour la formation continue, un processus de développement des professionnels expérimentés au travers d'autoconfrontations simples, croisées et collectives.

C'est à l'explicitation de ces trois modèles didactiques que nous consacrerons la dernière partie de notre thèse.

## 11.1 Conduire une analyse de l'activité dans la formation initiale

Dans ce dispositif, l'analyse de l'activité est un objet d'apprentissage en soi. Il permet aux étudiants de mener une démarche d'analyse de situation de travail, de saisir le réel de l'activité en mouvement, révélant la complexité de l'agir. C'est bien le développement du niveau de l'expertise chez le professionnel, par le processus de la clinique de l'activité, qui permet à l'étudiant de saisir la complexité dans la perspective d'une action toujours située. L'enjeu majeur et particulièrement délicat est de placer l'étudiant en posture de chercheur-intervenant, qui ne s'intéresse pas uniquement au vécu mais principalement au développement du vécu. Avoir retenu la méthode de l'autoconfrontation croisée dans un module de formation initiale, passe par une phase de formation aux méthodes cliniques, qui insiste sur le sens du

passage de l'opération observée au développement du discours à partir des traces de l'activité. Le renversement majeur effectué par les étudiants est le dépassement de la prise à la lettre du vécu. Le vécu est situé comme moyen d'élaborer, comme moyen d'agir.

La clinique de l'activité est proposée comme un cadre qui permet un développement de la pensée. Il s'agit d'installer un cadre qui sollicite la parole à partir des traces de l'acte, ce qui fait Histoire a contrario d'un processus de repérage de compétences et de leurs fixations au sein d'un référentiel de compétences.

Les étudiants se voient en effet amenés à appréhender l'intelligibilité des pratiques confrontée à des activités réelles en cours de déploiement. Ils se questionnent sur ce qui est à leurs yeux énigmatique dans les situations de travail étudiées. Ils sollicitent la parole des professionnels sur la ruse au travail, sur l'intelligence pratique et les controverses que celles-ci suscitent en mettant à jour des stratégies individuelles ou collectives pour faire face aux nombreux empêchements propres à toute situation professionnelle. C'est aussi l'occasion d'interroger les multiples dimensions de l'investissement subjectif au travail. A partir de leurs a priori sur ce qui rend intelligible ou non le travail observé, les étudiants aboutissent a posteriori à un questionnement d'ordre plus général sur ce que signifie "travailler" dans les métiers de l'humain.

A partir de la compréhension de micro-situations professionnelles (le fameux regard du myope), la démarche de l'analyse de l'activité amène progressivement les étudiants à investir un autre niveau de réflexion, d'ordre méso ou macro, tourné vers l'irréductible question du sens de l'activité professionnelle. Les étudiants adoptent en effet une autre entrée dans le regard porté sur le travail social, en réinterrogeant de manière critique le niveau des prescriptions de l'action professionnelle. Cette première prise de recul les amène souvent à être renvoyés à eux-mêmes. Ils interrogent alors leur propre formation comme instrument de préfiguration de leur activité de futurs professionnels de l'action sociale. Ainsi, les étudiants passent d'une étape où il s'agit de rendre intelligible - et donc de rendre visible - ce qui se joue dans une situation de travail, à une réflexion permettant d'interpréter le travail situé dans la perspective plus large de l'identité de métier et de son contexte de déploiement (Mezzena, 2007).

Dans une perspective instrumentale, l'activité professionnelle est bien souvent appréhendée à partir de son résultat ou des effets qu'elle produit. La perspective clinique proposée dans ce module de formation aborde le travail par un autre biais, en mettant en évidence les "savoirs pratiques" engagés dans l'acte. Ce processus recouvre des dimensions qui dépassent

largement les dimensions évaluatives de l'agir à travers l'analyse de résultats finalisés. Si les étudiants novices sont le plus souvent en attente de méthodes et de manières de faire déterminées, s'ils sont en recherche de solutions prédéfinies aux problématiques posées par l'activité, la posture épistémologique adoptée dans cet enseignement les place dans l'inconfort de la découverte de l'indétermination de l'agir. La compréhension qu'une activité englobe ce qui n'a pas été réalisé (choix d'actions abandonnées ou empêchées) et qui se déploie dans un contexte à chaque fois singulier ; ce qui induit la part imprévisible et donc risquée de l'acte, est pour nous, le gage d'une formation professionnelle préparant au métier.

Parce que les professionnels peinent à dire a posteriori ce qu'ils ont mobilisé dans leur activité, une méthodologie particulière d'observation indirecte est nécessaire pour permettre d'accéder à l'intelligence pratique déployée dans l'agir. Méthodologie qui consiste à opérer un retournement, un renversement par rapport à l'observation ou à l'interprétation directe. Travail de co-construction avec les professionnels dans un cadre qui favorise la prise de parole sur leur propre activité. Ici, le collectif n'est pas composé d'une équipe dans son entier, en ceci, ce n'est pas une intervention sur mandat d'une organisation. Il se réduit à plusieurs binômes de professionnels, non issus de la même institution, intéressés à la démarche de formation des novices comme à découvrir leur pratique par le regard d'un pair au travers de traces de leur activité. Cette méthodologie appartient à l'école historico-culturelle, développementale, au contraire d'une école positiviste. La clinique de l'activité se réfère à ce courant de pensée porté par Vygotski, (1978-64) qui définit que *c'est en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est.* » (cité par Clot, 2005 - 42).

De cet apprentissage méthodologique découle pour les étudiants une exploration du travail en situation réelle, tel qu'il se manifeste et se déroule dans le cours de l'activité des professionnels. Les étudiants travaillent à partir des commentaires des professionnels sur leurs propres images et ils étayent leurs hypothèses de travail à partir de ces commentaires. L'analyse des situations de travail développée à partir des autoconfrontations est réinvestie dans une journée rassemblant l'ensemble des professionnels engagés dans le processus de formation. C'est alors une nouvelle étape de présentation aux professionnels, de manière collective, qui engage de nouvelles controverses sur le métier, cette fois-ci de manière plus transversale. C'est à partir du contenu de ces journées que se sont dégagés les questionnements de notre thèse, sur la notion de *présence* versus *affairement*, sur la part des émotions engagées dans l'acte et sur l'intentionnalité dans l'agir.



Une première posture d'étudiant novice qui reçoit de la part d'un enseignant des apports théoriques en analyse de l'activité. Apports conceptuels qui permettent d'éclairer la quête de sens et d'identité intrinsèque au métier, d'appréhender les tensions et contradictions auxquelles les professionnels de l'action sociale sont confrontés. Les concepts font très vite sens puisque le travailleur social est sans cesse en position de devoir décrire et justifier son activité, que ce soit vis-à-vis de l'extérieur - familles, juges, politiques - ou en interne au sein des équipes de travail ou encore auprès d'une hiérarchie.

Dans la position de chercheur-formateur, l'analyse de l'activité en sciences de l'éducation vise à identifier des éléments permettant de mettre en visibilité l'activité réelle. Relever les nombreuses dimensions - action empêchée ou inhibée au sens de Clot (2008) ; action détournée, intelligence pratique, ruses au sens de Dejours (1993) ; engagement subjectif, prise de risque au sens de Mendel (1998) - qui la constituent, afin de pouvoir réinvestir ultérieurement ces données au sein de l'activité d'enseignement.

Pour l'intervenant en clinique de l'activité, ce sont les dimensions de transformation de l'activité et de développement du pouvoir d'agir des professionnels qui méritent une attention particulière.

Ces différentes postures demandent à être explicitées aux étudiants et placent autant ceux-ci que les formateurs qui les encadrent, en position incertaine sur le déroulement du module. Seul filet indispensable, celui de l'accord des professionnels d'entrer dans la démarche en connaissance de cause, c'est-à-dire en acceptant de travailler sur leur propre activité à partir d'un matériel récolté par les étudiants et de le soumettre à leur regard durant les autoconfrontations. Un changement de rôle qui place les étudiants à la fois comme intervenants "en herbe" et comme étudiants novices dans la pratique de l'activité analysée. Nous relevons que les apprenants ont ainsi l'occasion de conduire un agir sur le monde objectif, extérieur (celui des professionnels) et un agir sur soi, subjectif, dans son monde intérieur. S'il y a toujours dissymétrie entre les formateurs et les étudiants, ici nous voyons qu'en éducation des adultes, celle-ci est mouvante et demande à être continuellement explicitée suivant les protocoles de formation. Si nous avons pointé les dimensions formatives de ce processus exploratoire de formation, nous relèverons aussi les limites d'un tel protocole. Ce module se situe en fin de formation initiale et est présenté comme un axe d'approfondissement à choix parmi une vingtaine d'offres. Si nous insistons sur sa place dans le cursus de formation, c'est en raison de la double posture que nous assignons aux étudiants, celle d'intervenant et celle d'apprenant. Double posture qui ne se marie pas facilement. Placer

des étudiants en formation initiale comme intervenants sur la pratique de professionnels confirmés est un renversement osé qui demande à être largement explicité aux professionnels comme aux apprenants. Pour les éducateurs, un double assentiment est indispensable à la démarche. Accepter de livrer sa pratique au regard d'apprenants et ainsi s'attendre à des jugements hâtifs et peu fondés, comme trouver du sens et de l'intérêt à participer à un processus de formation. Si l'étudiant est intervenant par le fait qu'il conduise une analyse de l'activité et que celle-ci peut provoquer du mouvement au sein du lieu de travail, les professionnels prennent un certain recul sur l'analyse du matériel corrélativement au fait que celle-ci est conduite par des novices. Pour les étudiants, c'est un vrai défi que de s'engager dans ce processus et l'accompagnement des enseignants représente un garde-fou pour éviter tout abus d'interprétation ou toutes maladresses durant les autoconfrontations simples, croisées et collectives. Autant de précautions qui demandent aux formateurs de travailler avec rigueur et dans un rapport serré avec les étudiants. Au-delà des questions éthiques que pose ce type d'enseignement, questions abordées durant le module de formation, la mise en œuvre et la reconduction dudit module demandent à construire des rapports de confiance avec les institutions et professionnels. Il n'est pas aisé de trouver chaque année académique de nouveaux professionnels intéressés à engager de leur personne et de leur temps dans cette activité qui pourrait paraître somme toute, assez éloignée des préoccupations de leur pratique quotidienne. C'est chaque année une dizaine de travailleurs sociaux qui traversent ce processus pour une vingtaine d'étudiants. Ce séminaire d'approfondissement ne pourrait pas accueillir plus d'inscrits au vu des points susmentionnés et du matériel audiovisuel que requiert l'intervention. Nous sommes placés devant un modèle d'enseignement coûteux, en temps, en matériel (caméra, bancs de montage, son) et en espace nécessaire au traitement des données (salles de visionnement par groupe d'étudiants). C'est en contrepartie, une occasion pour les étudiants de vivre un nouveau rapport à la formation, qui leur donne un espace de responsabilité important dans le cheminement du module (entrée dans le monde professionnel, éthique face aux usagers et aux professionnels, conduite des autoconfrontations, puis analyse de l'activité sous forme d'hypothèses réengagées dans une séance plénière). Les dimensions captivantes et valorisantes de ce processus de formation, amènent les futurs travailleurs sociaux à se rendre intéressés par la démarche quelques années plus tard, cette fois-ci comme travailleurs sociaux engagés professionnellement dans une pratique sociale.

Participer à cette modalité de formation place les praticiens en situation de risque au sens de Mendel (1998) ; risque de mettre en dialogue la part d'investissement ou d'engagement de soi avec un collègue sous le regard de futurs professionnels. Mais le risque est, comme nous l'avons vu, performatif à l'intérêt de découvrir et de dialoguer sur sa propre manière de faire. Espace de développement potentiel qui semble malgré les conditions particulières à l'espace de formation, être opérant. Nous restons sur le conditionnel car nous n'avons pas effectué une exploration suffisante pour affirmer un tel état de fait, mais nous pouvons relever que de nombreux professionnels se sont engagés plusieurs années de suite dans l'exercice, et que la demande qui nous a été adressée par un double duo d'éducateurs de poursuivre sur une autoconfrontation collective, montre à l'évidence un intérêt de ceux-ci à la démarche proposée.

Si cette modalité expérimentale en formation initiale ramène l'activité au sein des processus de formation, elle perd en route une part de la dimension complexe de l'agir. Les apprenants sont très engagés dans la construction du matériel (films et choix des séquences à analyser). C'est ici un apprentissage dévolu au champ de l'analyse de l'activité, mais pas ou peu à la pratique des travailleurs sociaux. Les étudiants sont immergés dans un processus d'intervention - certes toujours en situation de formation - dans la conduite des autoconfrontations. Ce sont alors des compétences d'intervention-recherche qui sont mises à l'épreuve. Le déplacement de l'objet d'étude, qui n'enlève rien à sa pertinence, prend une place majeure dans le déroulement du module. La partie analytique des situations, arrivant en fin de module est moins prégnante et moins excitante que les dimensions d'intervention. De plus, l'organisation de la séance collective de fin de module requiert des compétences organisatrices et des capacités de présentation au détriment d'un approfondissement des situations retenues. Ainsi, nous pensons que ce modèle d'apprentissage, très dynamique, laisse pour une part de côté ce qui nous paraît central, soit l'exercice de la mise en intelligibilité des situations.

Un deuxième modèle présenté ci-après, centré sur la didactique professionnelle, nous permettra d'entrer plus à fond dans la dimension complexe de l'agir.

## 11.2 Former à partir de la complexité des situations professionnelles

Dans les secteurs de l'industrie ou de la construction, l'activité est centrée sur des processus de production. L'agir du professionnel s'inscrit en complémentarité avec l'efficacité des machines en vue de la réalisation d'un produit fini qui sera ultérieurement livré à un

acquisiteur. Nous avons vu que dans les métiers de l'humain, la compétence spécifique s'établit dans l'habileté à entrer en relation, à produire de l'interaction, à développer des rapports de confiance, permettant d'aborder ce qui fait problème, ce qui est vécu comme stigmatisant, dévalorisant, ou pire, comme excluant. Nous avons repéré que le corps est largement sollicité, non plus seulement dans ses capacités physiques et cognitives, mais aussi et peut-être surtout dans ses dimensions relationnelles, affectives et émotives. L'activité est centrée sur un processus interactif dont le résultat ne peut être prédéterminé. Ainsi, les métiers de l'humain obligent à penser et à appréhender la situation professionnelle au travers d'une coproduction constructive. Complexité de niveau plus *micro* cette fois-ci, à l'interne des situations qui mobilisent l'imprévu, le risque, l'interactivité et l'enchevêtrement des différentes variables à l'œuvre en situation très éloignée d'un savoir stabilisé. Si nous consentons à appréhender le savoir dans l'idée que celui-ci se construit dans l'activité, à partir de l'acte, alors nous ne pouvons séparer la situation du savoir et de l'activité. Raisky affirme que la situation n'est pas un donné mais un construit à travers une activité, mobilisant et produisant des savoirs (1999).

Nous suivrons la vision de cet auteur selon laquelle le processus didactique ne s'attache pas à des savoirs isolés ou même à des situations isolées, mais à des « systèmes activité-situation-savoir ». On est alors amené à penser la dynamique situationnelle. Nous avons défini la situation comme un ensemble d'actes situés soutenus par des micro-événements. Une situation comprend des acteurs, des dimensions interpersonnelles, une culture et une histoire du lieu, autant de paramètres à partir desquels elle se produit. Nous rappelons que l'acte recèle une part de contingence, qu'il est situé et donc inséré dans un contexte qui le dépasse. Certes, l'acteur en agissant transforme la situation mais il est aussi en retour, transformé par elle. En cela, nous avons maintes fois annoncé que le sujet n'a pas le plein pouvoir sur le déroulement de l'agir, mais qu'il est aussi détenteur de résistance, d'inventivité au sens d'*actepouvoir* chez Mendel. « Quand un acteur est engagé dans une situation, il est confronté à trois choses : la complexité, l'incertitude, l'interactivité » (Pastré, 1999 - 27). Se centrer sur une conception didactique de la situation, amène un déplacement de focale. Ici, notre regard est posté sur la situation dans ce qu'elle déploie un potentiel didactique. Transposition didactique à partir de situations, comprises et analysées dans leur dynamique complexe non décomposable en une suite d'opérations reproductibles. Il est pour nous essentiel, au risque de nous répéter, d'appréhender la situation dans sa complexité, et non dans un souci de simplification en vue de modélisation. Toutefois, Pastré nous invite à ne pas abandonner tout projet de

conceptualisation de l'activité. Pour cela, il nous convoque à prendre en compte la dynamique situationnelle et nous propose de l'aborder à partir de la notion de situation-problème. C'est justement parce que la situation recèle un ou plusieurs problèmes, qu'elle devient particulièrement pertinente dans un processus d'apprentissage. Parler de situation-problème en didactique professionnelle demande à clarifier quelques éléments. Si la situation est par définition dans le registre du réel, le problème est lui, du côté du conceptuel. Compréhension du problème et tentatives de résolution de la difficulté rencontrée. Or, nous avons vu que la construction d'un problème n'est jamais égale entre acteurs et que dans le champ du social, le problème élaboré par le professionnel ne requiert pas la même compréhension du côté de l'utilisateur.

Dès lors, nous pensons avec Pastré, que le développement de compétences en formation professionnelle initiale, ne se situe pas dans la reproduction d'une situation mais dans l'analyse de l'acte. « Refaire, reproduire, imiter, sont certes des moyens d'apprentissage, mais le plus puissant semble bien être celui qui consiste à reconstruire » (1999 - 30).

Un continuum pédagogique en formation initiale construit à partir d'autoconfrontations nous paraît être une possibilité d'entrer dans l'intelligibilité d'une situation sans perdre les dimensions complexes que celle-ci contient. Modèle de didactique professionnelle que nous allons déployer ici, construit sur la base expérientielle de la conduite de notre recherche-intervention.

Le dispositif de formation passe en premier lieu par la présentation aux étudiants d'une situation professionnelle filmée. Celle-ci est objet d'une analyse initiale construite de postulats discutés collectivement. Les étudiants découvrent et débattent alors sur les multiples hypothèses produites à l'issue du visionnement d'une micro-situation. C'est aussi l'occasion de saisir sa propension à porter un accent sur tel ou tel déterminant de l'activité en comparaison des interprétations des pairs apprenants. Collectiviser les premières hypothèses d'interprétation permet de mettre à jour les systèmes de référence que les étudiants mobilisent afin de les rendre explicites et discutables. Il s'agit encore d'apprendre à ne pas se fixer sur ce qui devrait être fait, mais de repérer et de s'interroger sur les dimensions énigmatiques de l'agir.

Dans un deuxième temps, passer des extraits d'autoconfrontation simple et croisée donne l'occasion aux apprenants d'entrer dans un second niveau de complexité. Le passage par la médiation filmée met en visibilité la manière dont les professionnels confrontés aux traces de leur activité pensent, analysent et mettent en discussion les problèmes rencontrés en situation.

Ici, le novice peut confronter sa propre analyse de la situation à celle des professionnels. L'accès à l'intelligibilité de la situation se substitue à la simple recherche de résolution de problème. Les séquences filmées des autoconfrontations permettent d'entrer dans la complexité de la situation mais ne donnent pas encore un matériel suffisant pour éclairer la dynamique situationnelle. Nous avons vu dans l'analyse des trois situations présentées au sein de la partie empirique, que les professionnels peinent à entrer explicitement en controverses, malgré le cadre méthodologique de l'autoconfrontation. Bien des points restent en suspens, dans l'empêchement d'en parler ouvertement ou encore par difficulté à convoquer des connaissances pour redéployer la compréhension de l'agir. Le praticien est bien en position de réflexivité sur sa pratique mais n'a pas le monopole du savoir sur celle-ci. Ce serait alors mettre le praticien dans la posture d'un théoricien enclin à convoquer les savoirs des sciences sociales sur son agir. Position schizophrénique pour un professionnel de l'action sociale qui devrait à la fois être performant dans la mise en œuvre des savoir-faire, dans l'explicitation des savoirs métier en vue de réflexivité et de transmission et encore, posséder un réservoir de "culture théorique" pour enrichir l'analyse et viser au développement de l'agir. L'analyse de la situation dans un temps ultérieur par le chercheur est un autre temps, au sein duquel les savoirs théoriques sont mobilisés. La présentation de l'analyse de la situation par le formateur-chercheur qui a conduit l'analyse de l'activité est encore un autre niveau d'appréhension de la situation. Celui-ci aura tenté, à partir des paroles des professionnels dans l'après-coup de l'acte, incluant le mouvement de réflexivité et de développement de l'acte lui-même, de faire émerger quelques éléments saillants illustrant la complexité de l'acte. Pour cela, il se sera aidé non seulement des dires des professionnels sur leur activité, mais aussi d'éléments plus conceptuels issus des savoirs disciplinaires. Ce niveau d'analyse présenté aux apprenants en troisième phase permet d'enrichir les savoirs issus du champ professionnel analysé, par de nouveaux champs conceptuels qui alimentent la réflexion et développent le savoir sur le métier. Du côté des praticiens, nous parlerons de référentiels théoriques "bricolés", dans le sens qu'il n'y a pas de "pureté" dans les approches théoriques. Dit autrement, la théorie n'est pour eux qu'une facette de ce qui se mobilise dans l'agir. Ainsi, « la théorie n'est pas le chemin, mais l'éclairage qui permet au marcheur et à la marcheuse de s'avancer dans la nuit obscure de l'action et de la réflexion » (Rouzel, 2002 – 31 cité par della Croce & Libois, 2010 - 82). Précisons que nous définissons le bricolage comme un savoir extrêmement inventif, un savoir de la pratique qui permettrait aux professionnels de mettre ensemble des éléments disparates pour répondre aux problèmes dans le fil de l'action, de

convoquer des registres différenciés pour être efficaces dans l'agir. Nous pensons que dans la plupart des cas, lorsque l'on cherche l'utilisation directe des théories en vue de réaliser un acte, on ne la trouve pas. Nous pouvons tout au plus constater que les référentiels sont présents en arrière-fond, en amont de l'acte, mais pas comme éléments déterminants de l'agir en situation.

L'approche didactique proposée place les étudiants en position de reconstruction successive de l'intelligibilité de l'acte, passant de l'identification de moments critiques qui amènent à des controverses professionnelles, à une analyse plus décentrée qui s'appuie sur les paroles des professionnels mais aussi sur des savoirs issus de la connaissance du formateur-enseignant.

La situation issue d'un film sur une pratique est alors largement développée et les étudiants peuvent reprendre le fil des nombreuses interprétations projetées tout au long du processus et cela, nous insistons, de manière collective, afin d'entrer en controverse face à la dynamique complexe des situations professionnelles. Ils peuvent ainsi repérer la construction qui consiste à passer du vécu au récit, de l'identification des situations problèmes à une recherche d'intelligibilité.

Ce processus permet également de refaire le parcours du singulier au pluriel. Partir de quelques situations pour développer différents niveaux d'interprétations et accéder à une pensée plus large sur le métier.

Autre aspect spécifique, et de notre point de vue, très avantageux d'un tel processus didactique à partir d'analyse de l'activité : les étudiants ne se trouvent pas en position de réaliser un acte en situation comme c'est le cas dans les stages, ou encore comme nous l'avons vu, dans le continuum méthodologique présenté précédemment avec objectif de conduire "en vrai" une analyse de l'activité. Ils sont ici en position d'apprenants en classe. Ils sont en cela délivrés des préoccupations de l'agir. La situation réelle et ses enjeux éthiques est déjà réalisée, il s'agit ici non pas de la refaire mais de la comprendre. Pastré insiste avec raison sur ce point : « Le fait de connaître la fin donne un pouvoir considérable pour reconstruire les épisodes sous la forme d'une intrigue intelligible » (1999 - 33). La distance est propice à la saisie de la complexité de l'agir à la condition de pouvoir travailler à partir de traces de l'activité et encore mieux, à partir du développement du pouvoir d'agir des professionnels issu des autoconfrontations. Nous relevons encore que cette ouverture didactique permet un réinvestissement des résultats de recherche dans la formation initiale, ce qui n'est pas banal. La question du lien entre recherche et formation de base est une problématique récurrente qui mériterait un développement spécifique.

La modalité didactique présentée ici rejoint ce que nous avons tenté d'approcher préalablement au sein de notre recherche et spécifiquement dans le traitement des situations empiriques. Nous avons cherché à entrer dans la complexité de l'agir à partir de situations de la vie quotidienne des éducateurs sociaux dans les foyers d'éducation pour adolescents. S'il est pour nous important de pouvoir rendre lisible et dicible la complexité de l'agir dans l'accompagnement au quotidien, cela en raison du morcellement des tâches de plus en plus investi dans les métiers de l'humain, nous pensons que l'exercice est également propice à l'enseignement en formation initiale.

Nous nous sommes largement interrogé sur la dimension scientifique que peuvent recouvrir les *savoirs pratiques*. Nous pensons qu'une formation universitaire à visée professionnelle ne peut que consolider son identité en introduisant l'acte ou l'action - selon les écoles de pensées - initialement en construisant le savoir à partir de l'activité. Dire cela, c'est penser que l'activité est organisée et intelligible et que son principe est à chercher non pas à l'extérieur de celle-ci, mais bien à l'intérieur d'elle-même (Pastré, 1999). Ainsi, quelle que soit la singularité de l'acte, sa mise en intelligibilité permet de comprendre en quoi celui-ci est efficace et potentiellement reproductible. Cette acception de l'activité comme source du savoir est évidemment propice à l'exercice d'un métier ou d'une profession, mais il ne peut se satisfaire de cette dimension. C'est bien à partir de la compréhension de la complexité de l'agir que de nouveaux savoirs peuvent émerger. La prise de conscience est un travail de conceptualisation qui s'appuie sur des connaissances issues du métier comme des savoirs disciplinaires. Les *savoir-faire* ne peuvent devenir intelligibles qu'à la condition d'être éclairés par des savoirs antécédents.

La question théorique qui nous reste est la transposition possible ou non d'un savoir issu de l'activité en concept. Si nous pensons qu'un processus de conceptualisation de l'agir est requis dans l'analyse des situations professionnelles, ceci par une mise à distance de l'objet et par une montée en généralité, cela est pour nous autre que la mise en perspective de nouveaux concepts issus de l'activité. Les savoirs incorporés mis en évidence par Leplat (1997) s'expriment dans l'activité. C'est par une mise à distance qu'il devient possible d'identifier des formes explicatives. C'est une fois exprimé que le savoir incorporé prend une forme objective. Le concept n'est pas une règle d'action, ni un geste professionnel. Nous pourrions dire que le "savoir incorporé" est un concept dégagé de l'empirie, mais les multiples formes que peut prendre ce savoir en acte ne sont pas à formuler sous forme conceptuelle. A l'utilisation du mot *concept*, nous préférons attribuer le terme de *savoir* au sens générique



incluant des savoirs scientifiques, des savoirs techniques ou encore des savoirs quotidiens. Pour notre objet, nous pensons avoir montré que les éducateurs sont capables de savoirs techniques au-delà des savoirs "quotidiens" de sens commun. C'est en cela qu'ils sont professionnels. Vergnaud a pour sa part défini comme "concept en acte" (Pastré, 1999 - 18) ce que nous identifions comme des *savoirs en acte*.

L'analyse de notre matériel empirique nous aura permis de relever quelques gestes professionnels, comme le *laisser faire*, ou encore la *présence* dans ses dimensions actives et passives. Il nous paraît aujourd'hui plus opportun de saisir les nombreuses dimensions de l'activité non pas pour les répertorier, ce qui ne nous aiderait en rien, ni pour les enseigner sous forme de répertoire, mais pour montrer de quoi est faite la part complexe de l'agir et en quoi elle permet de développer les connaissances sur les métiers du travail social. De là à les réduire à des concepts théoriques, nous pensons avec Pastré que « l'on ne pourra jamais réduire complètement l'événement à du conceptuel » (1999-35).

Enfin, nous insistons sur le fait que notre proposition ne relève pas d'une entrée par un référentiel de compétences, mais bien par une approche formative centrée sur des situations emblématiques pouvant se définir en classe de *situation-problème*.

La logique compétence, même si elle est définie comme un agir en situation, ne s'intéresse que peu à l'action située mais plus à la question de la maîtrise, par un individu donné, d'une situation donnée (Raisky, 1999). Comme déjà évoqué, la compétence mobilise la capacité individuelle à résoudre une problématique. Nous jugeons l'approche par compétences très pragmatique et utilitariste, tout comme trop centrée sur la mobilisation identitaire des personnes. La prise en compte de la complexité d'une situation demande à dépasser la notion de compétence individuelle pour rendre compte des divers niveaux constitutifs de l'acte et les mettre en intelligibilité. Passage d'un premier niveau articulé à la grammaire, à la construction pour ensuite se référer à la signification des choses et enfin comme troisième préhension, celle de la compréhension et de la possibilité d'explicitation des données. Nous pensons avec Raisky que « le processus de référentialisation joue pour l'essentiel une fonction sociale, il est garant de la reconnaissance d'une qualification » (1999-45). Fonction sociale fortement imposée aux hautes écoles par la réforme de Bologne. La compétence en formation professionnelle est bien plus que l'apprentissage d'un savoir-agir, c'est aussi un savoir penser et comprendre la complexité des situations.

### 11.3 Développement du pouvoir d’agir des éducateurs expérimentés

Comme troisième forme d’apprentissage, nous nous intéresserons à la formation continue au service des professionnels. Il n’est plus question de formation initiale mais bien de formation accrochée à la pratique professionnelle au quotidien. L’analyse de l’activité utilise au travers de l’autoconfrontation une approche clinique. Nous préférons le terme d’approche que celui de méthode. La méthode nous ramène à la technique, à des modes opératoires construits en vue d’une récolte de données ordonnée. La méthode peut aussi se confondre avec la démarche. Démarche entendue comme un abord particulier que l’on suit en vue d’une attention à un cas singulier. Si l’autoconfrontation suit un protocole rigoureux, ce n’est pas une méthode qui permet l’accès immédiat à un matériau. L’autoconfrontation est un espace clinique dans le sens où elle offre un cadre qui ouvre un espace de rencontre entre chercheur et professionnels. Espace qui devient matériel de travail, condensation de réflexion entre passé, présent et avenir englobant, non pas uniquement ce qui s’est passé, mais bien ce qui est en devenir, sans oublier ce qui est resté en suspens. Revenir sur ce qui a été empêché demande de dépasser le sujet et ses intentions et d’embrasser une conception de l’activité englobant tant l’institutionnel que le risque dans l’acte, ingrédients fondateurs d’une situation. Situation formée par le sujet, la tâche et l’environnement dans lequel l’objet du travail se déroule. Se centrer sur la situation de travail nous rapproche inéluctablement d’une clinique du travail, de l’activité et de l’événement. L’intérêt est porté sur la singularité de la situation, mais aussi sur ce que celle-ci nous apprend de l’interaction entre professionnels attentifs à leurs pratiques. Les relances du chercheur visent à débusquer ce qui peine à se dire, ce qui reste dans l’ombre de ce qui a été réalisé mais qui ne représente jamais le monopole du réel (Clot *et al.*, 2001). L’action est donc toujours située, au sens premier comme Suchman l’avait développé dans ses travaux.

Le terme d’action située souligne le point de vue que chaque cours d’action dépend de manière essentielle de ses circonstances matérielles et sociales. Plutôt que d’essayer d’abstraire l’action de ses circonstances et de la représenter comme un plan rationnel, il s’agit d’étudier comment les gens utilisent les circonstances pour réaliser une action intelligente. (Suchman, 1987 – 50 citée par Clot & Leplat, 2005 - 296)

L’analyse de l’activité à travers l’autoconfrontation articule inévitablement deux niveaux de connaissances : l’épistémologie et la pratique. Découvrir des connaissances nouvelles sur l’activité et par là, entendre en écho des possibilités inattendues, voire inédites, permettant un renouvellement de la pratique, par l’apport de nouvelles connaissances. Articulation délicate

entre quête de connaissances et approche clinique pour comprendre et transformer le travail. L'autoconfrontation permet un renversement fertile amenant la compréhension par le mouvement, par la transformation pensée et agie du travail. Transformation des représentations des acteurs qui ouvre à un développement des situations. Toutefois, il s'agit d'attirer l'attention sur le fait qu'il n'existe pas de dénouement magique entre transformation des représentations et transformation de situations. Si l'on prend au sérieux l'attention portée au concept de situation, alors l'élargissement de la pensée des sujets ne suffit pas à transformer la tâche et l'environnement, comprenant l'organisation du travail. Du point de vue de l'intervention, l'autoconfrontation ouvre un processus de construction collectif qui peut être pensé comme une clé à un renouvellement, mais impliquant de nombreux autres paramètres contextuels pour apporter une réelle modification de l'activité. Toutefois, il ne faut pas négliger l'élément déclencheur d'un tel processus, porté généralement par les professionnels. Lorsque les représentations se déconstruisent, que les sentiments lourds d'impuissance se dématérialisent, alors le mouvement s'articule, prend de l'amplitude et ouvre à de nouveaux horizons porteurs d'investissement subjectif. C'est certainement une clé importante pour un renouvellement des pratiques, articulant le monde des choses au monde des connaissances ou dit autrement, l'action et la pensée.

Ce n'est pas la vérité théorique qui peut *expliquer* l'activité réelle. C'est le réel de l'activité dialogique entre les sujets (dans sa véracité) qui doit *s'expliquer* – aux deux sens du terme – avec la vérité théorique. (Clot, 2005 - 42)

L'autoconfrontation a ceci de particulier, qu'elle ne s'attache que dans un premier temps à une observation externe de l'activité. Ce sont bien les professionnels, filmés dans leur propre activité, qui deviennent par l'outil méta de la vidéo, les observateurs de l'activité. Non seulement observateurs mais surtout interprètes développant une pensée individuelle et collective sur l'action. L'activité filmée vient alors au second plan pour le chercheur, qui ne s'attache que très peu à ce qui se déroule sur l'image, mais qui s'intéresse vivement à ce qui se déroule *in situ*, dans l'interaction directe avec les professionnels, sujets pris dans une dimension diachronique, revivant un passé et déroulant un présent dans les controverses posées. C'est ici que l'espace clinique prend son ampleur. Le développement de la pensée sur l'acte offre un espace d'investissement qui, par la confiance portée entre les acteurs et par les relances de l'intervenant, dégage des dialogues porteurs de sens renouvelés sur l'activité visitée. Le dialogue se construit dans une perspective ouverte, peu adressée, peu convenue mais bien soutenue par ce qui survient. La vérité du moment n'est qu'instantanée, rapidement dépassée par d'autres possibles déplaçant ce qui avait été pensé juste jusqu'alors. Un espace

de dialogue qui est enclin à dire ou redire entre professionnels ce qui avait été particulièrement difficile à nommer jusque-là. Ce n'est pas que la parole, mais tout le corps des acteurs qui est investi dans cet exercice exigeant. « On parle et en même temps on sent, on cherche à voir, à faire voir ou à faire sentir » (Clot, 2005 - 43). Le chercheur se concentre autant, si ce n'est plus, sur ce "difficile à dire". Ce sont les hésitations, les silences, les paroles suspendues qui retiennent l'attention. Le déroulement d'une source vive d'un dialogue qui s'épanche, se perd, se contredit, revient en lacets sinueux, et qui se découvre en se disant. Ce n'est point d'un discours construit, savant, expérimenté dont il est question, mais de paroles qui se lancent, se contrecarrent, s'entrechoquent parfois, sans connaître leur destinée, sans s'attacher à un point fixe d'arrivée. Un imprédictible de la pensée qui se matérialise dans le mot, et inversement le mot qui déclenche une pensée insoupçonnée jusqu'alors. Cette *liberté* de paroles est un espace de créativité rare dans l'expérience professionnelle.

C'est le contenu de l'activité d'analyse dirigée vers l'activité arrêtée sur l'image qui est l'objet de ce genre de clinique du travail. Par l'entremise du commentaire de ce qui a déjà été fait, on contraint les sujets à se référer à l'activité filmée non pas comme à une chose faite, mais pour agir avec elle et sur elle afin de la « refaire ». (Clot & Leplat, 2005 - 307)

Cette perspective nous déplace d'un projet d'intervention classique à un espace de recherche qui ouvre au développement de la capacité d'agir des professionnels, développement de l'interprétation de la situation par les sujets eux-mêmes. C'est en cela que nous pouvons faire référence à la formation.

### Autoconfrontation simple

L'autoconfrontation simple permet une auto-observation à l'aide d'images et de sons en présence du chercheur. Les situations vécues deviennent le moyen d'un développement du dialogue et de la pensée. Le professionnel face aux traces de sa propre activité revit ce qui était conçu comme un passé définitivement clos. Les traces de la situation le projettent dans un souvenir encore vivant, empli d'affects et d'actions inabouties. Le dialogue avec l'intervenant devient une occasion inespérée de rejouer la scène tout en se trouvant dans un contexte stimulant et protégé. Le praticien peut alors expérimenter dans un nouveau cadre ce qu'il n'a pas osé dire ou pas estimé adéquat sur le moment d'activité réalisée. Revisiter comment s'activent les forces du *genre professionnel* en situation. Certes, le contexte du visionnement de la vidéo est loin de l'environnement réel antérieur, mais il est l'occasion de poser, voire de nommer ce qui se trame entre cognitif et subjectif, entre tâche prescrite et

action incorporée. Les dilemmes se réorganisent en possibles non réalisés. Bien souvent, le sujet fait référence à un « on » convoquant un surdestinataire (Bakhtine, 1984 cité par Clot & Leplat, 2005 - 308) impliquant un troisième destinataire qui est le métier. *C'est comme cela que l'on fait !* C'est le *genre professionnel* qui vient surplomber avec solidité le dialogue entre chercheur et professionnel de terrain. Dans l'autoconfrontation collective, le « on » est posé comme une règle implicite sur laquelle il semble bien difficile de revenir !

*Si, si, tout à fait... [Silence]... Ben c'est pour ça que je ne peux pas être complètement catégorique... il y a des fois... je crois que ça... que ça nous arrive de rentrer un bout là-dedans, mais je ne suis pas sûr qu'on creuse (...) qu'on creuse vraiment (...) et qu'on insiste là-dessus. Tu vois, le mot qui me viendrait juste derrière, c'est insister lourdement. Mais là encore, c'est juste peut-être moi qui pense qu'on insisterait lourdement, peut-être que quelqu'un d'autre dirait : "Je lui demande d'aller plus loin", c'est tout. (Jean)*

Dans cet espace clinique, l'éducateur revit la situation de la réunion évoquant le départ du jeune Claude. L'histoire collective a produit des normes qui sous-tendent l'acte, normes endogènes très puissantes qu'il devient ardu de questionner. L'autoconfrontation offre un espace construit, normé qui replace le sujet face à l'activité de manière singulière. Toutefois, le collectif n'est pas absent puisque comme déjà énoncé, il devient le surdestinataire lorsque la réflexion et le ressenti entraînent le sujet dans des zones où la remise en question devient risquée ; là où le retour sur l'activité anime des réflexions qui touchent aux frontières des cadres prescriptifs. Lorsque ce qui a été empêché se révèle, le surmoi collectif professionnel refait surface. Travailler en équipe, construire une communauté de pratiques fait sens pour les éducateurs en vue d'une construction en cohérence nécessaire à une co-construction avec les bénéficiaires. Irène en autoconfrontation simple comprend qu'elle ne peut pas s'attarder sur les paroles de Claude, mais c'est en même temps ce qui lui aurait semblé le plus adéquat. L'éducatrice, pour "tenir", se protège de ce conflit intra et inter personnel qui survient. Conflit entre soi et soi mais aussi entre soi et les autres. Elle acquiesce sur la pratique de son collègue tout en l'interrogeant. Tensions révélées par l'espace clinique qui permet une expression verbale libérée, un développement créatif engageant un possible déploiement du *genre professionnel*. Toutefois, revisiter un *genre professionnel* n'est pas sans risque, et forcer cette ouverture peut amener, à l'extrême, à être évincé du collectif. En ce sens, l'autoconfrontation simple offre une ouverture possible mais bien souvent peu efficiente en termes d'opérationnalisation des découvertes. Nous pouvons situer cet espace de développement dans

le domaine d'*activité constructive* telle que définie par Pastré (2006). L'objectif n'est pas porté sur la dimension productive, même si nous considérons que l'activité constructive est constitutive d'une production à venir. L'apport du chercheur ne peut suffire à donner une dynamique et une sécurité suffisante pour expérimenter d'autres possibles dans l'agir. Il permet toutefois une prise de conscience que tout n'est pas dit, que tout n'est pas joué, que tout n'est pas définitif.

Par le recueil des résultats de ce que le collectif fait ou ne fait pas de la tâche prescrite, on a pu accéder à sa fonction de ressource psychologique dans l'activité personnelle. (Clot, 2005 - 50)

Au travers des paroles d'un professionnel engagé dans l'analyse de sa propre activité par les traces vidéo, le chercheur accède non seulement à la manière dont ce professionnel se "débrouille" avec intelligence dans l'acte, mais également à ce que le collectif définit comme les "bonnes pratiques" du moment. Cette tension entre ce qui amène à repenser l'activité et le verdict implicite du collectif est très active. Au sein de notre vignette clinique, elle s'exprime fortement autour d'un questionnement sur la normalisation des émotions comme sur la capacité d'absence d'expression émotive. Le professionnel a rarement la possibilité d'expérimenter la "pression" du collectif dont il fait partie, auquel il doit rendre compte. C'est l'occasion de saisir le métier, les ficelles collectives du métier, celles qui font nœud, celles qui se délient en cordes d'amarrage, et celles toujours plus solides qui assurent ou non face au risque du dépassement de la frontière prescriptive.

### Autoconfrontation croisée

Ici, ce sont les controverses qui offrent les pierres d'achoppement, pierres qui roulent ou pierres qui bâtissent. L'intervenant stimule et entretient les controverses afin de les faire vivre, de les rendre discutables. Le fameux "on" est mis sur la table. C'est le métier qui se parle, qui se déplie, révélant de multiples couches assurément connues ou encore à expérimenter. C'est la vitalité du métier qui surgit, donnant aux professionnels des occasions de se défaire de ce qui pèse et d'oser, en duo, entrouvrir d'autres possibles, encore inexplorés. Le dialogue est plus que jamais inachevé et ce foisonnement mouvant permet de relancer le métier "générique". Les éducateurs sont placés devant l'occasion de redonner de l'attractivité au métier, dans ce qu'il offre d'impensé jusqu'alors. Rendre l'impensé non seulement comme un possible développement de la pensée mais aussi de manière plus pragmatique, comme une ouverture présente, puisque déjà mise en discussion. Mais il n'est pas aisé de relancer le travail générique. La controverse ne suffit pas à oser la modification de la règle implicite,

celle qui fait foi depuis suffisamment de temps pour être acquise. Le duo de professionnels soutenu par l'intervenant redéploie le tacite, le convenu, sans que cela modifie de manière saisissante les prescriptions exogènes et endogènes. C'est avec le collectif dans son entier qu'il faudra remettre le métier sur la table, s'entendre sur de nouvelles convenances qui fassent sens et qui soient transmissibles. C'est ici un travail important que celui de l'intervenant clinicien :

- entrer dans la dynamique de ce qui se joue sur le temps de l'autoconfrontation croisée
- interroger les interactions et les contenus discursifs
- être porteur de la prise en compte par les sujets de cette évolution des pratiques
- être pleinement là et interroger ce présent construit à partir des traces d'un passé énigmatique, car non vécu, par le chercheur
- être à l'écoute de cet échange intense entre deux pairs, y être synchroniquement sans y être diachroniquement
- être le tiers d'un duo enclin à faire front, à se protéger malgré les essais de controverses

Ce n'est pas un rôle de médiateur qui s'active ici, mais bien un positionnement de *tiers instruit*. *Tiers* au sens de différent et *instruit* au sens d'informé (Serres, 1992). Celui qui pousse non pas à la polémique, mais bien à mettre en avant ce qui pourrait apparaître comme un différend, un désaccord, voire une discordance. Être celui qui cadre et celui qui provoque, celui qui est légitimé par sa position tierce à interroger le métier ordinaire. Revisiter les évidences est une posture instable qui demande du métier ; celui de chercheur clinicien. L'analyse de l'activité au sein des métiers de l'humain, de par sa dimension clinique, implique des positionnements à la fois forts et proches qui demandent pourtant à être clairement différenciés pour être porteurs de sens.

### Autoconfrontation collective entre quatre pairs

Rappelons ici que nous utilisons le terme d'autoconfrontation collective au vu des quatre professionnels investis dans la démarche. Celle-ci n'a pas recouvert l'équipe dans son entier. L'autoconfrontation collective nous intéresse particulièrement par le développement de la controverse professionnelle qu'elle suscite. Est-il réaliste de travailler en s'appuyant sur ses affects et est-il opportun de nommer ses sentiments au sein d'une équipe professionnelle ? Voici dit succinctement ce qui a engagé un débat nourri entre les quatre éducateurs.

La controverse engagée sur le thème des émotions comme outil de pratique et de connaissance n'a pas réellement été activée malgré les relances du chercheur. Le "on" ressurgit régulièrement comme *genre professionnel* apaisant et normatif.

La controverse professionnelle peine à se dire. "On" fait office de discours commun convenu, comme s'il y avait un accord transpersonnel qui ne peut être déconstruit. *Mmmh*, nous dit Jean, *oui, oui, là c'est ce qu'on a montré en tout cas. Puis oui je ne suis pas sûr qu'on aille beaucoup dans ce...* Si l'autoconfrontation offre un cadre permettant de travailler sur ce qui est empêché, elle ne permet pas à coup sûr de libérer aisément la parole. Si ce qui advient est investi par les professionnels en espace de pensée, le passage dans l'expression verbale demande à être soutenu, parfois même porté par l'intervenant. Suite à la relance, Jean passe du "on" au "je". *Moi je ne le vois pas souvent, en tout cas... Puis moi-même, je ne suis pas sûr que je favorise énormément ce genre d'expression-là.* Une fois découvert que l'activité pourrait prendre une nouvelle tournure, un essor original, les professionnels se montrent intéressés à repérer, à explorer ce qui était jusqu'alors resté dans l'ombre, dans l'inavoué, voire dans l'impensé. *Mais ces jeunes il faut qu'ils sachent dire : "Je t'aime" ?* insiste le chercheur. *Oui oui oui.* Si Jean acquiesce, il a encore de la difficulté à voir ce qui pourrait advenir en prenant en compte comme objet éducatif les paroles d'affection de Claude. L'interrogation du chercheur pousse au développement de la parole sur ce qui semble à la fois se brouiller et s'éclaircir. L'unité du "on" fait petit à petit place à une déconstruction ouvrant à d'autres possibles. La pensée vagabonde entre ce qui appartient au *genre professionnel*, ce qui émane de soi et ce qui fait loi de l'extérieur (prescription exogène). L'insistance du chercheur permet un déplacement, plaçant le "on" comme objet de réflexion et non comme vérité absolue. Les variations ne sont plus stigmatisées en danger potentiel, elles apparaissent teintées de nuances porteuses de sens.

La controverse pourra dans le déroulement de l'autoconfrontation collective, s'élaborer plus précisément. Elle prendra de l'épaisseur une fois que les quatre protagonistes seront parvenus à accepter que les effets de style ne mettent pas en danger la cohésion interne. Ces aboutissements pourraient même rendre l'activité plus soutenue, plus dynamique.

Irène peut nommer qu'elle n'est *pas bien du tout* et ramener ce malaise au fait que son collègue Jean, suite à l'exclamation du jeune Claude *Je vous adore* revient rapidement sur les règles du foyer.



*Tu sais [en se tournant vers Thomas], quand Jean dit : « Pas le jeudi soir, ce ne sera pas possible », enfin je (...) je me souviens qu'on s'était déjà... Que je t'avais [en se tournant vers Jean] déjà fait la remarque, et ça me (...) ça me (...) re-tilt.*

Irène revient sur le passage avec insistance, elle le met en débat car ça lui fait *re-tilt*. Nous pouvons penser qu'en revoyant les images, pour la troisième fois, elle ressent à nouveau quelque chose de pénible, de mal vécu, un empêchement de son agir en situation.

Rien n'est gagné d'avance ! Entrer en controverse demande une confiance dans le collectif. Dans les foyers d'éducation, les professionnels travaillent régulièrement en duo ; il importe de ne pas se trouver en tension avec son coéquipier. Dès lors, la controverse, si elle apparaît comme une occasion certaine d'un dépassement, peine à s'attaquer à ce qui fait socle, à ce qui donne légitimité à l'action professionnelle. Rappelons que la tâche relevant de l'impersonnel est difficilement prescriptible dans les métiers de l'humain. Du point de vue du développement de la pensée, Clot & Leplat nous rappellent que « ce que les professionnels partagent est moins intéressant que ce qu'ils ne partagent pas » (2005 - 309).

A partir de la situation, nous avons cherché à comprendre ce qui est empêchement. Le travail sur la controverse demande à sortir des sentiers battus, à écouter des voix dissonantes, à se lancer dans des zones inconnues sans obligation de résultat. Comme nous le dit Irène, voire même d'oser se lancer sans savoir vraiment si ce sera concluant ! Pour cela, il faut également pouvoir s'affranchir de ses représentations sur ce qui est attendu de soi et du collectif par la direction d'institution, ou en tous les cas, se sentir autorisé à entrer en controverse avec son répondant hiérarchique. Dimension de l'activité, encore bien peu exploitée !

Le travail engagé durant l'autoconfrontation croisée a permis à l'éducatrice de prendre un certain recul sur l'événement et de le poser avec plus d'assise en autoconfrontation collective. L'émancipation de l'éducatrice au cours du processus clinique est pour nous un signe du développement du pouvoir d'agir. Processus développemental qui permet d'attribuer une nouvelle signification pour agir autrement. Même si celui-ci reste modeste dans sa conquête, tout déplacement de la pensée est un bond en avant.

Nous terminons avec une citation de Florence Giust-Desprairies, qui illustre à la fois ce que nous avons engagé avec le mot "clinique" et ce que nous pensons comme possibilités de déplacement au travers du processus de l'autoconfrontation.

Parce qu'elle se donne pour objet d'approcher cette complexité d'être, la pensée clinique ne gagne pas le savoir de l'unité et de la synthèse. Elle œuvre à la mise en liaison des images, des affectss, des énergies, moins pour constituer

une histoire que pour ouvrir une mémoire de traces sensibles, toujours à reprendre, à travers le surgissement figuratif et la nécessité de faire sens. Elle est "monstration" plus que démonstration. (2006 - 185)

# Conclusion

Le contexte de transformation des pratiques professionnelles du travail social (hiérarchisation de la profession) et des enjeux liés à la qualification d'expertise retenue pour les HES<sup>55</sup>, produit des débats animés entre lieux de formation et institutions sociales concernant l'évolution des métiers, l'adaptabilité des systèmes de formation aux besoins émergents, sans oublier l'imposition normative des référentiels de compétences nécessaires à l'accréditation de la certification *bachelor*.

Avoir instruit une qualification de niveau secondaire - assistant socio-éducatif - dans le domaine du social répond à un projet politique de transformation des pratiques et des systèmes de formation. Projet dont les incidences économiques ne sont pas exemptées des orientations retenues. Dès lors, le profil HES avec qualification de niveau *bachelor*, nouvellement produit sur le marché du travail, doit trouver ses marques et sa plus-value face à une offre diversifiée et concurrentielle.

Au-delà du projet de resserrement des liens de proximité avec le monde du travail, de la normalisation des aspects organisationnels et de la modularisation de l'enseignement, il est attendu une réforme des contenus et des modalités d'enseignement visant à répondre aux exigences des marchés. L'adéquation entre formation et emploi est problématique lorsque le marché du travail est en pleine mutation et que les paramètres économiques supplantent le critère de qualité de la prestation. Si nous nous interrogeons sur l'adéquation des filières d'études face aux exigences des employeurs, nous pensons que la formation universitaire, par la recherche fondamentale et appliquée, doit rester un lieu de débats et d'innovations portés par la liberté académique. C'est bien plus l'articulation entre connaissances et acquisition d'un savoir-faire tenu par les pratiques professionnelles qui est au centre des enjeux de la formation professionnelle de niveau tertiaire. Ainsi nous pensons que l'enjeu central d'une filière *bachelor* avec accès direct à une profession repose sur une qualification adaptée au marché du travail et aux exigences académiques de haut niveau ouvrant à la possibilité de poursuivre des études au niveau master. Répondre à ces deux exigences demande de construire une formation centrée sur l'acquisition de compétences et de connaissances. Ainsi pensé, l'échelon HES se caractérise par une orientation vers la pratique doublée d'une capacité à utiliser des savoirs experts actualisés par le lien entre enseignement et recherche.

Nous pensons qu'une *Université des sciences appliquées* doit produire un enseignement construit non seulement sur l'acquisition de connaissances disciplinaires utiles au métier, mais

---

<sup>55</sup> La formation dans le champ du travail social en Suisse est aujourd'hui découpée en cinq niveaux de certification, alors qu'elle ne relevait encore que d'un seul niveau de certification dans les années 2000.

aussi sur la complexité des situations auxquelles sont confrontés les praticiens pour y découvrir des *savoir-faire* pourvus de connaissances.

Dans ce cadre, il nous a paru essentiel de nous arrêter sur des situations qui mettent en visibilité la complexité de l'action, dans les temps de la vie quotidienne ; l'accompagnement des personnes fragilisées ayant été relégué au niveau des formations secondaires II. Notre recherche interroge l'acte professionnel qui montre une certaine efficacité ou parallèlement qui révèle les difficultés que posent pareilles situations. A l'occasion d'incidents parfois forts banals, une action éducative se construit. Nous avons tenté de montrer en quoi les activités "spontanées" du quotidien sont occasions d'actions éducatives de haut niveau au sens professionnel du terme.

Il nous importe, comme responsable de la formation tertiaire, de relever la part de complexité inhérente à l'agir dans les situations quotidiennes. Nous pensons que les métiers de l'humain mobilisent des compétences relationnelles nécessaires à la compréhension de la demande d'autrui afin de co-construire, en interaction, un projet mobilisateur. L'analyse clinique de situations éducatives nous offre un matériel issu des pratiques actuelles pour argumenter sur le nécessaire engagement d'éducateurs formés au niveau universitaire dans les tâches d'accompagnement au quotidien ; le *lien institutionnel et social* (Vuille, 2009 – 62) restant pour nous, au cœur du métier.

Ce champ d'analyse peut paraître un espace de recherche restreint ou encore anodin. L'ordinaire est tellement associé au banal qu'il est rarement interrogé. On lui préfère l'extraordinaire, le remarquable, le structuré ; ce qui *ferait profession*. Pourtant, le travail dans et sur le quotidien avec des publics fragilisés est au centre des débats sociétaux actuels, qui posent la question du traitement des situations sociopolitiques comme la déviance urbaine, l'immigration, la maladie mentale, les nouvelles pauvretés ou encore le vivre ensemble. Les événements politiques actuels montrent le besoin de reconnaissance, de liberté d'expression et de valorisation de la voix des plus démunis dans le traitement des problématiques sociales. Nous avons tenté plus modestement de travailler à la compréhension de l'agir professionnel du champ de l'éducation sociale avec des jeunes placés en foyer, dans l'ordinaire de la vie institutionnelle, là où le geste professionnel peine à se voir, à s'identifier. Là où il peut aisément se confondre avec tout acte éducatif de la vie quotidienne, familiale ou sociale. Nous avons cherché à montrer comment les professionnels de l'éducation sociale parviennent à composer entre des normes éducatives préconstruites et l'imprévisibilité de l'activité à laquelle ils sont soumis. Dans l'accompagnement au quotidien, nous avons montré en quoi le

travail *sur* et *avec* les affects permet de redonner de la voix et du pouvoir d'agir à ceux qui se trouvent, soit en situation de grande difficulté d'expression, soit dans l'empêchement majeur d'être entendus en raison du statut précaire dans lequel ils sont enfermés. L'accompagnement éducatif vaut non seulement dans le maintien du soin et de l'aide matérielle, mais aussi et surtout dans la recherche d'une posture d'acteur social inscrite dans le mouvement du vivre ensemble et de la qualité des relations que celle-ci requiert. C'est en cela que la dimension relationnelle est essentielle à tout projet éducatif. Le problème consiste alors à déterminer sur quels types d'agir s'appuient les éducateurs : opérations de qualification ou de disqualification des jeunes qui leur sont confiés.

Nous postulons que l'accompagnement au quotidien offre de formidables opportunités de *faire éducation* dans le sens d'un soutien à l'individualisation : opportunités de passages, de processus de transformations en vue de la restauration d'une image positive de soi et d'autrui. Le quotidien est constitutif d'actes de la vie sociale inscrits dans les dimensions normées et communautaires du vivre ensemble. En cela, agir *sur* et *dans* le quotidien est un acte sociopolitique. Les éducateurs sont portés à imputer un contre-pouvoir au déni de reconnaissance (Honneth, 2000) et par là, à agir sur la dénégation du pouvoir créatif qui caractérise les publics les plus démunis (Joas, 1999). Problématique que l'on peut adosser aux parcours souvent chaotiques des adolescents ayant vécu pour la plupart d'importants processus de disqualification.

Le nœud réside dans l'assimilation de la vie ordinaire à l'assujettissement, au redressement. Le travail sur le *vivre ensemble* se rabat alors exclusivement à l'intérieur des règles prédéfinies socialement et ainsi, interdit toute compréhension originale du type de relations qui sont en jeu dans la vie du foyer.

Laisser conquérir une part de réplique par les adolescents, laisser vivre l'esquive ou la confrontation, relèvent de notre point de vue du cœur de l'activité éducative. La banalité du quotidien permet l'échange sur des modes "spontanés". L'ordinaire révèle des choses qui n'ont pas forcément besoin d'être parlées ; les façons d'être, les rires ou les silences, la proximité comme la distance corporelle sont autant de postures significatives du vivre ensemble. Ainsi, le geste professionnel consiste de notre point de vue à percevoir ce qui peut être objet de qualification dans les temps du vivre ensemble, de ce qui advient, parfois par inadvertance comme occasions de *faire éducation*. La difficulté majeure réside dans le fait qu'au moment où surgit cette force de vie, souvent dérangeante, le travailleur social ne sait comment l'accueillir. Il doit à la fois tenir le groupe de résidents dans les dimensions normées

de la vie quotidienne, et à la fois, porter une attention particulière à ce qui surgit dans la particularité d'un incident. Il importe de rester attentif à ce que chacun se sente en sécurité, tout en travaillant sur les moments de désordre révélateurs de dysfonctionnement ou de mal-être, mais aussi porteurs de sens critique et de capacité à ne pas souscrire à ce qui paraît comme dénué de sens. Ainsi la vie ordinaire joue avec les normes. Ce qui ne signifie pas que la vie ordinaire soit en position d'extériorité et que cette extériorité lui donne la possibilité de produire un écart qui institue un jeu. Parler de la vie ordinaire n'a de sens que de l'intérieur de certaines normes qui en règlent le cours. Jouer avec les normes n'est donc pas rompre avec elles ni s'en éloigner, mais parvenir à s'en détacher dans l'acte même d'un attachement à elles. Il faut pouvoir s'attacher pour pouvoir s'arracher, nous dit Nicolas Bouvier dans *L'usage du monde* (1992). Ce qui est mis en avant concerne le processus subjectif par lequel une vie se développe tout en ajustant les normes qui la réalisent. Pour les adolescents, la difficulté majeure réside à incorporer ce mouvement d'attachement et de détachement. L'insécurité et la précarité de la vie des jeunes en rupture mettent en échec la notion de jeu entre le « juste » et le « faux ». Le sentiment d'injustice et d'être mis à l'écart engendre un positionnement de rejet de la norme ou à l'opposé, la recherche d'une intégration parfaite des conduites sociales écartant tout positionnement subjectif critique.

L'éducateur doit être à même d'accompagner la quête d'autonomie sociale au travers des situations qui adviennent dans le quotidien du vivre ensemble, sans forcément décrypter et produire une évaluation objective de l'acte d'autrui en termes de justice ou d'injustice. Le quotidien dans ses moments fantasques place le professionnel dans un haut degré de complexité de l'agir. Une réponse aisée serait l'annulation de l'événement par le déni ou encore par une approche sécuritaire, une mise sous contrôle par le biais du refus du débordement. Approche parfois nécessaire, par souci de contenir, mais largement insuffisante du point de vue de l'éducation sociale. Prendre le risque de s'aventurer dans la prise en compte de ce qui advient, demande à accepter la non maîtrise, un temps donné, de la situation. Dans la difficulté à dire leur travail, c'est à cela que les travailleurs sociaux sont convoqués : analyser et décrire la nature esthétique, éthique et fonctionnelle de leur savoir-faire. Condition essentielle à la reconnaissance d'une pratique professionnelle non pas tournée uniquement vers la gestion de projets, mais aussi portée sur la part relationnelle de l'agir indispensable au développement du *pouvoir d'agir* des usagers. En ce sens, nous avons interrogé les pratiques quotidiennes qui engendrent du questionnement ; là où le faire rencontre de la résistance, là où se posent des énigmes, là où se trouve un apport créatif à la pensée. Encore faut-il dans le

contexte actuel de normalisation de l'action que les institutions conviennent que ces moments incertains font partie intégrante de la pratique, et que là s'articulent des gestes de métier novateurs à examiner collectivement. C'est à la condition d'une culture d'intervention partagée que peut se constituer la base d'un travail d'équipe créatif qui ose s'ajuster aux évolutions de la société. En ce sens, travailler avec des adolescents est une réelle opportunité à saisir les difficultés et enjeux auxquels ceux-ci sont confrontés et ainsi, être au cœur des problématiques sociales actuelles et en devenir.

C'est dans un va-et-vient entre acte et pensée que l'action éducative de niveau universitaire prend son sens et construit ses effets. Va-et-vient souvent défini par la littérature comme « praxis » au sens d'une réflexivité cherchant à jouer des frontières de la théorie et de la pratique dans un processus dialectique et circulaire. La *praxis* n'est autre que la capacité à recueillir, dans le vif du quotidien, une matière première propre à produire un savoir spécifique sur l'agir en travail social.

Nous avons insisté tout au long de notre recherche sur la position clinique dans une double acception du terme. Approche clinique au travers des outils méthodologiques mis en œuvre pour accéder au réel de l'activité, mais aussi clinique sociale dans le mode de faire des éducateurs. Une forme de clinique sociale active (Le Blanc, 2007) créatrice et ouverte à de nouvelles normes. Une clinique éducative qui tente de restaurer chez les jeunes démunis une capacité à affronter les problèmes de la vie et à chercher des solutions non seulement en soi mais aussi dans le renouvellement des structures. Le travail social préside à renforcer les capacités d'agir et d'expression pour permettre le développement d'une forme de résistance créatrice. Faire éducation est en ce sens donner ou redonner de la voix à tous les appels étouffés afin qu'ils puissent se faire entendre. Se faire entendre en soi et par les autres. Agir *sur* et *dans* le quotidien des jeunes pour que ceux-ci puissent y trouver des occasions d'expression dans un cadre privilégié, non délétère, qui enraye les hésitations et la peur du ridicule. Il s'agit moins de savoir ou d'évaluer si ce qui est dit est vrai ou faux, que de donner des occasions de dire tout en travaillant à créer un réel espace d'audition des uns envers les autres. L'acte éducatif est en ce sens au cœur de ce qui se présente au quotidien. Il ne se situe pas en quête de réparation mais bien d'accompagnement des jeunes au-delà d'une stigmatisation due aux conditions psychosociales de leur vie. L'éducateur peut apporter une aide sociale dans son acception la plus large, qui passe par la compétence à créer des circonstances favorables à l'expression de ce qui surgit de la vie quotidienne. Position assortie d'une attention soutenue à ce qui s'exprime et laisse place à des amorces de réponses, que



celles-ci soient symboliques ou matérielles. Nous pensons que le soin apporté à la dimension relationnelle et à la qualité de présence sont centraux dans le processus d'autonomisation des jeunes, processus évoqué comme objectif finalisé des placements en institution. Autonomie économique certes, mais avant tout capacité à entretenir des relations sociales, exprimer ses besoins et ses désirs sans disqualifier autrui, sans avoir besoin de recourir à une force dominatrice pour parvenir à les satisfaire. Il s'agit finalement d'accéder à une critique clairvoyante sur l'illusion première d'un possible plein pouvoir sur autrui. Offrir dans le courant du quotidien une expérimentation de figures différenciées du rapport à l'autre, est de notre point de vue au centre de l'agir de l'éducateur.

Notre matériel empirique montre combien les jeunes tentent de reprendre de la voix, de manière éclatée, chaotique, mais toujours dans un souci de se faire reconnaître, d'être entendus. Les éducateurs, de par leur présence et leur écoute, tentent de recevoir ce qui s'exprime, de redonner forme à une tournure parfois violente afin quelle redevienne acceptable par le plus grand nombre.

Positions délicates d'intersubjectivité, de présence de soi aux autres, qui retracent la complexité de l'activité et qui mettent en œuvre des savoirs professionnels qu'il importe de rendre visibles, non pas uniquement par souci de reconnaissance de la profession, mais aussi pour faire advenir le projet de citoyenneté dont se réclament les nouvelles formes de gouvernance. En ce sens, le travail social se situe à la jonction de la critique et de la clinique, et c'est à ce projet-là que doit répondre une Haute école en travail social. Un travail majeur quoique de plus en plus ignoré et dévalorisé par les instances politiques centrées sur les diagnostics sociaux et les évaluations de l'action. Or, nous pensons que c'est justement entre ces deux pôles que se déroule l'*acte* au sens de Mendel (1998), acte qui demande engagement et prise de risque.

Le concept d'acte présenté comme une "aventure", nous a paru digne d'enrichir notre compréhension de l'agir. La conception de Mendel différenciant le discours d'action et la pratique de l'acte nous permet de sortir d'un certain amalgame entre ce qui est à produire – intention - et activité réelle. La pensée rationnelle occidentale, attachée à une conception de la science n'obtient d'autorité que par les capacités de mesure, de maîtrise et de généralisation qu'elle exige. Penser l'acte en trois temps, permet de mieux saisir la part d'intentionnalité du professionnel engagé dans l'agir et la part de réalité immanente issues de données contextuelles. Le refus de la réalité, dans sa part de risque, de contingence, évince l'acte de la

pensée scientifique. Or, c'est précisément dans les espaces incertains que la complexité et la créativité de l'agir en éducation sociale tiennent d'*un art de faire*, d'une expertise. Les impératifs de performance poussent à une sur-dimension du travail par objectifs et de la prévision au travers d'indicateurs du devenir de l'acte. Pensée rationnelle et théorique porteuse des projets de prestation comme nouveau mode de gouvernance. Dans ce cadre, parler d'efficience est évalué à l'aune de la mise en œuvre et de la réalisation du projet. L'action est pensée comme téléologique, consciente, verbale, descriptible et reproductible. « Bien moins étudiée demeure la forme de pensée spécifique au sujet engagé de manière interactive dans la pratique proprement dite de l'acte » (op-cit. – 297).

Nous défendons que les professionnels dans les métiers de l'humain s'engagent dans un processus de co-construction au sein duquel la part d'imprévisibilité est inhérente au projet. En ce sens, le résultat de l'acte ne peut être prédéterminé. Nous relevons la part *contextualisée* de l'agir au sens des quatre dimensions de l'activité définies par Clot (2006). Déroulement dans lequel les protagonistes sont pris par la réalité du monde, par la culture et les règles de l'institution, par tout autre acteur qui prend part au projet. Concevoir l'agir dans sa part contextuelle montre combien le professionnel n'a pas la maîtrise du processus en cours. L'organisation du travail est un fait objectif qui peut être traitée comme une composante explicative et causale, mais elle est aussi tenue par des sujets, agissants et pensants. Nous sommes en présence d'un modèle complexe explicatif et compréhensif au sein duquel organisation du travail et sujets au travail se trouvent en interactivité constante. L'acte est constitué d'éléments trivialement concrets, pratiques, qui ne concernent qu'un présent ponctuel et valable dans un contexte donné. Il se détermine par une singularité, par une particularité à l'intérieur d'une perspective immanente de l'agir. C'est bien cette pensée du faire comme *intelligence pratique*, rusée, couplée d'une pensée téléologique, rationnelle, pratique, que nous avons approchée au travers de notre matériel empirique fait de situations éducatives. Saisir ce qui *fait acte* au travers de l'explicite et de l'implicite, de la sensorialité incarnée dans la mémoire des gestes de la pratique professionnelle comme dans la pensée. Position qui nous amène à activer une pensée d'inclusion au sein de l'univers du travail social porté lui, journallement, par les problématiques de l'exclusion.

Le matériel empirique nous a montré comment l'intelligence pratique s'est matérialisée au travers de la *qualité de présence* et de l'*accompagnement*. L'approche compassionnelle ou à l'inverse la posture de toute-puissance, de celui qui sait en lieu et place d'autrui, ne paraissent plus d'actualité.

Dans les interactions du quotidien se définit un certain rapport au temps disponible et à la qualité de présence offerte dans l'instant. L'embarras pour les éducateurs est de parvenir à se délier des représentations normatives de l'activité professionnelle pour donner du temps au temps, laisser se déplier ce qui advient au gré des micro-événements afin de pouvoir mettre en mouvement des processus de re-subjectivation de la personne. Laisser vivre les dimensions d'*actepouvoir* comme processus d'acquisition d'autonomie et de liberté émotionnelle. Inventer un autre réel, autrement dit, créer des conditions institutionnelles pour que soient reconnues la créativité de la rencontre et la reconnaissance de l'altérité. Se libérer des carcans prescriptifs demande à oser entrer dans la complexité d'une situation pour développer le potentiel éducatif qui s'en dégage. Chez Deligny, l'éducateur est un créateur de circonstances, il joue des micro-événements qui surgissent de la vie quotidienne en collectivité. Il est pour nous accompagnateur dans une triple posture de présence : *présence proche* (Deligny, 1975b) – *qualité de présence* (Cifali, 2006 ; Libois, 2007) et présence en *mode mineur* (Piette, 2009). La création de circonstances tout comme la capacité à *être là*, comme cadre contenant, ouvert à l'émergence de ce qui advient. *Etre là* dans son corps, dans sa pensée et dans ses émotions. *Etre là* pour le développement du pouvoir d'agir d'autrui. *Etre là* professionnellement est un engagement de soi dans un cadre normatif d'une pratique instituée. Une présence qui peut porter à produire du conseil, du soutien, de la tendresse mais qui n'est jamais dénuée de la violence par le danger de l'emprise sur autrui. Ainsi les trois types de présence développés ci-dessus nous renvoient à une présence nécessairement doublée d'absence, ou pour le dire autrement, d'une *capacité de tranquillité* qui nous renvoie au mode mineur d'exister (Piette, 2009). Une présence interactionnelle pertinente nécessairement doublée d'une dimension déagée. Les schèmes traditionnels de la suractivité permettent, le plus souvent, de justifier son activité aux yeux d'autrui. Dans les métiers relationnels, l'agir ne peut être subordonné à l'agitation. Il s'agit d'un engagement couplé d'un effacement accordé à ce qui advient. Ce n'est pas d'une posture volontariste, à l'affut d'occasions de faire éducation dont il s'agit, mais bien d'une *qualité de présence proche* qui, si elle veut être recevable par autrui, a indéniablement affaire à l'absence. Présence-absence si sensible dans la *présence proche* proposée par Deligny, présence-absence qui se nuance entre présence intentionnelle et présence immanente, entre *mode mineur* et *mode majeur* d'exister (Piette, 2009).

Un axe fondateur traverse notre cheminement de recherche : laisser place pour que quelque chose puisse advenir là où rien n'était attendu. C'est à ce délicat virage du risque de l'inconnu que l'éducateur est confronté. Là où le regard d'autrui se transforme au mieux en *jugement de*

*beauté*, au pire, en désaveu. Rendre dicible l'axe de travail relationnel dans le quotidien du vivre ensemble relève à notre sens d'une réelle expertise. C'est de cette difficulté-là dont nous parlent les éducateurs au sein des trois vignettes analysées.

L'expertise revient à rendre dicible l'intelligence rusée, caractéristique de *La Métis*, qui s'aditionne d'une intelligence conceptuelle. Déesse à l'intelligence souple, déliée, ondoyante et bigarrée (Detienne & Vernant, 1989), sa force réside en sa capacité à régir des forces contraires. Elle possède une mobilité fluide qui lui permet de conquérir des domaines inaccessibles aux forces guerrières plus calculatrices. Ces savoirs flexibles et maniables sont particulièrement requis pour échapper à l'ambiguïté et aux situations déconcertantes. On comprendra l'intérêt d'une telle intelligence pour les métiers de l'humain. Une efficacité pratique qui sait faire preuve de débrouillardise, de flair, d'inventivité face aux difficultés pratiques. Quelle que soit la situation, la souplesse d'esprit et le sens de l'opportunité permettent de trouver des issues aux situations réelles. *La Métis* fait appel à des compétences incorporées, complémentaires à la connaissance explicite et objective. Du côté de la science, la connivence avec le réel, avec les choses sensibles, avec ce qui surgit de l'acte est allouée à l'ordinaire, dépourvue d'intérêt en termes de connaissances. L'intelligence directement impliquée dans les difficultés de la pratique, en situation, intéresse peu le connaître. D'un côté, se définit le monde du sensible, des arts ; de l'autre, les systèmes de production qui sont objets de calcul, de mesure, de pesée. La science exacte se construit sur le mesurable et appartient ainsi au monde d'une vérité planifiée et transposable. L'éducateur dont l'action est toujours tendue vers une fin, doit tenir compte des opportunités qui adviennent et reconnaître que son activité s'exerce dans un domaine où rien n'est stable. Mais alors, comment construire une science qui n'évacue pas la part de contingence inhérente à l'acte ?

Soumise aux impératifs d'une reconnaissance scientifique, la formation professionnelle universitaire de niveau HES court le risque d'une académisation peu adaptée à ses contenus et déconnectée des réalités de la pratique, laissant pour compte la richesse d'un *art de faire*. Ce sont les détours et les ruses des pratiques au gré des situations, les manières d'en tirer parti, qui constituent l'essence des savoir-agir ; et paradoxalement, c'est par leur nature non maîtrisable ou incontrôlable qu'elles perdent aux yeux de la science toute possibilité d'y trouver une place légitime. La grande part des discours scientifiques et politiques cherche encore à présenter l'agir en procédures vérifiables en niant les détours de l'activité réelle.

Incessamment l'écriture scientifique, constitution d'un lieu propre, ramène le temps, ce fugitif, à la normalité d'un système observable et lisible. De la sorte,

pas de surprises. Une maintenance des lieux élimine ces tours pendables.  
(Certeau de, 1990 - 134)

Penser la formation professionnelle au niveau tertiaire renvoie à cette difficile articulation entre les savoirs pratiques et les connaissances disciplinaires scientifiques. Deux logiques, parfois difficilement conciliables, qui représentent le niveau de problématisation attendu de la formation HES.

Hisser le travail social au niveau d'une discipline académique pose des problèmes épistémologiques importants. Nous avons relevé en début de recherche les questions épistémologiques que posent le débat entre savoirs pratiques et savoirs théoriques, « comment faire émerger des connaissances transférables à partir de pratiques professionnelles très personnalisées [...] et problèmes d'interprétation des résultats à partir des critères des idéologies professionnelles dominantes » (Jobert, 1985 - 135).

Comme déjà évoqué, la science ne pense que par généralité, il n'est de science que le général. Or, l'acte a pour propriété d'être toujours unique, singulier. Mendel tente un renversement en cherchant à déconstruire la querelle des sciences humaines et sociales entre interprétation et explication. Perspective herméneutique, qui se situe dans une compréhension subjective du sens, a contrario d'un modèle explicatif qui recherche des causes objectives. La compréhension du sens passe par la subjectivité et la culture dans lesquelles l'acte prend vie. Pour accéder à cette connaissance, seule une intersubjectivité entre sujet et chercheur nourrit la quête de savoirs. L'interprétation, les représentations et les significations culturelles et subjectives sont pour nous matière à connaissance. Dans une perspective causale explicative, on explique les psychologies individuelles dans un rapport de cause à effet, ou encore comme le produit des structures sociales. L'acte recompose une entité en double mouvement qui participe et du sujet et de la réalité étrangère au sujet. La prise en compte des deux propositions nous paraît seule valide.

Nous avons tenté de mener conjointement une activité d'enseignement et d'ingénierie de formation avec un travail de recherche et d'écriture de thèse. Le défi a consisté à assurer une double position, celle d'une immersion professionnelle très engagée en tant que responsable de filière, et celle plus en recul sur l'activité professionnelle des éducateurs sociaux, mais aussi sur notre propre pratique d'enseignante dans un modèle de formation professionnelle en pleine mutation. Notre thèse s'adresse à la fois à la communauté scientifique - du travail social et de la formation d'adulte - et à la communauté professionnelle des éducateurs sociaux. Articulation dialogique constante entre théorie et pratique.

Nous sommes parti de questions concrètes soulevées tant par la transformation des systèmes de formation que par des mutations au sein des pratiques du travail social. A partir des situations empiriques nous avons cherché à enrichir la compréhension des processus exogènes et endogènes influant sur le cours de l'acte. Une problématique concrète transformée en objet de recherche nous a permis d'entrer dans la complexité des situations de travail et ainsi, à partir des pratiques, de réinterroger les modèles de formation.

L'activité de travail constitue un objet opaque difficile à modéliser. La formation et le développement du pouvoir d'agir par l'autoconfrontation croisée produisent une expérience, développent l'activité et s'inscrivent ainsi directement dans la formation. Cette méthodologie intégrée dans un dispositif de formation produit des connaissances sur l'activité à travers une collaboration entre acteurs de la communauté scientifique, novices en formation et professionnels de terrain. Le dispositif de formation à l'origine de la thèse permet de recueillir un contenu qui est à la fois matériel d'enseignement et matériel de développement pour les éducateurs. A l'instar de cette recherche, le dispositif de formation ainsi conçu se déploie en intervention et matériel de recherche. L'ensemble de ces démarches génère des espaces de réflexivité sur et avec les terrains professionnels. Nous nous situons dans une perspective de formalisation des savoirs incorporés, savoirs en acte, de leurs modalités et de leurs limites, à partir des situations professionnelles, ce qui constitue la préoccupation majeure de la formation professionnelle de niveau universitaire.

La formation en alternance intégrative telle que nous l'avons définie, constitue un champ de pratique et un temps de réflexivité à partir non pas d'un référentiel de compétences, mais de repérages de situations emblématiques de la complexité de l'agir.

La formation HES en travail social se doit d'insister sur l'importance du travail prescrit (Libois & Stroumza, 2007), des planifications, des protocoles comme outils indispensables à la pratique professionnelle. Elle se doit également de prendre en compte la perspective d'un agir professionnel contextualisé et souvent imprévisible, dans le fait que les situations sociales sont faites d'interactions dont il est difficilement possible de préétablir le produit d'une rencontre. Or, nous pensons que c'est justement ce temps accidenté de la production non déterminé qui articule *objet de savoir* et *art de faire*. Si le travail social veut acquérir et démontrer une spécificité scientifique, ce sera certainement dans sa capacité à la prise en compte de la problématisation des incongruités de l'histoire d'autrui face aux normes dominantes, cela à travers la difficile question de la modélisation de l'intervention. Dimensions particulières au métier qui se doivent d'être problématisées comme une part

complexe de l'agir professionnel. Le développement de l'université des sciences appliquées (HES) est une réelle opportunité pour modifier la destinée des savoirs pratiques et s'affranchir ainsi d'un complexe *ascientifique* qui n'a pas lieu d'être.

Le développement d'une idéologie professionnelle cohérente est aussi une des tâches des lieux de formation professionnelle, mais surtout de constituer un corpus de connaissances nouvelles, spécialisées, autonome des professions environnantes tout en construisant des alliances nécessaires au développement des connaissances. Il s'agit donc de dégager un corps de connaissances spécifiques, de le légitimer au travers de publication, source indispensable au renouvellement de l'enseignement spécialisé. (Jobert 1985 - 133)

Nous jugeons que renouer avec la dimension éthique du travail social est un puissant levier libérateur et porteur de renouvellement. Le Blanc (2007) dépasse la polarisation parfois stérilisante entre contrôle social et pouvoir émancipateur. Il prend pleinement en compte la fragilité et la difficulté des vies précaires mais réaffirme le potentiel créateur de l'instabilité. C'est à la condition de la capacité d'un certain potentiel inhérent à l'existence en marge, que le travail social peut ne pas être confiné à l'imposition de la norme sociale. L'éducation comme modalité spécifique de la préservation du relationnel là où l'existence est mise à défaut, s'évertue à donner vie et réalité sociale à l'altérité, à la pluralité des modes d'existences.

Nous terminerons par la question suivante. Si l'utilisateur est devenu un *client* à l'instar d'un référentiel emprunté aux métiers de services, le défi du travail social contemporain ne devrait-il pas se concentrer sur le passage à un nouveau paradigme centré sur la notion de citoyenneté dans un Etat de droits ? Dès lors, les travailleurs sociaux porteraient leur action *sur* et *avec* des *citoyens* en situation certes de précarité économique et/ou sociale, mais aussi porteurs de différences et ainsi de renouveau, dans les normes du vivre ensemble. Redonner vigueur à la fonction créatrice du travail social passe par de nouvelles formes d'accompagnement centrées non pas uniquement sur la réadaptation économique et sociale, mais aussi par la capacité à prendre acte des potentiels créatifs des tenants de la marginalité sociale. Savoir accueillir de manière cohérente et charnelle la pluralité des modalités d'institution de l'humain constitutive de nouvelles solidarités et de nouvelles modalités du vivre ensemble.

# Bibliographie



- AEBY, G. Catégoriser pour éduquer ? Les adolescents-e-s en foyer d'éducation spécialisée. In : CARPENTIER, C. & RIARD E.-H. (éds.). *Vivre ensemble et éducation dans les sociétés multiculturelles*. Paris : L'Harmattan, 2010, 51-62.
- AMADIO, N. Construction sociale de la prégnance de l'équipe à travers le phénomène émotionnel : l'exemple du travail social. In : CHARMILLOT, M., DAYER, C., FARRUGIA, F. & SCHURMANS, M.-N. (éds.), *Emotions et sentiments : une construction sociale. Approches théoriques et rapports aux terrains*. Paris : L'Harmattan, 2008, 131 -144.
- ARDOINO, J. & BERGER, G. *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Paris : Andsha, 1993.
- ARENDE, H. *Penser l'événement*. Paris : Belin, 1989.
- ASTIER, I. Qu'est-ce qu'un travail public ? Le cas des métiers de la ville et de l'insertion. In : ION, J., *Travail social en débat(s)*. Paris : La Découverte, 2005, 170-185.
- AUTES, M. La relation de service identitaire, ou la relation de service sans services. *Lien Social et Politiques*, 1998, 40, 47-54.
- AUTES, M. *Les paradoxes du travail social*. Paris : Dunod, 1999.
- AUTES, M. Les métamorphoses du travail social. In : CHOPART, J.N., *Les mutations du travail social : dynamiques d'un champ croisé*. Paris : Dunod, 2000, 249-265
- AUTES, M. Travail social et principes de justice. In : ION, J. (éd.). *Travail social en débat(s)*. Paris : La Découverte, 2005, 50-70.
- AYMARD, A. De l'emprise à l'étayage, un site clinique. In : CIFALI, M. & GIUST-DESPRAIRIES, F. (éds.). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck & Larcier, 2006, 11-28.
- BAILLERGEAU, E. Intervention sociale, prévention et contrôle social. La prévention sociale d'hier et aujourd'hui. *Déviante et société*, 2008, 32, 1, 3-20.
- BARBIER, J.-M. (éd.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 1996.
- BARBIER, J.-M. L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. In : BLANCHARD-LAVILLE, C. & FABLET, D. (éds.), *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, 1996, 27-49.
- BAREL, Y. *Le paradoxe et le système*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 1979.
- BARUS-MICHEL J., GIUST-DESPRAIRIES F. & RIDEL L. *Crises. Approche psychosociale clinique*. Paris : Desclée de Brouwer, 1996.
- BAUBION-BROYE, A. *Événements de vie et construction de la personne*. Toulouse : Erès, 1998.

- BAUDOIN J.-M. & FRIEDRICH J. (éds.). *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, de Boeck, 2001.
- BEGUIN, P. & CERF, M. (éds.). *Dynamique des savoirs, dynamique des changements*. Toulouse : Octares, 2009.
- BERTHOZ, A. & JORLAND, G. (éds.). *L'Empathie*. Paris : Editions Odile Jacob, 2004.
- BERTHOZ, A. Esquisse d'une théorie de l'empathie. In : BERTHOZ, A. & JORLAND, G. (éds.). *L'Empathie*. Paris : Editions Odile Jacob, 2004.
- BESSIN, M. Le travail social est-il féminin ? In : ION J. (éd.). *Travail social en débats*. Paris : La Découverte, 2005, 152-169.
- BOLZMAN, C., FRAUENFELDER A. & LIBOIS J. Social work in Switzerland today : dynamics and Challenges In ERATH P. & LITTELCHILD B (éds.). *Social Work across Europe*. University of Ostrava : Publisher Albert, 2010.
- BORZEIX, A. & FRAENCKEL, B. (éds.). *Langage et Travail. Communication, cognition, action*. Paris : CNRS Editions, 2001.
- BOUCHER, M. (éd.). *Penser les questions sociales et culturelles contemporaines : quels enjeux pour l'intervention sociale ?* Paris : L'Harmattan, 2010.
- BOUNAFAA, N. et al. L'accompagnement en éducation spécialisée : c'est quoi ?, c'est pour quoi ? *L'Observatoire*, 2009, 63, 55-63.
- BOUQUET, B. *Ethique et travail social. Une recherche de sens*. Paris : Dunod, 2003.
- BOUQUET, B. Ethique, codes, chartes du travail social – quels sens, quelle portée ? *Ville, école, intégration, diversité*, 2009, 158, 39 – 44.
- BOUTET, J. (éd.). *Paroles au travail*. Paris : L'Harmattan, 1995.
- BOUTET, J. & GARDIN, B. Une linguistique du travail. In : BORZEIX, A. & FRAENCKEL, B. (éds.). *Langage au travail. Communication, cognition, action*. Paris : CNRS, 2001, 89-112
- BOUTINET, J.-P. L'individu-sujet dans la société postmoderne, quel rapport à l'événement ? *Pensée Plurielle*, 2006/3, 13, 37-47.
- BOUVIER, N. *L'usage du monde*. Paris : Payot, 1992 [1963].
- BOUVIER, N. *Routes et Déroutes*. Genève : Les éditions Métropolis, 1992.
- BRACONNIER, A. & GOLSE, B. (éds.) *Bébé-ados : crises et chuchotements*. Ramonville Saint-Agne : Erès, 2008.
- BREVIGLIERI, M. Bienfaits et méfaits de la proximité dans le travail social. In : ION, J. (éd.). *Travail social en Débat(s)*. Paris : La Découverte, 2005.

- BRICHAUX, J. L'éducation spécialisée entre une inévitable obligation de reddition de comptes et une impossible obligation de résultats. *Sauvegarde de l'enfance*, 2001, 56/5, 267-274.
- BRICHAUX, J. *L'éducateur spécialisé en question (s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative*. Ramonville Saint-Agne : Erès, 2001.
- BRISSET, C. La place de l'enfant dans le système de protection. *Informations sociales*. 2007, 4,125.
- BRONCKART, J-P. L'approche des émotions/sentiments chez Spinoza, James et Vigotski. In : CHARMILLOT, M., DAYER, C., FARRUGIA, F. & SCHURMANS, M.N. (éds.). *Emotions et sentiments : une construction sociale. Approches théoriques et rapports aux terrains*. Paris : L'Harmattan, 2008, 25 – 40.
- CAMBON, L. Les mots du quotidien des éducateurs spécialisés, une question d'identité. *Les cahiers de l'Actif*, 2008, 386/387, 41 – 51.
- CASTEL, R. *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard, 1995.
- CASTEL, R. *La montée des incertitudes. Travail, protection, statut de l'individu*. Paris : Seuil, 2009.
- CATRY, J. *Cahier du soir d'un éducateur*. Paris : Dunod, 2004.
- CATTIN, D. & BOLZMAN, C. Histoire du travail social en Suisse : le cas de la professionnalisation à Genève. In : JOVELIN, E. (éd.). *Histoire du travail social en Europe*. Paris : Vuibert, 2008, 76-89.
- CERCLET, D. Emotion et relation à autrui. Dialogue interdisciplinaire autour des corps en mouvement. In : CHARMILLOT, M., DAYER, C., FARRUGIA, F. & SCHURMANS, M.N. (éds.). *Emotions et sentiments : une construction sociale. Approches théoriques et rapports aux terrains*. Paris : L'Harmattan, 2008, 173 – 184.
- CERF, M. & FALZON, P. (éds.) *Situations de service : travailler dans l'interaction*. Paris : PUF, 2005.
- CERTEAU, M. de, *L'invention au quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard, 1990.
- CHARMILLOT, M., DAYER, C., FARRUGIA, F. & SCHURMANS, M.-N. (éds.), *Emotions et sentiments : une construction sociale. Approches théoriques et rapports aux terrains*. Paris : L'Harmattan, 2008.
- CHAUVIÈRE, M. & TRONCHE, D. (éds.). *Qualifier le travail social. Dynamique professionnelle et qualité de service*. Paris : Dunod, 2002.

- CHAUVIÈRE, M. *Le travail social dans l'action publique. Sociologie d'une qualification controversée*. Paris : Dunod, 2004
- CHAUVIÈRE, M. *Compétences ou qualifications* In : ION, J. (éd.). *Travail social en débat(s)*, Paris : La Découverte, 2005, 119 -134.
- CHAUVIÈRE, M., BELORGEY, J.-M. & LADSOUS, J. (éds.). *Reconstruire l'action sociale*. Paris : Dunod, 2006.
- CHOPARD, J.-N. (éd.) *Les mutations du travail social. Dynamique d'un champ professionnel*. Paris : Dunod, 2000.
- CHOPART, J.-N. & NOGUES H. Point de vue sur une consultation de recherche II. In CHOPART & al. *Actions associatives, solidarités et territoires. Actes du colloque, Saint-Etienne, 18-19 octobre 2001*. Saint-Etienne : Publications de l'université de Saint -Etienne, 2001, 51-62.
- CIFALI, M. L'infini éducatif : mise en perspectives. In : FAIN, M., CIFALI, M., ENRIQUEZ, E. & COURNUT, J. (éds.). *Les trois métiers impossibles*. Paris : Les Belles Lettres, confluents psychanalytiques, 1986.
- CIFALI, M. Métier impossible ? Une boutade inépuisable. *Le portique*, 1999, 4 [leportique.revue.org](http://leportique.revue.org), consulté le 21 janvier 2011.
- CIFALI, M. & GIUST-DESPRAIRIES, F. (éds.) *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck & Larcier, 2006.
- CIFALI, M. Parti pris entre théories et pratiques cliniques. In CIFALI, M. & GIUST-DESPRAIRIES, F. (éds.) *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck & Larcier, 2006, 127-144.
- CIFALI, M., THEBERGE M. & BOURASSA M. *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan, 2010.
- CLOT, Y. *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte, 2008 [1999].
- CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF, 2006 [1999].
- CLOT, Y. & FAITA, D. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Revue Travailler*, 2000, 4, 7-42.
- CLOT, Y. La formation par l'analyse du travail. In : MAGGI, B. (éd.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF, 2000.
- CLOT, Y. Psychopathologie au travail et clinique de l'activité. *Revue Education permanente*, 2001, 146, 35-49.

- CLOT, Y. Clinique du travail et action sur soi. Théories de l'action et éducation. Bruxelles : De Boeck Université, 2001, 255-278.
- CLOT, Y., FAITA, D., FERNANDEZ, G. & SCHELLER, L. Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 2001, 146, 17-25.
- CLOT, Y. L'échange avec un "sosie" pour penser l'expérience. Un essai. *Société française*, 2002, 3 (53), 51-55.
- CLOT, Y. & LEPLAT, J. La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 2005, 68 (4), 289-316.
- CLOT, Y. L'autoconfrontation en analyse du travail : l'apport de la théorie baktinienne du dialogue In FILLIETTAZ, L. & BRONCKART, J.-P. (éds.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain : Peeters, BCILL, 2005.
- CLOT, Y. & LHUILIER, D. (éds.). Perspectives en clinique du travail. *Nouvelle Revue de psychosociologie*, Erès, 2006, 1.
- CLOT, Y. Clinique du travail et clinique de l'activité. In Clot, Y. & LHUILIER, D. (éds.). *Perspectives en clinique du travail* Nouvelle Revue de psychosociologie, Erès, 2006, 1, 165-177.
- CLOT, Y., FERNANDEZ, G. & SCHELLER, L. Le geste de métier : problème de la transmission. In : CLOT, Y. & KOSTULSKI, K. (éds.). *Dialogue, activité, développement*. Paris : L'Harmattan, 2007, 109-138.
- CLOT, Y. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF, 2008.
- CLOT, Y. & LHUILIER, D. *Agir en clinique du travail*. Toulouse : Erès, 2010.
- CLOT, Y. Pourquoi l'activité dans la clinique du travail ? IN CLOT, Y. & LHUILIER, D. (éds.). *Agir en clinique du travail*. Toulouse : Erès, 2010a, 13 – 25.
- CLOT, Y. *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La découverte, 2010b.
- CLOT, Y. Activité et connaissance en clinique de l'activité. *Activités*, [en ligne], [non daté], 1, 1, [www.activities.org/v1n1/Clot.pdf](http://www.activities.org/v1n1/Clot.pdf)
- Conseil supérieur du travail social, *Ethique des pratiques sociales et déontologiques des travailleurs sociaux : la nécessaire question du sens et des interventions sociales*, Rennes : ENSP, 2001.
- COQUOZ, J. & KNUSEL, R. *L'insaisissable pratique. Travail éducatif auprès de personnes souffrant de handicap*. Lausanne : Les cahiers de l'éesp, 2004, 38.

- COQUOZ, J. La formation bachelor en travail social au sein de la HES-SO prépare-t-elle des praticiens ? *Actualités sociales*, 2009, 20, 16-18.
- COUTURIER, Y. & CHOUNARD, I. La relation est-elle soluble dans la didactique ? La rationalité dans les métiers relationnels comme objet d'une didactique des savoirs professionnels. In : LENOIR, Y. & PASTRE, P. (éds.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octarès, 2008.
- DAMASIO, A.-R. *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob, 2002.
- DANVERS, F. Regards croisés sur l'événement. *Pensée Plurielle*, 2006/3, 13.
- DARNAUD, T. & HARDY, G. *Petit lexique pour l'usage du travailleur social*. Lyon : Chronique sociale, 2006.
- DAVEZIES, P. Eléments de psychodynamique du travail. *Revue Education permanente*, 1999, 116(3), 33-46.
- DEJOURS, Ch. *Travail, usure mentale : essai de psychopathologie du travail*. Paris : Bayard, 2000 [1993].
- DEJOURS, Ch. Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Revue Education Permanente*, 1993, 116 (3), 47-69.
- DEJOURS, Ch. *Le facteur humain*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?, 1995.
- DEJOURS, Ch. *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Editions du Seuil, 1998.
- DEJOURS, Ch. *Le corps d'abord. Corps biologique, corps érotique et sens moral*. Paris : Payot, 2003.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mille plateaux*. Paris : Editions de Minuit, 1980.
- DELEUZE, G. *Le pli. Leibniz et le baroque*. Paris : Editions de Minuit, 1988.
- DELHASSE, G. Eduquer est mon métier. *L'observatoire*, 2009, 63, 17-20.
- DELIGNY, F. *Les vagabonds efficaces*. Paris : Victor Michon, 1947.
- DELIGNY, F. *Pavillon III*, suivi de *Les Vagabonds efficaces*. Paris : Maspéro, 1975.
- DELIGNY, F. Les cahiers de l'immuable/1 Voix et voir. *Recherches*, 1975a, 18.
- DELIGNY, F. Les cahiers de l'immuable/2, Dérives. *Recherches*, 1975b, 20.
- DELIGNY, F. Les cahiers de l'immuable/3, Au défaut du langage. *Recherches*, 1976, 24.
- DELIGNY, F. *Le Croire et le Craindre*. Paris : Stock, 1978.
- DELIGNY, F. *Les Enfants et le silence*. Paris : Galilée / Spirali, 1980.

- DELIGNY, F. *Une vie en marge. 30 ans de dialogue avec des irrécupérables*. [en ligne], L'Express-Méditerranée. [Consulté le 15 octobre 2010]  
[www.cip-idf.org/IMG/doc/deligny\\_une\\_vie-2-doc-France](http://www.cip-idf.org/IMG/doc/deligny_une_vie-2-doc-France)
- DELIGNY, F. *Œuvres*. Paris : L'Arachnéen, 2007.
- DELLA CROCE, C. & LIBOIS, J. La place des référentiels théoriques dans l'action. *Revue suisse de travail social*, 2010, 8/9, 69-84.
- DELOURME, A. De la tendresse. In *L'amour et la sexualité*. Paris : Editions Morisset, 1996, 4, 25-38.
- DELOURME, A. *La distance intime. Tendresse et relation d'aide*. Paris : Desclée de Brouwer, 1997.
- DESPRET, V. *Ces émotions qui nous fabriquent. Ethnopsychologie des émotions*. Paris : Le Seuil, coll. Les empêcheurs de penser en rond, 2001.
- DESSORS, D. *De l'ergonomie à la psychodynamique du travail*. Toulouse : Erès, 2009.
- DETIENNE, M. & VERNANT, J-P. *Les ruses de l'Intelligence – La "métis" des Grecs*. Paris : Champs Flammarion, 1989 [1974].
- DONNADIEU, B. Alternance : pour éviter la confusion des rôles et des postures. In : LHEZ, DONZELOT, J. *L'invention du social*. Paris : Fayard, 1984.
- DONZELOT, J. Les deux faces du social. *Les cahiers de la recherche sur le travail social*, 1985, 9.
- DONZELOT, J. & Roman J. (éds.). 1972 – 1998 A quoi sert le travail social ? *Esprit*, Mars – avril 1998, 7-27.
- DONZELOT, J. L'avenir du social. *Esprit*, Mars 1996, 20, 58-81.
- DUBAR, C. & TRIPIER, P. *Sociologie des professions*. Paris : Armand Collin, 1998.
- DUBATH, M. *Langage du corps et émotions. Réflexions d'éducateurs sociaux sur la prise en compte de leur langage du corps et de leurs émotions, à partir d'images de leur pratique professionnelle quotidienne*. Mémoire de diplôme HES : Haute Ecole de Travail Social de Genève, 2006.
- DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil, 2002.
- DURAND, M. *Activité(s) et formation*. Genève : Carnets de la section des sciences de l'éducation, 2006.
- ENRIQUEZ, E. *Le goût de l'altérité*. Paris : Desclée de Brouwer, 1999.
- FARRUGIA, F. & SCHURMANS, M.-N. Avant-propos In : CHARMILLOT, M., DAYER, C., FARRUGIA, F. & SCHURMANS, M.N. (éds.). *Emotions et sentiments : une construction sociale. Approches théoriques et rapports aux terrains*. Paris : L'Harmattan, 2008.

FAVRET-SAADA, J. *Les mots, la mort, les sorts*. Paris : Gallimard, 1977.

FAVRET-SAADA, J. Etre affecté. *Gradhiva*, 1990, 8, 3-10.

FILLIETTAZ, L. & BRONCKART, J.-P. *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*. Louvain : Peeters, 2005.

FILLIETTAZ, L. & SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (éds.). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck, 2009.

FOUCAULT, M. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard, 1975.

FOUCAULT, M. *Histoire de la sexualité.1. La volonté de savoir*. Paris : Gallimard, 1976.

FOUCAULT, M. *Histoire de la sexualité.2. L'usage des plaisirs*. Paris : Gallimard, 1984.

FREIRE, P. *L'éducation, pratique de la liberté*. Paris : Cerf, 1971.

FREIRE, P. *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : Maspéro, 1974.

FRIEDRICH J. *Savoir-faire et réflexion*. Conférence journée de formation HETS. Genève, 18.09.2009.

FUSTIER, P. *Le travail d'équipe en institution. Clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique*. Paris : Dunod, 1999.

FUSTIER, P. *Le lien d'accompagnement. Entre don et contrat salarial*. Paris : Dunod, 2000.

FUSTIER, P. *Les corridors du quotidien*. Paris : Dunod, 2008.

GILLET, J.C. *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris : PUF, 1991.

GILLET, J.-C. *Animation et animateurs. Le sens de l'action*. Paris : L'Harmattan, 1995.

GIUST-DESPRAIRIES, F. La clinique : enjeux d'une position épistémologique. *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*, 2006, 165-186.

GOFFMAN, E. *La mise en scène de la vie quotidienne, vol.2. Les relations en public*. Paris : Editions de Minuit, 1973.

GOFFMAN, E. *Les moments et leurs hommes*. Paris : Seuil/Minuit, 1988.

GOFFMAN, E. *Les cadres de l'expérience*. Paris : Editions de Minuit, 1991.

GOFFMAN, E. *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit, 1992.

GRAND, O. La question des niveaux de formation et leurs conséquences sur les profils professionnels. *Bulletin périodique d'information. Lausanne FORs Ortra*, 2009, 14, 3-5.

GRANGES, V. Educateurs et éducatrices sociaux : divers profils de compétences selon les niveaux de formation. *Journal européen d'éducation sociale*, 2009, 16/17, 155-165.



GROSJEAN, M. & LACOSTE, M. *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*. Paris : PUF, 1999.

GUTTON, P. Séduction et haine en adolescence. In : BRACCONNIER, A. & GOLSE, B. (éds.). *Bébé-ados : crise et chuchotements*. Ramonville Saint-Agne : Erès, 2008, 101-110.

HABERMAS, J. *L'agir communicationnel*. Paris : Fayard, 1987.

HAUDIQUET, A. Les travailleurs sociaux : entre éthique du droit et déontologie. *Contradictions*, 2009, 127-128, 89-102.

ION, J. & TRICART, J.-P. *Les travailleurs sociaux*. Paris : La Découverte, 1998 [1984].

ION, J. Une fonction sociale généralisée. *Esprit*, 1998, 3.

ION, J. (éds.), *Travail social en débat(s)*. Paris: La Découverte, 2005.

ION, J. & RAVON, B. *Les travailleurs sociaux*. Paris : La Découverte, 2000, (5<sup>ème</sup> éd.).

JAEGER, M. Un positionnement professionnel difficile à construire. Le cas des éducateurs spécialisés. *Education permanente*, 2009,179, 91-100.

JAEGER, M. Nouveaux questionnements sur la formation des travailleurs sociaux. In *Ville, école, intégration diversité* 158, 2009, 61-66.

JAMES, W. *Introduction à la philosophie*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond, 2006.

JEAMMET, P. Du bébé à l'adolescent : les chemins de la destructivité. In : BRACCONNIER, A. & GOLSE, B. (éds.). *Bébé-ados : crise et chuchotements*. Ramonville Saint-Agne : Erès, 2008.

JOAS, H. *La créativité de l'agir*. Paris : Les éditions du Cerf, 1999.

JOAS, H. La créativité de l'agie in BAUDOIN J.-M. & FRIEDRICH J. (éds.). *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, 27-43.

JOBERT, G. Processus de professionnalisation et production du savoir. *Education permanente*. 1985, 80, 125-145.

JOBERT, G. L'analyse sociologique des groupes professionnels. In : *Les formateurs d'adultes, matériaux pour l'étude sociologique d'un groupe professionnel*. Etude réalisée pour le Ministère du Travail et de l'emploi. Délégation à la Formation Professionnelle, 1987, 89-133.

JOBERT, G. Position sociale et travail du consultant. *Education permanente*. 1992, 113, 157-178.

JOBERT, G. L'intelligence au travail. In : CARRE, P. & CASPAR, P. (éds.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod, 1999, 205-221.

- JOBERT, G. Préface. In LIBOIS, J. & LOSER, F. *Travailler en réseau* Genève : Editions ies, collection du centre de recherche sociale, 3, 2003, 5-9.
- JOBERT, G. Entre savoirs et surprise, une analyse clinique du travail. In : CIFALI, M. & GIUST-DESPRAIRIES, F. (éds.). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Broeck & Larcier, 2006, 29-41.
- JOBERT, G. Le travail, obscur objet de l'intervention. *Education permanente*, 2007, 170, 25-34.
- JONCKHEERE, C. de. *Agir envers autrui*. Lonay, Paris : Delachaux & Niestlé, 2001.
- JONCKHEERE, C. de Les émotions : des aventures collectives. De James à Whitehead. In : CHARMILLOT, M., DAYER, C., FARRUGIA, F. & SCHURMANS, M.N. (éds.), *Emotions et sentiments : une construction sociale. Approches théoriques et rapports aux terrains*. Paris : L'Harmattan, 2008, 41-52.
- JONCKHEERE, C. de ; MEZZENA, C. & MOLNARFI, C. *Des politiques, des pratiques, des personnes et des paradoxes. Les entreprises sociales d'insertion par l'économie*. Genève : Editions ies, 2008.
- JONCKHEERE de, C. & PITTET, M. *Enquête sur le rapport des référentiels aux pratiques*. Hammamet : AIFRIS, avril 2009, [26.02.2011]. [www.aifris.org/...d/DE-JONCKHEERE-Claude-PITTET-Marc-.15.pdf](http://www.aifris.org/...d/DE-JONCKHEERE-Claude-PITTET-Marc-.15.pdf)
- JOUVET, G. *Parcours et légitimité des cadres du social*. Paris : L'Harmattan, 2009.
- JOSEPH, I. Préface. In : DELIGNY, F., *Les cahiers de l'immuable/2, Dérives. Revue Recherches*, 1975, 20.
- JOSEPH, I. Correspondre. In : DELIGNY, F., *Le croire et le craindre*. Paris : Stock, 1978.
- JOSEPH, I. & JEANNOT, G. *Métiers publics. Les compétences de l'agent et l'espace de l'usager*. Paris : Editions du CNRS, 1995.
- KARSZ, S. *Pourquoi le travail social ?* Paris : Dunod, 2004.
- LAC, M. & MIAS, Ch. (éds.). Travail social et formation : voies pour la professionnalisation. *Dossiers des sciences de l'éducation*, 2007, 17.
- LACHEB, M. Le corps matrice d'une expérience émotive dans la relation pédagogique en éducation physique. In : CHARMILLOT, M., DAYER, C., FARRUGIA, F. & SCHURMANS, M.N. (éds.), *Emotions et sentiments : une construction sociale. Approches théoriques et rapports aux terrains*. Paris : L'Harmattan, 2008, 193-202.
- LADRIERE, J. Penser la création. *Communio*, 1976, 3, 53-63.
- LANCRY, A. *L'ergonomie*. Paris : PUF, 2009.

- LAPLANTINE, F. & NOUSS, A. *Le métissage*. Paris : Flammarion, 1997.
- LAVAL, Ch. & RAVON, B. Relation d'aide ou aide à la relation ? *Travail social en débats*. Paris : La Découverte, 2005, 235-250.
- LE BOTERF, J. *De la compétence*. Paris : Les éditions d'organisation, 1994.
- LE BLANC, G. *Vie ordinaires, vies précaires*. Paris : Editions du Seuil, 2007.
- LE BRETON, D. *Des visages*. Paris : Métailié, 1992.
- LE BRETON, D. *Les passions ordinaires – Anthropologie des émotions*. Paris : Payot & Rivages, 2004 [1998].
- LE GUILLANT, L. Préface La Grande Cordée In : *Vers l'éducation nouvelle*, 39, janvier-février, 1950.
- LE GUILLANT, L. *Les maisons d'enfants*. Paris : PUF, 1950.
- LE MOIGNE, J-L. *Les épistémologies constructivistes*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?, 2007.
- LENOIR Y. & PASTRE P. (éd.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octarès, 2008.
- LEPLAT, J. *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF, 1997.
- LEPLAT, J. *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Paris : Octarès, 2000.
- LHEZ, P., MILLET, D. & SEGUIER, B. *Alternance et complexité en formation*. Paris : Editions Seli Arslan, 2001.
- LHUILIER, D. *Cliniques du travail*. Ramonville Saint-Agne : Erès, 2007 [2006].
- LHUILIER, D. Travail du négatif - travail sur le négatif. *Education permanente*. 2009, 179, 39-57.
- LHUILIER, D. Développement de la clinique du travail In CLOT Y. & LHUILIER D. *Agir en clinique du travail*. Toulouse, Erès, 2010, 205-223.
- LIBOIS, J. & WICHT, L. *Travail social hors murs. Créativité et paradoxes dans l'action*. Genève : Editions ies, collection du centre de recherche sociale, 4, 2004.
- LIBOIS, J. *Le bachelor en travail social : quelle expertise pour quelle pratique ?* In AIFRIS, Namur, 2007a, 6. [www.aifris.org/spip.php?article4](http://www.aifris.org/spip.php?article4)
- LIBOIS, J. & MEZZENA, S. Accéder aux savoirs d'action dans la formation des travailleurs sociaux. L'exemple de la présence à l'autre. *Revue suisse de travail social*, 2007, 3, 27-42.
- LIBOIS, J. & STROUMZA, K. (éds.) *Analyse de l'activité en travail social. Actions professionnelles et situations de formation*. Genève : Les Editions ies, 2007.

- LIBOIS, J. Le corps et les émotions comme outil professionnel essentiel en travail social. In : LIBOIS, J. & STROUMZA, K. (éds.). *Analyse de l'activité en travail social*. Genève : Les éditions ies, 2007b, 23-57.
- LIBOIS J., MEZZENA S. Retrouver un pouvoir d'agir par l'investissement subjectif au travail in *Revue Actualité sociale*, No 3, 2008, 2-3.
- LIBOIS, J. & MEZZENA, S. L'analyse de l'activité en travail social comme espace de visibilité et de développement des compétences professionnelles. *Revue de la FESET, Journal Européen d'Education Sociale*, 16-17, 2009, 85-102.
- LIBOIS J., HEIMGARTNER P., *L'Accueil libre, une pratique fondamentale en travail social, peu définie, peu nommée et peu reconnue* / 2008 [www.anim.ch](http://www.anim.ch), consulté le 22 mars 2009.
- LIBOIS J. & MEZZENA S. L'analyse de l'activité comme espace démocratique de développement : approche clinique d'une situation professionnelle en travail social *Le renouvellement démocratique des pratiques d'action et d'intervention sociales. Revue Nouvelles Pratiques Sociales*, 22 (1). Montréal : UQAM, 2009, 125-138.
- LIBOIS, J. & LOSER, F. *Travailler en réseau* Genève : Editions ies, collection du centre de recherche sociale, 3, 2010, [2003].
- LURIN, J. ; PECORINI M & WASSNER A. *Accueil et placements d'enfants et adolescents : Evaluation du dispositif de l'éducation spécialisée à Genève*. Genève : Service de la recherche en éducation, 2008.
- LUISA POLLI, M. Diversification des qualifications en travail social en Suisse. *Journal européen d'éducation sociale*, 2008, 14/15, 103-112.
- LUSSI, V. & MAULINI, O. L'alternance entre logiques universitaires et professionnelles : le cas de la formation à l'enseignement primaire à Genève au XXème siècle. In : MERHAN, F., RONVEAU, Ch. & VANHULLE, S. (éds.). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck Université, coll. Raisons éducatives, 2007.
- MAGGI, B. (dir.) *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF, 2000.
- MALDINEY, M. *Penser l'homme et sa folie*. Grenoble : Jérôme Million, 1997.
- MATT H.-K. von. *Rapport de Bologne Hautes écoles spécialisées. Etat de la mise en œuvre de la réforme de Bologne dans les hautes écoles spécialisées*, Lucerne : Hvm-consulting gmbh, 2010.
- MAUSS, M. *Essais de sociologie*. Paris : Editions de Minuit, 1968.

- MELCHIOR J.-P. L'intensification du travail : une atteinte à l'éthique professionnelle des travailleurs sociaux in LINHART D. (éd.) *Pourquoi travaillons-nous ? Une approche sociologique de la subjectivité au travail*. Ramonville Saint-Agne, Erès, 2008, 159-182.
- MENDEL, G. *L'acte est une aventure*. Paris : Editions La Découverte, 1998.
- MENDEL G. *Une histoire de l'autorité*. Paris : La découverte, 2002.
- MENDELSON, S. Ligne de conduite ou ligne d'erre ? *Chimères*, 2010, 72.
- MERHAN, F., RONVEAUX, Ch. & VANHULLE, S. (éds.). *Alternance en formation*. Bruxelles : De Boeck Université, coll. Raisons éducatives, 2007.
- MEYER, C. Social Work Purpose : Status by Choice or Coercion ? In *Social Work* 26, 1981, 69-75.
- MEZZENA, S. Accéder au réel de l'activité dans un contexte de formation en alternance. In : LIBOIS, J. & STROUMZA, K. (éds.). *Analyse de l'activité en travail social*. Genève : Les Editions ies, 2007, 131-156.
- MERLEAU-PONTY, M. *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard, 1996.
- MOLINIER, P. Un éclairage psychodynamique de la notion de compétence. *Education permanente*, 1997-3, 132, 149-158.
- MOLINIER, P. Editorial. *Revue travailler*, 2003/1, 9, 5-8.
- MONTMOLLIN de, M. de *L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive*. Berne : Peter Lang, 1986.
- MURARD, N. Epilogue : l'amicale de la philanthropie salariée. In : ION, J. (éd.) *Travail social en débat(s)*. Paris : La Découverte, 2005, 251-264.
- MELCHIOR, J.-Ph. L'intensification du travail : une atteinte à l'éthique professionnelle des travailleurs sociaux. In : LINHART, D. (éd.), *Pourquoi travaillons-nous ? Une approche sociologique de la subjectivité au travail*. Ramonville Saint-Agne : Erès, 2008, 159-182.
- NANCHEN, M. *Ce qui fait grandir l'enfant, affectif et normatif, les 2 axes de l'éducation*. Saint-Maurice : Editions Saint-Augustin, 2002.
- NIEWIADOMSKI, Ch. L'événement : entre intra-psychique et socio-psychique. « Evénements catastrophe », effets de résonances et interprétation dans les groupes. *Pensée Plurielle*, 2006- 3, 13, 49-58.
- NIEWIADOMSKI, Ch. Evolutions des pratiques d'accompagnement éducatives : vers la construction de savoirs de résistance ? *Contradictions*, 2009, 27-47.

- OGIEN, A. & QUERE, L. (éds.). *Les moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements*. Paris : Economica, 2006.
- OROFIAMMA, R. Avec la folie, le jour, la nuit. *Revue Education permanente*, 2006, 1690
- OSSIPOW, L. & AEBY, G. S'essayer. Transitions vers la vie adulte et définitions de l'autonomie en foyers d'éducation. 4èmes rencontres : Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée. Forli, 2009.
- OSSIPOW WUEST, L. La citoyenneté à l'épreuve des rites : l'exemple des réunions de foyer dans un dispositif d'éducation spécialisée. *Pensée plurielle*, 2011, 26, 2011, 66-80.
- PACHERIE, E. L'empathie et ses degrés. In : BERTHOZ, A. & JORLAND, G. (éds.). *L'Empathie*. Paris : Editions Odile Jacob, 2004, 149-182.
- PAPERMAN, P. L'absence d'émotion comme offense. In : PAPERMAN, P. & OGIEN, R. (éds.). *La couleur des pensées. Sentiments, émotions, intuitions*. Paris : Ed. EHESS, coll. raisons pratiques, 1995, 6, 175-197.
- PASTRE, P. La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Apprendre des situations. Education permanente*, 1999, 139
- PASTRE, P. Apprendre à faire. In : BOURGEOIS, E. & CHAPELLE, G. (éds.). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF, 2006, 109-121.
- PASTRE P. Introduction. In LENOIR Y. & PASTRE P. (éds.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octarès, 2008, 13-17.
- PASTRE P. Apprentissage et activité. In LENOIR Y. & PASTRE P. (éds.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octarès, 2008, 53-79.
- PERRENOUD, P. Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? *Recherche et formation*, 2000, 35, 9-22.
- PERRENOUD, P. Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In : LHEZ, P., MILLET, D. & SEGUIER, B. (éds.). *Alternance et complexité en formation*. Paris : Editions Seli Arslan, 2001, 10-27.
- PERRENOUD, P. Editorial. La recherche dans tous ses états, état de la recherche. *L'Ecrit*, 2002, 43, 1-2.
- PETRESCU, D. Tracer là ce qui nous échappe. *Multitude*, 2009, 24, 193-201 [consulté le 15.10.2010] [www.ludigo.net](http://www.ludigo.net)
- PEZE, M. *Le deuxième corps*. Paris : La Dispute, 2002.
- PEZE, M. Corps et souffrance au travail. *Revue Corps/ revue interdisciplinaire*, 2009, 6.
- PIETTE, A. *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*. Paris : Métailié, 1996.

- PIETTE, A. *L'acte d'exister*. Charleroi : Socrate Editions Promarex, 2009.
- PLANTIN, Ch., DOURY, M. & TRAVERSO, V. (éds.) *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 2000.
- PORRET, Ph. Fernand Deligny, L'arachnéen et autres textes. *Essaim – revue de psychanalyse*, 2009, 22, 133-136.
- PRESTINI-CHRISTOPHE, M. (éd.) La notion d'événement dans différents champs disciplinaires. *Pensée Plurielle*, 2006a-3, 13, 21-29.
- PRESTINI-CHRISTOPHE, M. La décision d'entrée en formation chez les adultes : un rapport à l'événement. *Pensée Plurielle*, 2006b-3, 13, 59-68.
- PRESTINI-CHRISTOPHE, M. Une nouvelle grille de lecture : l'événement. *Pensée Plurielle*, 2006c-3, 13, 81-90.
- QUERE, L. & NEVEU, E. (éds.) Présentation. *Réseaux*, 1996, 75, 1-16.  
[[www.Enssib.fr/autres-sites/reseaux-cent/som-inte.html](http://www.Enssib.fr/autres-sites/reseaux-cent/som-inte.html).]
- QUERE, L. Confiance et engagement. In : OGIEN, A. & QUERE, L. (éds.). *Les moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements*. Paris : Economica, 2006.
- RAISKY, C. Complexité et didactique. *Education permanente*. 139, 1999, 37-64.  
Revue *Travailler les émotions dans le travail*. Paris : Edition Martin Média, Laboratoire de psychologie du travail et de l'action du CNAM, 9, 2002.
- RIBORDY-TSCHOPP, F. *Fernand Deligny, éducateur sans qualités*. Rolle : Editions ies, 1989.
- RICOEUR, P. *Temps et récit*. Paris : Le Seuil, 1983.
- RICOEUR, P. *L'événement en perspective*. Paris : Ed. EHESS, coll. Raisons pratiques, 1991.
- RICHARD DE PAOLIS, P. De « l'éducation spécialisée » à « l'éducation sociale » : l'appartenance au champ du travail social est-elle encore à prouver ? *Journal européen d'éducation sociale, FESET*, 2002, 3, 23-26.
- ROBERGE, M. A propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers. *Education Permanente*, 2002, 153, 101-108.
- ROBINSON, B. Le quotidien, un outil social spécifique. *L'observatoire*, 2009, 63, 49-53.
- ROGERS, C. R. (trad. E.L. Herbert) *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, 1967.
- ROUZEL, J. Eduquer un métier impossible, l'énonciation, la limite et le sens critique. *Le Sociographe*, 2000, 1, 107-118.
- ROUZEL, J. *Le quotidien en éducation spécialisée*. Paris : Dunod, 2010, [2004].

- ROUZEL, J. *Le travail de l'éducateur spécialisé, éthique et pratique*. Paris : Dunod, 2007 [1997].
- SCHLANGER, J.-E. Mutations ou révolutions. *Communications*, 1976, 25,138-148.
- SCHON, D. A. A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In : BARBIER, J.-M. (éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 1996.
- SEFERDJELI, L. Vers une reformulation du statut de la notion d'empathie dans la professionnalisation des infirmières. In : CHARMILLOT, M., DAYER, C., FARRUGIA, F. & SCHURMANS, M.N. (éds.), *Emotions et sentiments : une construction sociale. Approches théoriques et rapports aux terrains*. Paris : L'Harmattan, 2008.
- SEMAL-LEBLEU, A. La validation des acquis de l'expérience : un événement fondateur dans la vie envisagée comme processus. *Pensée Plurielle*, 2006, 3, 13.
- SEN, A. *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*. Paris : Odile Jacob, 2000.
- SEN, A. *Une politique de la liberté*. Paris : Editions Michalon, 2008.
- SERRES, M. *Le Tiers-Instruit*. Paris : Gallimard, 1992.
- SIBONY, D. *Entre-deux. L'origine en partage*. Paris : Editions du Seuil, 1991.
- SIBONY, D. *Événements I. Psychopathologie du quotidien*. Paris : Editions du Seuil, 1995.
- SIBONY, D. *Événements II. Psychopathologie du quotidien*. Paris : Editions du Seuil, 1995.
- SINGLY F. de. Penser autrement la jeunesse. *Lien social et politique*, 2000, 43, 9-21.
- SOULET, M.-H. *Petit précis de grammaire indigène du travail social. Règles, principes et paradoxes de l'intervention sociale au quotidien*. Fribourg : Editions Universitaires Fribourg Suisse, 1997.
- SOULET, M.-H. Le social en mal de contrôle In *Informations sociales. Les métiers du social*. 2001, 94,26-41.
- SOULET, M.-H. Les mutations du travail social : formes et enjeux. In : JOVELIN, E. & PRIEUR, E. (éds.). *Quel social pour quelle société au XXI siècle ?* Paris : L'Harmattan, 2001.
- SOULET M.-H. Confiance et capacité d'action. Agir en contexte d'incertitude In : BALSAC C. *Confiance et lien social*. Fribourg : Académie Presse Saint-Paul, 2005, 341-351.
- SOULET, M.-H. Une solidarité de responsabilisation ? In : ION, J. (éd.). *Travail social en débat[s]*, Paris : La Découverte, 2005, 86-103.
- TOMAS, J.-L. & al. Le Corps: l'œuvre du collectif de travail. *Corps*, 2009, 6, 23-30.



- THEVENET, A. & DESIGNAUX, J. *Les travailleurs sociaux*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ? 2002, [1985].
- VALLERY, G., BOUCHEIX, J.-M., LEDUC, S. & CERF, M. Analyser les situations de service : questions de méthodes. In : CERF, M. & FALZON, P. (éds.) *Situations de service : travailler dans l'interaction*. Paris : PUF, 2005, 21-40.
- VANHULLE, S., MEHRAN, F. & RONVEAUX, Ch. Introduction : Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In : MEHRAN, F., RONVEAUX, Ch. & VANHULLE, S. (éds.). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck Université, coll. Raisons éducatives, 2007, 7-45.
- VILLATE, R., LOGEAY, P., MABIT, A. & PICHENOT, J-C. *Le soignant et la mort – Etude de psychopathologie du travail et implications socio-pédagogiques*. Paris : rapport pour la MIRE, 1989.
- VILATTE, R., TEIGER, Ch. & CAROLY-FLAGEUL, S. Les activités des travailleurs sociaux : du « travail social » à la « médiation et l'intervention sociale ». In : CERF, M. & FALZON, P. (éds.), *Situations de service : travailler dans l'interaction*. Paris : PUF, 2005.
- VILBROD, A. (éd.) *L'identité incertaine des travailleurs sociaux*. Paris : L'Harmattan, 2003.
- VUILLE, M. & SCHULTHEIS, F. (éd.) *Entre flexibilité et précarité. Regards croisés sur la jeunesse*. Paris : L'Harmattan, 2007.
- VUILLE, M. & WICHT, L. Des jeunes dans le périmètre de la prévention et du contrôle social. In : VUILLE, M. & SCHULTHEIS, F. (éds.) *Entre flexibilité et précarité. Regards croisés sur la jeunesse*. Paris : L'Harmattan, 2007, 215-238
- VUILLE, M. Essai d'interprétation IN GRUNDER H.-U. (éd.). *Dynamiques de l'intégration et de l'exclusion en Suisse*. Zürich : SEISMO Verlag, 2009.
- VYGOTSKI, L. *Théorie des émotions. Etude historico-psychologique*. Paris : L'Harmattan, 1998.
- VYGOTSKI, L. Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement (SEVE F : trad.) *Société française*, 1950, 35-47.
- VYGOTSKI, L. *Pensée et langage*. Paris, La Dispute, 1997.
- WINNICOTT, D.W. *Déprivation et délinquance*. Paris : Payot, 1994.
- WINNICOTT, D.W. Quelques aspects psychologiques de la délinquance juvénile. In *Déprivation et délinquance*. Paris : Payot, 1994, 137-143.
- ZARIFIAN, Ph. *Le travail et l'événement*. Paris : L'Harmattan, 1995.
- ZARIFIAN, Ph. *A quoi sert le travail ?* Paris : La Dispute, 2003.

## Annexes

## Annexe 1 Le système de formation suisse

En Suisse, la formation subit des changements historiques par l'adhésion au processus de Bologne et le projet de valorisation des filières professionnelles. Pour le champ du travail social, le niveau "écoles supérieures" (ES) était jusqu'aux années 2000, l'unique qualification reconnue par la profession.

Depuis 2009, cinq types de diplôme se profilent et reconfigurent le paysage suisse de la formation en travail social, allant du niveau secondaire II au tertiaire A. Le certificat de capacité (CFC) traduit une volonté de valorisation de la formation professionnelle dès la sortie de l'école obligatoire (15 ans) avec un système à passerelles intégrées permettant de rejoindre le degré tertiaire. La maturité professionnelle peut être obtenue par une année supplémentaire, ouvrant une entrée directe en formation HES.

Pour le degré tertiaire, l'ancienne formation de niveau ES (formation universitaire niveau B) se poursuit dans le champ de l'éducation sociale ce qui nourrit une certaine confusion par la proximité du niveau HES (formation tertiaire niveau A).

Le niveau HES est situé à égal degré que l'université (HEU) avec la spécificité d'une formation axée sur la pratique nommée communément *l'université des sciences appliquées*.

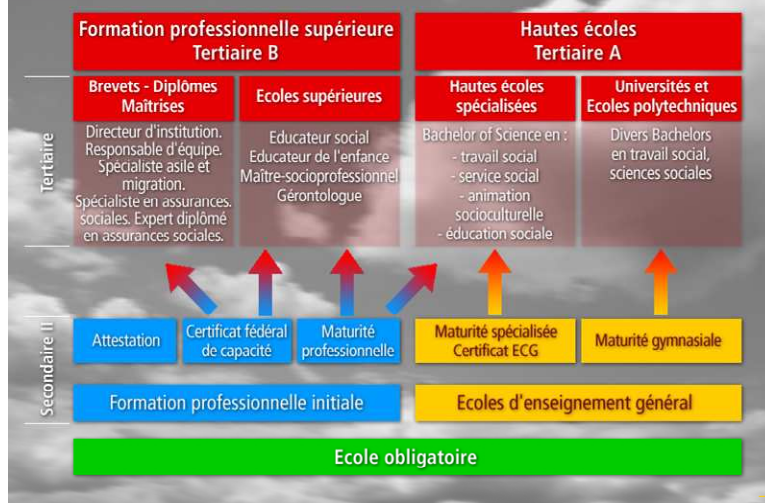
La particularité des HES porte ainsi l'exigence d'ancrer les différentes filières dans le monde du travail. Porter la spécificité sur la capacité à répondre au marché du travail interroge, car on ne peut faire fi de la forme *professionnalisante* qu'offrent traditionnellement les universités, à l'instar des formations académiques en droit ou en médecine. On le voit, la tentative de différenciation entre HES et HEU est encore peu stabilisée. En arrière-fond se pose la question de la pertinence d'une classification à partir d'une différenciation entre sciences appliquées et sciences académiques. Pour preuve, l'université de Fribourg offre une formation en travail social et politiques sociales en faculté des lettres ! Et la *Société suisse pour une science du travail social*<sup>56</sup> œuvre pour faire reconnaître le travail social comme une discipline à part entière. On le voit, les réalités dépassent largement les textes prescriptifs.

Afin d'obtenir une image claire du nouveau système de la formation professionnelle en Suisse, voici un tableau illustrant les différentes voies avec passerelles intégrées mentionnées par des flèches.

---

<sup>56</sup> [www.sgsa-ssts.ch](http://www.sgsa-ssts.ch)

# Le système de formation suisse



## Résumé

Insérer votre résumé en français suivi des mots-clés

1000 caractères maximum

## Résumé en anglais

Insérer votre résumé en anglais suivi des mots-clés