

## Sociétés et jeunesses en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

20 | Printemps 2018

La place des émotions dans le travail socio-éducatif

---

### Visites médiatisées en protection de l'enfance : exploration et transformation des émotions des professionnels, des parents et des enfants

*Mediated visits in the context of child protection: exploration and  
transformation of the emotions experienced by the professionals, the parents  
and the children*

*Visitas mediatizadas dentro de la protección de la infancia: exploración y  
transformación de las emociones de los profesionales, padres y niños*

**Kim Stroumza, Marc Pittet, Anne-Françoise Pont, Sylvie Mezzena,  
Laetitia Krummenacher, Laurence Seferdjeli, Flavio Fersini et Janette  
Friedrich**

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/sejed/9099>

ISSN : 1953-8375

#### Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

#### Référence électronique

Kim Stroumza, Marc Pittet, Anne-Françoise Pont, Sylvie Mezzena, Laetitia Krummenacher, Laurence Seferdjeli, Flavio Fersini et Janette Friedrich, « Visites médiatisées en protection de l'enfance : exploration et transformation des émotions des professionnels, des parents et des enfants », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 20 | Printemps 2018, mis en ligne le 30 septembre 2018, consulté le 11 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/9099>

---

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2018.



Sociétés et jeunesses en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

---

# Visites médiatisées en protection de l'enfance : exploration et transformation des émotions des professionnels, des parents et des enfants

*Mediated visits in the context of child protection: exploration and transformation of the emotions experienced by the professionals, the parents and the children*

*Visitas mediatizadas dentro de la protección de la infancia: exploración y transformación de las emociones de los profesionales, padres y niños*

**Kim Stroumza, Marc Pittet, Anne-Françoise Pont, Sylvie Mezzena, Laetitia Krummenacher, Laurence Seferdjeli, Flavio Fersini et Janette Friedrich**

---

## En guise d'introduction, plongée dans une activité éducative empreinte d'émotions

- 1 Cet article porte sur des activités éducatives dans le champ de la protection de l'enfance, et plus spécifiquement dans un dispositif de visite médiatisée. Celui-ci vise à favoriser la (re)construction ou le maintien d'un lien entre un enfant placé (en famille d'accueil ou en institution) et son parent, parce qu'il a été décidé en amont, pour différentes raisons (maltraitance, négligence, ...), que ses parents n'ont plus le droit de voir leur enfant sans la présence d'un éducateur. L'équipe éducative est composée de cinq éducateurs (trois femmes et deux hommes) et d'une responsable d'équipe. Les visites se déroulent habituellement avec un seul éducateur (parfois avec deux).
- 2 Plongeons d'emblée dans la séquence d'activité que nous allons par la suite analyser :

Pour différentes raisons (négligence, précarité, troubles anxiodépressifs), le fils de Monsieur D.<sup>1</sup> a été placé durablement dans une famille d'accueil. L'enfant et son père ont la possibilité de se voir une fois par mois, pendant environ deux heures, dans un dispositif de visite médiatisée. Ce jour-là, la visite se déroule dans l'arrière-salle d'un café villageois, en présence de la grand-mère paternelle. C'est le mois de janvier et il a neigé. Il s'agit pour l'éducatrice de la dernière visite avec cette famille, elle passera le relais à une autre éducatrice, après avoir suivi cette situation pendant plusieurs années.

Le papa est relativement malentendant, la grand-mère aussi. Jeannot fait partie, selon les mots de l'éducatrice, des enfants capables du pire et du meilleur. Il vient de fêter ses 6 ans. La famille d'accueil s'est toujours montrée coopérante pour la mise en œuvre de cette visite ; le père habite avec la grand-mère (sa propre mère), parce qu'il a perdu son appartement et son emploi. L'histoire de la famille est marquée par des ruptures, des discontinuités, des contentieux.

Le père ne sait pas bien comment s'y prendre avec son fils : il exige chaque fois des bisous, un bonjour, prend régulièrement des photos, taquine son fils pour avoir son attention, mais ses gestes ont pour l'instant pour effet de rebuter son fils, voire de faire monter de l'agressivité entre eux. En même temps, le père vient toujours aux visites et, dans les mots de l'éducatrice, « il sait se tenir, se retenir ». Elle a pu avoir des discussions avec lui, sur sa situation et le fait que Jeannot n'aime pas les bisous, qu'être taquin n'est pas forcément le bon mode relationnel et éducatif.

#### Début de la visite

Commence une discussion sur l'état des routes, avec une demande du papa pour que son fils dise bonjour.

« Mais vous savez bien ! C'est pas, Jeannot c'est pas un enfant à becs », s'exclame l'éducatrice.

Le père rit.

« On sait ça depuis l'temps », poursuit-elle.

Elle part chercher un sirop pour l'enfant et des cafés.

#### Pendant que l'éducatrice va chercher les boissons dans la salle principale du café

Le père taquine l'enfant en faisant tinter les cordes de son ukulélé pour attirer son attention, Jeannot regarde des livres ; puis le père le prend en photo, refait tinter le ukulélé.

« Laisse-moi ! » dit l'enfant ;

« 6 semaines que je t'ai pas vu et tu fais la tête en plus hein, tu t'es fait punir ou bien quoi ? », répond calmement le père ;

« Laisse-moi ! » insiste l'enfant ;

« Faut pas être comme ça hein c'est méchant », ajoute le père avec une expression dure sur le visage ;

puis, avec une voix plus douce, « Toi t'aimes pas la pleine lune ».

Il prend à nouveau une photo de son fils. L'enfant, coincé à table, dans son livre, refuse les tentatives de son père.

« Laisse-moi », dit-il en levant la main comme pour taper la main de son père.

« Ben dis donc c'est gai, pourquoi t'es comme ça ? » énonce tristement et doucement le père.

L'éducatrice revient

Elle frappe à la porte puis ouvre et entre. Le père et la grand-mère la regardent, alors que l'enfant demeure concentré sur son livre.

« Mauvais poil aujourd'hui le petit ? » demande le père à l'éducatrice.

Jeannot se retourne et la regarde.

« Merci », dit-elle sur un ton chaleureux à quelqu'un qui vient de la salle principale du café.

Elle pose son café sur la table, ainsi que le sirop, à gauche de la grand-mère, pendant que Jeannot fait un mouvement en direction d'une bibliothèque, tout en restant assis.

« Mauvais poil Jeannot ? », relance le père.

« Non, pas particulièrement », répond-elle sur un rythme lent, avec une intonation chantante.

« Oh oui », insiste-t-il, sans véhémence.

« Enf, enfin pas que je sache. Qu'est-ce qui vous fait dire ou penser qu'il est de mauvais poil ? », poursuit l'éducatrice.

Elle s'assied.

- 3 La (re)construction ou le maintien d'un lien entre l'enfant et son parent nécessite de la part des parents et des enfants un engagement émotionnel dans le temps même de la visite, un engagement qui à la fois doit respecter des exigences de protection de l'enfant et qui ne peut être prescrit : une émotion, un lien entre deux personnes, « ça ne se commande pas » ; de plus, il n'y a pas de chemin prédéfini pour l'advenue de ces moments qualitatifs particuliers dans lesquels parents et enfants se rencontrent concrètement. Cet engagement émotionnel échappant à la volonté des professionnels, mais aussi des parents et des enfants, notre recherche vise à décrire comment les professionnels s'y prennent pour néanmoins le favoriser, le susciter.
- 4 Dans une démarche d'analyse de l'activité et en appui sur une conception pragmatiste des émotions, nous avons ainsi filmé des visites, discuté avec les professionnels dans des entretiens d'autoconfrontation (du professionnel au film de son activité) et modélisé la manière de travailler de cette équipe éducative.
- 5 Dans cet article, nous pointerons certaines tensions auxquelles sont confrontées les pratiques, les parents et les enfants dans ce dispositif, en abordant plus spécifiquement la question des émotions (partie 1). Cette description des tensions est le fruit de notre analyse des activités de cette équipe. Nous la présenterons néanmoins avant l'analyse fine de cette activité singulière pour que le lecteur puisse saisir en quoi cette activité professionnelle ne va pas de soi et nécessite un savoir-faire. Nous présenterons ensuite notre cadre théorique (partie 2), lequel nous permettra d'analyser comment les professionnels s'y prennent, dans le cours même de la visite, pour tenir compte de et orienter leurs propres émotions, celles des parents et des enfants, ceci afin de favoriser une rencontre entre l'enfant et son parent (partie 3).
- 6 Notre choix de nous centrer sur quelques minutes d'intervention se justifie par l'importance que nous accordons aux détails, le propre de l'analyse du travail étant de considérer que c'est dans le détail que « tout se joue » ; mais aussi, et surtout, parce que le savoir-faire des professionnels de cette équipe réside en grande partie, nous le verrons, dans leur attention aux détails de ce qui advient ou pas, en cours de visite. Plus spécifiquement, la séquence que nous allons examiner nous intéresse, parce qu'elle est

emblématique de la manière de travailler de cette équipe, que de fortes émotions sont présentes chez le parent, l'enfant et la professionnelle et que l'émotion de contrariété de l'enfant y est discutée. Cette séquence montre ainsi comment les émotions des uns et des autres peuvent être orientées, explicitement et tacitement, dans le même mouvement ; et comment cette manière de travailler permet de répondre aux différentes injonctions auxquelles sont soumises ces pratiques.

## Une activité qui ne va pas de soi

### Des pratiques qui répondent à des injonctions en tension

- 7 Dans le champ de la protection de l'enfance, depuis la signature de la Convention des droits de l'enfant, un mouvement général en faveur de la prise en compte de l'enfant comme sujet de droit a été suivi d'une place croissante accordée aux parents, à leur souffrance<sup>2</sup> et potentialités. Sont également promues une reconnaissance des droits des usagers et une plus forte participation de leur part aux activités d'accompagnement qui les concernent<sup>3</sup>. Ce changement au niveau politique s'est accompagné d'un renouvellement des références professionnelles, passant d'une approche diagnostique des difficultés à une approche davantage basée sur un inventaire des potentialités de la famille. C'est le passage d'une logique d'expertise à une logique participative, accordant une place centrale à la construction d'une alliance entre professionnels, parents et familles, qui est ici revendiquée.
- 8 Ce mouvement général se concrétise également par un contexte législatif qui tend à soutenir et réhabiliter les compétences parentales. Ces injonctions doivent cependant, dans le dispositif qui nous intéresse<sup>4</sup>, se conjuguer avec une mission de protection de l'enfant et faire avec une aide-contrainte marquée par une caractérisation judiciaire et/ou diagnostique du parent. Les pratiques professionnelles de ce dispositif doivent ainsi répondre à des intérêts et injonctions qui peuvent être contradictoires et, plus généralement, réussir à faire tenir ensemble protection de l'enfant, soutien à la parentalité, évaluation et défaillances de la vie quotidienne.
- 9 Selon les situations des familles et le mandat<sup>5</sup>, certaines injonctions seront plus agissantes, d'autres moins, mais toutes sont néanmoins présentes, et l'ensemble est toujours orienté vers la construction de moments de contacts, d'implications mutuelles et réciproques entre le parent et son enfant.

### Les professionnels

- 10 Les professionnels sont ainsi pris, dans leurs activités, dans des mouvements en tension, qui ont un impact sur leurs émotions :
  - Les exigences de l'agir envers autrui, mais aussi de l'instauration d'une alliance avec les parents enjoignent les professionnels à s'impliquer, même si dans un même mouvement, il leur est demandé d'éviter la confusion émotionnelle, perçue comme antagoniste au processus de professionnalisation.
  - Dans un souci de réponse à leur mandat de protection de l'enfant et d'évaluation de la parentalité, et dans une conception de la gestion du risque via l'organisation et la procédure<sup>6</sup>, les professionnels sont poussés à adopter au cours même des visites une position d'extériorité et de jugement, d'identification de ce qui se passe sous leurs yeux, avec

éventuellement des mouvements de colère, d'agressivité, voire parfois de réprobation ; ainsi qu'une centration qui peut être excessive sur les risques. Prévenir ceux-ci en les identifiant et les prédisant avec objectivité peut avoir pour conséquence d'essentialiser des défaillances dans une caractérisation propre aux parents (avec cette fois des risques d'assignation, de stigmatisation), en appui sur une conception de l'impartialité qui rend illégitime et non définie la nécessaire implication des professionnels<sup>7</sup>.

- Dans un souci de répondre à leur mandat de soutien à la parentalité et de favoriser le contact entre l'enfant et son parent, les professionnels sont, dans un mouvement inverse, poussés à accorder une attention excessive aux potentialités de la famille, avec parfois de l'idéalisation, de l'enthousiasme face à certains événements qui peuvent occulter les risques, voire verser dans ce que Maurice Berger nomme une idéologie du lien<sup>8</sup>.
- Les histoires de ces familles qui paraissent tellement écrites à l'avance, ainsi que la faible durée et fréquence des visites (même si elles peuvent avoir lieu sur des années) les amènent également à éprouver de la tristesse, de l'impuissance, à désespérer devant ces tentatives du parent ou de l'enfant qui ne sont pas saisies, avec le risque de basculer dans une résignation, un renoncement<sup>9</sup>.

## Les parents, les enfants

- 11 Les parents comme les enfants sont eux aussi pris dans ce champ de tensions. Si la participation des parents est attendue, notamment émotionnellement, la dimension contraignante de ce dispositif peut aussi les amener à se soumettre à la mesure sans réussir à s'investir et/ou à être en colère, se sentir humiliés. L'enfant est également marqué par cette mesure qui le sépare, dans sa vie quotidienne, de son parent ; lui aussi est contraint d'être là s'il veut le voir.
- 12 Pour un enfant et un parent, se retrouver (apprendre à se connaître) quelques heures par semaine ou par mois dans un lieu institutionnel et en présence d'un éducateur, suscite aussi des émotions : de la souffrance liée à la mesure de placement, des joies mais aussi des craintes des retrouvailles ; des émotions qui peuvent envahir l'autre, ou le blesser ; des conflits de loyauté tant envers le parent biologique que par rapport à la famille d'accueil en tant que telle et par rapport à ses membres ; des difficultés à pouvoir occuper une place d'enfant, à voir son parent tel qu'il est (idéalisations) ; des souvenirs ou résurgences de moments agressifs, violents, ...
- 13 Des temps de visite parfois très courts et un rythme peu fréquent intensifient ces émotions et en même temps les rendent difficiles à vivre, avec des risques de violence et d'attaque du lien. Les professionnels pointent également le risque que ces visites ne permettent pas d'aller au-delà d'un échange superficiel entre l'enfant et son parent, compromettant ainsi l'évolution de la situation. Si les émotions sont favorisées et suscitées dans ces visites, elles peuvent donc aussi parfois être entravées par le dispositif et/ou ne pas être favorables à la rencontre entre parents et enfants.

## Une énigme : comment font-ils ?

- 14 Les professionnels, les parents, les enfants doivent ainsi, au cours de ces visites, « faire avec » ces spécificités du dispositif et le contexte politique dans lequel il se situe ; ces mouvements divers et en tension ; faire avec les émotions des uns et des autres, leur

présence, leur absence et leur intensité. Une activité qui ne va pas de soi et qui constitue une énigme pour notre recherche.

- 15 Pour résoudre cette énigme, nous adoptons une perspective théorique issue de l'analyse du travail que nous développons depuis des apports du pragmatisme et de manière encore esquissée de la phénoménologie. Perspective qui permet de prendre comme objet la manière concrète dont les professionnels répondent à leur mission, en considérant qu'ils héritent de ces influences, les vivent à leur manière en agissant, et ce faisant les transforment.

## **Cadre théorique : une conception pragmatiste des émotions dans une approche d'analyse de l'activité**

- 16 Dans une lecture psychologisante des émotions, celles-ci sont saisies comme des phénomènes exclusivement subjectifs et internes, qui lorsqu'elles apparaissent sont déjà constituées et précèdent leur expression<sup>10</sup>. Cette lecture présente pour notre questionnement plusieurs impasses :
- ne pas prendre suffisamment en compte l'influence du contexte (les injonctions, les spécificités du dispositif, ...), avec un risque de stigmatisation, d'assignation, et de surresponsabilisation en figeant cette lecture dans une caractérisation des personnes ;
  - ne pas mettre en lumière tout le travail pratique de transformation de ces émotions à l'œuvre dans et par les activités, leur temporalité, leurs détails sensibles et concrets.
- 17 Pour répondre de manière heuristique à notre questionnement et aux spécificités de la séquence analysée, nous allons ainsi adopter une autre lecture des émotions, considérant celles-ci comme résultant de, composant une relation entre une personne et un environnement dans une activité orientée. Pour préciser cette conception, nous allons prendre appui sur les travaux pragmatistes de Dewey ainsi que ceux du phénoménologue Waldenfels.

## **Un ancrage dans l'analyse du travail : l'activité comme travail d'organisation « dans et par le moyen » de l'environnement**

- 18 Les travaux développés dans le champ large de l'analyse du travail<sup>11</sup> montrent que lorsque le professionnel agit, il ne peut se contenter d'appliquer des prescriptions, des théories ou, dans le cas du travail social, de mettre en œuvre des politiques. Il s'achoppe au réel et un travail interne d'organisation est nécessaire en cours d'activité, travail qui se déroule dans le temps, et s'organise « dans et par le moyen » de l'environnement. Dans ces travaux, le lien entre action et environnement n'est pas accessoire mais constitutif de l'agir. L'action n'est ainsi pas décrite comme la réalisation d'une intention préalable dont l'environnement ne serait qu'un arrière-plan, un décor.
- 19 L'environnement dans lequel se déroule l'activité des visites médiatisées est constitué des injonctions politiques, des spécificités du dispositif, mais également des personnes présentes, de leur vie commune passée et de leurs vies actuelles dans des quotidiens ordinaires différenciés, de l'histoire des visites vécues ensemble, ainsi que des conditions concrètes de réalisation de l'activité : météo, aménagement des lieux, horaires, etc. Ce sont notamment les éléments de leur histoire passée commune qui justifient et rendent nécessaire la présence de professionnels dans les visites médiatisées. Cet environnement

est composé de plusieurs éléments qui favorisent l'émergence de tensions, d'émotions défavorables et d'impasses concrètes de l'intervention.

## La situation comme environnement expérimenté

- 20 Cet environnement ne détermine pas mécaniquement l'activité. Il ne « contient » pas ses effets, « les moyens mêmes qu'on se donne pour [le] saisir font partie des effets qu'il peut produire »<sup>12</sup>. Les travaux de Dewey permettent d'affiner ce point. Pour cet auteur, ce qui intervient dans la constitution de l'activité n'est pas un environnement au sens d'une somme d'entités isolées avec lesquelles le professionnel entrerait en relation, mais un « tout contextuel », qu'il nomme situation<sup>13</sup>. Dans l'expérience du professionnel, « un objet ou événement est toujours une portion, une phase ou un aspect particulier d'un monde environnant expérimenté d'une situation »<sup>14</sup>. La situation est qualitative au sens où elle possède des caractéristiques propres qui lui donnent sa configuration unique et induplicable, et elle est immédiatement sentie comme un tout, elle s'impose à l'individu qui s'y trouve pris (une situation « eue »). La situation est également qualificative au sens où tous les éléments constitutifs de la situation prennent une « coloration » spéciale du fait même de la relation dans laquelle celle-ci les place. La qualité de la situation fait ainsi partie de l'état émotionnel du professionnel et vice-versa : quand par exemple un éducateur est triste, la tristesse est « le ton, la couleur, la qualité omniprésente des personnes, des choses et des circonstances, c'est-à-dire d'une situation »<sup>15</sup>.
- 21 Pour Dewey, une situation est ouverte à l'enquête parce que ces éléments constitutifs ne tiennent pas ensemble. Dewey distingue ainsi entre un tout qualitatif unifié qui a sa qualité propre, ce qui est le cas de toute situation et un tout équilibré, c'est-à-dire que les rapports entre les entités sont suffisamment harmonieux. L'atteinte d'une situation comme tout unifié et équilibré est ce qui contrôle le processus de l'enquête et oriente son déroulement dans le temps.
- 22 Le travail d'enquête qui configure les éléments constituant la situation est ainsi un processus à la fois actif et passif, de confrontation au monde, d'exploration et de transformation de la situation. Il consiste, pour le professionnel, à orienter la situation pour obtenir certains effets, et ainsi répondre à sa mission. La notion de perspective développée par Sylvie Mezzena nous permet de saisir comment globalement, tendanciellement les activités que nous étudions ont réussi à faire tenir ensemble les différentes entités de l'environnement en les orientant dans une même direction depuis une recherche d'effets constants. Il s'agit d'une qualité minimale attestée par la survie et le développement de ces pratiques dans une certaine stabilité. L'activité peut par moments sortir de la perspective mais seulement temporairement.
- 23 Les équipes créent par leurs pratiques et stabilisent ainsi ce que nous nommons modèle<sup>16</sup> (fruit de ce travail de perspective), c'est-à-dire un ensemble de repères fiables et stables, qui dessinent une orientation, qui guident l'équipe dans sa manière concrète de répondre à ses différentes missions et injonctions.

## Les émotions comme résultant de, composant la relation entre personne(s) et environnement dans une activité orientée

- 24 Dans une conception pragmatiste des émotions, celles-ci résultent de et configurent la rencontre entre le professionnel et l'environnement dans l'action, au contact du parent et



de l'enfant durant les visites<sup>17</sup>. Elles sont une des formes de la saisie pratique et sensible de la qualité unique d'une situation. Elles rendent ainsi attentif et réceptif à certains aspects de l'environnement. Sans entrer dans une analyse fine des relations entre perception, motricité et intentionnalité<sup>18</sup>, nous considérons que les émotions interviennent dans et guident la construction d'une situation unifiée équilibrée. La perspective exige, permet, inhibe et suscite certaines émotions. Pour les analyser de manière heuristique, nous allons ainsi « partir des propriétés des mouvements orientés, et non de l'émotion exprimée »<sup>19</sup>.

- 25 L'objet de notre recherche<sup>20</sup> - la description de moments qualitatifs particuliers, pendant lesquels il y a rencontre entre un parent et un enfant (une co-présence n'est pas équivalente à une rencontre au sens qualitatif) - ainsi que la spécificité des pratiques étudiées qui nécessitent une grande prise en compte de la participation des parents et des enfants au déroulement de l'activité, nous ont amené à préciser notre cadre théorique, en renforçant une lecture réaliste, non-relationniste et non-déterministe du pragmatisme. Quelque chose de l'ordre de l'événement excède<sup>21</sup> les relations et ne peut être déterminé au sens causaliste ; quelque chose qui est nécessaire à la rencontre entre un enfant et son parent, qui ne peut être prescrit, mais qu'il s'agit néanmoins pour les professionnels de favoriser, de susciter.
- 26 Tout en maintenant la thèse pragmatiste d'une caractérisation et qualification des entités prises dans l'activité comme résultant des relations (permettant d'éviter une lecture psychologisante), il s'agit néanmoins de ne pas réduire les entités de l'environnement (prises dans l'activité) à l'ensemble des relations passées et présentes dans lesquelles elles sont prises<sup>22</sup>. Dans une orientation pragmatiste réaliste, notre analyse a rendu nécessaire de réaffirmer le postulat d'une existence indépendante des personnes et choses qui sont prises dans l'activité ; en considérant pour les personnes, en tant qu'êtres vivants, que cette existence est porteuse d'élans de vie. Des élans de vie chez le parent, l'enfant et le professionnel, dont l'occurrence est événementielle, au sens où elle excède ses conditions de départ ; des élans de vie nécessaires à leurs engagements émotionnels, et qui soutiennent/sont soutenus (ou pas) par la perspective mais qui ne sont pas uniquement un effet de la perspective, qui ne peuvent être créés.
- 27 Cet élargissement de la focale au-delà des entités en relation a permis de distinguer un deuxième niveau de qualité des pratiques professionnelles, lequel définit ces moments particuliers, caractérisés par l'adoption par chaque personne présente de la perspective, ainsi que par l'intensité des relations monde/activité, notamment personne(s)/activités (intensité qui soutient les élans de vie). Pour décrire cette dernière dimension qualitative des pratiques, le concept de situation (attaché à celui de perspective) s'est avéré insuffisant. Nous avons par conséquent été amenés à enrichir notre cadre théorique en esquissant un concept de monde commun, lequel résulte de (et soutient) ces moments particuliers. Ce monde commun ne préexiste pas à la rencontre (il ne s'agit pas d'une nature transcendante, ou d'intérêts présumés comme communs), il est à construire, reconstruire à chaque visite et tout au long de la visite, particulièrement pour des personnes qui ne partagent pas leurs vies quotidiennes.
- 28 À l'intérieur de ce cadre théorique enrichi, la fluctuation et la variabilité des émotions au cours de l'activité sont saisies de la manière suivante. Les émotions varient en fonction de l'état d'équilibre de la situation et de l'advenue, du maintien (ou non) d'élans de vie mais également si ces élans de vie rencontrent ou non ceux des autres personnes présentes.

Lors de l'advenue de moments qualitatifs particuliers, les émotions des uns et des autres s'accroissent et font rencontre.

## Le guidage de l'action sans détermination causale de la part du professionnel

- 29 Dans les termes de Bernhard Waldenfels, le professionnel participe à la définition de la situation en répondant à un ensemble de sollicitations : quelque chose le touche, lui vient à l'esprit, le frappe, sans qu'il le décide, ni ne le maîtrise<sup>23</sup>. Ce qui indique, qu'il n'est pas l'auteur de la définition de la situation<sup>24</sup>. Premièrement parce que d'autres entités de l'environnement, qui souvent varient au cours de l'activité, sont agissantes. Il s'agit notamment, dans le cas qui nous intéresse, des parents et des enfants, dont il est politiquement souhaité qu'ils ne fassent pas que se soumettre à une situation définie uniquement par le professionnel. Même si leur participation concrète et pratique, surtout émotionnelle, ne peut être ni prédite, ni même prescrite. Le professionnel n'est pas non plus dans une position de maîtrise pour une deuxième raison : dans cette optique théorique, le guidage de l'activité n'est pas l'apanage d'une réflexion au sens intellectualiste d'une activité d'analyse et de mise à distance, dans laquelle les émotions ne pourraient être qu'objets ou moyens de cette réflexion<sup>25</sup>. Ce guidage est également porté par le corps, les émotions, et comporte une dimension passive<sup>26</sup>. Corps et émotions que le professionnel ne maîtrise pas.
- 30 L'activité comporte donc une dimension événementielle et échappe en partie au professionnel à qui elle « fait faire<sup>27</sup> » des actions : à la fois elle l'entraîne dans un devenir et en même temps, à chaque instant, il participe à sa construction et à sa réorientation en faisant des micro-choix souvent non-conscients, il est responsable dans les termes de Bernhard Waldenfels. Il est engagé dans un partenariat avec l'environnement dont le devenir affecte à la fois l'environnement et lui-même.

## Différencier encore plus finement l'orientation du devenir des visites

- 31 Pour rendre justice à cette dimension événementielle de l'activité et préciser encore cette orientation de la perspective, nous distinguons deux niveaux d'intentionnalité (non nécessairement conscients) ainsi que plusieurs empan spatio-temporels. Ces distinctions permettent de décrire finement comment le professionnel habite la perspective et vit ce qui se passe dans la visite, construisant ainsi des orientations, des mouvements différents, qui ont un fort impact sur les émotions éprouvées, par les professionnels, mais aussi par les parents et les enfants qui participent à l'orientation du devenir des visites.
- 32 Nous différencions ainsi :
- les effets que le professionnel vise **directement** dans ses ajustements, ses tentatives de transformation qui portent sur certains éléments de la situation ;
  - les effets qu'il vise **indirectement** et qui concernent la qualification d'ensemble de la situation (sur laquelle le professionnel ne peut agir directement), qualification qui sert dans le guidage de l'activité.
- 33 Ce qui se passe dans les visites est à la fois produit et en excès par rapport aux intentionnalités et actions des uns et des autres.

- 34 Ce qui se passe, ce qui se vit dans le temps même des visites s'inscrit également dans des situations sur d'autres empanns spatio-temporels : le temps long du suivi de cette famille, avec des espaces-temps en dehors des visites mêmes (téléphones, trajets en voiture, souvenirs et anticipation des visites, réunions de réseau, ...), ainsi que le temps long des vies quotidiennes de chacun. Ces espaces-temps, bien que fortement séparés et distingués pour ces familles-là, sont dans une relation de dépendance dynamique les uns avec les autres : l'orientation de ces situations sur des temporalités plus longues peut se travailler depuis le temps mêmes de visites, et ce qui advient dans ces autres espaces-temps a également une influence sur ce qui se passe dans les visites. Dans une optique non déterministe<sup>28</sup> et non relationniste, ces espaces-temps ont cependant en même temps une certaine autonomie, au sens où aucun événement dans un espace-temps ne prédéfinit ce qui va ensuite importer et comment dans un autre espace-temps. Ceci implique que même si, dans le cadre de ce dispositif, le professionnel travaille à construire une forme de continuité entre ces espaces-temps, il ne doit pas les confondre ni les faire se succéder de manière prédéterminée. Il s'agit pour le professionnel, nous le verrons, de pouvoir investir le temps présent sans le mettre d'emblée au service de finalités ou d'objectifs plus abstraits ou éloignés dans le temps.

### Un dispositif méthodologique

- 35 Pour analyser une activité, les travaux d'analyse du travail et de sociologie de l'action préconisent d'examiner la manière dont elle se réalise, sans faire de celle-ci le produit nécessaire d'un déterminisme ou d'une rationalité. Si ces travaux insistent sur le fait que le point de vue des professionnels est nécessaire à la reconstruction de cette logique propre de l'activité, ils affirment cependant également qu'il ne suffit pas d'interroger les professionnels pour y avoir accès. Pour accéder à la manière dont les professionnels investissent leur activité, ces travaux ont dès lors développé tout un ensemble de méthodes (entretiens d'instruction au sosie, d'autoconfrontation (AC), ...) qui visent à éviter les discours généralisant ou de justification, à se rapprocher du travail réel. La méthode d'AC que nous avons utilisée dans notre recherche<sup>29</sup> confronte ainsi le professionnel à un film de sa propre activité.
- 36 La description et l'analyse que nous allons maintenant faire de la séquence présentée en introduction est enrichie des différentes AC réalisées sur cette séquence, mais également des nombreux autres films et AC réalisés, avec toute l'équipe, sur des situations différentes. L'analyse des interventions du père et de l'enfant se fera à partir de notre point de vue de chercheur et de celui de la professionnelle. Une AC avec le père a été plusieurs fois prévue à l'agenda, mais n'a malheureusement pas encore eu lieu. L'ensemble des analyses ont régulièrement été présentées aux professionnels, jusqu'à ce que globalement ils s'y reconnaissent. L'analyse de cette séquence emblématique de la manière de travailler de cette équipe nous permet ainsi de rendre visible, sensible comment celle-ci s'y prend concrètement pour répondre à sa mission et quel modèle (ensemble de repères) elle a développé<sup>30</sup>.

## Analyse fine de ces quelques minutes d'intervention

### Première analyse, au fil de l'activité

- 37 Tout au long de la séquence, la grand-mère ne dit rien, a une expression plutôt fermée sur le visage, lequel est très ridé et semble porter les traces d'expériences douloureuses passées.
- **Partir chercher le sirop et les cafés, et revenir**
- 38 L'éducatrice nous dit que, lorsqu'elle part chercher les boissons, c'est aussi pour s'échapper de cette situation, pour ne pas être engluée dedans, tout au moins d'emblée. Partir, revenir : autant de mouvements qui lui permettent de reprendre de l'énergie et la régénère.
- 39 Ceci nous permet de mettre en évidence deux qualifications récurrentes que les AC avec les professionnels font apparaître. D'un côté la lourdeur, des situations dans lesquelles ils se sentent englués, pris dans un mouvement de renoncement, de résignation. Et d'un autre côté, des situations où « ça circule », avec de la vie, du mouvement, du rythme.
- 40 Nous voyons ici que la « situation eue » par la professionnelle au début de cette visite est lourde. Une piste pour elle à ce moment-là, pour ne pas renoncer, consiste à sortir de la pièce. Ce qui lui permet également, dit-elle, de signifier au père qu'il doit être acteur dans la visite. Avec son corps, sa voix, et le langage, l'éducatrice va agir sur cette situation (dont elle est partie prenante), pour tenter de la qualifier autrement et passer de la lourdeur à quelque chose qui soit plus favorable à la rencontre entre ce fils et son père. Pour être en état d'agir dans cette situation-là, elle a ainsi estimé devoir un moment s'abstraire physiquement, non pas pour réfléchir et analyser à distance, mais pour retrouver/chercher une source de vitalité, qui permette que l'ensemble de son expression singulière, notamment son intonation qu'elle ne contrôle pas, soit orientée dans une direction favorable au déroulement de la visite. Elle se déplace physiquement, mais prend aussi le temps de discuter avec la serveuse. C'est notamment ce changement de situation qui lui sert d'appui pour transformer son engagement, son émotion, et par là tenter de requalifier autrement la situation.
- 41 L'éducatrice, au moment où elle revient, est prise dans une situation qui, de son point de vue, comprend plusieurs exigences : selon son mandat, il s'agit à la fois de protéger l'enfant, de favoriser le contact avec son parent, de soutenir la parentalité du parent et de l'évaluer. Plus spécifiquement dans cette situation-là : l'enfant semble contrarié, est plongé dans un livre, semblant se soustraire à une relation avec son père et sa grand-mère, laquelle a le visage fermé ; le père, lui, est blessé par l'attitude de son fils, mais ne semble pas savoir comment s'y prendre autrement pour entrer en contact avec lui.
- 42 L'éducatrice nous décrit plus précisément encore comment elle saisit/est saisie par la situation quand elle revient et regarde cette scène : elle se dit « c'est mal parti, y a la grand-mère, d'habitude il se ferme le père » (pour montrer qu'il est un bon père et un bon fils), elle ne pense pas qu'il y a quelque chose de grave qui se soit passé pendant son absence ; « Jeannot il est pas dans son fauteuil, c'est déjà pas si mal, il est à table contraint et forcé, qu'est-ce qu'il va mettre en place comme stratégie pour refuser la relation ? Il n'est pas partie prenante » ; Jeannot est tourné, de dos. Il est imprévisible et peut être de

mauvais poil (vu la situation il y aurait de quoi). « Où est-ce qu'on va ? Qu'est-ce qu'on fait ? Qu'est-ce qu'on détend ? » se demande l'éducatrice.

• « **Mauvais poil aujourd'hui le petit ?** » demande le père à l'éducatrice.

43 Durant l'absence physique de l'éducatrice, le père semble avoir passé par plusieurs émotions, oscillant entre différentes lectures de l'émotion de son fils et différentes tentatives pour entrer en contact avec lui. À ce moment-là, son énoncé adressé à l'éducatrice peut être vu comme une tentative d'inclure celle-ci dans son questionnement, et par là de l'inclure en partie dans la situation qu'il vient de vivre et qui l'affecte visiblement encore.

• « **Merci** », dit-elle sur un ton chaleureux à la serveuse

44 Avec cette remarque, l'éducatrice ne réduit pas la situation aux événements qui nécessitent son intervention comme professionnelle. Dans un souci de protection de l'enfant, son attention pourrait se focaliser sur les risques ou sur leurs relations à eux trois. Cette saisie de la situation de manière restreinte pourrait avoir pour conséquence de renforcer les risques en les anticipant. Le fait qu'elle dise au contraire « merci » avec cette intonation chaleureuse la montre, la fait exister comme ne se focalisant pas sur les risques et aussi comme personne ordinaire. Il s'agit également pour elle d'inscrire cette activité professionnelle dans une situation définie par un ancrage dans l'ordinaire (un café) qui correspond à une situation « eue » plus large. Cette saisie large à la fois engage et est requise par la perspective à l'œuvre dans les activités de cette équipe éducative, qui accorde potentiellement une attention à tous les détails de la situation et pas seulement à ceux qui indiqueraient un risque (ou même des potentialités). L'on peut imaginer que cette appréhension plus large de la situation (qui ne résulte pas que de la volonté de la professionnelle, mais à laquelle elle participe) est favorisée par les minutes qu'elle vient de passer à discuter avec la serveuse du café. Répondre ainsi au geste de la serveuse nécessite à la fois une forme d'attention de sa part et, en même temps, cela lui sert d'appui pour faire exister la situation autrement, pour l'éprouver différemment, tentative de transformation de la situation pour l'orienter vers une qualification qui favorise d'autres émotions que la tristesse ou la résignation.

• « **Mauvais poil Jeannot ?** », relance le père

« **Non, pas particulièrement** », répond-elle sur un rythme lent, avec une intonation chantante

« **Oh oui !** », insiste-t-il sans véhémence

45 En disant « non » au père, sur un ton chantant, l'éducatrice cherche à faire alliance avec l'enfant, soucieuse qu'il ne soit pas catalogué comme « le petit garçon de mauvais poil ». En même temps, elle signale clairement au père que cette manière d'entrer en relation avec son fils n'est, à ce moment-là et avec ces conditions-là, pas une bonne voie. Elle dira peu après « comme ça, on ne va pas y arriver ». L'éducatrice ne vise pas à remplacer certaines initiatives du père (en ayant une idée de ce qu'il devrait faire et en l'orientant vers ce comportement-là) mais essaye de faire en sorte que certaines de ses réponses ne perdurent pas, que la situation ne se construise pas dans leur continuité. Elle tente d'influencer la suite en délimitant, en proscrivant plutôt que prescrivant. Elle intervient ainsi sur la manière dont la remarque du père fait exister l'enfant, mais ce faisant elle fait également exister le père d'une certaine manière. Le fait qu'un énoncé avec ses propriétés également matérielles, temporelles fasse exister celui qui parle et celui à qui on s'adresse n'implique cependant pas que ceux-ci existent de cette façon-là, qu'ils acceptent cette définition. Ils peuvent tenter de s'y soustraire, la contester, la réorienter, mais ne peuvent

totalemment y échapper. L'indifférence à cette orientation est d'autant plus difficile dans ce contexte, marqué dès le départ par une assignation des parents.

- 46 En ajoutant « pas particulièrement », l'éducatrice ne dit pas que le père a définitivement tort ; en outre, elle reconnaît que l'enfant, contraint d'être assis dans ce café avec sa grand-mère et son père (qui lui fait des demandes auxquelles il ne souhaite ou ne peut pas répondre), pourrait être bougon. Dans son appréhension de la situation, l'éducatrice inclut ainsi les potentiels effets du dispositif lui-même, tout en laissant ouvert leur actualisation à ce moment-là. Il s'agit là d'une manière d'assumer le côté artificiel de ce dispositif, et les effets que celui-ci peut avoir sur l'enfant mais aussi sur le père, qui ne voit son fils qu'une fois par mois environ, cette fois en présence de sa propre mère, et qui peine à manifester son émotion, son envie de lien, autrement qu'en taquinant son fils. Cette intervention de l'éducatrice autorise l'enfant à exister, à ce moment-là, comme « bougon ». Cette manière d'agir lui ouvre à elle la possibilité d'être avec l'enfant (pendant quelques instants du moins) sans que le père se sente lâché et en tentant de s'inscrire elle-même dans la situation vécue par chacun.
- 47 Les interventions du père et les émotions qu'il éprouve au contact de son fils, à ce moment-là, font exister ce dernier d'une manière qui n'est pas viable pour Jeannot et qu'il refuse. Le père ne parvient pas à exister, avec ses émotions, d'une manière qui soit viable pour son fils. Même s'il expérimente plusieurs voies, aucune de ses tentatives ne semble rencontrer son fils. Non pas que celles-ci seraient vécues par ce dernier uniquement de manière négative. Peut-être que l'enfant est tout de même touché et sent l'affection de son père, son attachement et sa recherche persévérante de voies différentes pour entrer en contact avec lui. Mais ce qui importe ici, c'est qu'à ce moment-là, le fils ne parvient pas à entrer dans la relation que lui propose son père. Cet effet éventuellement positif de l'intervention du père existe peut-être, mais il ne réussit pas à être partagé à ce moment-là (peut-être le sera-t-il plus tard).
- 48 L'éducatrice cherche à éviter deux orientations du devenir de cette visite : une focalisation sur l'enfant (qui le ferait exister uniquement comme « bougon ») ou sur les difficultés relationnelles entre le père et le fils (« tu es bougon parce que tu ne veux pas me voir »). En disant « pas particulièrement », elle reconnaît néanmoins une réalité à ce que dit le père, allant même juste après lui demander ce qui lui fait penser que son fils est bougon. Par là, elle l'oriente à la fois sur sa propre activité d'interprétation (il est partie prenante de cette interprétation, elle n'est pas causée par le comportement de Jeannot) et sur les indices réels qui permettent d'asseoir son interprétation. Elle persiste ainsi à conférer une certaine orientation à son activité, en proscrivant des orientations qui la placeraient en extériorité et/ou qui feraient exister l'enfant et son père de manière non-digne.
- 49 Concernant les demandes répétées du père d'avoir des bisous, de faire des photos, l'éducatrice, tout en ne soutenant pas ces mouvements (elle dit que Jeannot n'est pas un enfant à bec, qu'elle a déjà eu son bonjour), reconnaît les difficultés, pour ce père, de trouver des portes d'entrée avec son fils. Elle estime également que le fils pourrait bouger un peu et prendre ce qui importe pour son père, suivant l'idée que chacun doit laisser une place pour l'autre, s'écarter de sa position et de sa trajectoire pour se rencontrer autrement, dans un monde commun qu'il s'agit d'inventer, de construire.
- 50 La voix de l'éducatrice, particulièrement chantante, est un détail de l'énonciation qui est très difficile à « appliquer ». Elle a dû trouver les ressources pour, à ce moment-là, donner

cette ondulation à sa voix qui vise à remettre Jeannot dans quelque chose d'un peu plus souple et à lui permettre de faire « volte-face ». Il lui tourne le dos, elle ne peut l'interpeller du regard. Après s'être assise à table, elle se penchera vers lui pour lui demander si elle peut émettre une idée par rapport à sa contrariété (tout en laissant ensuite ouvert le fait qu'il n'est peut-être pas contrarié). Dans les instants suivants, l'enfant prendra une initiative importante en parlant du livre qu'il est en train de lire.

- 51 Le rythme lent de l'énonciation de l'éducatrice lui permet également une appréhension plus différenciée de la situation, de mieux distinguer ce à quoi elle est en train de répondre, de sentir comment elle en est affectée, de s'ajuster à cette réalité tout en essayant de la transformer.
- 52 Avec une intonation non-agressive, le père persiste à affirmer la réalité de ce qu'il perçoit et ressent. Il pourrait ici se soumettre à l'orientation impulsée par l'éducatrice, l'énoncé de celle-ci étant orienté vers un changement de sujet de conversation. On peut ici interpréter que le père fait le micro-choix de continuer à s'impliquer émotionnellement, ou plutôt de continuer à faire quelque chose de cet ensemble d'émotions qu'il semble toujours éprouver ou dont il persiste en tout cas à vouloir revendiquer une forme d'existence, de réalité.
- 53 En taquinant le père avec cette intonation, en cherchant à le toucher émotionnellement, en le regardant, l'éducatrice tente de le mobiliser, de le mettre en mouvement : elle cherche ainsi à la fois à soutenir son implication dans la situation (il doit lui aussi être acteur pour que la visite se passe bien), et à faire en sorte que ses perceptions et son vécu ne se figent pas de manière défensive (ce qui l'installerait dans une répétition de comportements). Elle cherche à faire saisir à ce père qu'il fait partie de la réponse, qu'il est une ressource dans cette situation (ce qui revient à le faire exister de manière digne).

## Deuxième analyse : quelques repères de ce travail d'orientation des émotions

### Agir indirectement, susciter des mouvements

- 54 L'éducatrice n'agit pas pour directement favoriser l'implication entre le père et le fils. Dans le modèle développé par cette équipe, l'implication n'est qu'indirectement visée et, de plus, en reconnaissant que cet effet indirectement visé ne peut être créé par le professionnel. L'éducatrice va ainsi agir indirectement en utilisant comme guide la qualification d'ensemble de la situation, tentant de passer de la lourdeur à quelque chose de vivant, suivant l'idée que *in fine*, « la visite, elle appartient aux gens ». C'est cette qualification d'ensemble qui qualifiera les éléments et favorisera (ou non) l'implication des uns et des autres.
- 55 Ne pouvant cependant transformer directement la qualité d'ensemble de la situation, elle peut agir seulement sur des relations entre éléments. Ainsi, elle n'agit pas frontalement mais choisit des biais, des détours pour aborder et travailler les aspects délicats, récurrents et/ou qui rappellent les défaillances de cette parentalité. Elle provoque des initiatives, donne des impulsions : ce qu'elle tente (effet indirectement visé), c'est de mettre du mouvement et de la vie, et non d'abord ou seulement d'atteindre tel ou tel type de comportement.
- 56 Dit autrement, s'il s'agit de se détendre, de se rendre attentif aux autres, présents à la situation (effets directement visés), cela ne constitue ni un objectif en soi (pas une visée



indirecte), ni même une condition préalable nécessaire à la rencontre. En ayant pour visée indirecte la qualification de l'ensemble, l'éducatrice cherche à travailler à travers ces indirectes micros impulsions et (re)mises en mouvement, à éviter que les émotions des uns et des autres ne se figent et réduisent l'enfant et son père à celles-ci, ce qui serait défavorable à leur rencontre<sup>31</sup>.

- 57 L'apprentissage de tel ou tel comportement, la proscription de certains chemins, ainsi que leur évaluation peuvent être directement visés dans le moment de la visite pour qualifier autrement la situation. Ils peuvent également être souhaités sur une temporalité plus longue mais ils ne sont pas dans le moment de la visite visés indirectement. Soutien à la parentalité, protection et évaluation, en ce sens, sont dans cette perspective au service de l'instauration d'une rencontre ou sont des effets de celle-ci. La visée indirecte est, elle, toujours vers la rencontre, au sens où c'est le moment présent et sa qualité qui sont à ce moment-là visés par le professionnel.
- 58 De plus, l'éducatrice ne travaille pas l'orientation de la situation depuis l'extérieur de celle-ci, mais en prenant en compte le fait de son implication dans celle-ci. Ses choix ne nécessitent ainsi pas une identification depuis une mise à distance, une représentation de la situation, dans une position intellectuelle d'extériorité. Nous l'avons vu, ses émotions à elle, les effets de ses interventions ainsi que les éventuels effets des spécificités du dispositif participent de la définition de la situation et l'incluent dans celle-ci.
- 59 S'il s'agit bien, pour elle, d'orienter la situation et le devenir des visites, elle ne vit ainsi pas ce travail d'orientation en se vivant comme connaissant et prescrivant (de l'extérieur) les chemins qu'ils doivent prendre. Parents et enfants participent également à leur définition, qui dès lors échappe à l'éducatrice. Si cette dernière pensait avoir le monopole de cette définition, elle vivrait émotionnellement autrement ces chemins différents : déception, énervement, ou simplement attente du « bon chemin » prédomineraient probablement et affecteraient son travail d'orientation.
- 60 Cette manière de travailler met la professionnelle en position de devoir observer et apprécier les effets de son intervention (sur elle-même mais aussi sur les autres), mais aussi au-delà des effets obtenus, d'accorder une attention fine aux détails de la situation, lesquels peuvent importer pour le parent et pour l'enfant<sup>32</sup>. La manière dont ceux-ci vivent cette situation est en effet cruciale pour l'orientation de l'activité, malgré le caractère ni prescriptible ni prédéfinissable de ces diverses expériences. L'éducatrice doit faire avec cette incertitude et son irréductibilité.
- 61 Donner une orientation à ce qui est en train de se dérouler pour tenir un certain cap (rechercher certains effets) dans l'activité est un mouvement inhérent au travail d'orientation, comme une sorte de resserrage donné à ce qui se passe. S'il n'y avait, dans l'activité, que ce mouvement de fermeture, celle-ci serait cependant peu évolutive, voire même dogmatique, au sens où l'activité ne suivrait pas ce que la vie en train de se faire lui impose. Elle laisserait également peu de place pour une participation des parents et des enfants à la définition même de cette orientation. Ce travail d'orientation comporte ainsi un autre mouvement (il s'agit plutôt d'un double mouvement), de « réouverture constante des possibles depuis les effets des expérimentations dont l'environnement (ou le réel) se ressaisit en emmenant l'activité dans de nouvelles directions »<sup>33</sup>.
- 62 Si le double mouvement est une propriété ontologique de l'action, dans le temps même des visites médiatisées, il s'agit ainsi, selon notre analyse, d'exploiter dans son épaisseur phénoménologique cette propriété, d'exploiter au maximum le mouvement d'ouverture.



Agir indirectement, créer du mouvement, des écarts permet ainsi de ne pas confondre le premier mouvement de fermeture avec la visée globale du double-mouvement. Il s'agit bien d'orienter sans prédéfinir les chemins. En situation, d'autres possibles peuvent advenir et sont peut-être à expérimenter<sup>34</sup>. Bien qu'ils s'appuient sur leur expérience des visites passées, il s'agit pour ces professionnels d'ouvrir de nouveaux possibles dans ces histoires qui semblent déjà tellement écrites et se répétant.

- 63 Les deux mouvements doivent cependant être tenus ensemble. Si seul le deuxième mouvement est mis en avant, deux conséquences négatives nous paraissent en découler :
- une prise de risque excessive qui, si elle perdure, ne permet pas de répondre à la mission de protection ;
  - un déni des dimensions politiques et des spécificités du dispositif qui agissent sur l'action et qui nécessitent un travail d'orientation (et non pas seulement de lâcher prise), avec par conséquence la construction d'une égalité qui en fait est un déni des inégalités.

### Explorer, transformer... notamment les émotions, sans nécessairement les identifier

- 64 Cette attention (ni volontaire, ni automatique) de la professionnelle à ce qui importe pour chacun<sup>35</sup> et à ce qui est sous ses yeux (avec les difficultés à voir l'ordinaire<sup>36</sup>, à saisir la singularité du présent<sup>37</sup>) mobilise la professionnelle fortement, mais ne vise pas une identification de ce qui se passe. S'il s'agit d'orienter la situation, la détermination de celle-ci (sa transformation en une situation où « ça circule ») ne résulte pas d'une activité intellectuelle d'identification (de ce qui se passe, des émotions des uns et des autres), mais d'un engagement dans l'action. Engagement dans l'action qui est orienté, non pas par la réflexion, mais par un sentir de la totalité, dans laquelle la professionnelle (mais aussi le parent, et l'enfant) sont parties prenantes.
- 65 L'éducatrice expérimente, explore, transforme. Elle espère également que, et le père et l'enfant ne se bloquent pas dans leurs émotions et saisissent ces moments de rencontre qui peuvent avoir lieu malgré/grâce à ce dispositif, qui leur permettent de devenir autrement. Ses propres émotions ne sont également pas nécessairement identifiées par l'éducatrice (même si elle y est attentive). Elle parle de s'autoriser à être là sans savoir si l'on est content ou pas d'être là. Une manière aussi de laisser pour soi-même ouvert comment l'on va vivre une situation et en même temps d'accepter la contrainte, une condition d'existence dans ce dispositif.
- 66 Nous comprenons qu'il n'y a pas de lecture identitaire préexistante qui déterminerait le vécu, dans un mouvement de défense de cette identité. L'action permet d'explorer ce vécu, de l'éprouver, de voir s'il se maintient ou se transforme. Il s'agit, pour l'éducatrice, de ne pas être engluée dans cette situation en cherchant à retrouver une source de vitalité. Son élan vital se rejoue sans cesse, il s'agit d'œuvrer à le maintenir, le récupérer. Ces élans vitaux (y compris ceux du parent et de l'enfant) ne peuvent toutefois être prescrits : ils adviennent ou pas. En même temps, la manière dont ceux-ci sont vécus par les uns et les autres favorise ou non leur advenue. Ce travail d'orientation se fait dans une ouverture à ce que peut apporter l'événementialité de l'action. Orientation vers une ouverture maximale en cours de visite, mais qui n'est portée, permise que grâce à un travail préalable (en amont de la visite) d'organisation de celle-ci.
- 67 L'identification d'une émotion peut placer la professionnelle en extériorité (si elle ne se considère pas comme concernée par cette émotion objet d'identification) ou risque de lui faire éprouver des sentiments d'agressivité défavorables à son implication. Tenter

d'identifier une émotion en lui attribuant une cause peut cependant, par moments, s'avérer utile pour réorienter le devenir de la visite, pour éloigner d'autres attributions possibles, jugées moins favorables en termes de rencontre pour le parent et son enfant. Dans cette situation-ci, ce jeu en cours de visite sur l'attribution d'une cause à l'émotion de l'enfant tente de proscrire la lecture qui l'attribuerait à l'enfant seulement ou à la relation entre le père et l'enfant, et de trouver une lecture qui les implique tous. Ce qui, indirectement, transforme également, mais cette fois tacitement, les émotions du père et de l'éducatrice.

- 68 Rechercher ensemble dans la visite ce qui peut contrarier l'enfant n'est pas une recherche de vérité (dans une visée normative de ce qu'il faudrait éprouver, exprimer). Lorsque le père parle de la pleine lune, et l'éducatrice de l'enfant comme étant mystérieux, ces tentatives laissent cette question ouverte et adviennent à des moments où la recherche d'une attribution semble les mettre en position d'impasse ou de non-dignité. Pendant quelques minutes, tenter ensemble de chercher ce qui peut contrarier l'enfant leur a fait partager un problème commun et permis de construire un monde dans lequel ils peuvent se rencontrer. Les qualifications « pleine lune », « enfants mystérieux » ont également l'avantage de les impliquer tous les trois, au sens où leurs vies sont traversées par des pleines lunes, habitées par des enfants mystérieux. Mais résoudre cette attribution n'est pas le but de cette visite, elle n'est qu'un moyen favorable (effet direct) à un moment donné. Laisser la question de l'attribution ouverte n'est dès lors pas problématique. Si ce chemin (de l'attribution) n'est plus favorable, il s'agit de passer à autre chose. Leur impuissance à résoudre ce problème commun est ici transformée en mystère de la vie, qu'ils peuvent laisser ouvert de façon non-problématique, voire même avec curiosité. Est ainsi alimenté un mouvement d'ouverture vers le monde, un mouvement qui tente de se partager au cours de la visite.
- 69 L'éducatrice demandera plus loin si c'est la caméra qui perturbe l'enfant, alors qu'elle dira en AC qu'elle n'y croit pas du tout. Elle ne se trompe pas sur la nature de son engagement : ce qui la guide n'est pas ce qu'elle pense ou croit être la cause de l'émotion de l'enfant, mais ce qui est une possibilité pour son action. On pourrait dire qu'elle ne prédit pas ce qui importe pour Jeannot. Mais il nous semble que la différence est plus fondamentale. Ce n'est pas ce qu'elle croit ou pense qui guide son activité, mais c'est vers le monde et ses potentialités pour favoriser le devenir des visites qu'elle tourne son attention. Les émotions qu'elle sent des uns et des autres font partie de ces possibilités. Par « possibilité » il ne faut pas entendre seulement ce qui est physiquement présent. L'éducatrice peut aussi entrer dans le monde imaginaire de l'enfant, à condition que tous deux ne le confondent pas avec la réalité. Elle peut aussi parfois exagérer certains aspects. Si la situation construite, et les possibilités engagées peuvent surprendre, elles restent ainsi ancrées dans la réalité, de trois manières :
- la possibilité est réelle (son impossibilité n'est pas avérée) ;
  - la professionnelle s'engage réellement dans sa tentative de trouver une autre issue ;
  - dans le devenir des visites, la professionnelle va prendre appui sur ce qui devient réel, sur ce qui est saisi, investi par le parent et par l'enfant.
- 70 Ni déni, ni illusion, ni confusion. En effet, les professionnels doivent constamment veiller à ce que ce dispositif, pourtant artificiel, extra-ordinaire (au sens d'en dehors de l'ordinaire de leurs vies quotidiennes), et en même temps constitué d'un ensemble de gestes, de comportements ordinaires, ne devienne pas délirant, « hors réalité » et donc clivé de l'expérience quotidienne de chacun. La professionnelle se meut ainsi dans

l'espace ouvert par sa perspective : ni ignorer les faits, ni leur donner autorité<sup>38</sup>, au sens où tout serait déjà joué ou devrait se jouer d'une certaine manière. Une réalité avec virtualité mais pas de virtualité sans réalité.

- 71 C'est ainsi vers la construction dans le moment présent des visites d'un monde réel, viable par chacun et partageable qu'est orienté ce travail à la fois explicite et tacite d'orientation des émotions des uns et des autres<sup>39</sup>. C'est de cette manière que l'équipe répond aux différentes injonctions qui composent sa mission, également sur une temporalité plus longue.

## Conclusion : que faisons-nous ensemble ?

- 72 Dans le modèle développé par cette équipe, l'activité de la professionnelle n'est pas préférentiellement orientée vers la détermination des émotions, de ce qui se passe, ni vers ce qu'il y aurait à faire, mais vers un « que faisons-nous ensemble ? », dans un monde commun. Un monde commun qui ne préexiste pas et qui n'est pas que le fruit de la volonté de chacun ; un monde commun qui est à construire, à maintenir, et qui se tisse également d'une visite à l'autre, lors des trajets en voiture lorsque les professionnels vont chercher l'enfant et lui montrent des photos de la dernière visite, dans les contacts téléphoniques avec les parents, dans les réunions de réseau, .... Cette construction d'un monde commun se fait ainsi par l'action (qui peut comporter des moments d'explicitation, de négociation, mais pas nécessairement) et par l'engagement de chacun dans celle-ci, y compris sur un plan émotionnel.
- 73 Enfants et parents de ce dispositif de visite médiatisée ne partagent en effet pas leur vie quotidienne, ordinaire. De même, l'orientation de ces visites vers la rencontre entre parents et enfants n'est pas partagée d'emblée et peut se perdre par moments au cours des visites. Tout un travail doit ainsi se réaliser, en cours de visites, pour construire ce monde commun et partager cette orientation.
- 74 À travers l'analyse de la séquence, nous avons vu comment ce travail se réalise en prenant en compte et transformant les émotions des uns et des autres, sans nécessairement les identifier : l'éducatrice cherche avec le père une explication à la contrariété de Jeannot qui leur permette de partager un problème commun et de construire un monde dans lequel ils peuvent se rencontrer, tout en répondant aux différentes injonctions auxquelles ces pratiques sont soumises. Dans le cadre des visites médiatisées, cette manière de transformer les problèmes pratiques rencontrés dans ces visites en un problème commun (plus trivialement, et en appui sur des activités de l'ordre du quotidien : « À quel jeu pourrions-nous jouer ? Où aller se promener ? »), dans lequel chacun est impliqué et sur lequel chacun peut avoir prise, fait partie du modèle développé par cette équipe éducative.
- 75 En agissant de la sorte, il s'agit pour les professionnels de transformer pratiquement la situation de départ - s'appuyant sur des diagnostics et jugements attribués aux parents et un professionnel qui est extérieur, non impliqué dans ces situations à l'origine de la mesure - en construisant un monde dans lequel le professionnel lui-même est impliqué, concerné, et dans lequel le parent et l'enfant sont impliqués, peuvent agir avec dignité. Une orientation productrice d'une égalité qui ne rime pas avec déni des inégalités.
- 76 Cela revient pour le professionnel à vivre son activité en se demandant pratiquement « comment modifier ces moments de visite de sorte à ce qu'ils deviennent communs et

vitalisants pour chacun ? », « quel monde voulons-nous, comment le faire advenir ensemble ? ». Il s'agit également de s'engager dans ce travail d'orientation comme des compagnons de vie de ce temps passé ensemble, dans une attention à soi-même et à la vie d'autrui qui ne réduit pas celle-ci à sa souffrance, à ses vulnérabilités ou potentialités ; un engagement qui considère autrui (et soi-même) comme humain au sens où l'importance d'être humain n'est pas défini à partir de caractéristiques propres à un être humain, mais comme une activité qui consiste à mener une vie humaine, en laissant ouverte à l'imagination ce que celle-ci peut être<sup>40</sup>. Cela revient aussi, plus largement, pour le professionnel, à travailler pour lui-même, pour l'enfant, et le parent, un rapport non-déterministe à la vie, dans un mouvement de curiosité et d'espoir vers ce qu'il y a de mystérieux dans la vie...

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Berger (Maurice), *Les séparations à but thérapeutique*, Paris, Dunod, 2011, 224 p.
- Berger (Maurice), « Les visites médiatisées, un dispositif en danger », Conférence faite au colloque *Visites médiatisées*, Aix-en-Provence, 30 septembre 2011.
- Barbier (Jean-Marie), Durand (Marc) [dir], *Encyclopédie d'analyse des activités*, Paris, Presses universitaires de France, 2017, 992 p.
- Boujut (Stéphanie), « Le travail social comme relation de service ou la gestion des émotions comme compétence professionnelle », *Déviance et Société*, vol 29/2, 2005, p. 141-153.
- Boutanquoi (Michel) *et al.*, « La difficulté à élaborer des récits communs entre parents et professionnels », *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 39, 2016, p. 37-57.
- Charlet (Xavier), « Visites médiatisées selon l'ONED », dans Bagnulo (Adriana) *et al.*, [coord], *Les visites médiatisées dans le cadre de la protection de l'enfance*, Paris, Éditions GREUPP, 2015, p. 11-20.
- Clément (René), *Parents en souffrance*, Paris, Stock, 1993, 334 p.
- De Jonckheere (Claude), *83 mots pour penser l'intervention en travail social*, Genève, Éditions IES, 2010, 504 p.
- Dewey (John), *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris, Presses universitaires de France, 1993, 693 p.
- Diamond (Cora), « Passer à côté de l'aventure, réponse à Martha Nussbaum », dans Diamond (Cora), *L'esprit réaliste*, Paris, Presses universitaires de France, 2004, p. 417-428.
- Diamond (Cora), *L'importance d'être humain*, Paris, Presses universitaires de France, 2011, 308 p.
- Dumont (Jean-Frédéric), « Émotions et relation éducative », *Empan* 2010/4, n° 80, 2010, p. 150-156.
- Hennion (Antoine), « Une sociologie des attachements. D'une sociologie de la culture à une pragmatique de l'amateur », *Sociétés*, 2004/3, n° 85, 2004, p. 9-24.
- Latour (Bruno), « Factures/fractures : de la notion de réseau à celle d'attachement », dans Micoud (André), Péroni (Michel), *Ce qui nous relie*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2000, p. 604-624.

- Laugier (Sandra), « L'éthique comme politique de l'ordinaire », *Multitudes/2*, n° 37-38, 2009, p. 80-88.
- Mezzena (Sylvie), *Connaissance et professionnalité dans la pratique comme territoire à équilibrer. Enquêtes et perspective dans l'activité des éducateurs*, Thèse de doctorat, Université de Genève, 2014, 367 p.
- Minary (Jean-Pierre), « Contexte de vie, précarité et protection de l'enfance », dans Boutanquoi (Michel) [dir], *Interventions sociales auprès de familles en situation de précarité*, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 73-98.
- Minotto (Anne-Marie), Rancourt (Alexis), « Comment chercher la cohérence ? », dans Bagnulo (Adriana) et al., *Les visites médiatisées dans le cadre de la protection de l'enfance*, Paris, Éditions GREUPP, 2015, p. 35-52.
- Paperman (Patricia), « La contribution des émotions à l'impartialité des décisions », *Information sur les Sciences sociales*, 39 (1), 2000, p. 29-73.
- Pevalka (Martin), « Prendre soin de l'enfant et respecter son mandat », dans Bagnulo (Adriana) et al., *Les visites médiatisées dans le cadre de la protection de l'enfance*, Paris, Éditions GREUPP, 2015, p. 63-80.
- Piette (Albert), *Contre le relationnisme. Lettre aux anthropologues*, Lormont, Éditions le Bord de l'Eau, 2015, 95 p.
- Pittet (Marc), « Face à un enfant turbulent : répondre », *Revue Petite Enfance*, n° 117, 2015, p. 43-63.
- Quéré (Louis), « Note sur la conception pragmatiste des émotions », institution Marcel Mauss-CEMS, février 2013, 34 p.
- Stengers (Isabelle), « L'insistance du possible », dans Debaise (Didier), Stengers (Isabelle), *Gestes spéculatifs*, Dijon, Les Presses du Réel, 2016, p. 5-22.
- Voll (Peter) et al., *La protection de l'enfance : gestion de l'incertitude et du risque*, Genève, Éditions IES, 2010, 264 p.
- Waldenfels (Bernhard), *Antwortregister*, Frankfurt/M, Suhrkamp, 1994, 651 p.
- Waldenfels (Bernhard), *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*, Frankfurt/Main, Suhrkamp, 2004, 304 p.
- Wolff (Reinhart), « Le rôle des enfants dans le processus de protection de l'enfance », Colloque international *Éducation, familles, enfants et vulnérabilités*, Besançon, 2017.

## NOTES

1. Noms et prénoms sont fictifs.
2. René Clément, *Parents en souffrance*, Paris, Stock, 1993.
3. Par exemple Reinhart Wolff, « Le rôle des enfants dans le processus de protection de l'enfance », colloque international *Éducation, familles, enfants et vulnérabilités*, Besançon, 2017.
4. Maurice Berger, « Les visites médiatisées, un dispositif en danger », Conférence au colloque *Visites médiatisées*, Aix-en-Provence, septembre 2011.
5. Pour une présentation de cette diversité, Xavier Charlet « Visites médiatisées selon l'ONED », dans *Les visites médiatisées dans le cadre de la protection de l'enfance*, Paris, Éditions GREUPP, 2015, p. 11-20.

6. Peter Voll *et al*, *La protection de l'enfance : gestion de l'incertitude et du risque*, Genève, Éditions IES, 2010.
7. Patricia Paperman, « La contribution des émotions à l'impartialité des décisions », *Information sur les Sciences sociales*, 39 (1), 2000, p. 29-73.
8. Maurice Berger, *Les séparations à but thérapeutique*, Paris, Dunod, 2011.
9. Michel Boutanquoi *et al.*, « La difficulté à élaborer des récits communs entre parents et professionnels », *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 39, 2016, p. 37-57 ; Jean-Pierre Minary, « Contexte de vie, précarité et protection de l'enfance », dans *Interventions sociales auprès de familles en situation de précarité*, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 73-98.
10. Louis Quéré, « Note sur la conception pragmatiste des émotions », institution Marcel Mauss-CEMS, février 2013, 34 p.
11. Jean-Marie Barbier, Marc Durand [dir], *Encyclopédie d'analyse des activités*, Paris, Presses universitaires de France, 2017.
12. Antoine Hennion, « Une sociologie des attachements. D'une sociologie de la culture à une pragmatique de l'amateur », *Sociétés* 2004/3, n° 85, 2004, p. 12.
13. Pour la présentation des concepts deweyens : Sylvie Mezzena, *Connaissance et professionnalité dans la pratique comme territoire à équilibrer. Enquêtes et perspective dans l'activité des éducateurs*, Thèse de doctorat, Université de Genève, 2014.
14. John Dewey, *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris, Presses universitaires de France, 1993, p. 128.
15. Louis Quéré, *op.cit.*, p. 14.
16. Claude de Jonckheere, *83 mots pour penser l'intervention en travail social*, Genève, Éditions IES, 2010.
17. Nous sommes ici proches de la conception non-internaliste des émotions comme jugements développée par Patricia Paperman.
18. Pour plus de détails, Louis Quéré, *op.cit.*
19. *Ibid*, p. 9. Nous n'entrons ainsi pas dans l'analyse depuis une typologie d'émotions éprouvées, comme le font Minotto (Anne-Marie), Rancourt (Alexis), « Comment chercher la cohérence ? », dans *Les visites médiatisées dans le cadre de la protection de l'enfance*, Paris, Éditions GREUPP, 2015, p. 35-52.
20. Financée par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique.
21. Terme repris à Bernhard Waldenfels.
22. Réduction nommée « relationnisme » dans Albert Piette, *Contre le relationnisme. Lettre aux anthropologues*, Lormont, Éditions le Bord de l'Eau, 2015.
23. Bernhard Waldenfels, *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*, Frankfurt/Main, Suhrkamp, 2004, p. 40.
24. Marc Pittet, « Face à un enfant turbulent : répondre », *Revue Petite Enfance*, n° 117, 2015, p. 43-63.
25. Voir Sylvie Mezzena, *op.cit.* Si les émotions sont de plus en plus reconnues comme nécessaires dans l'agir envers autrui, c'est néanmoins dans l'analyse de celles-ci que reste logé le professionnalisme, par exemple Jean-Frédéric Dumont, « Émotions et relation éducative », *Empan* 2010/4, n° 80, 2010, p. 155, p. 150-156 ; ou dans un idéal de maîtrise de celles-ci, par exemple Stéphanie Boujut, « Le travail social comme relation de service ou la gestion des émotions comme compétence professionnelle », *Déviance et Société*, vol 29/2, 2005, p. 141-153.
26. Bernard Waldenfels, *op. cit.*
27. Expression reprise à Bruno Latour, « Factures/fractures : de la notion de réseau à celle d'attachement », dans *Ce qui nous relie*, La Tour d'Aigues, Ed de l'Aube, 2000, p. 604-624.
28. Isabelle Stengers, « L'insistance du possible », dans *Gestes spéculatifs*, Dijon, Les Presses du Réel, 2016, p. 5-22.
29. Nous avons réalisé une vingtaine d'AC et de films de visites.

30. Il ne s'agit ainsi pas de monter en généralité depuis une séquence jugée typique ou représentative, mais à la fois d'asseoir l'analyse d'une séquence en prenant appui sur le reste du matériel et de viser par celle-ci la mise en visibilité des repères du modèle.
31. Il s'agit ainsi bien, comme le souligne Anne-Marie Minotto *et al, op. cit.*, de sortir de certains scénarios défavorables à la rencontre. Par contre, nous le verrons plus loin, l'éducatrice de notre exemple ne tente, elle, pas de re-scénariser en étant dans une position d'extériorité dans ses remarques au parent.
32. Sandra Laugier, « L'éthique comme politique de l'ordinaire », *Multitudes/2*, n° 37-38, 2009, p. 80-88.
33. Sylvie Mezzena, *op.cit.*, p. 277.
34. Isabelle Stengers, *op. cit.*; ainsi que Cora Diamond, « Passer à côté de l'aventure, réponse à Martha Nussbaum », dans *L'esprit réaliste*, Paris, Presses universitaires de France, 2004, p. 417-428.
35. Et non pas leur adéquation par rapport à des règles de sentiment, comme dans les travaux de Arlie Russel Hochschild.
36. Sandra Laugier, *op.cit.*
37. Michel Boutanquoi *et al., op. cit.*
38. Isabelle Stengers, *op.cit.*
39. Et non pas comme dans une activité de médiation par l'élaboration et la promotion du récit des faits psychiques, selon Martin Pevalka, « Prendre soin de l'enfant et respecter son mandat », dans *Les visites médiatisées dans le cadre de la protection de l'enfance*, Paris, Éditions GREUPP, 2015, p. 63-80.
40. Cora Diamond, *L'importance d'être humain*, Paris, Presses universitaires de France, 2011.
- 

## RÉSUMÉS

Cet article porte sur les activités éducatives d'une équipe de travailleurs sociaux dans un dispositif de visite médiatisée du champ de la protection de l'enfance. À partir d'un exemple, nous décrivons comment les éducateurs œuvrent concrètement, au cours du déroulement de ces visites, à l'exploration et la transformation des émotions éprouvées par les uns et les autres, pour favoriser la rencontre entre le parent et son enfant, tout en répondant à leurs missions, en tension, de protection de l'enfant, de soutien à la parentalité et d'évaluation de celle-ci. Notre analyse montre que c'est en parlant d'une émotion de l'enfant au début de la visite que les émotions du père et de l'éducatrice sont, ce faisant, transformées tacitement. Les professionnels de cette équipe explorent, transforment ces émotions, expérimentent différentes interprétations en œuvrant à la construction d'un monde commun, à la fois réel, viable et partageable, et ce avec les parents et les enfants, en leur présence et avec leurs interventions.

This article focuses on the activities of social workers during mediated visits in the context of child protection. Using an example, we describe how social workers work concretely during these visits to explore and transform the emotions experienced by all parties. They do so in the aim of encouraging the meeting between parent and child while fulfilling their missions to protect the child and support and evaluate parentality. In the example we analyse, the social worker speaks of the child's emotion at the beginning of the visit, and by doing so, the emotions of both the father and the social worker are tacitly transformed. The professionals of this team explore and transform these emotions and experiment with different interpretations as they

work to construct a common world, real, viable and shareable with the parents and children, in their presence and with their interventions.

Este artículo trata sobre las actividades educativas de un equipo de trabajadores sociales en un sistema de visitas mediatizadas en el campo de la protección de la infancia. A partir de un ejemplo, describimos cómo los educadores trabajan en concreto, durante estas visitas, en la exploración y transformación de las emociones experimentadas por unos y otros con el fin favorecer el encuentro entre el padre y su hijo, al mismo tiempo que cumplen su difícil tarea de proteger al niño, apoyar al padre y evaluar este encuentro. Nuestro análisis muestra que al hablar de una emoción del niño al comienzo de la visita, las emociones del padre y de la educadora se transforman tácitamente. Los profesionales de este equipo exploran, transforman estas emociones, experimentan diferentes interpretaciones abriéndose a la construcción de un mundo común, a la vez real, viable y compartible, y esto con los padres y los niños, en su presencia y con sus intervenciones.

## INDEX

**Mots-clés :** visite médiatisée, émotion, activité éducative

**Keywords :** mediated visit, emotion, social work

**Palabras claves :** visita mediatizada, emoción, actividad educativa

## AUTEURS

### KIM STROUMZA

Kim Stroumza est professeure HES-SO/Haute École de Travail Social, Genève. Docteure en Sciences du langage (EHESS, Paris), elle s'intéresse aux relations entre action, formation et langage. Ses enseignements, ses recherches et ses interventions portent sur les pratiques professionnelles du travail social. Ils s'inscrivent dans le courant de l'analyse de l'activité et visent à modéliser, avec les professionnels, les savoir-faire que ceux-ci inventent, développent, transforment pour pouvoir répondre à leur mission. Et ce dans une perspective de reconnaissance de ces savoir-faire, de mise en patrimoine de ceux-ci et d'alimentation des pratiques de formation.

### MARC PITTET

Marc Pittet est maître d'enseignement HES-SO/Haute École de Travail Social, Genève et superviseur. Pris par le désir de comprendre le monde et attiré par la force de changer les choses, il est devenu arpenteur du travail social par conviction. Des études de service social à l'École d'Études Sociale de Lausanne lui ont ainsi permis de prendre la mesure des enjeux de la vulnérabilité dans ses rapports étroits entre l'individu et le collectif. Rendu conscient d'un « malaise dans la culture » par la formation de son esprit critique, il a osé ensuite des études de psychologie clinique à l'Université de Lyon 2. Il a enrichi son expérience pour, comme le dit Anton Tchekhov, « réparer le vivant ». Il s'intéresse aujourd'hui à « camérer » — petit clin d'œil à Fernand Deligny — les pratiques d'accompagnement en travail social. La phénoménologie de Bernhard Waldenfels lui donnent des arguments pour penser en retour l'agir humain en plein et dans un projet éthique et souvent esthétique d'habiter plus confortablement le monde avec lequel s'expliquent travailleurs sociaux et personnes réputées inadaptées.



**ANNE-FRANÇOISE PONT**

Anne-Françoise Pont est maître d'enseignement HES-SO//EESP Lausanne. Après une formation en travail social, elle a travaillé plusieurs années dans le champ de la protection de l'enfance en Suisse, dans le canton de Vaud. Elle développe et coordonne aujourd'hui des formations postgrades, à l'attention des professionnels du travail et de la santé, à l'Unité de formation continue de la Haute école de travail social et de la santé/EESP/Lausanne.

**SYLVIE MEZZENA**

Sylvie Mezzena est professeure HES-SO/Haute École de Travail Social, Genève. Docteure en sciences de l'éducation, elle consacre ses recherches à la construction de la professionnalité dans l'expérience de l'activité ainsi que dans les dispositifs en alternance dans les métiers de l'intervention sociale. Inscrite dans le courant de l'analyse de l'activité et dans un cadre théorique pragmatiste, ses travaux questionnent tout particulièrement la construction de la connaissance et des valeurs dans l'activité. Ses recherches actuelles portent sur la construction de la confiance dans des dispositifs expérimentaux de recherche alliant accompagnement d'équipe et production scientifique de connaissance.

**LAETITIA KRUMMENACHER**

Laetitia Kruppenacher est assistante sociale. Ethnologue de formation, elle est travailleuse sociale depuis une dizaine d'années. Après un master en travail social, elle collabore en parallèle à diverses recherches portant sur le savoir-faire des professionnels du champ du social.

**LAURENCE SEFERDJELI**

Laurence Seferdjeli est professeure à la Haute école de santé et membre associée de l'équipe de recherche CRAFT de l'Université de Genève (FAPSE). Ses recherches portent sur l'analyse de l'activité des professionnels de la santé (techniciens en radiologie médicale et infirmières) dans une perspective de formation et de développement professionnel. Elle mène parallèlement des travaux en collaboration avec une équipe du CNAM sur la recherche partenariale ou participative.

**FLAVIO FERSINI**

Flavio Fersini est éducateur social dans le champ de l'enfance depuis une dizaine d'années et enseignant vacataire à la HES-SO (HETS Genève, EESP Lausanne).

**JANETTE FRIEDRICH**

Janette Friedrich est maître d'enseignement et de recherche, FAPSE, Université de Genève. Docteure en philosophie, elle travaille comme Maître d'enseignement et de recherche à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Genève dans le domaine "Apports de la philosophie à l'éducation et à la formation". Ses recherches portent sur : « histoire, épistémologie et philosophie des sciences de l'homme ; débats philosophiques autour des concepts réflexion, savoir-faire et expérience ; relation pensée et langage ».