

20

La part sensible de l'acte

Présence au quotidien en éducation sociale

JOËLLE LIBOIS

ies éditions



La part sensible de l'acte

Présence au quotidien en éducation sociale

Joëlle Libois

Éditeur : Éditions ies
Lieu d'édition : Genève
Année d'édition : 2013
Date de mise en ligne : 28 novembre 2017
Collection : Le social dans la cité
EAN électronique : 9782882241658



<https://books.openedition.org>

Édition imprimée

EAN (Édition imprimée) : 9782882240996
Nombre de pages : 304

Ce document vous est offert par La Haute école de travail social de Genève



Référence électronique

LIBOIS, Joëlle. *La part sensible de l'acte : Présence au quotidien en éducation sociale*. Nouvelle édition [en ligne]. Genève : Éditions ies, 2013 (généré le 25 août 2022). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/ies/1080>>. ISBN : 9782882241658.

© Éditions ies, 2013
Conditions d'utilisation :
<http://www.openedition.org/6540>

RÉSUMÉS

Les éducateurs sociaux qui interviennent auprès de jeunes placés en foyer doivent naviguer entre des normes éducatives préconstruites et l'imprévisibilité inhérente à leur l'activité. Le quotidien, dans ses moments fantasques, place le professionnel à un degré élevé de complexité de l'agir. Prendre le risque que quelque chose puisse advenir, là où rien n'est attendu, se révèle comme axe fondateur de la pratique, là où précisément le geste spécialisé se perçoit difficilement. La *part sensible de l'acte* se penche sur cet agir professionnel et illustre comment les praticiens parviennent à relever ce défi.

Joëlle Libois s'attelle à rendre dicible l'expertise dont relève le travail relationnel dans le quotidien du vivre ensemble. À l'aide de trois vignettes de situation en foyer pour jeunes, les pratiques quotidiennes qui engendrent du questionnement sont analysées ; là où le faire rencontre de la résistance, là où se posent des énigmes, là où se trouve un apport créatif dans la pensée.

Il s'agit de saisir ce qui *fait acte* dans le travail social, au travers de l'explicite et de l'implicite, de la sensorialité incarnée dans la mémoire des gestes comme dans la raison. Ces positions délicates d'intersubjectivité, de présence de soi aux autres, qui vise l'inclusion dans un univers porté journallement par les problématiques de l'exclusion, mettent en œuvre des savoirs professionnels qu'il importe de rendre visibles.

JOËLLE LIBOIS

Docteure en sciences de l'éducation, elle est directrice de la Haute école de travail social de Genève (HES-SO). Elle a suivi une formation initiale en travail social puis s'est spécialisée en analyse du travail. Son expérience professionnelle dans les champs de l'animation socioculturelle et de l'éducation sociale l'ont amenée à s'intéresser aux dimensions relationnelles et affectives, à la présence à autrui comme fondements de l'activité en travail social.

Parmi ses publications récentes

Avec Claudia Della Croce et Rima Mawad, *Animation socioculturelle. Pratiques multiples pour un métier complexe*. Paris : L'Harmattan, 2011

Avec Francis Loser, *Travailler en réseau. Analyse de l'activité en partenariat dans les domaines du social, de la santé et de la petite enfance*. Genève : Editions ies, réédition enrichie 2010

Avec Kim Stroumza, *Analyse de l'activité en travail social. Actions professionnelles et situations de formation*. Genève : Editions ies, 2007

NOTE DE L'ÉDITEUR

Ouvrage publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) et de la Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale (HES-So).

20

La part sensible de l'acte

Présence au quotidien en éducation sociale

JOËLLE LIBOIS

ies éditions



La part sensible de l'acte

Comité de lecture de la collection
«le social dans la cité»

Yves Delessert

Monique Eckmann

Jean Kellerhals

Catherine Rosselet

Michèle Schärer

Kim Stroumza

Jacques Vallet

Sabine Voélin

le social dans la cité, 20

La part sensible de l'acte

Présence au quotidien en éducation sociale

Joëlle Libois

Ouvrage publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) et de la Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale (HES-So).

Hes-so
Haute Ecole Spécialisée
de Suisse occidentale
Fachhochschule Westschweiz
University of Applied Sciences and Arts
Western Switzerland

responsable éditoriale Monique Eckmann

professeure à la Haute école de travail social, Genève

révision linguistique Alexandra Rihs, Carouge

mise en pages Stéphanie Fretz, éditions ies - Hets, Genève

couverture Jean-Marc Humm, Fonderie Grafix, Genève

impression / reliure SRO-Kundig, Genève

© 2013 éditions ies ISBN 978-2-88224-099-6

ISSN 1663-9499

Dépôt légal, décembre 2013

Tous droits de traduction, d'adaptation et de reproduction
d'un extrait quelconque de ce livre, par quelque procédé que ce soit,
réservés pour tous les pays.

éditions ies

Haute école de travail social, Genève

editions.hets@hesge.ch

www.hesge.ch/hets/editions

Sommaire

Remerciements.	9
Introduction	13
Métiers de l'humain, métiers du lien	13
Entre le prescrit et le réel: complexité de l'action	15
La professionnalité dans les espaces-temps du «vivre ensemble».	16
Approche clinique de l'activité professionnelle	18
Plan de l'ouvrage	21

Première partie

Faire de la recherche sur l'acte éducatif

Chapitre premier

La profession en mouvement	27
1.1 Identité et défis contemporains du travail social	27
L'intervention sociale au détriment du travail social?	29
Contrôle social et émancipation de la personne	30
L'autonomie comme nouvelle norme sociale.	35
Une pratique intégrative très normative	38
Les nouveaux modes de gestion	40
Le défi du social est de faire valoir l'altérité	43
1.2 Education sociale: enjeux actuels	44
Adhésion du jeune au placement.	49
Le «risque zéro» comme nouvelle norme sociale	52

Deux foyers d'hébergement investis dans la recherche: injonction à l'autonomie	53
1.3 Des gestes professionnels cachés dans les plis du quotidien	57
Un espace-temps d'intervention souple et délié d'autoritarisme	64
L'étrangeté du quotidien	66
Difficile conceptualisation du quotidien	68
Chapitre 2	
Accéder à l'agir professionnel par l'analyse de l'activité	73
2.1 La clinique, un positionnement épistémologique	
et/ou une entrée méthodologique	78
Co-construction et coproduction de l'activité	80
Etude clinique des situations de travail	83
Clinique et travail social: positionnements en miroir	99

Deuxième partie

Trois situations pour interroger l'activité

Chapitre 3	
Ouverture à l'activité des éducateurs	107
3.1 L'intentionnalité comme posture professionnelle	115
3.2 L'action comme volonté du sujet dans l'acte	117
Chapitre 4	
Situation événementielle: créer un incident à visée éducative	123
Vignette 1: L'aspirateur.	124
4.1 Eclairer la situation par le concept de l'événement	130
4.2 Les trois temps de l'événement	133
Irruption	133
Quête de sens.	135
Ouverture à un déplacement	137
4.3 L'événement n'est pas prescriptible	139
Le jeu de l'éducateur social	140
4.4 Ce qu'en disent les professionnels	142
L'adressage de l'agression	143
L'intention éducative	147

Le risque dans l'acte	147
4.5 L'incident «aspirateur» fait événement	149
Subtilité du travail en duo	153
Présence corporelle en situation	155
 Chapitre 5	
Situation normative et régulatrice: le corps présent et oublié	161
Vignette 2: La prise	163
5.1 La présence et le détournement en situation	165
L'acte incertain: que faire?	167
La présence à autrui: rester là	169
Passer à autre chose	173
Maintenir la paix sociale à tout prix	175
5.2 Théorie causaliste de l'agir: le sujet détermine l'action	181
Le risque est inhérent à l'acte	184
5.3 Théorie contextualisée de l'agir	185
5.4 Le corps et la sexualité dans l'agir	187
La sexualité révélée par les adolescents	190
Le corps sexué oublié	191
La tendresse, un sentiment propice à l'épanouissement	194
 Chapitre 6	
Situation empêchée: expression de l'émotion	199
6.1 De la passion à la construction sociale des sentiments	200
6.2 L'émotion comme indice de perception	204
Vignette 3: «Je vous adore»	208
6.3 Deux modes s'affrontent: ouverture et fermeture à l'expression des affects	210
La dimension collective de l'émotion	215
La rapidité de répartition et le mode mineur de l'acte	218
Faire silence pour laisser place.	220
L'expression des sentiments au sein d'un collectif.	223
La dynamique d'équipe: trouver sa place	225
Emotion et féminité.	229

Troisième partie

Emotion et présence

Chapitre 7

Le temps de l'autoconfrontation collective:

les affects engagés dans l'acte	235
Histoire de mots	240
L'empathie comme transposition imaginative	247
L'action rationnelle instituée par l'organisation	251

Chapitre 8

La présence à l'autre: une pratique risquée et engagée 255

La qualité de présence	257
Présence à autrui et enjeux de pouvoir	260
Présence tranquille	264
Le trajet en lieu et place du projet	270
La nécessité de la marge	272

8.1 Savoir laisser faire 275

Conclusion 279

Redonner de la voix et du pouvoir d'agir à autrui	279
Favoriser la résistance créatrice	282
L'acte professionnel comme une aventure	284
La mètis: capacité à régir des forces contraires.	286

Bibliographie 289

Remerciements

Je remercie Guy Jobert pour son accompagnement tout au long de l'écriture de ma thèse, pour la liberté qu'il m'a accordée et tout ce qu'il a su me transmettre.

Je remercie les éducateurs et éducatrices qui m'ont fait confiance dans cette délicate aventure qui consiste à converser sur leur activité réelle et ainsi, participer à la rendre visible.

Je remercie la HETS, plus spécifiquement la responsable des éditions, Monique Eckmann, ainsi que Stéphanie Fretz, responsable administrative et technique, pour les judicieux conseils qu'elles m'ont promulgués en vue de l'édition de ce manuscrit.

Je remercie le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) et la Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) qui ont participé au financement de cet ouvrage.

*Les menus événements du
quotidien ont un sens.*

Ce texte est dédié aux travailleurs sociaux
qui engagent dans leur activité une qualité de présence.

Avertissement au lecteur

Cet écrit provient d'un travail de thèse en éducation des adultes. Il ne représente que la partie empirique de la recherche liée à l'analyse de l'activité des éducateurs sociaux.

L'articulation entre la complexité de l'agir relevée à partir de situations du quotidien et la formation professionnelle tertiaire n'a pas été retenue pour cet ouvrage. Cet aspect est voué à publication sous forme d'articles scientifiques dans des revues spécialisées.

Introduction

Métiers de l'humain, métiers du lien

Le travail social se situe comme une activité professionnelle inscrite dans les métiers de service et plus spécifiquement dans les *métiers de l'humain*. Dans son activité quotidienne, le travailleur social est en constante interaction. 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. Ion et Tricart relèvent que, au-delà du langagier, «l'essentiel – non mesurable – est dans *la présence et l'ineffable de la relation vécue avec autrui*¹, qu'il s'agisse d'un individu ou d'un groupe» (1984: 60). 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. Les théoriciens de l'action sociale 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

1 En italique dans le texte.

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. Être 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 défaillants» (Lhuilier, 2009: 53).

Au regard des référentiels de compétences liés aux formations de niveau universitaire, l'axe de l'implication affective dans la relation est étonnamment 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 *burnout* ressort de la *dépersonnalisation de la relation* qui coïncide avec une gestion de l'interaction devenue distante, répétitive (Villatte *et al.*, 2005).

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 complexe à mettre en œuvre, au vu de la diversité des publics et des problématiques sociales. Savoirs sur lesquels la littérature fait cruellement défaut. «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 sera au cœur de notre démarche. Pour cela, nous aurons le souci de mener de front théorisation et démarche empirique.

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'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 les savoirs relationnels des métiers du social s'acquièrent. Comme le disent Couturier et 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)

Entre le prescrit et le réel: complexité de l'action

Notre ouvrage s'appuie sur des apports issus de l'ergonomie de langue française (coopération interdisciplinaire des pays francophones en matière de sciences appliquées au travail humain), 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.

Au vu du contexte de transformation des pratiques professionnelles, 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, 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-elles être sources d'actions éducatives de haut niveau au sens professionnel du terme?

S'intéresser aux situations de la vie quotidienne et aux activités non formelles 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 professionnelle peu lisible et peu visible, qui découle d'une proximité apparente avec les activités courantes de la vie ordinaire.

La professionnalité dans les espaces-temps du «vivre ensemble»

Au sein de cet ouvrage, nous nous centrerons sur l'analyse de l'activité d'éducateurs travaillant en foyer pour jeunes en difficultés.

Pour construire notre objet, 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 les formations de niveau tertiaire.

Le premier niveau recouvre des temps dévolus à l'action sociale tels qu'entretiens, synthèses, colloques. Actes professionnels identifiables, sur rendez-vous, dans un espace clos, décrit ainsi par 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 second niveau 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, 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 des méthodes et techniques est source de nombreuses recherches et publications. Des manuels 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 du vivre ensemble.

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.

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 constituée?

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». 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 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. 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'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.

Approche clinique de l'activité professionnelle

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 issues de l'analyse de l'activité nous conduisent à pénétrer ce «presque rien» qui, en réalité, nous amène aux thématiques centrales du corps, de l'émotionnel et de la présence à autrui.

Nous pensons que 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 d'investigation bien 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 (que se serait-il 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. De Montmollin (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. (pp. 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 en société.

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 portant 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.

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. Cet ouvrage tend à rendre visible l'agir des professionnels dans l'espace éducatif de la quotidienneté imposant un *être là*.

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. Postures repérées comme centrales en regard du projet de développement de l'autonomie des jeunes, de leur capacité à construire une pensée critique et un pouvoir d'agir personnalisé, au sein des situations qui les concernent.

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, d'essais et d'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.

Plan de l'ouvrage

Notre écrit est construit en trois parties.

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 du concept 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 ont retenu notre intérêt, spécifiquement sur le concept de *présence proche*. L'*Art de faire* dans la quotidienneté (de Certeau, 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 l'ouvrage, nous explorerons trois situations professionnelles à partir de méthodes indirectes² 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. La première situation nous a confrontée à la problématique de l'*intentionnalité dans l'action*. Nous nous sommes emparée de cette notion, qui interroge le travail réel, pour la mettre en perspective au travers du concept d'*événement*.

La notion de risque engagé dans l'acte nous renvoie aux 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 paradoxale 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'autoconfrontation³, mais aussi effectif dans le travail éducatif qui vise l'acquisition d'autonomie chez les jeunes

2 Autoconfrontations croisées et une instruction au sosie.

3 Voir les chapitres 2 et 7. Pour une explication plus détaillée de la méthodologie, on se reportera à la thèse de Joëlle Libois, et plus précisément au chapitre 3:100-128, www.theses.fr/052667979, ainsi qu'à l'ouvrage de Libois et Stroumza, *Analyse de l'activité en travail social*, 2007:10-19 et encore à l'ouvrage de Libois et Wicht, *Travail social hors murs*, 2004: 43-57.

placés. Autonomie organisationnelle, mais aussi et surtout, autonomie relationnelle et affectuelle.

La troisième partie fait état de gestes professionnels effectués au cœur de l'activité de l'éducation sociale. Nous avons confronté les résultats des trois situations analysées à la pratique socioéducative en milieu ouvert. Pour cela, 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 comme savoir-faire essentiel au métier.

Première partie

Faire de la recherche sur l'acte éducatif

Chapitre premier

La profession en mouvement

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 réflexion.

1.1 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 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 la volonté du passage de la clandestinité à la légalité qui procède 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 terminologie de «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 «aidants», 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 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 recoupent 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.

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 il évolue.

L'intervention sociale au détriment du travail social?

Pour certains, le travail social aurait une certaine unicité et les pratiques s'entremêleraient dans tous les domaines, cette logique allant vers la disparition des trois professions canoniques: animation socioculturelle – service social – éducation sociale. D'autres, au contraire, pensent que la spécificité de chaque profession est maintenant suffisante pour bien repérer leurs pratiques et que leur complémentarité peut être un enrichissement important sur les terrains. Nous assistons 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, les «nouveaux métiers» sont définis comme des fonctions qui s'appuient soit sur des méthodologies particulières, soit sur 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, «débarrassée» d'une culture professionnelle gavée de valeurs et d'éthique professionnelle. La relève professionnelle en intervention sociale s'élargit aux porteurs de formations en sciences humaines allant de la psychologie à la sociologie, du droit aux formations en gestion et ressources humaines, comme le laisse entendre Soulet (2001a):

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 multiples des intervenants mettent en échec toute nouvelle tentative de délimitation identitaire.

Contrôle social et émancipation de la personne

Les années 1970-1980 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*, sous le titre «Pourquoi le travail social?» reprend la thématique des nouvelles formes de contrôle social et s'interroge sur l'ouverture à une société pluraliste. En 1976, la revue s'intéresse à nouveau au travail social et intitule ce numéro: «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 1990, 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 développent 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 1970, 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 réseaux 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, la quête de soi, le 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 un «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, historiquement au cœur de la professionnalisation, s'étiolent. Les travailleurs sociaux sont aux 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)

À 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 de projets 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'intervention 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 réinterrogent 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 murs¹ 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, privilégiant le travail de proximité tout en développant des projets participatifs, régentée par une charte intercantonale qui promeut une approche «la moins sécuritaire possible» en regard d'un contexte sociopolitique très normé. Le communiqué de presse accompagnant la diffusion de la charte s'inquiète des politiques sociales «s'orientant vers un contrôle social accru des personnes vivant en situation précaire». Il est constaté que les «enjeux de sécurité publique prennent le pas sur l'action sociale²». 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, 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.

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

2 *Ibid.*

L'autonomie comme nouvelle norme sociale

L'attention portée au bien-être des personnes en difficultés sociales s'est transformée, à la fin du XX^e 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, *Le travail social en débat(s)*, soulève de nouveau la question, au sein de la francophonie, de l'évolution de la profession. Un titre qui porte à interrogation, faisant référence à une multiplicité de regards sur l'action sociale. Les auteurs Laval et Ravon (2005) posent en centralité la tension 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-providence, avec la montée du chômage, la croissance des inégalités sociales et la fragilisation des statuts sociaux, que ce recueil d'articles est rédigé (Ion, 2005: 6). Il y sera ici principalement question de l'arrivée de nouveaux champs d'action, de la démultiplication des fonctions et de 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'action 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 bénéficiaires, 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 au profit 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 (OFAS³, 2006, cité par Luisa Polli, 2008: 108).

Le message des instances fédérales tend à accroître les potentialités des personnes, quel que soit leur handicap, en vue d'une «aide à l'autonomie».

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 socio-économique 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 attentifs 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.

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 reprenne 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 qualité deviennent légion dans la profession. Pris en tension entre la soumission aux règles de gestion et les attentes des personnes revendiquant 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. Les logiques de diagnostic, du travail par objectifs, du travail par projets, conquièrent 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 assujetti à une mise au travail de la personne et l'émancipation dans un projet de vie global semble devenir un luxe inaccessible, évincé des normes d'attribution des prestations sociales.

Dans ce contexte socio-économique 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, 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 en ce corps professionnel?

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^e siècle. 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 interdisciplinaire. 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 à 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 relevons 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 vécue 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 avant-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 [4^e 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 à la réalité des situations nécessite, 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 directe 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 économico-sociaux. Pensons à l'intégration socioprofessionnelle qui est un réel marché à conquérir, par exemple pour les jeunes en rupture qui représentent une priorité politique. Regardons les ateliers protégés qui accueillent des personnes très fragilisées psychologiquement 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 au-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 professionnalité existants ou d'en consituer 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, 2001a: 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 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 (2007), dans *Vies ordinaires, vies précaires*, dépasse la polarisation souvent stérilisante 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'existence.

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 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'existence. Les pays «pauvres» ont largement développé cette pluralité des modes d'existence, créant ainsi des poches de solidarité 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 vie 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'usager est devenu un client, le 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 droit. Dès lors, les travailleurs sociaux porteraient leur action avec des citoyens en situation de précarité, économique et sociale.

1.2 Education sociale: enjeux actuels

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?

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 *burnout*?

Nous pouvons décrire très succinctement l'éducation spécialisée par deux grands secteurs d'activité: celui du handicap (psychique, psychomoteur et mental) et celui de la déviance et délinquance juvénile. Ce découpage semble très éloigné des réalités tant les différents champs deviennent difficiles à isoler. Toutefois, ce repérage «historique» du métier nous permet de mettre l'accent sur la part de l'éducation sociale liée aux problématiques de la jeunesse en rupture, objet de notre investigation. 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 des 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 des désordres biologiques par un traitement médicamenteux. L'étendue des découvertes récentes en neurosciences est spectaculaire et apporte de nouvelles connaissances. Ce qui nous interroge, ce sont 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 traitement⁴. 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.

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 du point de vue des sciences de l'éducation sociale.

Afin de parfaire la compréhension du contexte sociopolitique du canton de Genève, arrêtons-nous sur quelques données clés. Autant de paramètres à prendre en compte qui influencent notablement les représentations et les

4 Pour la France, voir le collectif «Pas de 0 de conduite».

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'Education 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 jeunes n'ayant pas encore atteint leur majorité civile.

- 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.

Adhésion du jeune au placement

Si les divers lieux d'accueil sont 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.).

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. 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. Être 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 recherche⁵). On 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.

Pour les parents, recourir ou être astreints 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'intervention à domicile permet d'éviter le placement des jeunes les plus «faciles» ou «les moins à risque», les foyers peuvent, pour leur part, être confrontés

5 Afin de garder l'anonymat, les références aux rapports d'activités ne sont pas données.

à l'accueil des mineurs les plus «difficiles», ce qui demanderait des adaptations et la redéfinition des projets éducatifs.

À la lecture des projets pédagogiques des deux foyers sur lesquels porte notre investigation et des rapports d'activité de l'organe faïtier, 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'évaluation de l'action. 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 ou de «camisole médicalisée». Des passages obligés par des solutions parfois décalées nous semblent plus prometteurs de résultats qu'un cadrage ultranormatif, 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 sociopolitique et psycho-relationnel. 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: injonction à l'autonomie

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 curriculums 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, et 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 d'un changement de foyer par nécessité d'envisager un autre type de placement plus adapté aux problématiques rencontrées par le jeune, soit, le plus souvent, de l'arrivée à l'âge de la majorité civile.

Les deux établissements 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 socio-éducatif 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 encadrée, hors du champ familial permet d'accéder à de nouvelles formes de négociation, à l'équilibre 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, en 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 stimulé 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 de l'accession des adolescents 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. 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 établi 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 sur la dimension sociale et affective des résidents.

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 sont les dimensions affectives engagées dans l'activité qui seront au centre de l'analyse.

1.3 Des gestes professionnels cachés dans les plis du quotidien

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.

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 «pratique 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 toute pratique et sur le fait que

le relationnel n'est pas affublé de vertus spontanées, mais que, 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 que 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 montré 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 situation 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, accompagnée 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 résident et le soutien à la mise en perspective de ce qu'il pense être bon pour lui dans l'actualité de sa vie.

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 (2004, en ouverture):

[...] 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.

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 souscrire 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.

Étonnamment, 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. Être 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 interrogeons.

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 imprévus». (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 quotidien*. 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), «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 allers-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*. De Jonckheere (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 dans 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).

Centrée 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.) 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 où 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.

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, châtée 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 la 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 résidants 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 référerons à l'ouvrage de Gérard Mendel (1998), *L'acte est une aventure*, 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 Detienne). 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 résidants, 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 mots, agit fortement dans et sur l'activité.

Chapitre 2

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

Notre projet s'élabore à partir 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'activité, là où l'intelligence pratique 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. 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 par des normes explicites et implicites, 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. Cela 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 masculin et/ou féminin*. 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 qu'il 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 à 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 occasion 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, 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, 2009a).

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, 1994: 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 visibilité 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.

2.1 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 placées au centre de notre investigation, l'ensemble s'est enrichi d'un positionnement clinique.

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.

Dans le cadre de cette étude, que la chercheuse ait pratiqué le métier antécédemment et qu'elle soit enseignante dans une Haute école professionnelle n'est pas anodin. Connaître le métier et l'enseigner placent la chercheuse dans ses propres retranchements sur ce qu'elle sait et qui pourtant lui échappe encore et toujours. Un essentiel à surprendre, dont elle 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 chercheuse-intervenante 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.

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. Cela, 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 ne 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, cités 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 quantitative prenant en compte un échantillon 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, etc., 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 immatérialité qui pose problème. La production de service relationnel 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, cela 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 pratique 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 où 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):

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, cité par Clot & Leplat, 2005)

«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 escarille, ce petit rien, comme l'émergence de quelque chose de signifiant; savoir le reconnaître comme étant 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. (Lhuillier, 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 «problèmes» permet de déployer la parole des professionnels sur des micro-événements qui interrogent. Les apports de l'ergonomie de la 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, d'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 (1987), 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, 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 prise 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? (Lhuillier, 2007: 66)

Les trois situations retenues

Au vu 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 où 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 d'altercation due à un incident dans les activités de nettoyage du foyer. Elle est analysée à partir de l'autoconfrontation croisée de deux éducateurs, Jean¹ 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 dans 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 dans laquelle l'éducateur Thomas est partie prenante. 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 de nouveau dans l'appartement communautaire. Elle est analysée à partir d'une autoconfrontation croisée entre les deux éducateurs 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 davantage 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

1 Les prénoms des protagonistes des vignettes sont tous des prénoms fictifs.

Jean, particulièrement intéressé par la démarche, à un travailleur social en milieu ouvert, Théo. Celui-ci travaille également avec des jeunes en difficulté, mais dans un contexte de rue. 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 dans 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 professionnels 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 de l'activité dans une dimension plus institutionnelle. 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 émergeant 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 au 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 peuvent 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 question, 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 cadres dirigeants. 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, 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 ressent de plein fouet 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 peine à se 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», articulant ce qui fait lien à de nouvelles logiques, propres à la situation. La compréhension de la spécificité se construit à partir d'expériences antérieures qui sollicitent des savoirs référencés, et 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 (Lhuillier, 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. Être 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

Dans les métiers de l'humain, comment penser agir en récusant la dimension des affects? De même, en clinique de l'activité? 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)

Le chercheur clinicien sur l'activité en travail social se confronte à une difficulté particulière. 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 et 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 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. Mensonge existentiel, auquel il faudra pouvoir remédier, petit à petit. 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.

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 constituent: 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)

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. La réalité ne peut relever 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, à problématiques multidimensionnelles. La nécessité de la

compréhension systémique donne aujourd'hui un sentiment d'impuissance devant ce qui est vécu comme une impossibilité à répondre à des demandes «toujours plus complexes». 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 mobilité, 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 ce réel échappe, reste temporaire.

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 deuxième partie.

Deuxième partie

Trois situations pour interroger l'activité

Chapitre 3

Ouverture à l'activité des éducateurs

Ce chapitre nous invite à entrer dans l'univers professionnel des éducateurs sociaux. Avant d'explorer les trois situations retenues, nous avons cherché à accéder à l'univers subjectif et contextuel des professionnels. Pour ce faire, l'éducateur Jean 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 engagée dans l'agir, l'activité de contrôle des tâches et, en contre-plan, 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.

«C'est une maison d'éducation quand même, ce n'est pas un hôtel»

Le travail effectif démarre à 18 heures à la Migros¹, lieu de rencontre avec le collègue. Toutefois, l'éducateur nous rend attentif au fait 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.

1 Chaîne de supermarchés suisses.

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 être abordés le soir. Donc, toi tu amènes ceux que tu as, lui en aura peut-être d'autres que tu 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't'être 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'insistance de 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 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 que 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 résident, 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: «Ecoute, 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 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 jamais 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 surdestinataire. 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 qu'en partie personnelle et impersonnelle, mais aussi 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.

[...] 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 de 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 service, 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 résistant aux changements, comme porteurs de valeurs désuètes. Nous pensons, a 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 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)

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 colleter 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.

«J'ai fini ma tâche, tu peux la contrôler»

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 compte des tâches de mise en ordre de l'appartement. 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 relevant du contrôle des tâches et des 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, on trouve 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 et ce qui ressort d'un essai éducatif en vue d'apprentissage, non seulement de gestion pratique du quotidien, mais aussi de capacité d'explication et de gestion émotionnelle.

«C'est eux qui font changer les règles»

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 de poser des règles de manière démocratique lorsque le groupe est en constante évolution. En fonction des départs et des arrivées, les décisions antécédentes sont remises en question. Ici, nous pouvons repérer la souplesse nécessaire de la structure dans les prises de décision 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 et celle de favoriser un apprentissage démocratique. Deux dimensions qui pourraient paraître antagonistes, mais qui sont réinvesties professionnellement dans leur complémentarité, comme fil éducatif.

3.1 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 enjoint 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'interaction, 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 un projet, mais surtout de le faire ressentir, de le 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, 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 thématiques, sur un accordage sensorimoteur et affectif, ainsi que sur la perception d'*affordances*² dans un milieu normatif de comportement. (Quéré, 2006: 124)

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

Nous avons dans un premier temps largement insisté sur l'activité située et sur 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.

2 En italique dans la citation.

La lecture de Mendel (1998) nous a permis de revisiter le concept d'action versus 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, selon 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 attentifs 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.

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 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 s'avère 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 où 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 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 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 prestations 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 4

Situation événementielle: créer un incident à visée éducative

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. Cela 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.

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.

Enfin, 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 1: L'aspirateur

Durée de la vignette: deux minutes, douze secondes

Acteurs présents: Cinq jeunes: Claude, Isabelle, Muriel, Pauline, Jamie

Deux professionnels: Jean, Etienne

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

Séquence I: Entrée dans la situation

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 d'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* nommée par Claude (une personne et un lit hors caméra, on n'en sait pas plus), Jean poursuit son chemin. Son attitude corporelle est détendue, il rigole. Claude n'insiste pas.

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.

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 font face. 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.

Il 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, criant à la ronde: «Eh, j'ai oublié mon abonnement [de bus].»

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 Bachet¹ 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).

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.

1 Station centrale des Transports Publics Genevois.

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 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 cries 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 qu'il ne prend pas les propos violents pour un affrontement interpersonnel, mais bien sur un objet problème, soit *l'aspirateur*.

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, il 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 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 lance un regard panoramique 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 coprésence 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 cinquième ou sixième 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)

À 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, et 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 ces 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? Cela 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 de 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 éducative. 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*, au chapitre 5.

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 lorsqu'il relate son travail. 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?

4.1 Eclairer la situation par le concept de l'événement

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 amenée 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. 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.

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 son interprétation du 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 attentifs au fait que l'événement peut être pris en compte, mais peut également être «rejeté» provisoirement, mis de côté. Prigogine (1979), cité 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

continue 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).

4.2 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 imprévisible, éphémère, et le sens qu'il suscite dans la structuration de la pensée et dans les représentations (Deleuze, 1988; Ricœur, 1983, 1987; Arendt, 1989). Ricœur 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. (Ricœur, 1991)

Cette citation ouvre la réflexion au-delà du caractère imprévisible 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.

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 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, 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-saxonne² 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 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

2 Moles, A. (1975). *Les sciences de l'action*. Paris : Retz.

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.

4.3 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 la 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.

4.4 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 de la 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 empruntés 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...* Cela 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 le fait 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.

Jean fait l'hypothèse que la violence verbale de la jeune fille est un retournement contre elle-même et contre les autres membres du collectif. *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 son 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». Situation 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: *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! L'utilisation du verbe «criser» accrédite l'analyse qu'il développe.

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 du 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:

- l'éducateur connaît des éléments sur l'histoire de la jeune fille
- l'éducateur a une intention éducative qui est justement liée à l'agression verbale
- l'éducateur ne se situe pas, en tant que personne, comme cible de la violence verbale.

Une règle de métier se dessine en termes 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». Les temporalités de l'action demandent des positionnements affectifs différenciés. Être dans l'interaction, c'est investir ses affects dans la relation afin d'entrer en contact avec autrui. Dans le déroulement de l'agression, il y a le temps de la surprise, puis celui du recul qui nécessite quelques outils, savoirs, et 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 définie 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 saisir cet incident 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 pistes 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 incluant 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 des jeunes, réaction qui demandera à être traitée par l'équipe éducative. C'est ici 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. Mendel nous rappelle que le *risque zéro* est une invention de l'homme qui 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 dimension maîtrisable, c'est irrémédiablement le déplacer dans le temps 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 norme 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.

4.5 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. 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 l'exemple empirique de l'aspirateur, nous présentons quelques séquences d'activités 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 un 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 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 par une ouverture sur l'incidence du corps dans l'agir professionnel socio-éducatif.

Temps dévolu à l'action éducative: La réunion hebdomadaire

La vignette est découpée en trois séquences. La première concerne 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 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 collectif. 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 l'attention 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 montre l'insistance du deuxième éducateur, Etienne, pour clore la discussion de l'aspirateur et revenir à l'ordre du jour tel que présenté en début de réunion. Il aborde des questions d'ordre pratique. 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 d'aborder le point huit de la réunion que l'acte éducatif sera repris par l'éducateur et que la « crête de sens », selon Ricoeur, 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'énervé, 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. Être 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 Ricœur 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 ténues mais essentielles 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

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 conduire 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? Être 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-elle 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 service et plus particulièrement dans les métiers de l'humain. Si, donc, l'objet du travail est agissant, et cela 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'attraction 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 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 celle 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, 1 m 70, 56 kilos... non, un peu plus quand même.»

Rires.

Jean: «Il n'y a pas la même, euh...»

Chercheuse, s'adressant à Etienne: «Qu'est-ce que ça te fait d'entendre ça?»

Etienne: «Eh 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 de cette remarque.»

Saisir l'activité des professionnels demande de 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. (Etienne)

Aborder cette thématique demande de dépasser une certaine pudeur, de 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 nécessairement 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 référer 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'activaient et facilitaient 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 de laquelle 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 attachée 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 l'écoute et le 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 5

Situation normative et régulatrice: le corps présent et oublié

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 au premier chapitre, les jeunes sont placés à la suite d'un mandat pénal ou civil, soit sur demande des familles. Les deux structures, le foyer et l'appartement, dépendent de la même direction. L'équipe éducative du foyer travaille également de manière ponctuelle à l'appartement investigué dans la situation de *L'aspirateur*.

Cette situation a été retenue du fait que les éducateurs peinent à transformer un incident en acte éducatif. Si, dans la vignette *L'aspirateur*, l'éducateur tente de construire un espace éducatif à partir du contrôle des tâches hebdomadaires, ici, les praticiens 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. Cette vignette illustre un cas de figure où le professionnel n'a pas besoin de créer un incident; celui-ci advient. La difficulté réside alors dans le fait de travailler avec ce qui advient dans le cours de l'activité, sans intention prédéfinie. Nous assisterons à une certaine manière de gérer une montée en tension. La présence corporelle et un détournement d'attention permettront 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 introduction 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, 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 intéressée 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 praticiens 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 en introduction, soit *faire avec ce qui surgit et intervenir pour maintenir un cadre suffisamment sûr*.

Vignette 2: 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 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 entre l'éducateur Thomas et le jeune Laurent sur les accidents de travail. 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 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.

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: «Eh, 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: «Eh 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. La stagiaire: «Ahmed, viens voir là!»

L'éducateur Thomas 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 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 (PlayStation 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: Incroyable!»

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.»

Fin de la situation

5.1 La présence et le détournement en situation

Deux jeunes sont en train de faire monter la tension, cherchent quelle 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.

Pourtant, 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 scène. 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, et 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. Il 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, se passe de la «parole sur».

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? Voilà 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 cela 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 l'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 ne 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 permettent 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 cherche à circonscrire ce que recouvre la notion de présence à autrui. Elle relève d'une posture *calme*, malgré une dynamique tendue qui demande à s'ajuster continuellement en fonction de la variabilité de la situation. 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 d'explicitier 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 d'une 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, de tenir une posture, de l'acquiescer, de la rendre efficace. Nous pouvons faire le lien avec la situation *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 d'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 de 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 durée. 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. Être dans cette présence à l'autre demande un effort important, porté par la dimension professionnelle de l'agir. Être 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 ce que peut supporter 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. Cela 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.

Lors d'une 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), comme 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 sinieuse, voire diabolique. Il est difficile pour la chercheuse 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, 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 trente-huit 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.

Maintenir la paix sociale à tout prix

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 relevée 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 ne 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 favorisé 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, la plupart du temps, consistent à contenir les interactions intempesitives 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 termes 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 le 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 terme 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 acception 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 appuyerons sur les connaissances théoriques pour développer notre propos. En lien avec 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)

5.2 Théorie causaliste de l'agir: le sujet détermine l'action

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, portée par la pose d'objectifs prédéterminés, incluant des 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).

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, dégagant ainsi des perspectives dans lesquelles s'inscrit *ensuite* son acte.

La dimension rationnelle de l'agir 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.

Ce mode de pensée se situe clairement dans une théorie causaliste de la fin et des moyens. Nous relèverons avec Joas (1999) trois présupposés performatifs 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 un groupe de personnes sont absents de la théorie.

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 prémisse 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 ramène à la définition de l'action chez Mendel. Mais 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. 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 prend force 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 de la fin et des moyens (Joas, 1999).

Ainsi compris, le concept de situation est susceptible de remplacer le schéma de la fin et des moyens 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 approche interculturelle, afin de sortir d'un regard par trop «ethnocentré». 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 que, 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 sa dimension expérientielle 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 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).

5.3 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, elles, 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...), cela 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 apportés par la vignette *La prise* nous invite à repenser la constitution du schéma corporel dans les théories de l'activité.

L'acte est donc objet d'interactivité entre un sujet et une réalité qui s'impose. Nous pensons que le 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 analysée 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 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.» (Mendel, 1998: 7)

5.4 Le corps et la sexualité dans l'agir

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 nous 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 l'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 éloquentes 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 de celui-ci 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 *mètis*, l'intelligence rusée décrite par Detienne & Vernand (1989), nous permet d'approfondir l'idée d'intelligence du corps.

La *mètis* 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 scénarios 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 et 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'acte.

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 en 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 celle 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, ce qui découle d'un épanouissement ou 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 valeurs 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, d'une capacité à développer un point de vue et de le mettre en discussion.

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, entre jeunes et adultes, sont peu retenues comme pratiques éducatives efficaces. 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 tendresse, un sentiment propice à l'épanouissement

En regard de la 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 d'autre part, 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 délicats 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 n'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 l'accompagnement au 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 Ricœur, *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 tels qu'une sensiblerie étouffante. Cette dimension professionnelle aurait demandé 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.

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'usager.

Chapitre 6

Situation empêchée: expression de l'émotion

La troisième situation traite de l'émergence des émotions dans l'accompagnement éducatif. Suite à la présentation de la dimension sociale de l'émotion, 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. 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.

6.1 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 malaisées, 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 Vinciane 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 celui 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, cela 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 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 psychobiologiques, 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 dégagee 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 décrite 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. Une troisième version qui 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» (de Jonckheere, 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, nous retenons les dimensions sociales des émotions dans ce qu'elles permettent d'agir sur autrui au niveau éducatif.

6.2 L'émotion comme indice de perception

À 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. À 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 de 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 percevoir comment se tricotent rationalité et émotivité implique des sentiments de gêne, d'embarras, d'agacement, voire d'empêchement.

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 1960, accompagnée, pour sa part, 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 ne 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 à propos des 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 de la chercheuse 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.

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). 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 3: «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 éducatif¹. 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 1.2, 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 de la même fondation.

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, cela en raison de l'espace restreint disponible. Il y a très peu de mouvements durant la scène.

L'éducateur Jean 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.
- 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.»

1 Appartement éducatif présenté au chapitre 4.

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, d'une 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 soir. 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.

6.3 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 semblait 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 que, en aucun cas, elle n'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 soir* (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 soir*. 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 circonspection: *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 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 démuni, 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; Rouzel, 2010) ne peut nous échapper. Impossible au sens où le 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 émotive 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 émotive 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. Rattachée 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.

Nous nous sommes donné comme 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 transparait 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. 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 répartition. 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 *mètis* (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 alternative. Le temps nécessaire à une position d'accueil, de prise en compte de l'émotionnel, des mouvements affectuels au sein 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 que, dans l'activité professionnelle, il s'avère indispensable de pouvoir jouer des deux dispositions et ainsi nécessaire d'apprendre à construire l'activité en référence au mode mineur. Mode à investir dans les pratiques d'éducation sociale comme force 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, que 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 la pratique professionnelle en éducation sociale demandent de s'intéresser au mode mineur de l'agir.

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*². 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'acception 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.

2 Voir chapitre 5, page 163.

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-elle 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 déjà évoqué, 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 conduite 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 la structure. 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 ponctualisés³, 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

3 Référence est faite ici aux espaces thérapeutiques sur des temps définis comme des entretiens, par exemple.

d'une possible décompensation émotive 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 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 vivre 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.

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 a 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 unimaginable. 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, un minimum de mouvement s'avère nécessaire.

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* porteur de cohérence?

Comment trouver un espace de construction de sa propre manière de faire 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 *et al.*, 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 de 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 émotive 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 émotive 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)⁴. 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 émotives sont prises 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'affirmations 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

4 Pour approfondir les stratégies de défense, se référer aux textes de Dejours et Molinier (1994).

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 sociale⁵. 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.

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.

5 Pour un développement de la dimension «genre» dans le travail social, voir l'article de Marc Bessin (2005).

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.

Troisième partie

Emotion et présence

Chapitre 7

Le temps de l'autoconfrontation collective: les affects engagés dans l'acte

Comme évoqué dans la partie consacrée à la démarche, 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 révélées être un point central pour les éducateurs, sujet à controverses.

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.

«...l'émotion est 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>» (Lutz citée par 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 maîtres 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. Être 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 capables 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 rodé 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, 2001b) se révèle. Ce qui pourrait expliquer le désir des quatre éducateurs collègues de 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 déploie 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 d'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 n'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 aiguës, 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*, 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'acte¹. 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 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.

1 Le risque est inhérent à l'acte, chapitre 5, point 5.2, pp.184-187.

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». (Vygotski, 1994 cité dans 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 bien 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 permettent 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 la chercheuse est également partie prenante des 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 la chercheuse. 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, de cette force du silence dans l'apaisement, de 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 stratège du sens. (Piette, 2009: 75)

Cette autoconfrontation collective a renforcé le questionnement sur la difficile exploitation de la dimension affective dans l'action éducative. 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, de ce qu'il ne semble pas nécessaire de relever au premier abord, 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 que d'*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 est 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 du faire «comme si» sans que cet artefact ne soit empreint d'une 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'accueil 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 1970? 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 pace 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 attentifs 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). Être 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*²» (2004: 263). Se mettre à la place d'autrui tout en restant soi-même. Rester pour une part soi-même évite l'envahissement 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

2 En italique dans le texte.

s'aventurer sur des chemins sinueux aux contours mal établis, voire parfois vertigineux. Être 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...»

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 émotive, 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 pudiques 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 pudiques...»

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 entre 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 au 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*)³, entre ce qui relèverait de son excès (*sensiblerie*) et ce qui, à l'inverse, relèverait de son défaut (*indifférence*). (Molinier, 1997: 157)

3 En italique dans le texte.

Chapitre 8

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 rue. 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. 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)

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 la 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. Etre 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'utilisateur, 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-SO¹:

[...] 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.

1 Voir le *Plan d'études cadre, Bachelor 2006, Filière de formation en travail social* de la Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale, récupéré de http://www.hesge.ch/hets/sites/default/files/contribution/etudier_a_la_hets/documents/pec06ts.pdf

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. Être en disponibilité, à l'écoute, dans la parole ou dans un silence bienveillant, ou encore oser se 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 apragmatique 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 affairément, 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. Être 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'un 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'usager 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, 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'attrance 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.

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. «L'aboutissement à une objectivité vient d'un travail entre des subjectivités qui acceptent de se confronter.» (Malherbe, 2001, cité par Cifali, 1996: 139)

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 sous-tendue 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)

Etre 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.
(Lhuillier, 2007: 73)

Etre là, pleinement et simplement là, demande simultanément de 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, eh 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 énoncée 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, à 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 autrement 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 [ilustre avec ses bras, tête, regard] et c'est d'être tranquille. Si t'es agité, que t'es partout, tu captes rien, quoi! Moi, je le vois comme ça.

Cette manière de se positionner en silence, sans agitation, revêt une qualité essentielle de l'action. Être 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 relevé 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'immisce 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, qui 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 dégagée, 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 termes 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*, 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 significatif. 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 Théo nous a définitivement engagée sur cette piste.

Le trajet en lieu et place du projet

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)

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 Cordée². Le contexte historique de rupture du

2 Voir chapitre premier.

pénitentiaire 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 ou 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. (Ribordy-Tschopp, 1989: 96)

Le coutumier retrace les micro-événements du quotidien et leur donne sens, car ils sont 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 de 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).

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 pour lesquels 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 des 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 recoupent 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*³. La notion de *présence proche*, couplée du *savoir laisser faire*, nous renvoie à la question fondamentale de la norme dans son rapport à la marge, question immuable, toujours d'actualité au sein du travail social. Si le traçage est devenu affaire courante, tracé dans

3 Entretien non daté ni signé. Consulté le 12.10.2010 sur le site : http://www.cip-idf.org/IMG/doc/deligny_une_vie-2.doc-France

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 chevrete 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. A ce 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 assujetti 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 Paz⁴)

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-retours 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.

8.1 Savoir laisser faire

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

4 Citation non datée.

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.

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 la chercheuse 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 de

dépasser une certaine pudeur, de 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.

Conclusion

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 professionnel, scientifique qui ouvre un accès au *savoir dire*, ce qui fonde la reconnaissance d'une profession. Il nous importe, comme responsable de la formation tertiaire, de relever la part de complexité inhérente à l'agir dans les situations quotidiennes. L'analyse clinique de situations éducatives nous offre un matériel issu des pratiques actuelles pour argumenter sur le nécessaire engagement d'éducateurs dans les tâches d'accompagnement au quotidien; le *lien institutionnel et social* (Vuille, 2009: 62) restant, pour nous, au cœur du métier.

Redonner de la voix et du pouvoir d'agir à autrui

Ce champ d'analyse du quotidien 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 illustrer 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 transformation 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 développer un contre-pouvoir au déni de reconnaissance (Honneth, 2000) et, par là, à agir sur la négation du pouvoir créatif généralement imputé aux 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 éducatif.

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. 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, 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 dérangement, le travailleur social ne sait comment l'accueillir. Il doit à la fois tenir le groupe de résidants dans les dimensions normées de la vie quotidienne et 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 exergue concerne le processus subjectif par lequel une vie se développe tout en ajustant les normes qui la réalisent. Pour les adolescents, incorporer ce mouvement d'attachement et de détachement ne relève pas d'une logique ordinaire. 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 de saisir les difficultés et enjeux auxquels ceux-ci sont confrontés et, ainsi, d'être au cœur des problématiques sociales actuelles et en devenir.

Favoriser la résistance créatrice

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, à 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.

L'acte professionnel comme une aventure

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 issue 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 traité 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 d'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) – 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 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 dégagée. 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'affût 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.

La mètis: capacité à régir des forces contraires

L'expertise revient à rendre dicible l'intelligence rusée, caractéristique de la *mètis*, 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 mètis* 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.

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 le soutien nécessaire à 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'existence.

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 droit? 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 nouveau, dans les normes du vivre ensemble. Redonner vigueur à la fonction créatrice du travail social passe non seulement par de nouvelles formes d'accompagnement qui ne soient pas uniquement centrées sur la réadaptation économique et sociale, mais passe aussi par la prise en considération du potentiel créatif des tenants de la marginalité sociale. L'accueil, de manière cohérente, sensible et charnelle, de la pluralité du déploiement de l'humain constitue une nouvelle forme de solidarité et de nouvelles modalités du vivre ensemble.

Bibliographie

- AEBY, G. (2010). Catégoriser pour éduquer? Les adolescents-e-s en foyer d'éducation spécialisée. Dans C. CARPENTIER & E.-H. RIARD (Eds), *Vivre ensemble et éducation dans les sociétés multiculturelles* (pp. 51-62). Paris: L'Harmattan.
- AMADIO, N. (2008). Construction sociale de la prégnance de l'équipe à travers le phénomène émotionnel: l'exemple du travail social. Dans M. CHARMILLOT, C. DAYER, F. FARRUGIA & M.-N. SCHURMANS, (Eds), *Emotions et sentiments: une construction sociale. Approches théoriques et rapports aux terrains* (pp. 131-144). Paris: L'Harmattan.
- ARDOINO, J. & BERGER, G. (1993). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Paris: Andsha.
- ARENDT, H. (1989). *Penser l'événement*. Paris: Belin.
- ASTIER, I. (2005). Qu'est-ce qu'un travail public? Le cas des métiers de la ville et de l'insertion. Dans J. ION (Ed.), *Le travail social en débat(s)* (pp. 170-185). Paris: La Découverte.
- AUTÈS, M. (2005). Travail social et principes de justice. Dans J. ION (Ed.), *Le travail social en débat(s)* (pp. 50-70). Paris: La Découverte.
- AUTÈS, M. (2000). Les métamorphoses du travail social. Dans J.-N. CHOPART, *Les mutations du travail social: dynamiques d'un champ croisé* (pp. 249-265). Paris: Dunod.
- AUTÈS, M. (1999). *Les paradoxes du travail social*. Paris: Dunod.
- AUTÈS, M. (1998). La relation de service identitaire, ou la relation de service sans services. *Lien social et Politiques*, 40, 47-54.

- AYMARD, A. (2006). De l'emprise à l'étayage, un site clinique. Dans M. CIFALI & F. GIUST-DESPRAIRIES (Eds), *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche* (pp. 11-28). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- BARBIER, J.-M. (Ed.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses universitaires de France.
- BERTHOZ, A. (2004). Esquisse d'une théorie de l'empathie. Dans A. BERTHOZ & G. JORLAND (Eds), *L'Empathie* (pp. 251-276). Paris: O. Jacob.
- BERTHOZ, A. & JORLAND, G. (Eds). (2004). *L'Empathie*. Paris: O. Jacob.
- BESSIN, M. (2005). Le travail social est-il féminin? Dans J. ION (Ed.), *Le travail social en débat(s)* (pp. 152-169). Paris: La Découverte.
- BOLZMAN, C., FRAUENFELDER, A. & LIBOIS, J. (2010). Social work in Switzerland today: Dynamics and Challenges. Dans P. ERATH & B. LITTLECHILD (Eds), *Social Work across Europe*. University of Ostrava: Publisher Albert.
- BOUCHER, M. (Ed.). (2010). *Penser les questions sociales et culturelles contemporaines: quels enjeux pour l'intervention sociale?* Paris: L'Harmattan.
- BOUNAFAA, N. *et al.* (2009). L'accompagnement en éducation spécialisée: c'est quoi?, c'est pour quoi? *L'observatoire*, 63, 55-63.
- BOUQUET, B. (2003). *Ethique et travail social. Une recherche de sens*. Paris: Dunod.
- BOUTET, J. (Ed.). (1995). *Paroles au travail*. Paris: L'Harmattan.
- BOUTET, J. & GARDIN, B. (2001). Une linguistique du travail. Dans A. BORZEIX & B. FRAENKEL (Eds), *Langage au travail. Communication, cognition, action* (pp. 89-112). Paris: CNRS Editions.
- BOUTINET, J.-P. (2006). L'individu-sujet dans la société postmoderne, quel rapport à l'événement? *Pensée plurielle*, 3(13), 37-47.
- BOUVIER, N. (1992) [1963]. *L'usage du monde*. Paris: Payot.
- BOUVIER, N. (1992). *Routes et déroutes*. Genève: Métropolis.
- BREVIEGLIERI, M. (2005). Bienfaits et méfaits de la proximité dans le travail social. Dans J. ION (Ed.), *Le travail social en débat(s)* (pp. 219-234). Paris: La Découverte.
- BRICHAUX, J. (2001). *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative*. Toulouse: Erès.

- BRICHAUX, J. (2001). L'éducation spécialisée entre une inévitable obligation de reddition de comptes et une impossible obligation de résultats. *Sauvegarde de l'enfance*, 56(5), 267-274.
- BRONCKART, J.-P. (2001). L'approche des émotions/sentiments chez Spinoza, James et Vygotski. Dans M. CHARMILLOT, C. DAYER, F. FARRUGIA & M.-N. SCHURMANS (Eds), *Emotions et sentiments: une construction sociale. Approches théoriques et rapports aux terrains* (pp. 25-40). Paris: L'Harmattan.
- CAMBON, L. (2008). Les mots du quotidien des éducateurs spécialisés, une question d'identité. *Les cahiers de l'Actif*, 386/387, 41-51.
- CASTEL, R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail, protection, statut de l'individu*. Paris: Seuil.
- CATTIN, D. & BOLZMAN, C. (2008). Histoire du travail social en Suisse: le cas de la professionnalisation à Genève. Dans E. JOVELIN (Ed.), *Histoire du travail social en Europe* (pp. 76-89). Paris: Vuibert.
- CERF, M. & FALZON, P. (Eds). (2005). *Situations de service: travailler dans l'interaction*. Paris: Presses universitaires de France.
- CERTEAU, M. de (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris: Gallimard.
- CHARMILLOT, M., DAYER, C., FARRUGIA, F. & SCHURMANS, M.-N. (Eds). (2008). *Emotions et sentiments: une construction sociale. Approches théoriques et rapports aux terrains*. Paris: L'Harmattan.
- CHAUVIÈRE, M. (2005). Compétences ou qualifications? Dans J. ION (Ed.), *Le travail social en débat(s)* (pp. 119-134). Paris: La Découverte.
- CHAUVIÈRE, M. (2004). *Le travail social dans l'action publique. Sociologie d'une qualification controversée*. Paris: Dunod
- CHOPARD, J.-N. (Ed.). (2000). *Les mutations du travail social. Dynamique d'un champ professionnel*. Paris: Dunod.
- CIFALI, M. (2006). Parti pris entre théories et pratiques cliniques. Dans M. CIFALI & F. GIUST-DESPRAIRIES (Eds), *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche* (pp. 127-144). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- CIFALI, M. (1999). Métier impossible? Une boutade inépuisable. *Le Portique*, 4. Récupéré le 21.01.2011 de: <http://www.leportique.revues.org>.

- CIFALI, M. (1986). L'infini éducatif: mise en perspectives. Dans M. FAIN, M. CIFALI, E. ENRIQUEZ & J. COURNUT (Eds), *Les trois métiers impossibles*. Paris: Les Belles Lettres.
- CIFALI, M. & GIUST-DESPRAIRIES, F. (Eds). (2006). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- CIFALI, M., THÉBERGE, M. & BOURASSA, M. (2010). *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris: L'Harmattan.
- CLOT, Y. (2010a). Pourquoi l'activité dans la clinique du travail? Dans Y. CLOT & D. LHUILIER (Eds), *Agir en clinique du travail* (pp. 13-25). Toulouse: Erès.
- CLOT, Y. (2010b.). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris: La découverte.
- CLOT, Y. (2008) [1999]. *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris: La Découverte.
- CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses universitaires de France.
- CLOT, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle Revue de psychosociologie*, 1, 165-177.
- CLOT, Y. (2006) [1999]. *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses universitaires de France.
- CLOT, Y. (2005). L'autoconfrontation en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. Dans L. FILLIETTAZ & J.-P. BRONCKART (Eds), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain: Peeters, BCILL.
- CLOT, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *@ctivités*, 1(1). Récupéré en mars 2010 de <http://www.activites.org/v1n1/clot.pdf>.
- CLOT, Y. (2002). L'échange avec un «sosie» pour penser l'expérience. Un essai. *Société française*, 3(53), 51-55.
- CLOT, Y. (2001a). Clinique du travail et action sur soi. Théories de l'action et éducation. Bruxelles: De Boeck Université.
- CLOT, Y. (2001b). Psychopathologie au travail et clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 35-49.
- CLOT, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail. Dans B. MAGGI (Ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 133-156). Paris: Presses universitaires de France.

- CLOT, Y. & FAÏTA, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G. & SCHELLER, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-25.
- CLOT, Y., FERNANDEZ, G. & SCHELLER, L. (2007). Le geste de métier: problème de la transmission. Dans Y. CLOT & K. KOSTULSKI (Eds), *Dialogue, activité, développement* (pp. 109-138). Paris: L'Harmattan.
- CLOT, Y. & LEPLAT, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68(4), 289-316.
- CLOT, Y. & LHUILIER, D. (2010). *Agir en clinique du travail*. Toulouse: Erès.
- CLOT, Y. & LHUILIER, D. (Eds). (2006). Perspectives en clinique du travail. *Nouvelle Revue de psychosociologie*, 1.
- Conseil supérieur du travail social (2001). *Ethique des pratiques sociales et déontologie des travailleurs sociaux: la nécessaire question du sens et des interventions sociales*. Rennes: ENSP.
- COQUOZ, J. & KNÜSEL, R. (2004). *L'insaisissable pratique. Travail éducatif auprès de personnes souffrant de handicap*. Lausanne: Les cahiers de l'EESP.
- COUTURIER, Y. & CHOUINARD, I. (2008). La relation est-elle soluble dans la didactique? La rationalité dans les métiers relationnels comme objet d'une didactique des savoirs professionnels. Dans Y. LENOIR & P. PASTRE (Eds), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse: Octarès.
- DAMASIO, A. R. (2002). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris: O. Jacob.
- DANVERS, F. (2006). Regards croisés sur l'événement. *Pensée plurielle*, 3(13), 13-21.
- DARNAUD, T. & HARDY, G. (2006). *Petit lexique pour l'usage du travailleur social*. Lyon: Chronique sociale.
- DAVEZIES, P. (1999). Eléments de psychodynamique du travail. *Éducation permanente*, 116(3), 33-46.
- DEJOURS, Ch. (2003). *Le corps d'abord. Corps biologique, corps érotique et sens moral*. Paris: Payot.
- DEJOURS, Ch. (2000) [1993]. *Travail, usure mentale: essai de psychopathologie du travail*. Paris: Bayard.

- DEJOURS, Ch. (1998). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris: Seuil.
- DEJOURS, Ch. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions méconnues du travail réel. *Education permanente*, 116(3), 47-69.
- DELEUZE, G. (1988). *Le pli. Leibniz et le baroque*. Paris: Minuit.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1980). *Mille plateaux*. Paris: Minuit.
- DELHASSE, G. (2009). Eduquer est mon métier. *L'observatoire*, 63, 17-20.
- DELIGNY, F. (2010). *Une vie en marge. 30 ans de dialogue avec des irrécupérables*. L'Express-Méditerranée. Récupéré le 15.10.2010 de http://www.cip-idf.org/IMG/doc/deligny_une_vie-2-doc-France
- DELIGNY, F. (2007). *Œuvres*. Paris: L'Arachnéen.
- DELIGNY, F. (1980). *Les enfants et le silence*. Paris: Galilée / Spirali.
- DELIGNY, F. (1978). *Le Croire et le Craindre*. Paris: Stock.
- DELIGNY, F. (1976). Les Cahiers de l'immuable / 3. Au défaut du langage. *Recherches*, 24.
- DELIGNY, F. (1975). *Pavillon III*, suivi de *Les vagabonds efficaces*. Paris: Maspero.
- DELIGNY, F. (1975a). Les Cahiers de l'immuable / 1. Voix et voir. *Recherches*, 18.
- DELIGNY, F. (1975b). Les Cahiers de l'immuable / 2. Dérives. *Recherches*, 20.
- DELIGNY, F. (1947). *Les vagabonds efficaces*. Paris: V. Michon.
- DELLA CROCE, C. & LIBOIS, J. (2010). La place des référentiels théoriques dans l'action. *Revue suisse de travail social*, 8/9, 69-84.
- DELOURME, A. (1997). *La distance intime. Tendresse et relation d'aide*. Paris: Desclée de Brouwer.
- DELOURME, A. (1996). De la tendresse. Dans G. TONELLA, *L'amour et la sexualité* (pp. 25-38). Paris: Morisset.
- DESPRET, V. (2001). *Ces émotions qui nous fabriquent. Ethnopsychologie des émotions*. Paris: Seuil
- DETIEENNE, M. & VERNANT, J.-P. (1989) [1974]. *Les ruses de l'intelligence – La «mètis» des Grecs*. Paris: Champs Flammarion.
- DONZELOT, J. (1996). L'avenir du social. *Esprit*, 241, 58-81.
- DONZELOT, J. & ROMAN, J. (Eds). (1998). 1972-1998: Les nouvelles données du social. *Esprit*, 219, 7-27.

- DUBATH, M. (2006). *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*. [Travail de Bachelor] Genève: Haute école de travail social.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- FARRUGIA, F. & SCHURMANS, M.-N. (2008). Avant-propos. Dans M. CHARMILLOT, C. DAYER, F. FARRUGIA & M.-N. SCHURMANS (Eds), *Emotions et sentiments: une construction sociale. Approches théoriques et rapports aux terrains*. Paris: L'Harmattan.
- FAVRET-SAADA, J. (1990). Etre affecté. *Gradhiva*, 8, 3-10.
- FAVRET-SAADA, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts*. Paris: Gallimard.
- FILLIETTAZ, L. & SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (Eds). (2009). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles: De Boeck.
- FOUCAULT, M. (1984). *Histoire de la sexualité II. L'usage des plaisirs*. Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1976). *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- FREIRE, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et révolution*. Paris: Maspero.
- FREIRE, P. (1971). *L'éducation: pratique de la liberté*. Paris: Cerf.
- FUSTIER, P. (2008). *Les corridors du quotidien*. Paris: Dunod.
- FUSTIER, P. (2000). *Le lien d'accompagnement. Entre don et contrat salarial*. Paris: Dunod.
- FUSTIER, P. (1999). *Le travail d'équipe en institution. Clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique*. Paris: Dunod.
- GILLET, J.-C. (1995). *Animation et animateurs. Le sens de l'action*. Paris: L'Harmattan.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. (2006). La clinique: enjeux d'une position épistémologique. Dans M. CIFALI & F. GIUST-DESPRAIRIES (Eds), *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche* (pp. 165-186). Bruxelles: De Boeck.
- GOFFMAN, E. (1992). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.
- GOFFMAN, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Minuit.

- GOFFMAN, E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Paris: Seuil/ Minuit.
- GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*. Paris: Minuit.
- GUTTON, P. (2008). Séduction et haine en adolescence. Dans A. BRACONNIER & B. GOLSE (Eds), *Bébé-ados: crises et chuchotements* (pp. 101-110). Toulouse: Erès.
- HABERMAS, J. (1987). *L'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- ION, J. (Ed.). (2005). *Le travail social en débat(s)*. Paris: La Découverte.
- ION, J. (1998). Une fonction sociale généralisée. *Esprit*, 3.
- ION, J. & RAVON, B. (2000). *Les travailleurs sociaux*. Paris: La Découverte.
- ION, J. & TRICART, J.-P. (1998) [1984]. *Les travailleurs sociaux*. Paris: La Découverte.
- JAEGER, M. (2009). Un positionnement professionnel difficile à construire. Le cas des éducateurs spécialisés. *Education permanente*, 179, 91-100.
- JAEGER, M. (2009a). Nouveaux questionnements sur la formation des travailleurs sociaux. *Ville, école, intégration diversité*, 158, 61-66.
- JAMES, W. (2006). *Introduction à la philosophie*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond.
- JEAMMET, P. (2008). Du bébé à l'adolescent: les chemins de la destructivité. Dans A. BRACONNIER & B. GOLSE (Eds), *Bébé-ados: crises et chuchotements*. Toulouse: Erès.
- JOAS, H. (2001). La créativité de l'agir. Dans J.-M. BAUDOIN & J. FRIEDRICH (Eds), *Théories de l'action et éducation* (pp. 27-43). Bruxelles: De Boeck.
- JOAS, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Paris: Cerf.
- JOBERT, G. (1999). L'intelligence au travail. Dans P. CARRÉ, & P. CASPAR (Eds), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 205-221). Paris: Dunod.
- JOBERT, G. (2007). Le travail, obscur objet de l'intervention. *Education permanente*, 170, 25-34.
- JOBERT, G. (2006). Entre savoirs et surprise, une analyse clinique du travail. Dans M. CIFALI & F. GIUST-DESPRAIRIES (Eds), *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche* (pp. 29-41). Bruxelles: De Boeck & Larcier.

- JOBERT, G. (2003). Préface. Dans J. LIBOIS & F. LOSER, *Travailler en réseau* (pp. 5-9). Genève: Editions ies.
- JOBERT, G. (1992). Position sociale et travail du consultant. *Education permanente*, 113, 157-178.
- JOBERT, G. (1987). L'analyse sociologique des groupes professionnels. Dans *Les formateurs d'adultes, matériaux pour l'étude sociologique d'un groupe professionnel* [Etude] (pp. 89-133). Paris: Ministère du Travail et de l'emploi, Délégation à la Formation professionnelle.
- JOBERT, G. (1985). Processus de professionnalisation et production du savoir. *Education permanente*, 80, 125-145.
- JONCKHEERE DE, C. (2008). Les émotions: des aventures collectives. De James à Whitehead. Dans M. CHARMILLOT, C. DAYER, F. FARRUGIA & M.-N. SCHURMANS (Eds), *Emotions et sentiments: une construction sociale. Approches théoriques et rapports aux terrains* (pp. 41-52). Paris: L'Harmattan.
- JONCKHEERE DE, C. (2001). *Agir envers autrui*. Lonay, Paris: Delachaux & Niestlé.
- JOSEPH, I. (1978). Correspondre. Dans F. DELIGNY, *Le Croire et le Craindre*. Paris: Stock.
- JOSEPH, I. (1975). Préface. Dans F. DELIGNY, *Les Cahiers de l'immuable / 2*. Délices. *Recherches*, 20.
- JOSEPH, I. & JEANNOT, G. (1995). *Métiers publics. Les compétences de l'agent et l'espace de l'usager*. Paris: CNRS Editions.
- KARSZ, S. (2004). *Pourquoi le travail social?* Paris: Dunod.
- LACHEB, M. (2008). Le corps matrice d'une expérience émotive dans la relation pédagogique en éducation physique. Dans M. CHARMILLOT, C. DAYER, F. FARRUGIA & M.-N. SCHURMANS (Eds), *Emotions et sentiments: une construction sociale. Approches théoriques et rapports aux terrains* (pp. 193-202). Paris: L'Harmattan.
- LAVAL, Ch. & RAVON, B. (2005). Relation d'aide ou aide à la relation? Dans J. ION (Ed.), *Le travail social en débat(s)* (pp. 235-250). Paris: La Découverte.
- LE BLANC, G. (2007). *Vies ordinaires, vies précaires*. Paris: Seuil.
- LE GUILLANT, L. (1950). La Grande Cordée (Préface). *Vers l'éducation nouvelle*, 39.
- LE GUILLANT, L. (1950a). *Les maisons d'enfants*. Paris: Presses universitaires de France.

- LEPLAT, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Paris: Octarès.
- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses universitaires de France.
- LHUILIER, D. (2010). Développement de la clinique du travail. Dans Y, CLOT, Y. & D. LHUILIER, *Agir en clinique du travail* (pp. 205-223). Toulouse: Erès.
- LHUILIER, D. (2009). Travail du négatif – travail sur le négatif. *Education permanente*, 179, 39-57.
- LHUILIER, D. (2007) [2006]. *Cliniques du travail*. Toulouse: Erès.
- LIBOIS, J. (2011). *La part sensible de l'acte. Approche clinique de l'éducation sociale* [thèse de doctorat]. Paris: Conservatoire National des Arts et Métiers. Récupéré de www.theses.fr/052667979.
- LIBOIS, J. (2007a). *Le bachelor en travail social: quelle expertise pour quelle pratique?* [Conférence plénière du congrès de l'AIFRIS à Namur]. Récupéré de <http://www.aifris.org/spip.php?article4>
- LIBOIS, J. & HEIMGARTNER, P. (2008). *L'Accueil libre, une pratique fondamentale en travail social, peu définie, peu nommée et peu reconnue*. Récupéré le 22.03.2009 de <http://www.anim.ch>.
- LIBOIS, J. & LOSER, F. (2010) [2003]. *Travailler en réseau*. Genève: Editions ies.
- LIBOIS, J. & MEZZENA, S. (2009). L'analyse de l'activité comme espace démocratique de développement: approche clinique d'une situation professionnelle en travail social. *Nouvelles pratiques sociales*, 22(1), 125-138.
- LIBOIS, J. & MEZZENA, S. (2009a). 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'éducation sociale*, 16-17, 85-102.
- LIBOIS, J. & MEZZENA, S. (2008). Retrouver un pouvoir d'agir par l'investissement subjectif au travail. *Actualité sociale*, 3, 2-3.
- LIBOIS, J. & MEZZENA, S. (2007). Accéder aux savoirs d'action dans la formation des travailleurs sociaux. L'exemple de la présence à l'autre. *Revue suisse de travail social*, 3, 27-42.
- LIBOIS, J. & STROUMZA, K. (Eds). (2007). *Analyse de l'activité en travail social. Actions professionnelles et situations de formation*. Genève: Editions ies.
- LIBOIS, J. & WICHT, L. (2004). *Travail social hors murs. Créativité et paradoxes dans l'action*. Genève: Editions ies.

- LURIN, J., PECORINI, M. & WASSNER, A. (2008). *Accueil et placements d'enfants et adolescents: Evaluation du dispositif de l'éducation spécialisée à Genève*. Genève: Service de la recherche en éducation.
- MAGGI, B. (Ed.). (2000). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris: Presses universitaires de France.
- MAUSS, M. (1968). *Essais de sociologie*. Paris: Minuit.
- MELCHIOR, J.-Ph. (2008). L'intensification du travail: une atteinte à l'éthique professionnelle des travailleurs sociaux. Dans D. LINHART (Ed.), *Pourquoi travaillons-nous? Une approche sociologique de la subjectivité au travail* (pp. 159-182). Toulouse: Erès.
- MENDEL, G. (2002). *Une histoire de l'autorité*. Paris: La Découverte.
- MENDEL, G. (1998). *L'acte est une aventure*. Paris: La Découverte.
- MERLEAU-PONTY, M. (1996). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- MEYER, C. (1981). Social Work Purpose: Status by Choice or Coercion? *Social Work*, 26, 69-75.
- MOLINIER, P. (2003). Editorial. *Travailler*, 1(9), 5-8.
- MOLINIER, P. (1997). Un éclairage psychodynamique de la notion de compétence. *Education permanente*, 3(132), 149-158.
- MONTMOLLIN, M. de (1986). *L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive*. Berne: Peter Lang.
- NIEWIADOMSKI, Ch. (2009). Evolutions des pratiques d'accompagnement éducatives: vers la construction de savoirs de résistance? *Contradictions*, 127-128, 27-46.
- NIEWIADOMSKI, Ch. (2006). L'événement: entre intra-psychique et socio-psychique. «Événements catastrophe», effets de résonances et interprétation dans les groupes. *Pensée plurielle*, 3(13), 49-58.
- OGIEN, A. & QUÉRÉ, L. (Eds). (2006). *Les moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements*. Paris: Economica.
- OROFIAMMA, R. (2006). Avec la folie, le jour, la nuit. *Education permanente*, 5.
- OSSIPOW, L. (2011). La citoyenneté à l'épreuve des rites: l'exemple des réunions de foyer dans un dispositif d'éducation spécialisée. *Pensée plurielle*, 26, 66-80.
- OSSIPOW, L. & AEBY, G. (2009). *S'essayer. Transitions vers la vie adulte et définitions de l'autonomie en foyers d'éducation*. [Communication, 4^e rencontres: Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée, Forlì]. Récupéré de <http://www.giovaniesocieta.unibo.it/paperws.html>

- PACHERIE, E. (2004). L'empathie et ses degrés. Dans A. BERTHOZ & G. JORLAND (Eds), *L'empathie* (pp. 149-182). Paris: O. Jacob.
- PAPERMAN, P. (1995). L'absence d'émotion comme offense. Dans P. PAPERMAN & R. OGIEEN (Eds), *La couleur des pensées. Sentiments, émotions, intentions* (pp. 175-197). Paris: EHESS.
- PASTRÉ, P. (2006). Apprendre à faire. Dans E. BOURGEOIS & G. CHAPELLE (Eds), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 109-121). Paris: Presses universitaires de France.
- PETRESCU, D. (2006). Tracer là ce qui nous échappe. *Multitudes*, 24. Récupéré le 15.10.2010 de <http://multitudes.samizdat.net/Tracer-la-ce-qui-nous-echappe>
- PEZÉ, M. (2009). Corps et souffrance au travail. *Corps / revue interdisciplinaire*, 6.
- PEZÉ, M. (2002). *Le deuxième corps*. Paris: La Dispute.
- PIETTE, A. (2009). *L'acte d'exister*. Charleroi: Socrate Editions Promarex.
- PIETTE, A. (1996). *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*. Paris: Métailié.
- PLANTIN, Ch., DOURY, M. & TRAVERSO, V. (Eds). (2000). *Les émotions dans les interactions*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- POLLI, M.-L. (2008). Diversification des qualifications en travail social en Suisse. *Journal européen d'éducation sociale*, 14/15, 103-112.
- PORRET, Ph. (2009). Fernand Deligny, L'arachnéen et autres textes. *Essaim – Revue de psychanalyse*, 22, 133-136.
- PRESTINI, M. (Ed.). (2006a). La notion d'événement dans différents champs disciplinaires. *Pensée plurielle*, 3(13), 21-29.
- PRESTINI, M. (2006b). La décision d'entrée en formation chez les adultes: un rapport à l'événement. *Pensée plurielle*, 3(13), 59-68.
- PRESTINI, M. (2006c). Une nouvelle grille de lecture: l'événement. *Pensée plurielle*, 3(13), 81-90.
- QUÉRÉ, L. (2006). Confiance et engagement. Dans A. OGIEEN & L. QUÉRÉ (Eds), *Les moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements*. Paris: Economica.
- RIBORDY-TSCHOPP, F. (1989). *Fernand Deligny, éducateur «sans qualités»*. Genève: Editions ies.
- RICEUR, P. (1991). Événement et sens. Dans J.-L. PETIT (Ed.), *L'événement en perspective* (pp. 41-56). Paris: EHESS.

- RICCEUR, P. (1983). *Temps et récit*. Paris: Seuil.
- ROBERGE, M. (2002). A propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers. *Education permanente*, 153, 101-108.
- ROBINSON, B. (2009). Le quotidien, un outil social spécifique. *L'observatoire*, 63, 49-53.
- ROGERS, C. R. (1967). *Le développement de la personne*. Paris: Dunod.
- ROUZEL, J. (2010) [2004]. *Le quotidien en éducation spécialisée*. Paris: Dunod.
- ROUZEL, J. (2007) [1997]. *Le travail de l'éducateur spécialisé. Ethique et pratique*. Paris: Dunod.
- ROUZEL, J. (2000). Educateur: un métier impossible. L'énonciation, la limite et le jugement. *Le sociographe*, 1, 107-118.
- SEFERDJELI, L. (2008). Vers une reformulation du statut de la notion d'empathie dans la professionnalisation des infirmières. Dans M. CHARMILLOT, C. DAYER, F. FARRUGIA & M.-N. SCHURMANS (Eds), *Emotions et sentiments: une construction sociale. Approches théoriques et rapports aux terrains*. Paris: L'Harmattan.
- SEN, A. (2008). *Une politique de la liberté*. Paris: Michalon.
- SEN, A. (2000). *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*. Paris: O. Jacob.
- SIBONY, D. (1995). *Événements I. Psychopathologie du quotidien*. Paris: Seuil.
- SIBONY, D. (1995a). *Événements II. Psychopathologie du quotidien*. Paris: Seuil.
- SIBONY, D. (1991). *Entre-deux. L'origine en partage*. Paris: Seuil.
- SOARES, A. (2003). Les émotions dans le travail. *Travailler* 1(9), 9-132.
- SOULET, M.-H. (1997). *Petit précis de grammaire indigène du travail social. Règles, principes et paradoxes de l'intervention sociale au quotidien*. Fribourg: Editions Universitaires.
- SOULET, M.-H. (2005). Confiance et capacité d'action. Agir en contexte d'incertitude. Dans C. BALSÀ, *Confiance et lien social* (pp. 341-351). Fribourg: Academic Press.
- SOULET, M.-H. (2005a). Une solidarité de responsabilisation? Dans J. ION (Ed.), *Le travail social en débat[s]* (pp. 86-103). Paris: La Découverte.
- SOULET, M.-H. (2001). Le social en mal de contrôle. Dans *Informations sociales. Les métiers du social*, 94, 26-41.

- SOULET, M.-H. (2001a). Les mutations du travail social: formes et enjeux. Dans E. JOVELIN & E. PRIEUR (Eds), *Quel social pour quelle société au XXI^e siècle?* Paris: L'Harmattan.
- THÉVENET, A. & DÉSIGNAUX, J. (2002) [1985]. *Les travailleurs sociaux*. Paris: Presses universitaires de France.
- VALLÉRY, G., BOUCHEIX, J.-M., LEDUC, S. & CERF, M. (2005). Analyser les situations de service: questions de méthodes. Dans M. CERF & P. FALZON (Eds), *Situations de service: travailler dans l'interaction* (pp. 21-40). Paris: Presses universitaires de France.
- VILLATTE, R., TEIGER, C. & CAROLY-FLAGEUL, S. (2005). Les activités des travailleurs sociaux: du «travail social» à la «médiation et l'intervention sociale». Dans M. CERF & P. FALZON (Eds), *Situations de service: travailler dans l'interaction*. Paris: Presses universitaires de France.
- VILBROD, A. (Ed.). (2003). *L'identité incertaine des travailleurs sociaux*. Paris: L'Harmattan.
- VUILLE, M. (2009). Essai d'interprétation. Dans GRUNDER H.-U. (Ed.), *Dynamiques de l'intégration et de l'exclusion en Suisse*. Genève/Zurich: Seismo.
- VUILLE, M. & SCHULTHEIS, F. (Eds). (2007). *Entre flexibilité et précarité. Regards croisés sur la jeunesse*. Paris: L'Harmattan.
- VUILLE, M. & WICHT, L. (2007). Des jeunes dans le périmètre de la prévention et du contrôle social. Dans M. VUILLE & F. SCHULTHEIS, (Eds), *Entre flexibilité et précarité. Regards croisés sur la jeunesse* (pp. 215-238). Paris: L'Harmattan.
- VYGOTSKI, L. (1998). *Théorie des émotions. Etude historico-psychologique*. Paris: L'Harmattan.
- VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- VYGOTSKI, L. (1994) [1925]. Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. *Société française*, 50, 35-47.
- WINNICOTT, D. W. (1994). *Déprivation et délinquance*. Paris: Payot.
- ZARIFIAN, Ph. (2003). *A quoi sert le travail?* Paris: La Dispute.
- ZARIFIAN, Ph. (1995). *Le travail et l'événement*. Paris: L'Harmattan.

