

38

LES CAHIERS

L'INSAISSABLE PRATIQUE

TRAVAIL ÉDUCATIF
AUPRÈS DE PERSONNES
SOUFFRANT DE HANDICAP

JOSEPH COQUOZ

RENÉ KNÜSEL

éesp

école d'études sociales et pédagogiques
Lausanne

L'INSAISSABLE PRATIQUE

L'INSAISSABLE PRATIQUE

TRAVAIL ÉDUCATIF
AUPRÈS DE PERSONNES
SOUFFRANT DE HANDICAP.
ÉTUDE PILOTE

JOSEPH COQUOZ, RENÉ KNÜSEL

**AVEC LA PARTICIPATION DE GAFIA GALAY,
GABRIEL GUÉLAT, MAURICE JECKER-PARVEX**

L'École d'Études sociales et pédagogiques de Lausanne publie régulièrement des études et travaux réalisés par ses enseignant·e·s, chargé·e·s de cours et diplômé·e·s. Ces ouvrages illustrent ses divers domaines d'activité, de recherche et d'enseignement, à l'intention de ses ancien·e·s étudiant·e·s, de professionnel·le·s de l'action sociale et des milieux intéressés.

Le comité d'édition: Geneviève Heller, Gil Meyer, Claude Pahud,
Paola Richard-De Paolis, Jean-Pierre Tabin
Responsable de la diffusion: Pierre-Yves Gadina

Maquette: Tassilo Jüdt, www.tassilo.ch
Mise en page: Éditions Antipodes, www.antipodes.ch
Correction: Claude Paré, Lausanne

La collection « Travail social » est publiée sous les auspices de la Conférence suisse des Hautes écoles spécialisées et des Écoles supérieures de travail social (SASSA). Elle se propose d'assurer la diffusion de travaux et d'études concernant le secteur du travail social, en particulier en vue de stimuler la formation des professionnelles et professionnels qui, de près ou de loin, lui sont rattaché·e·s.

Le comité d'édition: Jean-Pierre Fragnière, Maurice Jecker-Parvex,
Sabine Voelin, Regula Villari

Diffusion auprès des libraires:

En Suisse:

Albert le Grand Diffusion SA, av. de Beaumont 20, 1700 Fribourg

Hors de Suisse:

CID, bd Saint-Michel 131, 75005 Paris

Publié avec l'appui du Fonds national de la recherche scientifique

© 2004, Les Cahiers de l'éesp, case postale 70, CH-1000 Lausanne 24
(La reproduction ou l'utilisation sont soumises à autorisation préalable)
ISBN: 2-88284-42-X



école d'études sociales et pédagogiques Lausanne

Haute école professionnelle dispensant des formations de niveau tertiaire extra-universitaire, l'éésp bénéficie depuis 1972 d'une assise conventionnelle romande qui a contribué à son rayonnement, lui permettant d'accomplir les missions inscrites dans les statuts de la Fondation : formation de base, perfectionnement et recherche.

L'éésp réalise ainsi la formation initiale et continue, la recherche et les prestations de services indispensables au développement de ses quatre filières inscrites dans le réseau de la Haute école spécialisée santé-social de la Suisse romande (HES-S²) :

- animatrices et animateurs socioculturels ;
- assistantes sociales et assistants sociaux ;
- éducatrices et éducateurs spécialisés ;
- érgothérapeutes,

et de ses deux filières dispensant le diplôme ESTS (École supérieure de travail social) reconnu par la Conférence des Directeurs cantonaux de l'instruction publique :

- éducatrices et éducateurs de la petite enfance ;
- maîtres socioprofessionnels.

Dans ses trois bâtiments, l'école dispose d'auditoires, salles de cours et de travail, ateliers pour plus de 600 étudiant·e·s en formation initiale et d'un vaste centre de documentation, bibliothèque et vidéothèque ouvert au public, ainsi que de locaux spécifiques pour la division Formation continue et pour la division Recherche et prestations de service.

Pour plus d'informations sur l'éésp, visitez le site : www.eesp.ch

L'information sociale romande se trouve sur les sites :

www.socialinfo.ch et www.guidesocial.ch

REMERCIEMENTS

Cet ouvrage est le fruit d'une recherche qui a bénéficié du soutien financier du programme DO-RE (DO-REsearch) lancé par la Confédération (Projet N° 5295.1), subside de publication N° 13DBD-106313/1. Cette recherche a été réalisée selon le principe du partenariat entre des centres de formation HES et des terrains de pratique qui a été défini dans le cadre du programme fédéral. Elle a impliqué les deux écoles et les deux institutions éducatives suivantes :

L'École d'études sociales et pédagogiques (EESP) à Lausanne.

La Haute école fribourgeoise de travail social (HEF-TS) à Givisiez.

L'Espérance, institution médico-éducative à Étoy.

La Traversée à Fribourg.

Le groupe de recherche qui a mené les travaux était composé de professionnels et d'enseignants issus des quatre institutions partenaires: Christian Chenux (La Traversée), Joseph Coquoz (EESP), Gafia Galay (EESP), Gabriel Guélat (L'Espérance), Maurice Jecker-Parvex (HEF-TS) et René Knüsel (HEF-TS).

Orientée vers l'analyse des pratiques, la recherche a bénéficié de la collaboration active de l'équipe éducative du groupe Dahlias de L'Espérance et de celle de La Traversée 1, de l'association La Traversée, qui ont accepté de nous faire confiance, en prenant le risque de livrer leur pratique à notre regard, et qui ont apporté ainsi une contribution déterminante à la réussite de l'entreprise et à la promotion de la profession d'éducateur-trice spécialisée. Nous tenons à remercier chaleureusement Yvette Armand, Philippe Chamand, Graziano De Carlo, Véronique Nemeth, Dominique Pont du groupe Dahlias et Christian Chenux, Anna Crimella, Pierre Haller, Michelle Mac Donald, Katrin Simonet de La Traversée.

Nous exprimons enfin une reconnaissance toute particulière aux résidents qui ont donné leur accord à ce que notre groupe de recherche accède à l'intimité des appartements dans lesquels ils partagent leur vie, et qui nous ont réservé un accueil que nous ne sommes pas près d'oublier.

TABLE DES MATIÈRES

.....	INTRODUCTION	13
.....	L'ACTION ET LA PRATIQUE ÉDUCATIVES: UN CHAMP DE RECHERCHE NOUVEAU	17
.....	REVUE DE LITTÉRATURE SUR LES PRATIQUES DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE	22
I	ÉDUCATION SPÉCIALISÉE ET VIE QUOTIDIENNE	31
.....	UNE ÉVOLUTION SIGNIFICATIVE	32
.....	LA STIGMATISATION DU HANDICAP	34
.....	L'OUVERTURE ET LA PROFESSIONNALISATION DES INSTITUTIONS	36
.....	UNE VIE QUOTIDIENNE PLEINE DE SENS	37
.....	LES RITES D'HABITER	41
.....	L'OMNIPRÉSENCE DU PATHOLOGIQUE	44
.....	L'ÉDUCATEUR ET SES RÔLES	45
.....	LES ACCORDS COMMUNS SUR LE SENS	47
II	ÉDUCATION : PRATIQUE ET ACTION	51
.....	ÉDUQUER : EST-CE « FAIRE » OU « AGIR » ?	52
.....	ÉDUQUER : UNE « PRAXIS » PLUTÔT QU'UNE « POIËSIS »	54
.....	ÉDUQUER : UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE	56
.....	ÉDUQUER : UN MÉTIER DE L'HUMAIN	58
.....	L'INSAISSABLE PRATIQUE	61
.....	L'ACTION DANS L'ÉDUCATION	63
.....	L'ACTION À OBSERVER	65
.....	L'ACTION À COMPRENDRE	66

III	PROBLÉMATISATION ET MÉTHODE	73
	..... QUELQUES CONSIDÉRATIONS PRÉLIMINAIRES	74
	..... L'ITINÉRAIRE INTELLECTUEL D'UNE DÉMARCHÉ COLLECTIVE	77
	..... LE CHOIX DES PARTENAIRES ET DU MODE DE COLLABORATION	81
	..... LES HYPOTHÈSES DE TRAVAIL	83
	..... LA MÉTHODE DE RECHERCHE	84
	..... L'OBSERVATION	88
	..... LES CHOIX CRUCIAUX DU MOMENT ET DE L'OBJET DE L'OBSERVATION	88
	..... LE RECUEIL DES OBSERVATIONS : PROBLÈMES ET OUTILS	92
	..... LA CONSIGNATION ET LA GRILLE D'OBSERVATION	97
	..... L'EXPLICITATION	100
IV	ACTIVITÉS QUOTIDIENNES DES ÉDUCATEURS	105
	..... PRÉSENTATION DE LA TRAVERSÉE 1	105
	..... PRÉSENTATION DU GROUPE DAHLIAS	108
	..... LA PRATIQUE ÉDUCATIVE QUOTIDIENNE	110
	..... LES ACTIVITÉS EFFECTIVES DE LA SEMAINE DE TRAVAIL	115
	..... LES ACTIVITÉS AVEC LES RÉSIDANTS	120
V	ANALYSE DE QUELQUES ACTIONS	129
	..... SÉQUENCE N° 1 À LA TRAVERSÉE 1	131
	..... SITUATION OBSERVÉE ET CONTEXTUALISATION	132
	..... COMMENTAIRES	134
	..... EXPLICITATION PAR L'ÉDUCATRICE	134
	..... ANALYSE	136
	..... Réflexions sur l'explicitation	136
	..... Liens et écarts entre les données observées et les informations fournies	137

TABLE DES MATIÈRES

..... CONCLUSION	138
..... SÉQUENCE N° 2 À DAHLIAS	140
..... SITUATION OBSERVÉE ET CONTEXTUALISATION	140
..... COMMENTAIRES	142
..... EXPLICITATION PAR L'ÉDUCATEUR	143
..... ANALYSE	145
..... SÉQUENCE N° 3 À DAHLIAS	147
..... SITUATION OBSERVÉE ET CONTEXTUALISATION	147
..... COMMENTAIRES	148
..... EXPLICITATION PAR L'ÉDUCATRICE	150
..... ANALYSE	151
..... SÉQUENCE N° 4 À DAHLIAS	153
..... SITUATION OBSERVÉE ET CONTEXTUALISATION	153
..... COMMENTAIRES	154
..... EXPLICITATION PAR L'ÉDUCATRICE	154
..... ANALYSE	155
..... CONCLUSION	156
..... CONCLUSIONS GÉNÉRALES	159
..... LES ACTIVITÉS DES ÉDUCATEURS	162
..... LES ACTIONS DES ÉDUCATEURS	165
..... ÉVALUATION DE LA DÉMARCHE	171
..... QUELLES PERSPECTIVES?	176
..... BIBLIOGRAPHIE	179

INTRODUCTION

La recherche menée dans le cadre d'un projet financé par le programme national DO-REsearch, et rapportée dans cet ouvrage, vise à examiner la pratique des éducateurs spécialisés¹ avec des personnes adultes ayant un handicap mental ou souffrant de troubles psychiques plus ou moins importants. Elle consiste à décrire puis analyser finement quelques activités et actions concrètes des éducateurs et à en dégager la rationalité au cours d'entretiens avec ces derniers. Cette étude, qui s'inspire notamment des travaux de Donald A. Schön sur le praticien réflexif² et de Guy Jobert sur l'analyse du travail³, tient surtout à faire émerger la « substance » du travail éducatif de l'apparente banalité de l'exercice professionnel, en mettant en évidence la variété des manières de faire, la richesse des réflexions et des ressources cognitives

13

- 1 La correction impose aujourd'hui l'adoption d'un vocabulaire épïcène. Dans le cadre de cet ouvrage, nous dérogerons à cette pratique, par souci d'en faciliter la lecture, et nous nous conformerons aux usages plus traditionnels qui considèrent que l'emploi du masculin n'implique aucune exclusion du féminin.
- 2 Schön, D. A. (1983/1994), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (trad. J. Heynemand et D. Gagnon), Montréal: Les Éditions Logiques.
- 3 Pour une très bonne synthèse, Jobert, G. (1999), *L'intelligence au travail*. In: Carré, P. et Caspar, P. (sous la dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris: Dunod, pp. 205-221.

et affectives que les personnes mobilisent dans leurs activités quotidiennes, et les méandres de la pensée dans l'action éducative.

Nous utilisons sciemment ici la notion de pratique au singulier, voulant signifier par là que nous nous intéressons avant tout à la part générique de l'activité professionnelle des éducateurs dans un cadre institutionnel donné. Ce choix sémantique de départ ne signifie pas pour autant que nous ignorions combien un champ d'activité est composé en réalité de pratiques multiples, peut-être aussi diverses et variées que la multiplicité des acteurs qui y sont employés. En optant a priori pour le singulier – même si, à maintes occasions, l'usage du pluriel s'imposera à nous quand nous évoquerons les interventions d'acteurs identifiés – nous supposons qu'il existe des catégories de pratiques, aux contours vraisemblablement flous et incertains, mais qu'il est possible néanmoins d'identifier et qui caractérisent le travail qu'effectuent les éducateurs avec une population particulière. En ce sens, on peut dire par exemple que la pratique de l'éducateur en internat se différencie de la pratique du même professionnel dans la rue. Et si l'on monte à un niveau de généralité plus élevé, on peut distinguer la pratique de l'éducateur spécialisé de celle de l'enseignant.

14

La pratique de l'éducateur spécialisé en général a ceci de particulier qu'elle n'est pas caractérisée par une technicité⁴. Il se développe certes, à la faveur du processus qu'il est convenu de désigner par le néologisme de professionnalisation⁵ et qui a gagné les métiers du travail social depuis

4 Jean Brichaux propose une analyse tout à fait intéressante de la pratique éducative, qui s'inscrit dans le même courant de pensée auquel nous nous référons. Brichaux, J. (2001/2002), *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative* (2^e éd.), Ramonville-Saint-Agne: Erès.

5 Nous n'allons pas entrer ici dans le débat qui oppose diverses écoles de sociologie au sujet de la distinction entre métier et profession. L'éducation est-elle un métier, une profession, voire une semi-profession? La réponse à cette question n'est pas près de faire l'unanimité. On peut toutefois constater, depuis quelques années, l'émergence d'un processus de constitution d'une identité professionnelle à la faveur d'une quête de reconnaissance sociale, et qui touche, à des degrés divers, les pratiques d'enseignement, de travail social et de soin. Voir à ce sujet l'excellent ouvrage de Lang, V. (1999), *La professionnalisation des enseignants*, Paris: PUF; et pour l'éducation spécialisée: Saint Just, J.-L. de (2000), *Le savoir professionnel au risque des dialectiques du savoir. Les obstacles à la professionnalisation des éducateurs spécialisés au moment de la formation initiale*, Rennes: Mémoire de diplôme DHEPS FIF; Helari, M.-C. (2001), *Les éducateurs spécialisés entre l'individuel et le collectif*, Paris: L'Harmattan; Chauvière, M. et Tronché, D. (sous la dir.) (2002), *Qualifier le travail social. Dynamique professionnelle et qualité de service*, Paris: Dunod.

quelques années, des tentatives de formalisation des actions organisées, que Lise Demailly propose d'appeler « les techniques du social »⁶. C'est le cas notamment de la démarche de projet qui s'impose dans ce champ pour répondre aux exigences de l'évaluation de l'efficacité. Ces tentatives demeurent cependant cantonnées encore aux segments de l'action sociale qui se prêtent plus facilement à la formalisation et à la généralisation. Car la pratique de l'éducation spécialisée ne présente pas la même perméabilité au processus de transformation en techniques du social que celles de la gestion, du management, de l'évaluation ou de la didactique. Dans un internat par exemple, les activités des éducateurs correspondent pour la plupart à celles plus ou moins informelles qu'assument un père ou une mère : il s'agit d'accompagner des personnes, du lever au coucher, dans les différents moments de la vie quotidienne. Cette comparaison avec la pratique parentale est parfois invoquée pour estimer qu'il n'est pas nécessaire de disposer d'aptitudes et de compétences supérieures à celles de parents « suffisamment bons », au sens de Winnicott, pour être en mesure d'exercer cette activité de manière adéquate. Ceux qui expriment un tel avis contrebalancent toutefois leur appréciation par l'énumération des quelques vertus indispensables pour pouvoir durer dans la fréquentation, à longueur d'année, des personnes marquées des stigmates de toute nature qui témoignent de l'inégalité de la condition humaine. En d'autres termes, l'éducation spécialisée serait une pratique qui exigerait avant tout un grand cœur et du bon sens.

15

Peu importe le contenu de l'opinion en définitive ; ce qui est intéressant en revanche, c'est de saisir ce qui la rend possible. De tels préjugés s'alimentent bien sûr de la longue tradition de ce secteur d'activité qui n'a connu que récemment le processus de professionnalisation, mais ils proviennent aussi d'une caractéristique de l'éducation en général, qu'a bien analysée Daniel Hameline. L'éducation est une pratique « sans geste spécifique »⁷ et sans matérialité susceptible d'orienter de manière univoque la perception et la compréhension qu'on peut en avoir. Elle est de ce fait sujette à des interprétations variées, voire contradictoires, et ceci

6 Demailly, L. (2000), Les modes d'existence des techniques du social. *Cahiers internationaux de Sociologie*, CVIII, pp. 103-124.

7 Hameline, D. (1986), *L'éducation, ses images et son propos*, Paris : ESF, p. 144.

d'autant plus que chaque être humain en a une expérience personnelle, au moins au titre d'ancien éduqué. Chacun peut donc la déchiffrer et fonder son avis à partir de sa propre existence, en usant des lieux communs de son milieu et de son époque. L'éducation est donc un objet malaisé à cerner, mais qui suscite une pléthore de discours.

16 La principale difficulté de toute recherche sur l'éducation réside justement dans cette asymétrie entre, d'un côté, ce qu'on pourrait appeler une absence de « visibilité » de cette pratique et, de l'autre, un tumulte d'avis divergents pour en rendre compte. Nul ne sait très bien ce que fait l'éducateur, mais tout le monde en discourt. Et l'analyse des propos qui sont tenus fait apparaître combien ces derniers servent moins à dénoter qu'à connoter, à décrire qu'à qualifier ou disqualifier. Ainsi la réponse qui est donnée spontanément à la question à l'origine de notre recherche, « que fait l'éducateur ? », rend rarement compte des catégories d'actes concrets, réellement effectués et qui auraient été observés dans des suites de gestes et de comportements. Elle contient plutôt des énoncés évaluatifs assez vagues se référant à des finalités, à des intentions ou à des projets.

Daniel Hameline fait d'ailleurs le constat instructif que la langue ne comporte aucun verbe d'action qui soit propre à cette pratique. Ceux qui s'imposent à l'esprit pour évoquer ce que font les éducateurs sont en effet toujours des métaphores : on dit que les éducateurs élèvent des enfants, les accompagnent, les guident, les conduisent, qu'ils inculquent des bonnes habitudes, qu'ils forgent des esprits, etc. Tous ces verbes sont des images : ils sont empruntés à d'autres activités humaines. Et comme Nanine Charbonnel⁸ l'a mis en évidence de manière décisive dans sa thèse, leur fonction n'est pas d'abord de décrire des pratiques mais fondamentalement de prescrire des orientations axiologiques et des postures professionnelles. Ils disent en d'autres termes le projet de faire à défaut d'énoncer ce qui se fait.

Notre ambition de rendre compte des phénomènes nous oblige à aborder avec circonspection les discours des acteurs sur l'éducation. Il s'agit pour nous en effet d'aller voir ce que font ces derniers, concrètement,

8 Charbonnel, N. (1991-1993), *La tâche aveugle* (3 tomes), Strasbourg: Presses universitaires de Strasbourg.

dans les institutions qui accueillent des adultes souffrant d'un handicap mental ou ayant des difficultés psychiques. Mais avant cela, il est nécessaire de procéder à une réflexion théorique sur les notions de pratique et d'action afin de repérer les problèmes que nous avons à surmonter. Ce repérage nous permet de dégager alors les options méthodologiques à privilégier pour mener à bien notre étude.

L'ACTION ET LA PRATIQUE ÉDUCATIVES : UN CHAMP DE RECHERCHE NOUVEAU

Les thématiques de l'action et de la pratique sont restées longtemps peu investies par la recherche et recluses dans des travaux marginalisés qui pouvaient être parfois l'objet d'un certain mépris de la part de ceux qui professent les théories intimidantes du « soupçon ». La prédominance épistémologique accordée par celles-ci au dévoilement des déterminations, des structures et des régularités qu'il est possible de relever dans les phénomènes sociaux et psychologiques plutôt qu'aux aspects discontinus, contingents et singuliers de ces événements a concouru à mettre l'étude de la dynamique des actions humaines et des pratiques à l'écart des objets pertinents de la recherche. Par ailleurs, la présupposition positiviste, la plupart du temps implicite, que la pratique est une simple mise en application des savoirs constitués dans le champ théorique a contribué à entretenir le lieu commun que c'est du côté théorique qu'il s'agit en priorité de porter l'attention de la recherche et de la réflexion.

On assiste cependant depuis quelques années, dans l'espace francophone, à un regain significatif de l'intérêt pour ces thématiques, au point que « l'acteur est devenu <un mot de passe> dans les sciences sociales »⁹. Cette effervescence a de nombreuses explications possibles que nous nous contentons ici d'énumérer brièvement. On peut évoquer le renouvellement des problématiques en matière de théorie de l'action, que l'on doit, en partie, à l'ouverture, assez récente en France, aux travaux de la philosophie analytique anglo-saxonne et au recul de la *doxa* structuraliste. On peut faire état également de la dynamique interne des sciences

⁹ Gaudin, J.-P. (2001), L'acteur. Une notion en question dans les sciences sociales. *Revue européenne des Sciences sociales*, XXXIX, 121, p. 7.

sociales, avec le « retour du sujet », qui a restauré le prestige, notamment, des théories interactionnistes en sociologie. On peut rappeler enfin l'évolution du mode de gestion des « ressources humaines » dans les entreprises, qui ont conduit les psychologues et les ergonomes à s'intéresser de plus près aux savoirs pratiques des travailleurs et à leurs activités réelles sur leur poste de travail.

Cette préoccupation contemporaine pour la description et l'analyse des pratiques professionnelles n'est donc pas le fruit du hasard. Si elle occasionne une profusion de travaux de recherche dans le monde académique, elle découle, dans l'ensemble des milieux professionnels, du souci de relever le défi, imposé par les autorités politiques au nom des contraintes économiques, de démontrer l'efficacité et l'efficacéité de leurs activités par la participation à ces travaux. Le courant intellectuel connu plus globalement sous le terme de *New Public Management* tend en effet à interroger l'ensemble de la fonction publique sur sa capacité à fournir des services efficaces. Issu en particulier des réflexions de l'économiste américain Milton Friedman, il a été particulièrement bien synthétisé par David Osborne et Ted Gaebler¹⁰. Par son origine américaine, ce courant de pensée a rapidement gagné l'ensemble du monde anglo-saxon, pour finir par irradier tous les pays développés. Au plan politique, il a été incarné par les deux figures emblématiques que furent Ronald Reagan et Margaret Thatcher, et dont le programme reposait sur l'idée phare de mettre le secteur public en concurrence avec le privé afin de gagner en efficacité : des services publics comme les pénitenciers ou le ramassage des ordures, pour ne prendre que deux exemples, ont ainsi été assumés par des entrepreneurs privés aux États-Unis.

Les secteurs du travail social et de la santé ont, eux aussi, été mis sous pression et contraints de participer à ce gigantesque effort de rationalisation des services de l'État. Les critères d'efficacité économique ont ainsi fait irruption dans ces secteurs, interrogeant les activités offertes, notamment, sous l'angle de leur rendement. Le caractère inéluctable de cette extension s'est d'autant mieux imposé que les dépenses sociales et de la santé n'ont cessé de croître depuis plusieurs décennies. Dans ce

10 Osborne, D. et Gaebler, T. (1992), *Reinventing Government. How the Entrepreneurial Spirit is transforming the Public Sector?* Reading (Mass.) : Addison-Wesley Publ.

contexte, la volonté politique, relayée par les médias, de mieux contrôler la croissance des dépenses a conditionné les budgets publics et, dans un second temps, les subventions accordées aux institutions. L'affectation des ressources publiques a été réévaluée à l'aune des missions et de la qualité des services offerts. Il devenait dès lors nécessaire de traquer les dysfonctionnements ou les doublons d'activité.

Une des réactions des milieux intéressés a été de chercher à mieux faire connaître le rôle joué par les professionnels et surtout à mettre en évidence les activités réellement effectuées, notamment pour contrer la tentation affichée des responsables administratifs et politiques de vouloir tout évaluer à l'aide d'indicateurs quantifiables.

La conjonction de ces courants venant de sollicitations diverses – à savoir montrer ce que l'on fait, offrir l'assurance de la qualité et répondre aux pressions budgétaires – a par conséquent reposé la nécessité d'approfondir la réflexion autour des pratiques professionnelles. Du côté des travailleurs sociaux, la nécessité de légitimer leurs pratiques et d'obtenir une reconnaissance sociétale n'est pas nouvelle. Mais une pression indicible pousse en particulier les milieux de la formation à anticiper sur des questions diffuses, provenant de la société civile, au sujet des activités réelles et des bénéfiques primaires et secondaires des services offerts.

Notre réflexion s'inscrit dans ce courant fait de contraintes indirectes et de nécessité d'apporter la preuve de l'utilité des tâches remplies par les professionnels du travail social. Elle concerne une profession, l'éducation spécialisée, dont les assises s'ancrent dans le soutien à des populations présentant des besoins particuliers en matière d'éducation, en l'occurrence à des personnes mentalement déficientes ou gravement troubles sur le plan psychique. Nos interrogations entendent se centrer sur l'importance de la qualification professionnelle pour travailler avec des populations dont il est coutumier de penser, dans certains milieux, que leur encadrement ne nécessite pas une formation très poussée.

Il importe de dire ici qu'en voulant interroger la pratique des éducateurs, nous ne nous inscrivons pas dans une perspective de contrôle du travail pour vérifier si leurs activités réelles correspondent aux tâches prescrites par leurs employeurs. Notre recherche ne se situe pas non plus dans une optique normative consistant à établir les standards d'un exercice professionnel qualifié et à identifier les procédures qui décomposent

l'activité professionnelle pour la rendre accessible aux démarches évaluatives. Notre intérêt porte sur l'acteur au moment même où il agit, sur ce qu'il fait concrètement, et ceci sans rapporter ces actions à une quelconque référence externe. Nous estimons qu'une mise en évidence de ce que font les éducateurs dans leur pratique quotidienne serait de nature à dégager cette profession de deux clichés qui prêtèrent son image.

Le premier cliché est alimenté par l'aura de sollicitude et d'abnégation qui demeure attachée à toutes les activités humaines consistant à soulager la souffrance ou à venir en aide aux plus démunis. Il ne s'agit pas de dénigrer ici l'héritage culturel judéo-chrétien qui alimente un tel cliché et qui demeure sans doute vivace dans les initiatives laïques de politique sociale. Mais la réduction de la pratique éducative à la manifestation de conduites vertueuses à l'égard d'un prochain déshérité ne permet guère d'approcher toute la réalité de ce qui est avant tout un travail rémunéré, et elle écarte en particulier le bagage de culture professionnelle et de compétences acquises composant l'identité de l'éducateur.

20 Le deuxième cliché opère une autre réduction, potentiellement plus pernicieuse encore, consistant à reléguer cette pratique au seul accompagnement des personnes dans le déroulement routinier de la vie quotidienne. L'exercice du métier d'éducateur devient alors une suite monotone d'assistance dans les soins corporels, les repas et les activités d'occupation, accordée aux personnes dont l'existence n'est pensée qu'en termes de besoins à satisfaire, de handicaps à combler et de dépendances à compenser. L'activité professionnelle est réduite ainsi à une succession de tâches à exécuter que l'on peut confier à un personnel bienveillant et plein de bon sens.

L'intention qui est à l'origine de cette recherche est avant tout de « passer la barrière » des discours et des clichés pour accéder aux pratiques réelles, lesquelles sont aussi bien des actions menées, des options axiologiques que des réflexions théoriques. Elle a l'intention de comprendre la question initiale: « Que font concrètement les éducateurs dans les institutions qui accueillent des adultes souffrant d'un handicap mental ou ayant des difficultés psychiques? » dans toutes les composantes qu'elle contient. Si la question est simple, il ne peut en être de même de la réponse. Les hypothèses fondamentales qui orientent notre recherche, et qui se nourrissent des travaux menés sur l'analyse des professions de l'éducation et du travail social, sont les suivantes:

Premièrement, nous pensons que la pratique des éducateurs appartient à cette catégorie de pratiques qui ne peut pas faire l'objet de prescriptions précises. Chaque acteur participe ainsi à la définition de la norme de réalisation des activités faisant partie de son cahier des charges. Ce caractère indéfini constitue un élément déterminant de la professionnalisation des éducateurs et il ne signifie nullement que tout y est permis. Il existe en effet un cadre déontologique¹¹, plus ou moins connu, fixant la frontière entre l'acceptable et l'inacceptable. De même, l'activité professionnelle est déterminée par l'organisation de la vie des usagers et son contenu se trouve défini indirectement par les nécessités du cadre institutionnel. Par contre, la définition fine de ce qui est à faire et de la manière de le faire appartient aux éducateurs, soit individuellement, soit collectivement au sein des équipes.

Nous voulons montrer, en second lieu, l'amplitude insoupçonnée de la gamme d'actions, de réflexions et de décisions propres à ce champ professionnel. Cette amplitude et cette richesse dépendent vraisemblablement de plusieurs facteurs, et notamment de variables individuelles et de conditions institutionnelles. Du fait qu'ils contribuent eux-mêmes à définir les normes de leur exercice professionnel, les éducateurs n'assurent cette richesse qu'en disposant d'une culture professionnelle avérée et en entretenant une dynamique institutionnelle nourrissant inlassablement la pensée collective. Ce ne sont pas ces variables et ces conditions qui seront l'objet de notre attention. Nous avons cependant choisi des terrains de pratique connus pour le dynamisme de leurs interrogations théoriques et pour leurs initiatives, et qui disposent de professionnels qualifiés et reconnus par leurs pairs pour leurs compétences. C'est ainsi que L'Espérance à Étoy et La Traversée à Fribourg ont accepté de collaborer à cette recherche.

Il y aurait lieu d'étudier un jour quelles sont en amont les conditions institutionnelles qui assurent cette dynamique intellectuelle. Dans le cadre de cette recherche, nous allons plutôt essayer d'en dégager les effets en aval, c'est-à-dire au niveau des pratiques, en choisissant de suivre et d'analyser les actions professionnelles d'éducateurs formés et expérimentés.

11 L'Association suisse des professionnels de l'action sociale s'est dotée par exemple d'un code de déontologie en 1990, révisé en 1999.

Notre intention n'est ni de présenter des résultats quantitatifs, ni d'opérer des comparaisons systématiques entre acteurs. L'approche que nous privilégions est une approche descriptive et qualitative destinée à illustrer, par quelques exemples, la richesse et la variété des manifestations et des contenus de la pratique de l'éducation spécialisée avec des personnes en situation de handicap. L'accès à cette réalité exige de se dégager des discours téléologiques, axiologiques et justificatifs qui viennent spontanément aux lèvres des professionnels quand ils parlent de leur profession.

22 Nous tentons de rendre compte des pratiques à un degré de précision dans la description qui se situera entre celui de l'acte isolé, unitaire, et celui de l'activité qui comprend plusieurs actions et les place sur un axe temporel. Nous allons essayer, en d'autres termes, d'aller à quelque chose de plus fin que l'activité, mais de plus grossier que l'acte dans sa réalisation brute. De plus, nous nous intéresserons à une pratique experte, et ceci en sachant que cette expertise n'est pas immédiatement perceptible, comme peut l'être celle d'autres professions ayant des pratiques de type technique clairement distinctes de celles de la vie commune. Pour mettre en évidence cette expertise, il ne suffit pas en effet de regarder des éducateurs ou de leur demander de raconter leurs journées, car leurs pratiques ne présentent guère de reliefs immédiatement perceptibles et qui puissent être rapportés sans équivoque à de l'expertise, et les acteurs n'ont pas toujours pleinement conscience des composantes de leurs actions, étant donné que celles-ci comportent une part importante d'automatismes, d'ajustements fins et inconscients, d'héritages socio-affectifs provenant des expériences de vie. Si l'on veut approcher quelque peu l'expertise de cette profession, il est nécessaire d'adopter une démarche qui comporte quelques moyens instrumentaux et qui s'appuie sur une solide réflexion théorique.

REVUE DE LITTÉRATURE SUR LES PRATIQUES DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

On trouve dans la littérature de nombreux ouvrages sur l'éducation spécialisée. Nous n'en ferons pas l'inventaire exhaustif ici, mais nous nous contenterons d'en mentionner quelques-uns, sans les commenter,

afin d'illustrer la diversité et la richesse des travaux qui ont été menés à ce jour¹². Plusieurs de ces références ont été fréquemment utilisées comme des textes fondateurs par les associations professionnelles et les centres de formation et ont servi à promouvoir la reconnaissance sociale de l'éducateur spécialisé ainsi qu'à légitimer des orientations institutionnelles.

Une partie des écrits a porté sur les fonctions et sur les missions de cette profession pour cerner ce qui fait l'identité de ce nouveau professionnel, mais aussi parfois pour en dénoncer les mystifications. Nous pouvons relever, dans cette catégorie, des ouvrages, devenus des classiques, et qui se réfèrent à des approches théoriques très variées : M. Lemay (*Les fonctions de l'éducateur spécialisé de jeunes inadaptés*, 1968), R. Lapauw (*Éducateurs... inadaptés*, 1969), P. Fustier (*L'identité de l'éducateur spécialisé*, 1972), R. Hébert (*Le métier d'éducateur spécialisé*, 1976), J. Ladsous (*L'éducateur dans l'éducation spécialisée : fonctions et formations*, 1977), J.-M. Geng (*Mauvaises pensées d'un travailleur social*, 1977), F. Muel-Dreyfus (*Le métier d'éducateur*, 1983), A. Vilbrod (*Devenir éducateur, une affaire de famille*, 1995), P. Gaberan (*Être éducateur dans une société en crise*, 1998), J. Brichaux (*L'éducateur spécialisé en question[s]*, 2001), M.-C. Hélari (*Les éducateurs spécialisés entre l'individuel et le collectif*, 2001), Ph. Chavaroche (*Travailler en MAS. L'éducatif et le thérapeutique au quotidien*, 2002).

Une autre série de travaux a abordé la spécificité de l'action éducative spécialisée sous l'angle de sa démarche et de ses procédés. Nous pensons notamment à D. Rouquès (*Psychopédagogie des débiles profonds*, 1967), J. Guindon (*Les étapes de la rééducation*, 1970), G. Gendreau (*L'intervention psycho-éducative*, 1979), F. Tosquelles (*Éducation et psychothérapie institutionnelle*, 1984), J. Rouzel (*Le travail d'éducateur spécialisé*, 1996), J. Loubet (*Le savoir-faire éducatif*, 2000), P. Le Rest *et al.* (*Paroles d'éducateurs de prévention spécialisée*, 2002).

Un troisième groupe réunit les ouvrages présentant des expériences vécues de professionnels ou de psychanalystes impliqués dans des institutions de l'éducation spécialisée. Il s'agit d'écrits qui peuvent prendre la forme de récits ou comporter une part plus ou moins importante d'analyses de cas

¹² Les lecteurs intéressés trouveront une riche bibliographie dans l'ouvrage de Capul, M. et Lemay, M. (1996), *De l'éducation spécialisée*, Ramonville Saint-Agne : Erès.

et qui ont, pour certains, connu un succès non seulement auprès des praticiens, mais aussi du grand public. On peut signaler, dans cette catégorie, le classique d'avant guerre de A. Aichhorn (*Jeunesse à l'abandon*, traduit en 1973), B. Bettelheim (*L'amour ne suffit pas*, 1970), G. Jurgensen (*La folie des autres*, 1974), F. Redl (*L'enfant agressif*, 1964), F. Deligny (*Graine de crapule*, 1960), M. Mannoni (*Un lieu pour vivre*, 1976), J. Cartry (*Petite chronique d'une famille d'accueil*, 1996), B. Rougier (*Jamais sans famille. Un éducateur en milieu ouvert*, 1998), M. Hugli (*Rêver, écrire, éduquer, il faut imaginer l'éducateur heureux*, 2002).

Enfin, nous tenons à signaler quelques textes à portée historique qui tentent parfois de faire une généalogie de la profession de l'éducation spécialisée. Nous relevons, en plus de la thèse, devenue un classique, de M. Capul (*Internat et internement sous l'Ancien Régime. Contribution à l'histoire de l'éducation spécialisée*, 1984), et des témoignages recueillis dans M. Gardet *et al.* (*Elles ont épousé l'éducation spécialisée*, 1999), des études menées en Suisse romande comme celles de C. De Jonckheere (*Images de l'éducateur*, 1987), M. Ruchat (*L'oiseau et le cachot. Naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande*, 1993), P. Avanzino (*Histoires de l'éducation spécialisée*, 1993), C. Mellot (*L'Espérance, 1872-1997*, 1997), J. Coquoz (*De l'éducation nouvelle à l'éducation spécialisée*, 1998), S. Pilloud (*Julie Hofmann, une vie de combats auprès des exclus*, 1998).

Tous ces ouvrages abordent la profession de l'éducation spécialisée plutôt à partir des difficultés particulières à cette profession, des problèmes individuels et sociaux sur lesquels les acteurs sont appelés à intervenir ou sous l'angle des idéalités auxquelles ces derniers se réfèrent ou des idéologies qui les déterminent. L'intérêt pour les mécanismes concrets de l'action professionnelle et les phénomènes individuels et collectifs dans les situations de la pratique est apparu beaucoup plus récemment. Il s'est généralement développé dans le cadre du paradigme interactionniste en sociologie, dans le courant de l'ethnométhodologie, dans des travaux portant sur la dynamique psychologique des acteurs ou, en sciences de l'éducation, autour de la construction des savoirs d'action¹³. Des recherches,

13 On peut relever l'excellente publication de chercheurs de l'Université de Genève qui offre un bon aperçu des questions vives au sujet de l'action en éducation, Baudouin, J.-M. et Friedrich, J. (Éds) (2001), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles: De Boeck Université.

parfois de qualité inégale, ont ainsi été entreprises dans des champs professionnels proches du travail social, comme ceux des soins infirmiers¹⁴.

La pratique scolaire a suscité un nombre considérable de travaux. Il faut signaler ici l'ouvrage classique de Marcel Postic qui a fait connaître, dans l'aire francophone, à la fin des années 70, un courant de recherche déjà prolifique dans le monde anglo-saxon, sur l'observation des enseignants et l'utilisation possible de ces résultats dans leur formation¹⁵. Avec Jean-Marie De Ketele¹⁶ et la sociologue Régine Sirota¹⁷, Marcel Postic s'est imposé alors comme le spécialiste des questions méthodologiques dans l'observation du champ de l'éducation et de l'enseignement. Depuis quelques années ont été menés de nombreux autres travaux qui ont renouvelé les réflexions méthodologiques. Nous tenons à signaler ici quelques recherches à titre d'illustration. Il y a celle que Marguerite Altet¹⁸ a réalisée, dans plusieurs collèges français, et qui porte sur des « épisodes d'interaction pédagogique » afin d'y mettre en évidence les phénomènes d'influence interindividuelle dans le processus enseignement-apprentissage. Le très bel ouvrage des deux chercheurs canadiens, Maurice Tardif et Claude Lessard¹⁹, s'efforce, lui, de disséquer le travail des enseignants en partant de l'hypothèse forte que les professions d'interactions humaines présentent des caractéristiques qui les distinguent radicalement des autres formes de travail. Philippe Perrenoud²⁰ s'est attaché à montrer, de son côté, combien le surgissement incessant des imprévus, qui est une des particularités des métiers de l'humain, oblige les enseignants à improviser dans les situations et à suspendre la « planification » qu'ils avaient prévue. Anne-Marie Chartier²¹

25

14 Dominicé, D., Favario, C. et Lataillade, L. (coord.) (2000), *La pratique des infirmières spécialistes cliniques. Identifier des savoirs spécifiques*, Paris: Seli Arslan.

15 Postic, M. (1977/1989), *Observation et formation des enseignants* (3^e éd.), Paris: PUF.

16 De Ketele, J.-M. (1988), *Méthodologie de l'observation*, Bruxelles: De Boeck-Wesmael; Postic, M. et De Ketele, J.-M. (1988), *Observer les situations éducatives*, Paris: PUF.

17 Sirota, R. (1988), *L'école primaire au quotidien*, Paris: PUF.

18 Altet, M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris: PUF.

19 Tardif, M. et Lessard, C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles: De Boeck Université.

20 Perrenoud, P. (1996), *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris: ESF.

21 Chartier, A.-M. (1998), L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques, *Recherche et Formation*, 27, pp. 67-82.

enfin s'est penchée sur la façon dont les enseignants aménagent les prescriptions didactiques dans leur activité quotidienne avec les élèves.

L'intérêt pour l'analyse fine du travail effectué par les éducateurs dans les institutions spécialisées est très récent. On peut signaler ainsi plusieurs contributions, qui rendent compte de recherches plus ou moins approfondies, dans les ouvrages collectifs qu'ont publiés coup sur coup Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet²², dont un titre est spécifiquement consacré au champ des interventions socio-éducatives. Ces livres offrent des références originales pour se repérer dans les diverses conceptions de l'analyse des pratiques ou de celle des problèmes professionnels. Malgré des différences à la fois dans la maîtrise de l'objet, la présentation des articles et la centration sur le cadre proposé²³, ces ouvrages ont trois authentiques fondements communs. Ils concernent des professionnels exerçant des métiers ou des fonctions qui comportent des dimensions relationnelles importantes. Les contributions soulignent le travail de co-construction de sens des pratiques qui est visé par les dispositifs d'analyses mis en œuvre. Enfin, il est relevé que ces démarches tendent à faciliter l'évolution de l'identité professionnelle des praticiens. Les travaux publiés par Blanchard-Laville et Fablet témoignent donc de la diversité des champs de pratiques et des orientations théoriques mais aussi de la vitalité de ce courant de recherche, qui semble multiplier les dispositifs innovants pour analyser les pratiques.

Ce type de démarche, qui s'efforce de mettre de côté, tant que faire se peut, les discours, émanant autant des praticiens que des théoriciens, discours qui ont si souvent pour effet de rendre inaccessible ce qui constitue le cœur de l'action, représente un véritable renversement dans l'abord des pratiques. Il s'agit en effet de porter résolument l'attention

22 Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (Éds) (1998), *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan; (1999), *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*, Paris: L'Harmattan; (1996/2000), *L'analyse des pratiques professionnelles* (nouvelle éd. rev. et corr.), Paris: L'Harmattan; (2001), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan.

23 Si la plupart des articles présentent des dispositifs d'analyse des pratiques relevant de la formation professionnelle initiale ou continue, certains apports témoignent d'approches de consultations ou d'intervention auprès d'équipes. Enfin une troisième catégorie d'articles expose des études qui sont assez proches de ce que nous nous proposons de faire dans cette recherche.

sur les phénomènes, pour disséquer l'action ou la pensée en acte du professionnel, plutôt que de chercher à rapporter les événements à des grilles d'interprétation qu'offrent des disciplines comme la psychanalyse, la sociologie critique ou toute autre lecture herméneutique.

Ou alors on adopte, à la manière de Joseph Rouzel ou de Fernand Deligny, une démarche qui sort résolument des cadres académiques. On aborde, dans ce cas, l'éducateur en tant que sujet, et l'on considère qu'il a d'abord à vivre avec des sujets. Partant de ces prémisses, on estime alors que les sujets, dans leur errance existentielle, ne peuvent être réductibles dans quelque théorie ou quelque projet que ce soit. Rendre compte de l'acte éducatif passe dans ce cas par ce que Rouzel appelle le « métissage de l'écriture »²⁴, dans le sens où la mise en évidence de cette réalité pratique ne dépend pas de l'épure d'une démarche scientifique selon des critères épistémologiques, mais de la multiplicité des voies d'accès et d'expression qui n'exclut ni le récit, ni le mythe. Une telle position ne manque pas de pertinence, ni de panache parfois. Elle doit en tout cas nous inciter à ne pas perdre de vue que, la théorie étant elle aussi une fiction, toute construction de la réalité, résultant de quelque recherche que ce soit, ne peut prétendre en être la traduction.

27

Une thèse récente de Claude De Jonckheere²⁵ mérite à ce sujet d'être signalée car elle tente, en s'appuyant en particulier sur les positions philosophiques de Gilles Deleuze, de concilier une démarche de recherche plutôt classique avec une posture refusant toute prise qui puisse devenir capture. Comment les éducateurs concilient-ils leur désir sincère de promouvoir l'autonomie des personnes avec lesquelles ils travaillent, avec l'ordre des projets institutionnels ? Et quels usages font-ils des références théoriques à leur disposition et de leur propre expérience de vie dans ce jeu ? L'action elle-même de l'éducateur n'est pas l'objet sur lequel De Jonckheere porte son attention ; c'est plutôt l'amont qui l'intéresse, c'est-à-dire à la fois ce qui alimente l'intentionnalité des acteurs et ce

24 Rouzel, J. (1998), *L'acte éducatif. Clinique de l'éducation spécialisée*, Ramonville Saint-Agne: Erès, p. 11.

25 De Jonckheere, C. (1998), *Que me veulent-ils ? La construction de modèles dans l'éducation spécialisée*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Genève. Cette thèse a connu une édition récente, De Jonckheere, C. (2001), *Agir envers autrui. Modèles d'action dans les professions de l'aide psychosociale*, Lonay-Paris: Delachaux et Niestlé.

qui détermine socialement leur intervention. Avec la notion de « modèle », centrale dans sa thèse, il tente d'accéder à la rationalité des acteurs, une rationalité qui est un composé plus ou moins stable de savoirs savants certes, mais aussi d'inclinations affectives ou idéologiques, d'habitus hérités et de déterminations structurelles. En cela notre objet de recherche est décalé, et complémentaire dans une certaine mesure, par rapport au sien dans la mesure où nous cherchons à savoir ce qu'il advient de cette mise en œuvre du modèle. Et notre éclairage en aval ouvre des perspectives autant théoriques que pratiques différentes, avec une démarche adaptée qui offre aux professionnels un instrument d'analyse concret de leurs actions sur le terrain.

Notre ouvrage est articulé de la façon suivante. Un premier chapitre donne une présentation de la profession d'éducateur spécialisé auprès des populations en situation de handicap. Il s'agit en effet de rendre compte succinctement d'un « héritage » et de montrer, par une brève histoire de ce champ professionnel, l'évolution de la place sociale des personnes ayant un handicap et celle des institutions qui les accueillent. On peut constater en effet que durant les quarante années qui nous séparent de l'entrée en vigueur de l'Assurance invalidité en Suisse, la vie de ces personnes a considérablement changé, et ceci à la fois par l'affectation de moyens financiers conséquents et par l'évolution du travail des éducateurs spécialisés. On est passé ainsi, dans beaucoup d'endroits, d'une vie isolée en asile à une vie sociale, plus ou moins intégrée.

Mais si la profession participe à des changements, elle comporte aussi quelque chose d'immuable, à savoir le partage de la vie quotidienne des résidants dans leur lieu de vie. De quoi est fait ce quotidien professionnel des éducateurs ? Derrière l'apparente banalité de la vie ordinaire avec les personnes handicapées, il faut imaginer la présence de projets éducatifs, de projets qui doivent à la fois exister pour promouvoir les capacités d'autodétermination des personnes, améliorer leurs conditions d'existence en tant que sujets, développer leur autonomie, et qui doivent en même temps demeurer sans cesse révisables pour laisser la place précisément à l'éclosion des potentialités personnelles des bénéficiaires. Les travaux et réflexions qui ont été menés sur les activités des éducateurs dans la vie quotidienne montrent combien celles-ci sont paradoxales et exigent de la créativité. Il s'agit en effet, à la fois, de savoir traduire des

intentions directrices en actes, avec l'espoir d'opérer du changement chez les personnes, et, en même temps, de savoir suspendre ces mêmes intentions pour faire place au surgissement créatif de « ce qui arrive » et qui n'était pas prévu.

Les deux chapitres qui suivent exposent les options théoriques et les réflexions méthodologiques qui ont orienté notre recherche. Dans le chapitre II, nous présentons les particularités de la pratique de l'éducateur spécialisé et examinons les conséquences que cela implique pour la recherche. L'abord théorique d'objets tels que la pratique ou l'action, objets qui paraissent pourtant évidents pour le sens commun, se révèle en fait très ardu car la pratique et l'action sont des notions fortement problématiques. Et ces problèmes ont évidemment des incidences sur le plan méthodologique, incidences qui sont examinées dans le chapitre III, où nous détaillons plus précisément la démarche adoptée.

La recherche que nous nous proposons d'entreprendre est une recherche-action impliquant la participation de quelques professionnels des institutions qui ont accepté de jouer le rôle de partenaire. La démarche doit être en effet adaptée à l'objet d'études; elle doit rendre possible l'analyse de pratiques faiblement technicisées, se prêtant peu à la standardisation, sujettes à un degré élevé d'incertitude, vraisemblablement plurielles et se trouvant au cœur de conflits de valeur. L'ensemble de ces contraintes tend évidemment à fragiliser les prises d'information, à compliquer le dispositif de recueil de données et à réduire les possibilités de généralisation. Compte tenu des moyens à disposition pour cette recherche, nous n'avons pu que tenter empiriquement de surmonter ces difficultés.

En ce sens – et c'est l'objet des chapitres IV et V – cette recherche sera l'occasion à la fois de produire quelques résultats et d'évaluer la pertinence de nos instruments. Nous espérons ainsi apporter une contribution – certes modeste – à la mise en lumière des pratiques des éducateurs spécialisés, mais aussi à la réflexion méthodologique pour ce type de recherche.

ÉDUCATION SPÉCIALISÉE ET VIE QUOTIDIENNE

La pratique de l'éducation spécialisée se déroule dans un espace qui évoque un milieu de vie ordinaire, dans des temps qui mettent les mêmes personnes en présence de manière prolongée, et autour d'activités qui relèvent, pour le commun des mortels, de leur vie domestique. Les contenus de cette pratique apparaissent donc, d'abord, comme banals, potentiellement monotones, voire insignifiants, s'ils ne mettaient pas les professionnels en présence d'êtres humains « qui sortent de l'ordinaire ». Il est vrai que ce ne sont pas les multiples tâches concrètes effectuées quotidiennement par les éducateurs qui constituent a priori l'attrait de cette profession, mais bien leur fonction d'aide et d'accompagnement, et les bienfaits qu'elles sont susceptibles d'apporter aux personnes à qui elles sont destinées. C'est en cela que l'éducation spécialisée est une profession idéologique, au sens où elle est fondée sur des idées, et en particulier sur des idées qui ont pour but d'orienter et de justifier des actions.

L'abord de cette profession ne peut manquer par conséquent de mener le chercheur dans les parages des doctrines, puisque les idées orientant l'action, comme le rappelle utilement Daniel Hameline²⁶, sont foncièrement

²⁶ Hameline, D. (1998), Pédagogie. In: Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (Éds), *Le pari des sciences de l'éducation. Raisons éducatives 1/2*, Paris-Bruxelles: De Boeck Université, p. 233.

doctrinales. Elles évoluent en fonction de multiples paramètres, et notamment des débats politiques, des changements sociaux ou des connaissances scientifiques. C'est cette évolution qui a permis la reconnaissance progressive de l'éducation spécialisée comme profession, et c'est elle également qui a contribué à transformer le statut et la condition des personnes handicapées dans la société. Ces changements ayant produit des effets sur ce qui constitue le travail de l'éducateur, il importe par conséquent d'en rendre compte, au moins succinctement, avant d'aborder le thème de la vie quotidienne dans les institutions éducatives.

UNE ÉVOLUTION SIGNIFICATIVE

32 Il est difficile de situer de façon précise le début de la présence d'un personnel formé en éducation spécialisée auprès des personnes handicapées mentales; il est plus aisé par contre de fixer quelques dates d'événements repères qui ont contribué à créer un contexte favorable à cela. Il ne s'agit pas ici d'analyser l'influence des divers facteurs de cette évolution générale, les uns vis-à-vis des autres, ni de faire un balisage historique exhaustif, mais bien plutôt de rappeler les différents éléments qui nous paraissent déterminants dans cette histoire.

L'histoire des institutions éducatives accueillant les personnes handicapées mentales montre en effet l'existence d'une évolution qui fut en général semblable dans les pays riches de l'Europe occidentale. Cette évolution a été marquée par des grands projets politiques comme la création des assurances sociales, par la naissance de la profession reconnue d'éducateur spécialisé et par une adaptation des missions et des structures des institutions, pour tenir compte à la fois de la revendication des parents à devenir des acteurs et de la modification du regard social porté sur les personnes ayant un handicap.

Il y a lieu tout d'abord de relever la création, dans les années 50 environ, des écoles d'éducateurs spécialisés, par exemple celle de Lausanne²⁷ en 1954. Des éducateurs pour l'enfance et l'adolescence inadaptées sont désormais formés, mais sans toutefois qu'ils soient

27 Pahud, C., de Saussure, Y. et Rochat, G. (1992), *Aux sources de la formation des éducateurs spécialisés*, Lausanne et Genève: Éd. de l'EESP et de l'IES.

destinés spécifiquement à l'accompagnement de personnes handicapées, du moins dans les premières années. Si quelques personnes diplômées sont engagées quand même dans les institutions accueillant cette population, il faut attendre quelques années avant que le travail dans ce secteur puisse être perçu comme intéressant. La première convention collective de travail du canton de Vaud, signée en 1962, reflète cette ségrégation: elle prévoit en effet un salaire inférieur pour l'éducateur travaillant avec cette clientèle.

La mobilisation des parents d'enfants handicapés au sein d'associations est le deuxième fait marquant dans l'histoire des institutions. L'objectif premier de ces organisations est avant tout d'obtenir une reconnaissance des personnes handicapées comme personnes ayant des droits. Une de leurs revendications porte ainsi sur l'amélioration des conditions d'hébergement de leurs enfants qui sont alors rassemblés dans de grandes institutions, de type asilaire, avec de vastes réfectoires et des dortoirs de plus de vingt ou trente places. Ces associations demandent des établissements plus petits, dotés de chambres, et de locaux communs d'aspect plus familial: elles vont construire elles-mêmes de tels lieux. Elles réclament également des accompagnants formés, aptes à construire et mener des projets éducatifs. Par ces changements, les parents attendent, dans la pratique, que les capacités de progrès de leurs enfants handicapés soient exploitées au mieux.

L'avènement de l'Assurance invalidité en 1960 permet la concrétisation de ces projets. Cette assurance sociale est l'aboutissement d'une très lente évolution des mentalités puisque c'est en 1925 que le Parlement et le peuple suisse avaient accepté la loi donnant compétence au Conseil fédéral d'instituer « par voie législative l'assurance en cas de vieillesse et l'assurance des survivants; [cette loi] pourra introduire ultérieurement l'assurance en cas d'invalidité »²⁸. Il faut attendre 1955 pour voir deux initiatives être déposées, la première par le Parti socialiste et l'autre par le Parti du travail, qui appellent à une « révision de la Constitution fédérale afin d'obtenir la mise sur pied d'une assurance invalidité »²⁹. L'option

28 Art. 34 quater cité par Greber, J.-Y. (1982), *Droit suisse de la Sécurité sociale*, Lausanne: Éd. Réalités Sociales, p. 152.

29 *Ibidem*, p. 156.

adoptée met l'accent sur la primauté de la réadaptation par rapport à l'attribution de rentes. Cette assurance permet également l'octroi de subventions à des institutions pour mettre en œuvre des idées nouvelles dans la prise en charge de personnes handicapées, développer des ateliers et encourager la formation de personnel spécialisé³⁰. Malgré cet effort, « la Suisse fut l'un des derniers pays industrialisés à introduire une assurance d'État pour les cas d'invalidité »³¹.

LA STIGMATISATION DU HANDICAP

34 Le vocabulaire pour désigner les bénéficiaires des mesures d'enca-drement subit aussi une évolution. Les premières classifications en caté-gories d'« imbécile », d'« idiot », de « débile », d'« oligophrène », catégo-ries dont s'occupait la défectologie, font place peu à peu à l'appellation générique de « personne souffrant de handicap ». Ce changement de ter-minologie n'a pas qu'un aspect anecdotique. Il traduit une approche dif-férente d'une même réalité en fonction des connaissances et des sensibi-lités du moment³². Et ce changement d'étiquettes n'est pas sans effet en retour sur les représentations sociales. En partant de ce constat et pour réduire les connotations négatives, nous avons choisi dans ce travail d'utiliser le terme « résidant » pour désigner les personnes accueillies en institution.

Les turbulences idéologiques des années 60 ont insufflé un vent nou-veau dans les institutions. En remettant en cause l'autorité, les structures institutionnelles et les traditions, elles ont contribué à renouveler les pra-tiques, que l'on pense au mouvement de l'antipsychiatrie avec Laing et Cooper en Angleterre et Basaglia³³ en Italie, au « principe de normalisation »³⁴ dans les pays nordiques.

Ces réformes modifient aussi profondément le regard porté sur la per-sonne handicapée et sur la place qui lui est faite dans la vie sociale.

30 *Ibidem*, p. 201.

31 Schwarzmann, U. (1989), Handicap. In: Fehlmann, M. *et al.* (trav. réunis par), *Manuel de l'action sociale en Suisse*, Lausanne: Éd. Réalités Sociales, p. 142.

32 Stiker, H.-J. (1982/1997), *Corps infirmes et sociétés* (2^e éd.), Paris: Dunod, p. 155.

33 Basaglia, F. (1970), *L'institution en négation*, Paris: Seuil.

34 Kebbon, L. (1987), Le principe de normalisation. In: Ionescu, S., *L'intervention en déficience mentale*, Tome 1, Bruxelles: Éd. Pierre Mardaga.

Pendant longtemps, on s'est d'abord soucié de mettre les personnes à l'écart pour répondre à un double souci de protection : protéger la société de la vision des personnes handicapées, mais aussi protéger ces dernières du fonctionnement de la société. Jean-Luc Lambert rappelle que vers 1930, « on arrive progressivement à la notion que ces personnes seront mieux dans les institutions où elles seront protégées des normaux : [...] le handicap mental est un mal dont il faut protéger la société. Ainsi la boucle est bouclée : l'institution va protéger à la fois ses pensionnaires et la société. Elle va devenir un vase clos. Tel un serpent qui se mange la queue, l'institution en général va poursuivre un objectif central : s'auto-alimenter en pensionnaires pour conserver sa raison d'être. »³⁵

En procédant à cette mise à l'écart, la société perd l'habitude de fréquenter une partie de ses membres confiés aux institutions. La crainte à l'égard du handicap renforce même l'isolement des personnes handicapées. Il ne faut en effet pas seulement les enfermer, mais encore les exclure loin des centres pour qu'aucune occasion de rencontre ne puisse exister. Ainsi, la fondatrice de l'Asile Eben-Hézer, Julie Hofmann, se voit obligée de signer une convention avec la commune de Lausanne quand elle veut ouvrir, en 1920, une nouvelle maison dans le quartier de Chailly. Le libellé de cet engagement montre bien le type de crainte que peuvent engendrer des préjugés alimentés par la méconnaissance : « L'Institution Asile Eben-Hézer s'engage à n'hospitaliser à la « Prairie », à Chailly, ni idiots, ni épileptiques, ou aucun malade dont la vue pourrait exercer sur les écoliers une influence dangereuse. La Direction des Écoles de la Commune de Lausanne aura, en tout temps, le droit de s'assurer que cette prescription est bien exécutée. [...] Elle pourra, cas échéant, faire déloger les malades ne rentrant pas dans la catégorie autorisée. L'Institution Asile Eben-Hézer fera placer en bordure du chemin de Rovéréaz une clôture destinée à masquer aux passants la vue des malades. »³⁶ Mais Julie Hofmann ne respecte pas scrupuleusement cette convention, la trouvant

35 Lambert, J.-L. (1986), *Handicap mental et société, un défi pour l'éducation*, Cousset (Fribourg): Éd. DelVal, p. 29.

36 Convention passée entre la Commune de Lausanne (Direction des Écoles) et l'Asile Eben-Hézer à Pully, le 14 juillet 1920, p. 2. Archives de la Fondation Eben-Hézer, Fonds Eben-Hézer 1899-1960, citée par Pilloud, S. (1998), *Julie Hofmann, une vie de combats auprès des exclus*. Ouvrage édité par la Fondation Eben-Hézer à l'occasion de son centenaire, Lausanne, p. 67.

trop injuste. En conséquence, en 1938, « les autorités municipales donnent trois ans à Eben-Hézer pour vendre La Prairie et aller s'installer ailleurs »³⁷.

L'OUVERTURE ET LA PROFESSIONNALISATION DES INSTITUTIONS

Dans les années 60, les institutions se sont peu à peu ouvertes sur l'extérieur. Bien timidement d'abord, en organisant quelques sorties, en groupe bien sûr, puis des camps. En 1969 par exemple, les résidants de l'institution L'Espérance vont pour la première fois en vacances, les uns en Gruyère ou aux Haudères, les autres dans les Cévennes. On planifie en septembre la grande fête annuelle, sous une tente-cantine. Enfin, on envisage la possibilité pour les résidants de faire des achats en toute liberté dans un grand magasin lausannois qui met son personnel à disposition³⁸. Ces pratiques vont révéler des besoins nouveaux en argent de poche, des goûts, des envies chez les personnes handicapées. Les gens « normaux » vont aussi constater que ces personnes considérées jusque-là comme incapables sont des individus à part entière. Ainsi J.-P. Visier peut écrire en 1964: « Le devenir du débile profond est celui d'un homme, d'un être humain qui doit pouvoir se réaliser pleinement au cours de son existence, non en fonction de ce que sont les autres que l'on appelle normaux, mais de ce qu'il est lui. »³⁹

36

L'insertion des personnes handicapées se poursuit, dans les années 80, avec la création des appartements protégés⁴⁰, et par le biais de projets dans lesquels les personnes handicapées ont un véritable rôle social à jouer⁴¹.

37 *Ibidem*, p. 68.

38 *L'Espérance, Institution médico-éducative, Étoy. 1872-1972. De l'asile à l'institution.* Plaquette éditée à l'occasion des 100 ans de l'institution, 1972.

39 Cité par Mellot, C. (1997), *L'Espérance 1872-1997*, Étoy, p. 174.

40 Guélat, G. (1997), *Service éducatif en ville de l'Espérance, des personnes handicapées mentales adultes en appartements protégés.* Mémoire pour l'obtention du Diplôme de formation continue en travail social, Université de Neuchâtel.

41 Holm, P., Holst, J. et Perlt, B. (2000), *Écrire ensemble notre vie: la problématique de la qualité de la vie au Danemark.* In: Goode, D., Magerotte, G. et Leblanc, R. (Éds), *Qualité de vie pour les personnes présentant un handicap*, Bruxelles-Paris: De Boeck Université.

De cette évolution historique, on peut retenir qu'il s'agit d'un mouvement qui part d'une mise à l'écart d'un groupe de personnes définies comme incomplètes, problématiques voire nuisibles, et qui aboutit à une insertion d'individus prenant leur place dans la cité. On passe ainsi d'une lecture où n'est pris en compte que le handicap et où l'idiot, catégorie médicale du XIX^e siècle, n'est qu'idiotie, à une lecture qui prend en considération toutes les potentialités de l'individu souffrant de handicap mental. Par cette reconnaissance, la personne handicapée est dotée de qualités et de capacités. C'est une ouverture sur la citoyenneté.

L'éducateur spécialisé se situe aux confluent de ces différentes tendances; c'est par lui qu'elles vont trouver une traduction concrète auprès de la personne handicapée. Il va mobiliser les connaissances fraîchement acquises dans sa formation, qu'il va conjuguer avec sa personnalité, ses valeurs, ses goûts, son expérience. Il dispose, pour les projets éducatifs qu'on attend de lui, des moyens qu'offrent l'Assurance invalidité, les pouvoirs publics et les organes dirigeant les institutions. L'engagement de ce personnel formé prend son essor dès le début des années 70. Cette évolution n'est évidemment pas linéaire: des ruptures marquent l'histoire de certaines institutions où le rythme des changements apparaît ailleurs différent. On peut relever à cette époque aussi une forte médicalisation dans la prise en charge du handicap mental: l'infirmier-chef se situait, par exemple à L'Espérance, juste en dessous de la direction et signait les autorisations de sorties⁴². La transition nécessite plusieurs années pour que l'on passe d'un système asilaire où « seule existe la notion de gardiennat, c'est-à-dire subvenir aux besoins de base des individus »⁴³, à un système où chacun est pris en compte dans ses particularités. Les habitudes administratives et relationnelles ont en effet une forte inertie et tendent à maintenir les résidents et le personnel institutionnel dans des fonctionnements pérennes.

37

UNE VIE QUOTIDIENNE PLEINE DE SENS

Quels ont été les effets concrets de ces changements? Comment ces derniers se sont-ils traduits dans la vie au jour le jour des résidents?

42 Guélat, G., *op. cit.*, p. 22.

43 *Ibidem*, p. 29.

Le déroulement de la journée d'un pensionnaire adulte, dans un groupe éducatif, au début du troisième millénaire, est-il différent de celui de son prédécesseur des années 50 ? La réponse la plus évidente à de telles questions consisterait à relever avant tout le considérable essor du bien-être matériel : les institutions éducatives ont connu en effet le même accroissement de confort que la population en général. On pourrait signaler également les transformations dans les conceptions architecturales des bâtiments. Les options qui se sont imposées dans les dernières décennies tendent à reproduire, dans les groupes éducatifs des institutions, les aménagements qui ont cours dans les appartements du marché immobilier⁴⁴. Les résidants disposent désormais de leur chambre, voire d'un studio, ou les partagent avec un autre pensionnaire ; ils sont insérés dans une collectivité réduite à quelques personnes qui se côtoient dans des espaces collectifs aménagés de façon à créer une vie conviviale qui ressemble à celle d'une famille. Ils ont droit par conséquent à une intimité que ne permettait aucunement le modèle hospitalier de l'internat avec ses dortoirs et réfectoires collectifs. Ces progrès matériels ont vraisemblablement contribué à promouvoir, chez les personnes handicapées, une conscience de soi comme sujet, et à imposer, sur le plan social, la perception des singularités de chaque pensionnaire là où les phénomènes de stigmatisation tendent à inclure ces personnes dans la catégorie indistincte des arriérés.

Mais, au-delà de ces améliorations matérielles, les rythmes de la vie quotidienne, qui scandent les années passées dans les institutions et qui constituent le support ordinaire de l'accompagnement éducatif, ont-ils subi des modifications aussi perceptibles au cours des cinquante dernières années ? Les activités courantes des personnels chargés d'encadrer les résidants, qu'il s'agisse des surveillants ou autres aides-soignants voués autrefois à la cause des déshérités, ou des éducateurs spécialisés actuels, formés et rémunérés, ont-elles aussi substantiellement changé ? La journée coutumière de ces accompagnants n'est-elle pas composée invariablement des tâches de lever et coucher les personnes handicapées, de participer aux repas, d'assurer l'animation des loisirs, etc. ? De plus, les

44 Dorner, B. (1998), *La Maison Julie Hofmann 1976-1984 : de l'asile-hôpital à l'institution spécialisée*. Travail de diplôme, Lausanne : EESP.

motifs qu'avancent aujourd'hui les professionnels de l'éducation spécialisée, à l'appui de leur engagement, ne sont-ils pas semblables aux souhaits de Julie Hofmann, même s'ils ne les formuleraient plus avec la même candeur que la fondatrice d'Eben-Hézer, dans cette phrase généreuse : « Je désire que les malades soient traités avec charité, avec bonté, que nos maisons restent des familles où chacun des hospitalisés se sente heureux »⁴⁵ ? Ne peut-on pas en effet avancer de nombreux indices témoignant des permanences dans les pratiques ayant cours dans les institutions, de la même manière que l'on peut repérer, dans l'éducation des enfants au sein des familles, moult invariants qui transcendent l'histoire et les diversités culturelles⁴⁶ ?

L'existence de telles continuités paraît indubitable. Nous postulons cependant que celles-ci sont surtout manifestes quand on adopte un point de vue large, englobant, et qu'elles tendent à s'estomper quand on réduit la distance focale. Les éducateurs d'aujourd'hui continuent, comme les surveillants d'hier, d'accompagner la vie quotidienne des résidants, mais la manière qu'ils ont de le faire est différente. Ils assument les mêmes tâches, mais ne les endossent pas de la même façon, et ne leur confèrent pas les mêmes significations. En d'autres termes, il y a certes du même, mais il y a aussi du différent sous les apparences de cette similitude. Et c'est cette tension qui mérite que l'on s'arrête sur la vie quotidienne en institution pour l'examiner.

Il faut d'emblée considérer que la vie quotidienne n'est pas un donné en soi, immuable, qui donnerait prise à une approche générale. Contrairement à ce que laisseraient penser certains usages de cette notion dans le champ de l'éducation spécialisée, elle n'est pas une réalité pré-existante, emplie d'activités répétitives, d'habitudes et de routines, encore renforcées, dans une institution accueillant des adultes handicapés mentaux, par la faible amplitude des variétés d'expériences que permettent

45 Cité par Pilloud, S. (2000), Représentations et pratiques à l'égard des personnes handicapées. Regard sur le passé au travers de quelques épisodes de l'histoire d'Eben-Hézer entre 1899 et 1960. In: Richard-De Paolis, P. et Kronner, D. (sous la dir.), *Citoyenneté et solidarité. Les cent ans d'Eben-Hézer*, Lucerne: Éd. SZH/SPC, p. 27.

46 Une étude comparative des cahiers des charges ou descriptifs de fonction dans les institutions et un examen de leur évolution apporteraient certainement un éclairage très instructif sur les ruptures et les continuités.

les déficiences des résidants. Une telle conception réduit l'accompagnement à un « faire » instrumental consistant simplement à adapter les sujets à leur environnement, à assurer leur surveillance et à entretenir leurs corps dans lesquels la vie est supposée n'avoir plus de fécondité créatrice. Le quotidien est en réalité une construction sociale à laquelle participent tous ceux qui partagent leur temps, jour après jour, dans un lieu donné. Il existe par conséquent autant de quotidiens que d'institutions, voire de groupes éducatifs. Le quotidien est « sous la dépendance d'un travail psychologique *d'élaboration* et c'est précisément ce travail qui crée *l'expérience* à laquelle il est donné le nom de quotidien »⁴⁷. Dans ce sens, ajoute Yannick Breton, il a une fonction de « *seuil culturel* », et l'éducation par la vie quotidienne est une tâche d'« *inscription* » dans une culture.

40 Il importe donc de dépasser la première impression de banalité inconsistante et de répétition monotone surgissant quand on consulte l'emploi du temps de l'éducateur qui, selon l'expression consacrée, « fait » des levers, des soirées ou des repas paraissant invariables. Il s'agit d'interroger leur traduction, à la fois concrète et subtile, dans le cours des journées pour déceler les éléments qui confèrent un caractère professionnel à l'accompagnement des personnes ayant un handicap durant leur vie quotidienne. C'est sous l'apparente immuabilité de ces tâches ordinaires que gît ce qui fait l'éducation spécialisée et que se manifestent les compétences des éducateurs⁴⁸.

Le souci de révéler, au sens de la technique photographique, le contenu impalpable de leur pratique dans les groupes éducatifs habite les éducateurs depuis fort longtemps. Il ne parvient pas cependant à se concrétiser dans des corpus théoriques qui ne soient de bric et de broc. Comment rendre compte en effet, dans un discours qui satisfasse à des exigences épistémologiques minimales, de ses interventions motivées souvent plus par des convictions que déterminées par des savoirs. Comment exploiter ses paris, parfois opportuns et parfois intempestifs, inclinant à adopter

47 Breton, Y. (1996), L'élaboration du quotidien. *Empan*, 24, p. 50. Les italiques sont de l'auteur.

48 C'est ce que met en évidence un article récent d'une des participantes à la recherche : Galay, G. (2003), La qualification des éducateurs travaillant en internat, l'éloge de la quotidienneté. *Journal européen d'Éducation sociale*, 4, pp. 51-62.

telle attitude plutôt que telle autre ? Comment faire état de ses compréhensions de l'expérience d'autrui dont on ne sait jamais si elles émanent d'une connaissance instruite par les sciences humaines ou d'une sensibilité alimentée par un contre-transfert ?

L'approche du travail de l'éducateur dans la vie quotidienne ne peut se faire en suivant une ligne droite ; elle nécessite une approche de randonneur ou d'explorateur. C'est, pour reprendre la métaphore de Rémy Puyelo, une manière de cartographe qui est nécessaire, une manière qui mélange objectif et subjectif, valeurs et faits, fable et réalité, précision et approximation car « les cartes sont des images mentales non-miroirs du monde, elles en sont les simulacres... et un moyen pour l'homme de l'apprivoiser »⁴⁹. Dans le cadre de ce chapitre, nous n'avons ni l'ambition d'arpenter l'entier du territoire, ni celle de dresser une carte complète des réalités couvertes par ce qu'on appelle le quotidien dans le travail avec des personnes adultes handicapées mentales. Nous nous contenterons plus modestement de relever quelques stations reflétant les richesses que peut représenter la vie, au jour le jour, en éducation spécialisée.

41

LES RITES D'HABITER

Dans une première station, il faut souligner que la vie quotidienne, dans les groupes éducatifs est d'abord une pratique d'habiter ensemble. Et cette pratique ne se réduit pas à celle d'occuper un logement. La notion d'habitat « désigne plus largement les rapports entre le logement et son environnement jusqu'à inclure l'ensemble des liens entre une communauté et son territoire »⁵⁰. Cette dimension est évidemment importante dans toute réflexion au sujet de l'insertion sociale des personnes souffrant de handicaps.

De plus, les pratiques d'habiter « ne s'inscrivent pas seulement dans l'espace, mais également dans le temps, et [...] elles ont besoin pour exister d'une mémoire »⁵¹. Ce qui constitue la qualité de l'habiter, ce qui le

49 Puyelo, R. (1991), *Argot... d'éducateur!* préface de Rouzel, J. (1995), « *Parole d'éduc.* » *Éducateur spécialisé au quotidien*, Ramonville Saint-Agne: Erès, p. 11.

50 Bonvalet, C. et al. (1998), *Logement et habitat, l'état des savoirs*, Paris: La Découverte, pp. 5-6.

51 Chalas, Y. (1988), La routine. Analyse d'une composante de la vie quotidienne à travers les pratiques d'habiter. *Cahiers internationaux de Sociologie*, LXXXV, p. 245.

rend vivable, c'est la « longue sédimentation des habitudes, des rencontres et des gestes quotidiens »⁵² qui composent le vivre ensemble et qui instaurent progressivement de véritables rites. Quand on visite les institutions éducatives actuelles, on peut constater ainsi combien les rites qui se sont établis sont proches de ceux que connaissent les familles. Les résidents se rendent quotidiennement à leur travail, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement; ils retrouvent le groupe éducatif pour leur temps libre et ils pratiquent, pour la plupart, les rites de ressourcement et de purification que les ethnologues ont décelés dans l'univers domestique et qui sont mis en œuvre à la fois pour reconquérir un temps à soi et pour se démarquer des autres habitants de l'appartement⁵³.

42 Ces pratiques de retrait personnel et de différenciation résultent sans doute d'une socialisation qui a été opérée par les éducateurs et par les parents des résidents. Mais elles ont aussi été facilitées par les transformations architecturales qu'ont connues les institutions, et en particulier par l'attribution, qui se généralise, de la chambre individuelle. La chambre est pour Yves Chalas « la meilleure illustration possible de la réalité profonde de l'habitation »⁵⁴. Elle est la pièce de l'intime, lieu énigmatique dans lequel le regard d'autrui ne peut en principe pénétrer qu'invité. Le fait même pour les résidents d'accéder à la chambre individuelle contribue à les faire advenir autonomes, car une des conditions essentielles de l'autonomie est d'être soi. Or, être soi suppose de pouvoir éprouver l'existence de son être intime, hors des intrusions d'autrui⁵⁵.

Mais il est possible aussi de percevoir des rites d'habiter qui semblent trouver leur origine dans l'histoire plus lointaine des institutions et qui ont réussi à perdurer en dépit des révisions idéologiques et théoriques intervenues dans les discours. On peut rencontrer, par exemple, l'usage, pour les personnes handicapées, de prendre un bain à la rentrée de l'atelier et de se vêtir ensuite d'un pyjama pour se présenter au repas du soir.

52 *Ibidem*.

53 Filiod, J.-P. (1996), Purifications et ressourcements dans l'univers domestique, « Ça me lave la tête ». *Ethnologie française*, XXVI, 2, 264-279.

54 Chalas, Y. (1988), art. cit., p. 254.

55 Voir à ce sujet la recherche réalisée par Sabine Visintainer: Visintainer, S. (2002), L'accès au logement pour les usagers de la psychiatrie: un nouveau modèle d'intégration ou le révélateur d'un changement de paradigme?, *Revue de Travail social Forum*, 99, pp. 3-48.

De telles coutumes trouvent sans doute leur justification dans une certaine commodité institutionnelle : la préparation des résidants pour leur coucher relève généralement de la responsabilité des éducateurs ; si les pensionnaires sont déjà en pyjama, ils pourront ensuite s'attarder devant la télévision ou dans d'autres activités d'intérieur, et attendre, les éducateurs partis, l'extinction des feux opérée par la personne assurant la veille de nuit. Mais, en dépit des arguments qui peuvent être évoqués en faveur de tels rites infantilisans, leur persistance témoigne de la prégnance d'un modèle institutionnel qu'a dénoncé autrefois Erving Goffman⁵⁶ et dans lequel prime le contrôle hétéronome sur la vie des résidants. Il est d'ailleurs possible de repérer, dans toute institution créée pour recueillir les personnes porteuses de stigmates, des rites d'habiter qui se rapportent à l'enfermement et qui côtoient d'autres rites relevant au contraire d'une volonté de réinsertion sociale. Ces pratiques paradoxales sont vraisemblablement inhérentes à l'institution spécialisée et à la profession des éducateurs, laquelle ne peut se départir de l'ambiguïté qui la constitue.

43

Il convient de relever encore ici que la professionnalisation de l'accompagnement au cours des cinquante dernières années a engendré une rupture dans la dynamique de la vie quotidienne en institution, dans la mesure où les éducateurs d'aujourd'hui ne partagent plus entièrement l'habitat des résidants. Cette situation tend à conférer aux professionnels un statut de nomades parmi les sédentaires. On peut dès lors relever le paradoxe suivant dans l'évolution des institutions : le déménagement des accompagnants est intervenu dans le même mouvement que le décloisonnement des établissements accueillant les personnes handicapées mentales. C'est au moment où il est apparu nécessaire de ne plus séparer les résidants du monde, c'est à la faveur même de leur progressive réintégration dans l'espace public, que les éducateurs ont quitté l'habitat institutionnel et ne fréquentent désormais ces espaces que pour y travailler. En tant que lieu de vie, le groupe éducatif s'est donc spécialisé dans la composition de sa population résidante.

56 Goffman, E. (1961/1968), *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus* (trad. L. Lainé), Paris : Éd. de Minuit.

L'OMNIPRÉSENCE DU PATHOLOGIQUE

La deuxième station permet de mettre en évidence que la quotidienneté dans les groupes éducatifs est l'espace d'une tension particulière. Elle tend à mobiliser, comme on l'a vu, un halo sémantique qui fait surgir les termes d'habitude, de familiarité, de routine, de banalité, de répétition, excluant du même coup les phénomènes liés à l'exceptionnel. Mais ce qui, pour l'un, peut relever de l'inhabituel constitue pour l'autre l'ordinaire. L'angoisse de morcellement qui peut agiter jour après jour certains adultes psychotiques est sans doute étrangère à l'expérience personnelle de l'éducateur qui l'accompagne ou à celle d'autres résidents; elle n'en hante pas moins le quotidien de l'ensemble du groupe éducatif et peut se traduire dans maints événements extraordinaires, allant des agressions aux automutilations, qui troublent la quiétude des autres habitants. On perçoit bien, par cet exemple, combien le quotidien d'un groupe éducatif peut être de part en part traversé par le pathologique qui constitue de l'inhabituel pour le citoyen ordinaire. Or, si ce pathologique occasionne pour le sujet des souffrances et se manifeste dans des crises parfois quotidiennes, il n'est pas destiné à devenir habitude. Il y a en effet, dans la vie quotidienne de l'éducateur spécialisé, ce qu'on pourrait appeler une « part maudite » dont il se fait le métier de réduire, en s'appuyant sur la « part bénite ». C'est cette confrontation aux manifestations pathologiques qui donne à la vie quotidienne des groupes éducatifs une particularité la distinguant d'autres quotidiennetés, et qui en fait un champ d'expériences occupé par des points de vue professionnels. N'est-ce pas bien souvent de la mesure de la réduction de cette part-là, de cette « maladie », que les éducateurs jugent de l'efficacité, de la pertinence et de la bienfaisance de leurs interventions quotidiennes ?

L'étude de la vie quotidienne dans l'éducation spécialisée confronte en effet à cette dialectique, qui peut s'énoncer de manière multiforme, et qui oppose l'habituel à l'extraordinaire, le conforme au singulier, l'individuel au collectif, l'institution avec ses règles à l'énergie proliférante des pulsions, etc. C'est au sein de cette quotidienneté-là que se jouent ces oppositions avec leurs transactions et leurs compromis, et que se nouent les destins de chaque résident. C'est la succession des actions mutuelles, durant les jours partagés ensemble dans un même espace

institutionnel, qui façonne ainsi les individus et constitue les groupes. Mais les manifestations de ces oppositions – ordinaire *vs* extraordinaire et pathologique *vs* normal – ne résultent pas du hasard de leurs occurrences spontanées. La vie quotidienne, rappellent les ethnologues, « peut être vue comme une théâtralisation, laquelle suppose un décor, élément de mise en scène »⁵⁷ dans lesquels s'entrecroisent des parts du passé et du présent et s'expriment les tensions et les conflits, les stratégies et les manipulations.

L'ÉDUCATEUR ET SES RÔLES

Les jeux de rôle sont en partie contrôlés par les acteurs, et notamment par les éducateurs qui sont rémunérés pour jouer les chefs d'orchestre. On accède là à la troisième station de notre progression sur le territoire du quotidien. Si chaque membre du groupe impliqué dans le quotidien y joue des rôles, parfois permutables, toujours changeants, et dont la variété est à la mesure de l'amplitude des partitions individuelles, les éducateurs sont appelés, eux, par leur fonction, à jouer les premiers rôles. Ce sont eux qui tentent de faire surgir de l'extraordinaire pour « contrer » la monotonie du temps qui passe, ou qui essaient de renforcer l'ordinaire comme pare-excitation aux irrptions pathologiques. L'évolution positive de beaucoup de résidants requiert précisément un accompagnement banalisé et vigilant pour leur permettre l'apprentissage des bases de la relation sociale tandis que celle d'autres personnes demande une stimulation constante. Et peut-être le rôle de chef d'orchestre des éducateurs est-il facilité du fait qu'ils ne sont pas des membres au même titre que les autres dans le groupe, puisqu'ils n'y sont que de passage, nomades. C'est peut-être cette extériorité qui les aide à développer des actions mues par des intentions professionnelles et pas seulement par des mobiles provenant de leurs implications personnelles.

Il faudrait se garder cependant de la tentation de déduire par là que les éducateurs jouent des rôles qui prendraient leur source dans un projet planifié et que leurs actions s'inscrivent dans une démarche

57 Rivière, C. (1996), Pour une théorie du quotidien ritualisé, *Ethnologie française*, XXVI, 2, p. 231.

strictement rationnelle optimisant l'usage des moyens en fonction des buts. Ce fantasme de la pensée gestionnaire qui alimente certaines « techniques du social », et que d'aucuns voudraient imposer comme un principe général de toutes les actions humaines, s'appuie sur une lecture réduisant les sujets et la vie sociale en autant de fonctionnements. Que l'on puisse déceler quelque chose comme une démarche de projet dans l'entreprise éducative est indéniable. Il existe en effet de nombreuses tâches de la vie quotidienne qui peuvent relever de la rationalité gestionnaire : les éducateurs confectionnent des repas, avec ou sans les résidents, organisent des activités de loisir, préparent des camps. Mais il faut ajouter aussitôt que les visées orientant l'ensemble de ces pratiques ne peuvent être traduites dans des procédures de planification et de programmation. Elles sont d'ailleurs multiples et parfois paradoxales ; elles se superposent et demeurent pour beaucoup d'entre elles implicites, voire inconscientes. Comme elles se nourrissent des valeurs sociales et se renouvellent avec elles, elles sont traversées par les conflits axiologiques qui caractérisent toute société pluraliste et elles sont incarnées dans les actions des professionnels qui les « travestissent » avec leurs propres projections. Elles n'offrent donc guère de prise à une lecture univoque.

46

Par ailleurs, les mêmes rôles que jouent les éducateurs au sein d'un groupe éducatif ne se manifestent pas nécessairement dans des actions et dans des attitudes identiques : il existe en effet plusieurs façons pertinentes de soutenir une personne handicapée qui s'efforce de faire la vaisselle ou qui tente maladroitement de raconter les événements de sa journée. Bref la diversité des pratiques quotidiennes des éducateurs semble indéfinie et exclut leur réduction dans la rationalité d'un plan prédéfini.

Les professionnels conviennent aisément de cette impossible réduction ; ils admettent volontiers ne pas pouvoir produire du changement chez autrui à la manière de l'artisan qui confectionne un meuble. Mais les motivations qui conduisent au choix de cette profession ne sont jamais dénuées, par contre, du rêve démiurgique de pouvoir combler les manques qui affectent les personnes sur lesquelles ont été portés des diagnostics de déficience. Pour le dire dans un vocabulaire psychanalytique, l'éducateur est habité par l'idéal de la mère dévouée et omnipotente. Cet idéal, qui incite les railleurs à se gausser, bien à tort, semble constitutif du métier lui-même, et permet vraisemblablement aux professionnels d'endurer

des situations que fuiraient ceux qui en sont dépourvus. Il doit cependant faire l'objet, selon Paul Fustier⁵⁸, d'un travail de deuil. Car il est exclu, pour le bien même des personnes prises en charge, que cette propension à combler autrui aboutisse. Il importe au contraire que les désirs d'omnipotence de l'éducateur ou de l'institution soient mis en échec, pour la réussite même de leur mission.

LES ACCORDS COMMUNS SUR LE SENS

Par conséquent, les institutions qui se soucient de la bienfaisance de leurs pratiques soumettent les activités de la vie quotidienne à la réflexion commune: on trouve là la quatrième et dernière station. Il s'agit en effet d'affronter ensemble les situations qui se présentent au cours des mille choses qui peuplent les journées. Comment penser par exemple la tâche de faire la toilette intime d'un homme chez qui l'impotence ou l'autisme ne permettent pas d'assumer l'entretien de son hygiène de manière indépendante? Cette tâche relève-t-elle simplement du soin d'un corps qu'on espère inerte? Ne confronte-t-elle pas à la sexualité car, malgré ses limitations, l'homme en question n'est pas exempt d'érection?

47

Cet exemple, finement analysé par Daniel Roquefort⁵⁹, soulève l'importante question de la position que doit tenir l'éducateur. Si celui-ci est une femme, que peut-elle faire, confrontée à cette irruption du désir chez le résidant qu'elle douche? Ne rien voir ou « faire comme si », et rajouter ainsi au compte du handicap le constat d'un corps asexué? Voir et en rire, ou en sourire, ce qui, selon Roquefort, renvoie ipso facto le résidant « soit à l'impuissance soit à une position infantile »⁶⁰? Voir et s'empresser d'expliquer que c'est normal chez les hommes, pour évacuer ainsi, de manière perverse, la question du désir sous le constat clinique d'une sorte de fonctionnement automatique?

Roquefort insiste sur le fait que l'éducateur « doit incarner une position dans la structure symbolique » une position qu'il rapporte, comme

58 Fustier, P. (1993), *Les corridors du quotidien. La relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants*, Lyon: Presses universitaires de Lyon, p. 64.

59 Roquefort, D. (1996), *Le quotidien de l'éducateur à la lumière de la psychanalyse*, *Empan*, 24, p. 68.

60 *Ibidem*.

lacanien, à la métaphore du nom du père⁶¹. La toilette ne saurait être par conséquent une fin en soi qu'il serait possible d'isoler dans une fonctionnalité. La position de l'éducateur ne s'apparente pas à celle du soignant : elle est de mettre en acte un discours qui s'articule directement à la castration. Et cette mise en acte doit se traduire, dans l'exemple invoqué, sous la forme de la pudeur, qui est, il faut le rappeler, le résultat du refoulement œdipien marquant l'entrée dans l'ordre symbolique. Dans ces conditions, il n'est pas du tout requis qu'une éducatrice aide à la toilette d'un adolescent ou d'un homme ou qu'inversement un éducateur donne une douche à une adolescente ou à une femme, puisque l'« outil » éducatif est justement la pudeur, aux exigences de laquelle seuls les soins, dispensés par le médecin ou l'infirmier, peuvent surseoir.

48 Cet exemple illustre bien le fait que la fonction des éducateurs n'est pas de gérer le quotidien mais bien plutôt de l'inscrire dans l'ordre du symbolique. On comprend par conséquent que si les éducateurs agissent, ils le font en parlant et en s'efforçant sans cesse de rapporter leurs actions à des signifiants. La parole est en effet omniprésente dans cette profession. Il y a la parole adressée aux résidants, comme accompagnement symbolique ou comme forme d'action sociale. Mais il y a aussi la parole échangée entre collègues pour produire de manière interactive le sens de l'action commune.

Dans une recherche de sociologie qui s'inspire des travaux de Luc Boltanski et Laurent Thévenot⁶², Jean-Marc Leveratto⁶³ s'est penché sur les échanges, inlassablement poursuivis, par les éducateurs pour construire des significations collectives. Il a pris pour objet d'étude, les cahiers de groupe sur lesquels les professionnels transcrivent les comptes rendus des événements de la journée, leurs observations sur les résidants ainsi que leurs recommandations pour les collègues qui prennent le relais.

61 *Ibidem*, p. 69.

62 Boltanski, L. et Thévenot, L. (1987), *Les économies de la grandeur*, Paris: PUF.

63 Leveratto, J.-M. (1990), *Essai d'ethnologie de l'éducation spécialisée*. Thèse de doctorat de sociologie, Université des lettres et sciences humaines de Nancy II. La fécondité des travaux de Luc Boltanski et Laurent Thévenot pour l'étude des réalités éducatives a pu être vérifiée dans d'autres contextes comme l'école primaire ou l'éducation préscolaire. Voir Derouet, J.-L. (1992), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Métailié; Rakoczy, A. (1994), *Quelle(s) justice(s) pour une éducation juste?* Travail de diplôme, Lausanne: EESP.

Ces documents ont pour Leveratto « une dimension *constituante* de la réalité professionnelle »⁶⁴ car ils sont l'instrument de la dispute produite par la recherche des compromis nécessaires pour pouvoir mener des actions communes et ordonner la vie quotidienne. La dispute porte « sur les impératifs de justesse », ceux qui déterminent ce qu'il est bon d'entreprendre avec les résidants, et « sur les impératifs de justice »⁶⁵ qui règlent les attitudes et comportements adéquats dans le respect des personnes. Travailler ensemble dans une telle profession implique en effet un exercice complexe et permanent de justification aussi bien de la part de chacun des individus qui composent le groupe que collectivement. Car les opinions sur ce qui est juste sont variées, du fait qu'elles s'appuient sur des principes de justice concurrents dans la société contemporaine, et peu conciliables entre eux. Un accord obtenu dans le cadre d'une activité de loisir, par exemple, peut se révéler inopérant à propos d'une règle de vie à définir dans le groupe éducatif, du fait que les compromis qui ont pu être établis entre les principes de justice mobilisés dans le premier cas ne permettent pas de dégager une justification commune dans le second cas. Les débats qui animent la vie des équipes éducatives méritent par conséquent une attention de la part des chercheurs, car ils offrent une clé d'entrée privilégiée pour accéder au sens que s'efforcent de donner les éducateurs aux multiples manifestations, apparemment insignifiantes, du quotidien, et permettent de comprendre comment se construit et évolue la réalité professionnelle.

49

Les écrits et les travaux auxquels nous nous sommes référés, pour nous guider dans notre démarche de cartographe, nous ont permis de constater que l'exploration de la vie quotidienne, dans le champ de l'éducation spécialisée, conduit à la rencontre d'une multiplicité d'éléments qui ne sont pas accessibles directement. Ils doivent être, en quelque sorte, débusqués, en commençant par traverser le voile opaque que représente le quotidien, dans la banalité de ses manifestations et la monotonie de ses rythmes. Mais, une fois identifiés, ces éléments n'agent pas une trame cohérente qui se prêterait à un discours parfaitement ordonné.

64 Leveratto, J.-M. (1991), La co-construction de la réalité professionnelle au quotidien : faire l'éducateur, *Connexions*, 57, p. 112. L'italique est de l'auteur.

65 *Ibidem*, p. 111.

Ils composent une mosaïque qui exige des abords variés et, sans doute, une approche multidisciplinaire. Rendre compte de la vie quotidienne peut prendre la forme d'un texte argumenté, mais aussi celle d'un conte; il peut être légitime de dissenter de ses manifestations à l'aide de récits de situations commentées ou par des études de dossiers; on peut approcher cette réalité à partir des discours des éducateurs, ou en se penchant sur leurs actions. Dans le cadre de cette recherche, nous avons privilégié l'abord des pratiques dans l'éducation spécialisée à partir de ce que font les éducateurs plutôt que de ce qu'ils en disent. Il importe par conséquent d'aborder maintenant les notions de pratique et d'action. C'est à ce niveau, et non à celui des discours, que les ambiguïtés inhérentes à la profession trouvent leurs résolutions. C'est là que le caractère promotionnel et libérateur, ou au contraire malfaisant et pervers, de l'entreprise éducative se révèle.

ÉDUCATION : PRATIQUE ET ACTION

La faveur contemporaine qu'ont acquise les thèmes généraux de l'action et de la pratique, dans les sciences humaines et sociales et en philosophie, ainsi que le foisonnement des travaux qui en résultent, ne doivent pas cacher l'hétérogénéité des questionnements et des théories disponibles. Il est illusoire d'espérer dépasser cette hétérogénéité dans la mesure où elle repose sur des tensions épistémologiques difficilement surmontables et sur des postulats irréconciliables. Dans le cadre de ce chapitre, nous n'allons pas rendre compte – si ce n'est incidemment – des débats existant entre divers courants philosophiques et entre philosophes et chercheurs en sciences humaines et sociales. Nous nous contenterons de relever quelques difficultés théoriques des recherches sur la pratique et sur l'action exposées dans la littérature spécialisée et d'annoncer les choix conceptuels que nous avons effectués pour notre propre étude. L'abord de la pratique et de l'action éducatives se heurte en effet à plusieurs problèmes importants qu'il importe d'identifier.

51

De quel type de pratique relève l'éducation ? Il s'agit de répondre en premier lieu à cette question avant d'explorer plus avant les différents contenus de l'exercice professionnel des éducateurs, car la réponse donne des indications sur le type de rationalité qui y est à l'œuvre. On peut

constater que les systèmes scolaires et les institutions éducatives en général sont aujourd'hui volontiers analysés comme des appareils de production à l'image de n'importe quelle autre industrie. Cette conception dominante imposée par les présupposés des sciences économiques a pour effet de généraliser à l'ensemble des affaires humaines les logiques d'application, que connaissent les ingénieurs, et la rationalité du travail. Nous appuyant notamment sur Hannah Arendt et sur les travaux de Donald A. Schön⁶⁶, nous montrerons d'abord que, même si l'éducation produit des effets recherchés, elle demeure une sphère d'activité qui échappe pour une grande part à ce modèle.

Nous aborderons ensuite le deuxième problème redoutable, qui n'est pas spécifique à la profession des éducateurs, mais qui concerne plus précisément l'action humaine. Nous verrons combien l'action, pourtant si évidente puisqu'elle appartient à l'expérience quotidienne de tout individu, est une notion d'une très grande complexité, et nous examinerons quelques-uns des obstacles qu'il faut affronter pour la cerner dans une approche qui se veut rigoureuse. Ces obstacles ne sont en réalité pas complètement surmontables; aussi serons-nous contraints de trouver, sur le plan méthodologique, des solutions de compromis.

52

ÉDQUER: EST-CE « FAIRE » OU « AGIR » ?

La notion de pratique, dans ses emplois communs, appelle comme par aimantation la notion de théorie qui se trouve convoquée pour composer le binôme théorie/pratique. Ce binôme, comme Michèle Guigue⁶⁷ le note après d'autres, ne se trouve significativement jamais inversé en pratique/théorie. Le binôme se nourrit, selon François Wahl⁶⁸, de cette tentation scientiste, illusoire mais toujours vivace dans notre culture, consistant à chercher les clés de l'agir dans un savoir scientifique, selon le modèle de la science appliquée. Or ce modèle se révèle complètement

66 Schön, D. A. (1983/1994), *op. cit.*

67 Guigue, M. (1998), Autour du mot « pratique ». *Recherche et Formation*, 27, p. 115.

68 Wahl, F. (1989), Qu'il n'y a pas de mieux dans l'acte. In: *La théorie et le savoir dans l'acte du praticien. La question éthique dans le champ social et éducatif*, Paris: Fédération nationale des comités d'entente et de liaison des centres de formation de travailleurs sociaux, pp. 125-126.

inadapté à l'action éducative. Son inadéquation est, comme on le verra plus loin, épistémologique, mais il importe de souligner d'emblée qu'elle est surtout morale. Paul Ricœur considère même que l'extension à la sphère de l'action humaine de la règle d'universalisation de la science est « l'idée la plus dangereuse de toutes » : penser que « l'ordre pratique est justiciable d'un savoir, d'une scientificité, comparable au savoir et à la scientificité requis dans l'ordre théorique [...] [engendrer] l'idée mortelle – mortelle parfois au sens physique du mot – qu'il y a une science de la praxis »⁶⁹.

Le binôme théorie/pratique semble fonctionner selon une lecture platonicienne des rapports entre le « faire » et le savoir, c'est-à-dire dans le seul sens d'une dépendance du premier à l'égard du second, ce qui se traduit dans les rapports sociaux sous la forme d'une subordination du praticien au théoricien. Il résulte alors de cette relation sociale de tutelle que la théorie et la pratique sont perçues, sur les terrains de pratique surtout, comme deux démarches opposées ou concurrentes, ce qui n'a bien sûr aucune pertinence épistémologique. Mais il importe de relever ici qu'une pratique conçue dans un tel rapport à la théorie tend à se réduire de fait à l'organisation efficace des moyens en fonction des buts poursuivis. La rationalité qui la régit est alors essentiellement de type technique ou instrumental et correspond à une intervention humaine sur le monde qui s'exerce en vue d'une maîtrise.

Toute une tradition sociologique allemande, et notamment l'école de Francfort, a développé une analyse critique véhémente à l'égard de l'expansion de la rationalité instrumentale (*Zweckrationalität*), au détriment de la rationalité morale-pratique (*Wertrationalität*), dans les activités humaines, car cette extension porte en germe la domination sur les êtres humains et leur aliénation. Pour notre propos, il convient de repérer quelles conséquences directes la séparation du savoir et du « faire » a sur la pratique elle-même.

Comme l'a analysé finement Hannah Arendt⁷⁰, cette séparation dans les processus de la pratique – qu'opèrent notamment les démarches de

69 Ricœur, P. (1986), *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*, Paris: Seuil, p. 250.

70 Arendt, H. (1961/1983), *Condition de l'homme moderne* (trad. G. Fradier), Paris: Calmann-Lévy.

projet consistant à fixer d'abord la perception de l'image du produit futur et à organiser ensuite les moyens pour entamer l'exécution – ont pour effet de substituer le « faire » à l'« agir ». Arendt distingue en effet le « faire » qui, visant le produit, obéit à une logique de fabrication, de l'« agir » qui privilégie le processus. Si le premier recherche avant tout le résultat efficace et repose sur la bipartition instrumentale des moyens et des fins selon les deux temps du projet – d'abord la conception (savoir) et ensuite la réalisation (faire) – le second est inséré dans la vie et représente « l'actualisation de la condition humaine de pluralité, qui est de vivre en être distinct et unique parmi des égaux »⁷¹. Cette métamorphose de l'« agir » en un « faire », au sens de fabrication, appartient tellement aux sentiers battus de la pensée qu'il devient difficile d'aborder les questions de pratique et d'action éducatives sans faire usage des catégories des fins et des moyens dans un sens instrumental, et que renaît sans cesse le rêve d'aboutir un jour à une pratique scientifiquement fondée.

54 ÉDUIQUER : UNE « PRAXIS » PLUTÔT QU'UNE « POIÈSIS »

Pour aborder l'ordre pratique d'une manière qui échappe à la tentation scientifique, des penseurs de l'éducation, comme Francis Imbert⁷², réhabilitent depuis quelques années les notions aristotéliennes de *poièsis* et de *praxis*. Ils veulent s'efforcer ainsi de maintenir l'éducation dans la sphère de l'« agir » et résister à son abord à partir du point de vue du « faire » dans lequel l'aspirent toutes les injonctions de rendement et de performance émanant des dispositifs et des procédures de contrôle social qui, selon Jacques Ardoïno⁷³, ne cessent de s'appesantir malgré l'adoption d'un style *soft* dans les bureaucraties fonctionnelles des temps modernes.

Aristote distingue en effet, dans la vie pratique, les activités qui relèvent de la *poièsis* et qui se réalisent dans une œuvre extérieure à l'agent, des actions appartenant à la *praxis* et qui ne tendent pas à la réalisation

⁷¹ *Ibidem*, p. 235.

⁷² Imbert, F. (1987), Praxis et poièsis dans le champ éducatif. *Traces de faire. Revue de Pratique de l'Institutionnel*, 3, pp. 159-174.

⁷³ Ardoïno, J. (1994/2000), Praxéologie et poïétique. Texte repris in: Ardoïno, J., *Les avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir*, Paris: PUF, p. 49.

d'une œuvre en dehors de ce dernier. Les premières qui correspondent grosso modo au « faire » décrit par Arendt ont des visées de fabrication et durent le temps nécessaire pour l'atteinte du but tandis que les secondes, celles de l'« agir », n'ont pas d'autres finalités qu'elles-mêmes et subsistent tant que vit le sujet. Cette distinction est particulièrement féconde à propos de l'éducation car elle oblige à distinguer deux démarches possibles : celle qui privilégie la quête de résultats (*poièsis*) et celle qui porte l'attention avant tout sur le processus (*praxis*). Mais les réflexions de Paul Ricœur⁷⁴ au sujet de ces notions aristotéliennes doivent nous inciter aussi à les employer avec prudence. Ces deux concepts sont en effet peu stables chez Aristote lui-même et surtout, selon l'analyse qu'en fait Ricœur, aucune action n'est vraiment que *poièsis* ou que *praxis* ; plus même, pour être *praxis*, elle doit être, au moins partiellement, *poièsis*.

On peut estimer toutefois que l'usage de ces deux catégories aristotéliennes garde sa pertinence pour caractériser chacune des deux orientations qu'on peut donner aux actions et aux pratiques éducatives. Appartiennent plutôt à la *praxis* les démarches consistant à développer les potentialités du sujet et relèvent de la *poièsis* les actions qui correspondent au projet hétéronome de façonnement de l'individu présent dans toute entreprise éducative visant le changement chez autrui, que ce soit en lui imposant des apprentissages déterminés ou en le soumettant à des règles de politesse, par exemple.

Mais l'éducation comporte en priorité une dimension pratique irréductible. Elle appartient fondamentalement à une pratique astreinte à la délibération sur ce qui est « bon et avantageux » pour reprendre des catégories aristotéliennes et qui appelle, comme qualité, la prudence (*phronésis*) dans la rencontre contingente avec autrui. Elle comprend une spécificité « éthico-politique » qui est déniée chaque fois que l'on cherche à la réduire à des prestations de service⁷⁵. Une société qui fait de l'autonomie l'une de ses valeurs cardinales n'est-elle pas obligée de concevoir des projets éducatifs qui accordent une place privilégiée, et mesurée tout en même temps, à l'initiative des éducatibles ? Peut-on développer le libre arbitre d'une personne sans instaurer avec elle une relation de liberté ?

74 Ricœur, P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris: Seuil, pp. 206-207.

75 Demailly, L. (1998), Les métiers relationnels de service public : approche gestionnaire, approche politique, *Lien social et politiques* – RIAC, 40, p. 21.

Dans cette perspective, la notion de *praxis* peut prendre une coloration plus marxienne et être comprise comme un projet d'émancipation, à la manière que l'entend Cornelius Castoriadis : « Nous appelons *praxis* ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie. La vraie politique, la vraie pédagogie, la vraie médecine, pour autant qu'elles ont jamais existé, appartiennent à la *praxis*. »⁷⁶ Pour bien distinguer entre les deux orientations inférées par les catégories d'Aristote, Francis Imbert propose d'utiliser le mot « pratique » pour le « faire » qui vise une fabrication, et de réserver strictement la notion de « *praxis* » à cette perspective d'autonomie qui brise toutes les clôtures qu'implique la recherche prioritaire de résultats dans l'éducation.

56

Si les réflexions d'Imbert en faveur de la *praxis* pédagogique et sa dénonciation des perspectives mutilantes pour les éducables des velléités de maîtrise de la part des éducateurs nous paraissent bonnes à suivre, il ne nous semble pas nécessaire en revanche d'adopter dans notre recherche sa distinction entre pratique et *praxis* en confinant la première dans la sphère de la fabrication. Nous préférons emprunter une acception plus commune de la notion de pratique et considérer qu'elle désigne l'ensemble des discours et des pensées, des abstentions et des actions, des essais et des erreurs d'un acteur dans le cadre de ses activités professionnelles, étant entendu toutefois que la pratique ne doit aucunement être comprise en opposition avec la théorie et qu'elle peut prendre les formes les plus diverses, en l'occurrence poétique et praxique.

ÉDUIQUER : UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE

Le paradigme du praticien réflexif qui s'est imposé depuis une vingtaine d'années contribue à restaurer une représentation de l'exercice des métiers comme *praxis*. Il a en cela renouvelé l'épistémologie de la pratique professionnelle, jusque-là fortement imprégnée par l'approche positiviste du modèle de la science appliquée. Les travaux de Donald A. Schön ont fait émerger, même dans les activités qui dépendent pourtant de la

⁷⁶ Cité par Imbert, F. (1985), *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux : Matrice Éditions, p. 4.

rationalité technique, des parts de pratique qui sont indéterminées, au sens où elles échappent à la logique déterministe et causaliste de l'application. Ils ont mis en évidence tous ces ajustements, tous ces « bricolages » que doivent effectuer les praticiens pour faire face à l'imprévu, à l'incertain, à l'instable, au singulier, bref à ce qui compose la complexité du réel et qui échappe toujours, en partie, à l'approche théorique, du fait de l'opération réductrice qu'engendre le processus de théorisation sur l'objet examiné.

Le paradigme du praticien réflexif récuse deux conceptions dominantes de la pratique professionnelle héritées du point de vue de la science appliquée. Est contestée en premier lieu la réduction de la pratique en un processus de résolution de problèmes. Car un problème n'est jamais donné tel quel au praticien ; il doit être construit à partir des matériaux tirés des situations rencontrées dans la pratique. Ce travail de construction est précisément ce qui permet de dégager de la réalité le sens nécessaire pour l'action. Or l'orientation que peut prendre cet établissement du sens est d'autant plus variable que la situation est complexe et mal définie. En d'autres termes, plus la somme des incertitudes et des indéterminations liées à la complexité est grande, plus la construction des problèmes peut prendre des formes différentes et dégager des configurations variées de solutions.

57

Le paradigme du praticien réflexif récuse en second lieu l'idée même d'une consécration entre le savoir et le « faire » découlant de la représentation hiérarchique du rapport entre la théorie et la pratique. Le savoir se trouve « incorporé » dans l'action : il y est tacite, polymorphe, composite, constitué certes de références savantes et de savoir-faire techniques, mais aussi d'acquis d'expérience, de dispositions conatives et de convictions.

Un tel paradigme offre, selon nous, un modèle plus adéquat que celui de la science appliquée pour l'étude des pratiques professionnelles en général, et de l'éducation en particulier. Il est en mesure de prendre en compte la complexité particulière de la variable que constituent les acteurs eux-mêmes. C'est un paradigme, en effet, qui ouvre sur une analyse de l'action, en incluant l'interprétation qu'en livre l'agent. Une telle perspective s'impose d'autant plus quand on veut étudier des pratiques qui, comme l'éducation ou le travail social, portent sur des êtres humains et impliquent de ce fait fortement les professionnels.

ÉDUIQUER : UN MÉTIER DE L'HUMAIN

Pour comprendre ces pratiques-là, il convient bien sûr, comme on l'a vu, de considérer la tension entre, d'un côté, une attente prioritaire de résultats et, de l'autre, une primauté accordée au processus, telle qu'elle apparaît dans l'opposition entre *poïesis* et *praxis*. Mais il faut aussi prendre en compte leurs spécificités qui ajoutent des contraintes supplémentaires à leur examen. Dans le cadre de ce travail, il convient d'insister en particulier sur deux d'entre elles, à savoir l'incertitude sur leur résultat et la dimension intersubjective qui les constitue.

On se souvient du célèbre bon mot de Freud qui avait estimé que soigner, gouverner et éduquer appartenaient à des métiers impossibles « dans lesquels on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant »⁷⁷. De tels métiers ont la caractéristique d'être impossibles pour au moins trois raisons.

58 Leur pratique ne peut d'abord être réduite à un ensemble de procédures et de techniques ; elle est toujours à perfectionner, sujette à être remise en question. Confrontée sans cesse à la surprise de l'imprévu, elle cherche, selon la belle formule de Jean-Pierre Boutinet, « à comprendre ce qui lui arrive en tentant d'élucider ce qu'elle réalise »⁷⁸.

Les effets de la pratique de ces métiers ne sont ensuite pas toujours identifiables, car ils sont souvent difficiles à distinguer des effets provenant d'autres déterminants et ils sont généralement différés. Dans le champ de l'éducation, cette incertitude est particulièrement évidente. Les éducatibles subissent une multitude d'influences autres que celles de leurs seuls éducateurs patentés, et ces influences s'entrecroisent, voire peuvent à l'occasion s'annihiler. Par ailleurs, les effets qu'il est possible d'attribuer à des actions éducatives précises peuvent être parfois fort tardifs : les récits de vie récoltés dans les travaux portant sur les biographies en éducation des adultes en témoignent.

En troisième lieu, les résultats que produisent ces pratiques peuvent faire l'objet d'appréciations discordantes à la fois sur leur existence même et sur leur qualité. Les points de vue peuvent en effet diverger entre

77 Freud, S. (1937/1985), L'analyse avec fin et l'analyse sans fin. In : Freud, S., *Résultats, idées, problèmes*. Tome II, Paris : PUF, p. 263.

78 Boutinet, J.-P. (1997), Formation professionnelle entre pratique et expertise. *Soins Formation – Pédagogie – Encadrement*, 22, p. 34.

le professionnel qui a conduit une action et le bénéficiaire de cette action, entre le mandant et le mandataire, entre des collègues dans un même service, entre l'observateur et l'acteur.

L'impossibilité dont parle Freud, à propos de ces métiers portant sur les êtres humains, provient du fait que ces pratiques ne sont pas exclusivement orientées vers des fins. Elles relèvent aussi d'une « activité orientée vers l'entente »⁷⁹, dont le but est d'assurer l'assentiment des interlocuteurs. La visée de l'entente nécessite que l'éducateur et l'éducatable – et plus généralement toutes les personnes impliquées dans la scène éducative – parviennent, par des actions langagières, à dégager des accords sur les significations à attribuer aux événements et aux actions dans le monde. Cette visée est une des conditions nécessaires pour que l'action éducative puisse être engagée et atteigne ses buts.

La composante intersubjective de ce que Habermas a appelé l'« agir communicationnel » est au cœur de la deuxième caractéristique des pratiques portant sur les êtres humains. Ces pratiques s'exercent en effet dans des champs qui sont non seulement mouvants mais aussi l'objet d'enjeux politiques et idéologiques. Comme l'a bien analysé Yves Barel⁸⁰, les professions du travail social – en particulier dans les sociétés complexes et pluralistes – se situent au cœur des conflits sociaux sur le sens et les finalités collectives. Ces conflits évoluent certes, mais comme ils ne peuvent trouver de résolutions, ils maintiennent une part d'« indécidabilité » sur l'objet des litiges et font de l'éducation et du travail social des pratiques aux « finalités introuvables ». Guy Avanzini⁸¹ a bien mis en évidence cette indécision au sujet des missions du système scolaire. On peut en dire autant quant au sens – ou aux sens – qui gouvernent les pratiques du travail social. L'éducation spécialisée, par exemple, peut être perçue aussi bien comme une entreprise de contrôle social, de marginalisation et de normalisation, que comme une pratique favorisant l'émancipation des personnes handicapées, préservant les liens sociaux et favorisant les créativité et les initiatives individuelles. C'est dire combien elle

79 Habermas, J. (1993), Actions, actes de parole, interactions médiatisées par le langage et le monde vécu. In: Habermas, J., *La pensée postmétaphysique: essais philosophiques* (trad. R. Rochlitz), Paris: A. Colin, p. 68.

80 Barel, Y. (1993), Les enjeux du travail social, *Actions et Recherches sociales*, 2, pp. 27-51.

81 Avanzini, G. (1996), Les finalités de l'éducation. In: Avanzini, G. (sous la dir.), *La pédagogie aujourd'hui*, Paris: Dunod, p. 238.

apparaît en conséquence paradoxale et correspond à ce que Schön a appelé des « paradigmes de pratique professionnelle contradictoires »⁸².

Du fait de leurs particularités, brièvement exposées ci-dessus, ces pratiques professionnelles sont contraintes de redéfinir constamment leurs normes. Elles doivent interroger sans cesse les postulats, souvent implicites, qui les fondent et qui portent sur la définition de ce que sont la nature humaine, le bien pour autrui et le bien commun. Ainsi, ce qui établit leur pertinence, assure leur adéquation et constitue leur légitimité n'est jamais donné une fois pour toutes, puisque c'est un objet de conflit permanent dans une société où cohabitent des opinions pluralistes. C'est pourquoi, si les praticiens de l'éducation ou du travail social s'instruisent utilement des savoirs positifs établis par les sciences, ils ont toujours besoin de renouveler leurs pensées sur l'action et sur l'être humain en s'appuyant sur un genre de savoir qui appartient au sens propre, à la doctrine. Ce n'est pas sur la base de données scientifiques, mais bien à partir d'un choix de doctrine, que l'éducateur décide d'associer les enfants à la préparation d'une activité au lieu de la leur proposer toute faite, ou que l'assistant social refuse de réduire son intervention auprès des clients au seul contrôle des justificatifs de dépenses.

60

Rappeler cette dimension de doctrine inhérente aux pratiques éducatives est nécessaire quand s'impose une représentation de l'identité professionnelle sur le seul registre technique des compétences à exhiber et de l'efficacité à afficher. Éduquer oblige en effet à faire référence à une visée extérieure à l'acte, à s'appuyer sur un patrimoine de valeurs et de savoirs qui lui préexiste. Dans cette « dramatique intersubjective »⁸³ qu'est l'acte de former autrui, les convictions importent donc autant que les savoir-faire car l'identité des personnes est « fondamentalement une identité morale »⁸⁴. Cela signifie, ajoute Larrosa-Bondia, qu'on reconnaît un éducateur à travers la « cause noble » dans

82 Schön, D. A. (1983/1994), *op. cit.*, p. 67. Y. Barel parle plutôt de pratiques paradoxales.

83 Schwartz, Y. (2000), Discipline épistémique, discipline ergologique. *Paideia et politeia*. In : Maggi, B. (sous la dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF, p. 34.

84 Larrosa-Bondia, J. (1994), La philosophie de l'éducation et la construction de l'identité morale de l'éducateur. In : Hannoun, H. et Drouin-Hans, A.-M. (sous la dir.), *Pour une philosophie de l'éducation*, Dijon : CRDP de Bourgogne, p. 78.

laquelle il est engagé, cette cause pouvant être l'égalité des chances à l'école, la promotion de la personne handicapée dans la société, la défense des droits de l'enfant, ou tout autre engagement militant. Il y a donc toujours, et nécessairement, un rattachement de la relation éducative à un référent culturel et politique qui donne sa légitimité à la mission confiée à l'éducateur et aux activités et aux actions qu'il déploie.

Ces différents éléments ont des incidences pour une recherche comme la nôtre. Dans une profession où il existe une relative incertitude sur ses normes et où il est nécessaire de redéfinir périodiquement ses finalités, les pratiques sont non seulement plurielles et assez indéfinies, mais elles sont de plus contraintes d'être « bavardes ». Les professionnels doivent en effet agir et se préoccuper en même temps de la légitimité de leur action. Il importe donc d'inclure, dans l'analyse, le discours et la pensée qui accompagnent les actes, en sachant que ces raisonnements ont des fonctions multiples sur lesquelles nous reviendrons.

L'INSAISSABLE PRATIQUE

Les particularités de la pratique éducative ne la différencient cependant guère des autres pratiques quand il s'agit d'en rendre compte par une observation. Toute pratique en effet, qu'elle soit *poièsis* ou *praxis*, n'est pas facilement accessible à l'observateur. On peut même dire que plus elle est expérimentée, plus elle comporte de l'opacité, car l'expertise a pour effet de rendre invisible l'effort qu'il a fallu consentir pour l'atteindre. Un professionnel, quel qu'il soit, qui conduit une activité avec aisance et la réussit, offre au regard une suite de gestes bien coordonnés, mais ne fait pas apparaître la série des opérations mentales qui ont été nécessaires pour mener à bien l'activité. Le débutant par contre, qui s'exerce à la même activité et procède par tâtonnements successifs, donne à voir, par ses essais et ses erreurs, des indices du cheminement de sa pensée. C'est grâce à son expérience que l'occupant d'un poste de travail parvient à combler l'écart qu'ont mis en évidence les ergonomes entre le travail prescrit et le travail réel, ou pour reprendre leur terminologie, entre la tâche et l'activité. Mais en comblant cet écart grâce à son

« savoir d'expérience »⁸⁵, le travailleur occulte du même coup l'inadéquation éventuelle de la tâche prescrite par rapport aux contraintes de la réalité. Combien de travailleurs prennent ainsi sur eux cet effort d'adaptation dont leurs supérieurs n'ont aucune conscience ?

Ce problème d'« invisibilité » du contenu exact de la pratique réelle, surtout quand celle-ci est expérimentée, ne peut être surmonté qu'en impliquant fortement les acteurs dans la recherche, en sollicitant en particulier leur discours pour dévoiler tout le processus implicite – voire inconscient, car entré dans l'automatisme d'une certaine routine – qui est en jeu dans les actions menées. Les recherches effectuées en psychologie du travail ont permis de constater cependant que l'opération de transmettre une expérience est une opération difficile pour le sujet interrogé. Le professionnel qui transmet oralement le déroulement de son activité est enclin spontanément à le synthétiser dans un récit linéaire et à en gommer les sinuosités. Car il effectue, à son insu, selon Yves Clot, « un double rabattement spontané. Il ramène ce qu'il a fait effectivement à ce qu'il a voulu faire, c'est-à-dire la tâche effectivement réalisée à la tâche prévue. [...] Mais ce n'est pas tout. Même quand l'activité réalisée est distinguée de la tâche prévue, le réel de l'activité ne devient pas naturellement l'objet du travail. »⁸⁶ Le réel de l'activité comprend en effet non seulement ce que l'on a fait réellement mais aussi ce qu'on a évité de faire, ce qu'on a tenté sans succès, ce qu'on a suspendu en cours de route, bref cet ensemble d'actes inhibés, empêchés, déplacés qui, tout en n'appartenant pas au réalisé, n'en font pas moins partie du réel de l'acteur.

Or tout ce réel, dont l'abord est difficile autant à l'acteur qu'au chercheur, appartient à la pratique et à l'action ; il est un composé de contradictions, de tensions, de sentiments, d'aspirations, etc. qui sont en jeu dans la réalisation. Ce qui distingue l'expert du novice, c'est justement l'amplitude de la partition, pour prendre une métaphore musicale, qui est à disposition du praticien. L'expert a la capacité d'extraire de la réalité une plus grande quantité d'informations ; il dispose d'une routine

85 Racine, G. (2000), *La production de savoir d'expérience chez les intervenants sociaux, le rapport entre l'expérience individuelle et collective*, Paris : L'Harmattan.

86 Clot, Y. (2000), Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. In : Barbier, J.-M., Clot, Y., Dubet, F. et al., *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris : PUF, p. 56.

d'adaptation qui libère son esprit de l'exécution et le rend disponible pour se focaliser sur l'analyse de la complexité du contexte et sur l'évaluation de ce qu'il est en train de faire. C'est donc dans l'approche du réel que se situe la différence principale entre les deux niveaux. C'est aussi ce qui explique, selon Jean-François Gréhaigne, que plus les tâches sont complexes, plus il y a de dispersion de styles d'agir⁸⁷. Et dans l'éducation, cette différence de styles entre les membres d'une équipe est patente aux yeux de n'importe quel observateur.

L'ACTION DANS L'ÉDUCATION

Quand on veut examiner la pratique d'un acteur au plus près de sa traduction effective, il faut approcher le niveau plus élémentaire des actions. On rencontre alors le problème théorique important de savoir ce qu'est une action. La notion d'action semble être en effet « une de ces idées très générales qui n'admettent pas de définition en termes de conditions nécessaires et suffisantes d'application »⁸⁸ et dont on ne sait pas 63
quelle réalité elle désigne exactement. Elle est affectée, en effet, de ce que Vincent Descombes appelle une « fragilité constitutive », dans la mesure où elle recouvre à la fois l'initiative de l'acteur et les circonstances extérieures qui ont permis à cette initiative de se réaliser⁸⁹. En d'autres termes, quand on aborde une action, il n'est jamais possible de dissocier vraiment ce que fait l'acteur de l'environnement et du contexte dans lequel il le fait.

Il n'est pas nécessaire, dans le cadre de cette recherche, d'entrer de plain-pied dans ces questions conceptuelles qui constituent l'un des problèmes majeurs de la philosophie. Notre projet n'est pas non plus de discuter les différentes théories de l'action s'affrontant dans les riches débats qui se sont multipliés depuis quelques années. Nous nous efforcerons plus modestement de cerner quelques problèmes à surmonter pour cette

87 Gréhaigne, J.-F. (1997), L'enseignant: une personne à rationalité très limitée... *Recherche et Formation*, 25, p. 40.

88 Ogien, R. (1996), Action. In: Canto-Sperber, M. (sous la dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris: PUF, p. 5.

89 Descombes, V. (1995), L'action. In: Kambouchner, D., *Notions de philosophie II*, Paris: Gallimard, p. 150.

recherche et d'exposer le plus clairement possible les choix théoriques que nous avons adoptés. Cette manière de procéder comporte l'avantage de nous dispenser de prendre position sur les difficiles questions fondamentales soulevées dans ces débats, mais elle peut contenir le risque de nous amener à fonder notre recherche sur une construction théorique syncrétique.

Un des grands objets de controverse théorique autour de l'action concerne à la fois le statut à accorder à l'intentionnalité et la réalité que recouvre précisément celle-ci. Pour avoir un aperçu du problème, on peut évoquer la différence existant, au sujet de ce qu'on appelle l'action, entre la compréhension, que la personne qui agit et/ou ceux qui sont impliqués dans l'interaction peuvent en donner et l'explication qui émanerait d'un observateur extérieur s'efforçant d'appliquer au mieux les méthodes des sciences de la nature. Alors que l'acteur décrira une action, au sens commun du terme, c'est-à-dire invoquera des intentions, des motifs, des désirs, des intérêts, c'est-à-dire un ensemble d'états mentaux qui l'ont incité à prendre telle initiative pour effectuer telle opération en vue de tel résultat, l'observateur rapportera des séries de comportements présentés comme des événements et supputera un enchaînement de causes. Cette disjonction de l'univers du discours, pour parler des mêmes phénomènes, disjonction entre action et événement, motif et cause notamment, constitue un problème épistémologique qu'a examiné notamment Paul Ricœur⁹⁰ en confrontant les thèses concurrentes de deux traditions philosophiques différentes, celle de l'analyse linguistique et celle de la phénoménologie.

Dans notre recherche, nous sommes au cœur de ce problème. Nous voulons chercher à saisir le contenu de la pratique des éducateurs spécialisés, et pour cela nous sommes confrontés à la nécessité d'adopter, comme le propose Jean-Marie Barbier⁹¹, une double approche complémentaire : observer les actions et interroger les acteurs. Mais il convient de dire d'emblée que les données recueillies par ces deux approches ne

90 Ricœur, P. (1977), Le discours de l'action. In: Tiffeneau, D. (sous la dir.), *La sémantique de l'action*, Paris: Éd. du CNRS, pp. 85 ss. Paul Ricœur revient sur ce thème à nouveaux frais dans Ricœur, P. (1990), *op. cit.*, pp. 73 ss.

91 Barbier, J.-M. (2000), La singularité des actions: quelques outils d'analyse. In: Barbier, J.-M., Clot, Y., Dubet, F. *et al.*, *op. cit.*, pp. 13-51.

se trouvent pas en parfaite correspondance, car l'action observée par le chercheur et l'action réalisée et vécue par l'acteur ne se recourent jamais totalement. Si ce qui est observé et ce qui est vécu s'inscrivent dans la même unité de temps et de lieu, ils procèdent de deux constructions distinctes de la réalité. C'est dire que chacune des deux approches se heurte à des problèmes théoriques et à des limites propres que nous nous contenterons d'esquisser.

L'ACTION À OBSERVER

En abordant l'action par une démarche d'observation, nous nous trouvons confrontés à trois difficultés essentielles qui sont étroitement liées entre elles. Premièrement, nous sommes confrontés à l'« invisibilité » de la pratique expérimentée, que nous avons déjà évoquée. Ce qui échappe au spectateur, c'est la vie mentale du sujet agissant. Il n'est donc pas possible d'accéder par l'observation à l'intentionnalité qui est contenue dans l'action, à l'enchaînement des opérations cognitives et des dispositions affectives qui ont accompagné l'intervention de l'acteur, ni non plus au stock d'expériences antérieures qui ont enrichi la mémoire du sujet et qui sont « mobilisées » par lui dans des situations qu'il juge correspondantes. On peut dire par conséquent que les phénomènes observés ne composent pas en eux-mêmes des actions. C'est l'observateur qui effectue cette construction, en inférant des motifs, des raisons ou des causes dans les comportements du sujet pour donner une cohérence en termes d'action, à la série des phénomènes observés. Ainsi la « connaissance de l'action décrite reste inévitablement hypothétique »⁹².

65

En second lieu, l'observation ne permet pas de repérer avec exactitude quels sont les éléments de l'environnement qui sont inclus dans l'action et qui sont par conséquent à prendre en compte. Un acteur agit toujours dans une interaction constante avec le milieu qui l'entoure. C'est dans le cadre de ces échanges qu'il confère aux choses et aux personnes des significations qui le concernent et qui l'animent; et c'est en fonction des faisceaux de relations établis par lui avec son environnement qu'il

92 Friedrich, J. (2001), Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In: Baudouin, J.-M. et Friedrich, J. (Éds), *op. cit.*, p. 96.

prend des décisions d'agir ou de s'abstenir, d'adopter telle attitude en cours d'action ou telle autre, d'intervenir à tel moment ou à tel autre, etc. Pour illustrer ce problème, on peut prendre l'exemple d'un chercheur, profane en matière de champignons, voulant rendre compte de l'activité d'un mycologue. En suivant les pérégrinations de ce spécialiste dans un sous-bois, il serait dans l'incapacité de percevoir les éléments de l'environnement qui constituent pour l'acteur les indices orientant sa prospection et l'amenant à découvrir les espèces recherchées. Seuls les commentaires du mycologue seraient en l'occurrence en mesure de l'instruire sur l'action.

La troisième difficulté, complémentaire à la précédente, réside dans le fait que les actions portant sur des êtres humains sont intégrées dans des séries qui sont le propre du « travail interactif »⁹³. L'éducateur exerce sa pratique avec des personnes qui agissent ou réagissent elles aussi. Il est inséré dans les contraintes inhérentes aux interactions humaines, avec leurs dimensions d'implication, de pouvoir et d'influence qui obligent à renégocier sans cesse les rôles mutuels des uns et des autres, les marges de manœuvre de chacun et l'environnement organisationnel. Toutes ces interactions composent une histoire collective qui peut avoir une certaine durée. L'observation d'une courte séquence de cette chronologie ne donne pas accès aux informations relatives à des épisodes antérieurs qui influent pourtant sur la façon d'agir de l'éducateur comme des autres personnes du groupe dans la situation observée. Si l'on veut éviter cette réduction qu'engendre l'attention exclusive à la séquence d'action et rattacher la subjectivité individuelle à l'agir collectif, il importe, selon Yves Schwartz⁹⁴, de s'appuyer sur la notion d'activité car, malgré sa fragilité conceptuelle, elle seule permet de ne pas écarter la dimension collective et historique de toute action sociale.

66

L'ACTION À COMPRENDRE

L'abord de l'action par la sollicitation de la parole de l'acteur confronte le chercheur à des difficultés qui sont d'une autre nature que celles qu'il

93 Tardif, M. et Lessard, C. (1999), *op. cit.*, p. 38.

94 Schwartz, Y. (2001), Théories de l'action ou rencontres de l'activité? In: Baudouin, J.-M. et Friedrich, J. (Éds), *op. cit.*, p. 77.

peut rencontrer dans la démarche de l'observation. Pour faire apparaître ces difficultés, il est nécessaire de souligner préalablement ce qui est propre à ces discours.

En premier lieu, le moyen de l'enquête ne permet pas d'accéder à l'acte qui est en train de se dérouler. Il n'est pas possible en effet d'interroger l'acteur agissant sans perturber le cours même de l'action. Le sujet est donc interrogé après-coup, et il fournit à l'enquêteur un compte rendu de la séquence qui est inévitablement une reconstruction a posteriori. Or cette reconstruction compose un discours particulier, qui prend spontanément la forme d'un récit dans lequel l'acteur se raconte, distribue les rôles et assemble le décor. La forme du récit agence ainsi dans une linéarité temporelle et dans un ordre logico-pratique la série des éléments qui ont composé la séquence. La narration peine cependant à livrer l'incertitude et l'indéterminé qui étaient inhérents, de fait, à l'action, au moment de son déroulement; elle ne peut faire état, avec une pleine fidélité, des sentiments, des sensations et des pensées qui se télescopaient chez l'acteur. Le propre du récit est de présenter une cohérence narrative synthétisant de l'hétérogène dans une même unité de sens⁹⁵.

67

Pour rendre compte de ce qu'il a fait, l'enquêté a, de plus, une propension à utiliser des abstractions qui appartiennent aux cadres discursifs et idéologiques qui ont été transmis par les institutions de formation et qui s'articulent à des pratiques identitaires collectives. Ces abstractions signent son appartenance à une même communauté professionnelle, mais ne rendent pas nécessairement compte de l'action dans sa singularité. Elles peuvent parfois être en contradiction avec ce dont elles sont censées rendre compte dans l'enquête. Bernard Lahire⁹⁶ évoque à ce propos l'exemple d'instituteurs explicitant leur pratique avec un vocabulaire emprunté aux pédagogies centrées sur l'enfant, alors même que l'observation de leur conduite de la classe tendait à montrer plutôt des actions étrangères à ces théories. Cette propension à se référer de manière plus ou moins implicite, si ce n'est inconsciente, à des canons de pratique

95 Cette idée que la cohérence narrative assure une synthèse de l'hétérogène est empruntée à Paul Ricœur: Ricœur, P. (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris: Seuil, p. 313.

96 Lahire, B. (1998), Logiques pratiques. Le « faire » et le « dire sur le faire ». *Recherche et Formation*, 27, p. 26.

rappelle utilement que les acteurs singuliers n'agissent pas dans un vide social en fonction de leur seule rationalité individuelle ou de leurs penchants subjectifs. Ils sont insérés dans des groupes professionnels qui se sont dotés de normes et de règles, même pluralistes, et ils doivent coordonner leurs actions dans le cadre d'un projet commun qui nécessite des accords non seulement dans le jugement porté sur les situations, mais aussi sur le type d'intervention qui convient⁹⁷.

68 Il faut ajouter encore que, pour l'acteur, le récit de son action est aussi, et en même temps, un récit de soi. On se raconte quand on rapporte ce qu'on a fait. Il y a donc des implications en rapport avec l'identité personnelle dans toute narration, lesquelles imposent indirectement des contraintes au discours. Nous n'allons pas étudier particulièrement ce point ici, mais nous contenter de rappeler l'existence d'enjeux relatifs à un souci éthique particulièrement présent dans les professions de l'humain. En éducation, toutes les actions mettent aux prises des agents et des patients. Dans son récit, l'acteur (qui est en l'occurrence aussi auteur) rapporte quelque chose qu'il a fait à quelqu'un, et que l'autre a donc supporté: et on peut ajouter avec Paul Ricœur que « supporter devient subir lequel confine à souffrir »⁹⁸. Il n'est pas possible par conséquent de penser l'action sans étendre la réflexion théorique de l'agent au patient et donc de l'homme agissant à l'homme souffrant. En racontant ce qu'il a fait à l'autre, l'acteur s'impute moralement son action par la même occasion. Or quand, dans une enquête, il rapporte son action à autrui, il prend un risque: celui de se voir évalué sous les catégories téléologiques et déontologiques, c'est-à-dire d'être approuvé ou réprouvé, félicité ou blâmé. Il est donc enclin à rattacher les actes qu'il a posés à des choix préalables rationnels, à relater les événements de manière à préserver sa propre estime de soi et à livrer, dans son discours, les justifications de ses actes, comme pour prévenir le jugement possible de l'interlocuteur.

97 La place de ces conventions dans l'action collective est bien analysée par Laurent Thévenot et Pierre Livet. Thévenot, L. (1990), L'action qui convient. In: Pharo, P. et Quéré, L. (sous la dir.), *Les formes de l'action. Sémantique et sociologie*, Paris: Éd. de l'École des Hautes Études en Sciences sociales, pp. 39-69; Livet, P. (1993), Théorie de l'action et conventions. In: Ladrière, P., Pharo, P. et Quéré, L. (Éds), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*, Paris: CNRS Éditions, pp. 291-318.

98 Ricœur, P. (1990), *op. cit.*, p. 186.

Ces divers éléments mettent en évidence que le discours avec lequel l'acteur dit son action – discours que Paul Ricœur propose d'appeler la sémantique de l'action – présente quelques caractéristiques que nous nous contenterons ici d'énumérer en nous référant à un article récent de Jean-Marie Barbier⁹⁹.

– Les concepts caractéristiques de la sémantique de l'action appartiennent à plusieurs « registres de significations » et composent ensemble ce que Barbier appelle des « enveloppes signifiantes » conférant ainsi aux actions un contenu plus riche que la description à l'aide de concepts scientifiques. Quand l'acteur évoque à propos de son action des buts, des motivations ou des espérances, il dit plus que ce qu'il a fait, car il y ajoute du sens.

– Ces concepts établissent un lien entre une appréciation portée sur une situation existante et la représentation de ce qui serait souhaitable qu'elle devienne. Ils font, selon Barbier, un « marquage axiologique » dans la mesure où ils sont porteurs de jugements de valeur ou d'un intérêt d'acteur.

– Ces concepts livrent les relations qu'établit l'acteur entre la situation de l'action concernée et d'autres situations d'action ou d'expérience relevant de sa propre biographie.

– Ces concepts fonctionnent dans ce que Ricœur appelle un « réseau d'intersignifications »¹⁰⁰ mettant en relation les réponses à des questions comme « qui fait ou a fait quoi ? », « pourquoi ? », « avec quels moyens ? », « pour quels résultats ? ». C'est ce réseau qui permet de se représenter l'action à entreprendre, les objectifs à fixer, les forces en présence et sa position d'acteur au regard de la situation.

– Ce réseau conceptuel est fondé sur le présupposé que les acteurs ont une conscience, et il produit une totalité signifiante que l'on peut percevoir dans la cohérence que les acteurs s'efforcent, dans leurs discours, de conférer à leur action.

99 Barbier, J.-M. (2000), Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. In: Maggi, B. (sous la dir.), *op. cit.*, pp. 92-96. Louis Quéré relève, dans un article plus ancien, des caractéristiques identiques: Quéré, L. (1993), Langage de l'action et questionnement sociologique. In: Ladrière, P., Pharo, P. et Quéré, L. (Éds), *op. cit.*, pp. 57-60.

100 Ricœur, P. (1990), *op. cit.*, pp. 75 ss., p. 109.

Les différentes caractéristiques de la sémantique de l'action incitent évidemment les chercheurs à ne pas considérer naïvement que le discours de l'acteur traduit simplement la réalité de l'action comme certains peuvent penser que les mots correspondent aux choses. Le problème à surmonter n'est donc pas tant de prendre de la distance avec la subjectivité de l'acteur, en confrontant par exemple son récit ou ses explications et justifications à des informations objectives issues d'une observation de l'action : une telle lecture empruntée à la tradition comportementaliste manquerait l'univers des significations que l'on ne peut écarter d'une étude des pratiques. Le problème est plus fondamentalement de dégager, d'une part, les rapports entre l'action identifiée et l'acteur capable d'en rendre compte dans sa subjectivité et sa rationalité, et, d'autre part, d'inscrire, et l'une et l'autre, dans l'ordre social dans lequel ils s'insèrent.

70

Pour réussir ce programme, on peut se référer aux réflexions de Louis Quéré¹⁰¹ et s'inspirer de la démarche de l'ethnométhodologie. Cette approche exclut de viser à cerner les intentions véritables ou les réels motifs de l'acteur, selon l'idée que celui-ci en aurait une fausse conscience que le chercheur pourrait débusquer depuis une hypothétique position en surplomb. Elle incite plutôt à examiner ensemble, comme un tout, l'action et le discours de l'acteur, et à considérer leur accomplissement dans la chaîne des interactions reliant ce dernier aux autres personnes impliquées dans la scène étudiée. Dans cette perspective, l'intentionnalité est conçue comme inhérente à l'action elle-même et non pas comme une entité indépendante, selon la représentation commune distinguant le moment de l'intention de celui de sa réalisation dans l'acte effectué. Cela signifie que le langage, qui permet l'expression de l'intention, participe de l'action et que le vocabulaire utilisé est constitutif de celle-ci, en lui étant lié par une relation interne.

On peut retenir de cette réflexion théorique deux éléments essentiels. Premièrement, la pratique éducative n'est pas une application de solutions élaborées dans le champ théorique mais une praxis particulière qui se définit dans l'interaction avec les êtres humains qui sont concernés,

101 Quéré, L. (1993), Langage de l'action et questionnement sociologique. In: Ladière, P., Pharo, P. et Quéré, L. (Éds), *op. cit.*, pp. 70-73.

et qui a une composante essentiellement axiologique. Deuxièmement, pour approcher cette pratique dans ses manifestations concrètes, il faut affronter la complexité de l'action humaine qui est un condensé d'actes et de discours obligeant à croiser deux approches qui risquent de ne jamais se rejoindre sur un même objet. Ces divers éléments ont des implications sur le plan méthodologique dans la mesure où, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, les solutions ne peuvent être qu'empiriques et ne parviennent jamais à surmonter à satisfaction tous les problèmes qui se présentent.

PROBLÉMATISATION ET MÉTHODE

Les motivations de l'équipe de recherche pour le thème des pratiques professionnelles des éducateurs spécialisés ne résident pas dans la volonté d'esquisser une réponse pour la société civile. Elles sont de nature scientifique et partent de deux constats assez communs. D'une part, il apparaît que la valorisation du travail auprès des personnes handicapées, ainsi que sa reconnaissance sociétale, sont faibles. D'autre part, il semble que les éducateurs spécialisés commis au travail avec une population adulte mentalement handicapée ou souffrant de troubles psychiques graves s'usent prématurément sur le plan professionnel.

73

Dès lors, il importe à l'équipe d'observer et de comprendre le quotidien des éducateurs spécialisés afin, d'un côté, d'insuffler des connaissances nouvelles dans le milieu professionnel en permettant aux éducateurs de prendre quelque peu de recul face à leur pratique et, de l'autre, d'adapter et/ou de compléter l'enseignement idoine dans les lieux de formation pour qu'il soit au plus proche de la réalité de la vie professionnelle.

Une démarche consistant à observer, décrire, analyser le quotidien professionnel des éducateurs, même sur une petite échelle, devrait également intéresser l'ensemble de la profession pour les constats et les réflexions qu'elle génère. L'important ne réside cependant pas dans les

séquences d'actions individuelles ou collectives étudiées – en rien emblématiques – mais dans la méthode qui a été suivie, et qui est susceptible d'être reprise, développée dans d'autres institutions, voire dans d'autres champs professionnels. Il s'agit, pour les promoteurs de la recherche, d'ouvrir une piste permettant une réelle « dissection » de l'activité professionnelle.

Durant la période de formation, il est notable qu'il existe toujours une césure entre la réalité évoquée par les enseignants et celle que découvrent les futurs travailleurs sociaux sur le terrain. Ceci est également vrai dans d'autres secteurs, comme celui de la santé par exemple. Cette non-correspondance fait l'objet d'une certaine tension entre les milieux professionnels et les lieux de formation. Observer, décrire et analyser le quotidien des éducateurs spécialisés devrait permettre de comprendre un peu mieux cet écart afin de le réduire dans la mesure du possible, et en tout cas d'en faire un objet de réflexion durant la formation.

74 QUELQUES CONSIDÉRATIONS PRÉLIMINAIRES

La présente démarche de recherche s'inscrit dans le droit fil du courant dit de réflexion dans l'action. Plusieurs travaux ont été conduits sur ce plan, depuis les années 90, dans les domaines de l'éducation et du travail social¹⁰². L'ensemble de ces réflexions a avant tout souligné un écart constant entre les actions des praticiens et les théories qu'ils mobilisent pour asseoir leur pratique. Cet écart est inhérent à toutes les démarches dans lesquelles la conceptualisation constitue une étape vitale de la formation, mais qui s'en distancie nécessairement par l'expérience pratique du terrain appelée à répondre à des situations sans cesse renouvelées.

Ces travaux ont fait l'objet d'un certain nombre de critiques. De façon synthétique, ces dernières portent essentiellement sur deux points: d'une part, les recherches se concentreraient sur la connaissance pratique en tant que telle, ignorant l'influence des rapports sociaux sur les

¹⁰² Voir par exemple dans les publications récentes: Racine G. (2000), *op. cit.*; Puyelo R. (sous la dir.) (2001), *Penser les pratiques sociales*, Ramonville Saint-Agne: Erès; Mackiewicz M.-P. (sous la dir.) (2001), *Praticien et chercheur*, Paris: L'Harmattan.

pratiques professionnelles; d'autre part, les résultats de ces recherches, en termes de connaissance, pourraient autant profiter aux institutions employeuses qu'aux praticiens eux-mêmes¹⁰³. Le dévoilement de certaines pratiques professionnelles pourrait, dans ce cas de figure, resserrer le contrôle sur leur personnel, exercé, sous différentes formes, par les employeurs.

Les auteurs de ces critiques, Deslauriers et Hurtubise, pour leur part, banalisent l'écart constaté en prétendant qu'il relève d'une évolution normale auprès de tout praticien qui en vient à élaborer son propre schème intellectuel, de sorte que « les modèles enseignés servent de référence et sont utilisés dans les discours, mais les modèles issus de la pratique sont les véritables modèles opérationnels.¹⁰⁴ » Or, les praticiens modifient sans cesse leur pratique quotidienne, pour trouver des solutions nouvelles et adaptées aux problèmes sociaux; et Claude De Jonckheere a bien montré, à l'aide de la métaphore du pliage, combien les modèles orientant leur action résultent d'une opération d'invention du monde à partir de leur propre inscription dans le monde¹⁰⁵.

Ces critiques ont conforté l'équipe de recherche dans l'idée que, pour avancer face à un tel dilemme, il était indispensable de s'inspirer d'une démarche de nature constructiviste afin de saisir l'action telle qu'elle se déroule au quotidien. Pour parvenir à ses fins, elle a choisi d'œuvrer de concert avec des praticiens, en s'inscrivant dans ce qu'imaginait Schön¹⁰⁶ et en choisissant de faire collaborer praticiens et chercheurs plutôt que de cumuler les deux rôles sur une seule et même personne.

La démarche visant à recueillir la réflexion dans l'action tente de cerner la rationalité qui guide l'action de l'éducateur, à partir de sa connaissance directe de sa propre pratique professionnelle. Le lecteur comprendra combien la présence et la participation active des praticiens est indispensable à une telle entreprise, un chercheur extérieur n'étant pas en mesure, seul, de décrire, de saisir et surtout de donner sens aux observations réalisées auprès des professionnels.

103 Deslauriers, J.-P. et Hurtubise, Y. (1997), La connaissance pratique: un enjeu. *Nouvelles Pratiques sociales*, 10, 2, pp. 145-158.

104 *Ibidem*, p. 149.

105 De Jonckheere, C. (2001), *op. cit.*, pp. 36-37.

106 Schön, D. A. (1983/1994), *op. cit.*, p. 163.

Nous inspirant en partie de la réflexion de L'Hotellier et de Saint-Arnaud¹⁰⁷, nous avons adopté une démarche faisant non seulement place au partenariat avec les praticiens¹⁰⁸, mais offrant un cheminement dans lequel, comme cela sera présenté en détail par la suite, l'éclairage apporté par le professionnel sur sa propre action constitue une phase essentielle. Par un commentaire reformulant le contenu d'un certain nombre d'actions – Pierre Vermersch parle d'explicitation – l'acteur observé est amené à dégager le savoir implicite tapi dans ses actes, ce qui permet de mettre en évidence son expertise d'intervenant et peut-être d'améliorer plus généralement son intervention et la compréhension qu'il peut en avoir. Dans la démarche elle-même, le choix des séquences significatives appartient donc en premier lieu aux intervenants qui devraient, dans l'optimum, confronter les stratégies adoptées pour résoudre les problèmes posés aux effets recherchés, lesquels ne doivent évidemment pas être limités aux comportements obtenus si l'on veut éviter de tomber dans le réductionnisme behavioriste.

76 Dans notre situation, l'option que nous avons adoptée diverge quelque peu des buts du modèle dont nous nous sommes inspirés, dans la mesure où la confrontation susmentionnée n'a guère constitué un objectif fixé pour la recherche. Il a d'abord été question pour nous de nous donner les moyens théoriques et pratiques de tester une démarche permettant de mieux connaître la réalité quotidienne des éducateurs dans les institutions partenaires, d'accéder à l'intelligibilité de leur pratique quotidienne et de dévoiler la rationalité qui sous-tend leurs actions professionnelles avec des adultes handicapés mentaux et/ou souffrant de graves troubles psychiques.

Notre démarche vise donc deux objectifs : connaître et comprendre les pratiques quotidiennes qui composent la vie professionnelle des éducateurs

107 L'Hotellier, A. et Saint-Arnaud, Y. (1994), Pour une démarche de praxéologie. *Nouvelles Pratiques sociales*, 7, 2, 99-109.

108 Par partenariat, nous entendons le fait de respecter l'apport de chacun, d'adapter son propre langage, de soigner la communication, la collaboration, etc., toutes conceptions défendues dans la logique qui préside aux recherches-actions telles que les définissent Jacques Alary, Robert Mayer et Francine Ouellet: Alary, J. (sous la dir.) (1988), *Solidarités: pratiques de recherche-action et de prise en charge par le métier*, Montréal: Boréal; Mayer, R. et Ouellet, F. (1991), *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Montréal: Gaëtan Morin.

spécialisés, mais également mettre au point, tester et adapter une démarche méthodologique. Par démarche, il faut entendre ici l'ensemble des étapes de la recherche, à commencer par la familiarisation des membres de l'équipe à l'objet de leurs investigations, impliquant des débats entre les points de vue des chercheurs du terrain et ceux des écoles, pour aboutir aux enseignements qu'on peut en tirer et qui sont susceptibles d'alimenter des recherches dans d'autres contextes, voire dans d'autres professions.

L'ITINÉRAIRE INTELLECTUEL D'UNE DÉMARCHE COLLECTIVE

Au point de départ de notre réflexion se trouve une question simple au sujet de la pratique des éducateurs spécialisés : que font-ils au quotidien ? Il nous est apparu nécessaire de nous pencher d'abord sur les activités les plus ordinaires de cette pratique et de voir comment les éducateurs les expliquent et les rapportent à des considérations éthiques, à leur expérience ou à des savoirs théoriques. Notre intuition de départ était que le quotidien de l'éducateur est fait d'une part non négligeable d'improvisations, de décisions prises au moyen d'une intelligence spontanée des situations et d'actions professionnelles ressortissant d'abord au capital d'expériences personnelles. Ces actions résulteraient ainsi d'une sorte d'amalgame de différents matériaux provenant de l'expérience pratique, de connaissances théoriques, de dispositions personnelles, et elles auraient besoin d'une procédure de décryptage avec le professionnel pour accéder à sa conscience.

77

Dès nos premières réflexions, nous avons envisagé par conséquent d'observer en priorité les actions des professionnels dans la vie quotidienne, pour identifier de quoi elles sont faites. Il nous est apparu, en effet, qu'il importait de dépasser la première impression de banalité qui ressort de l'observation non ancrée dans la pratique, pour porter un éclairage plus pointu sur le contexte professionnel de l'acte éducatif. Le groupe, composé de personnes aux cursus de formation divers, a été d'emblée placé devant une série de choix importants. De façon quelque peu simplifiée et arbitraire, nous pouvons relater ici les plus significatifs.

L'orientation générale de la démarche a écarté une lecture strictement sociologique du travail des éducateurs, tout comme un éclairage purement

psychologique. Le choix exclusif de l'une ou l'autre de ces deux orientations aurait pu apporter des enseignements importants, par exemple pour affiner nos connaissances sur l'insertion et le rôle des éducateurs dans la société, pour examiner les modalités des collaborations au sein de l'institution, ou pour éclairer leurs comportements, leurs pensées ou leurs mobiles. Mais l'orientation qui s'est dégagée des réflexions, au point de départ de la recherche, et qui vise à accéder aux actes, actions et activités des éducateurs, dans leur complexité, a nécessité de varier nos angles d'étude et de retenir une approche éclectique.

78

Nos travaux visent-ils à offrir un tableau complet du travail des éducateurs et à quantifier ainsi leurs activités et leurs actions dans les institutions ou doivent-ils plutôt aboutir à une description plus précise, et à énumérer ce que font, au quotidien, quelques-uns d'entre eux? En d'autres termes, une identification des actions professionnelles nécessite-t-elle une mise à plat de ce qui se fait concrètement dans les institutions spécialisées, par le truchement d'un dénombrement précis des activités et des circonstances dans lesquelles elles ont lieu, ou suffit-il de se pencher sur quelques exemples que nous postulons assez représentatifs? Viser le premier but signifierait tenir compte des différents engagements des éducateurs, comme de leurs positions institutionnelles, ou encore du type de populations avec lequel ils sont amenés à agir, etc. L'option d'une description strictement quantitative des activités et actions, quoique fondamentale pour la connaissance, a été rapidement écartée, non qu'elle ne constitue pas une démarche pertinente, mais faute de moyens et de temps. Une évaluation quantitative eût nécessité la constitution d'un échantillon représentatif, donc une étude préliminaire, afin de connaître l'ensemble des caractéristiques de la population. Par ailleurs, notre choix de départ privilégiait plutôt une analyse fine de l'action.

Une démarche comparative a également été écartée, car ce n'est pas la variété des pratiques qui nous intéressait au premier chef. Plusieurs variantes avaient tout de même été succinctement évoquées: une comparaison entre institutions spécialisées, entre types de populations prises en charge, entre différents modèles d'intervention, entre différents référentiels et obédiences théoriques, etc. Sans nier l'apport potentiellement innovateur d'une étude comparative, il faut cependant relever l'ampleur des moyens nécessaires à mettre en œuvre dans une telle entreprise (échan-

tillonnage préalable, etc.). Enfin, les conditions de partenariat avec les institutions du terrain, qui étaient posées par les instances soutenant le programme de recherche, rendaient une telle démarche délicate par les effets pervers potentiels que produit toute comparaison sur le partenariat lui-même.

Une autre question fondamentale, largement débattue au sein de l'équipe de recherche, concernait l'objet même de notre réflexion. Devons-nous centrer notre attention sur la fonction d'éducateur, en tentant de mettre en évidence les tâches qui sont prescrites et ce qui est normé? Ou notre intérêt va-t-il vers la personne de l'éducateur, afin de saisir les gestes qu'il accomplit quotidiennement, et qui permettent de voir comment il est amené à construire, à chaque instant, ses activités, au travers d'une intelligence de l'action, en particulier pour s'adapter aux nécessités du moment? C'est cette seconde option qui a été retenue, car le « prescrit » n'a pas paru très pertinent et en adéquation à ce que nous cherchions. Les prescriptions dans les institutions concernées sont en effet larges, et les normes semblent faire l'objet d'une négociation permanente au sein des équipes, voire d'une réflexion individuelle de chaque professionnel. Par ailleurs, l'équipe n'a jamais souhaité confronter les tâches prescrites, notamment dans le cahier des charges de chaque éducateur, aux activités réellement effectuées, ce à quoi aurait pu conduire la première piste évoquée.

79

Enfin, il est également apparu évident que notre démarche, faute de ressources suffisantes, ne pouvait en rien viser un quelconque degré de représentativité au plan scientifique, comme offrir des informations pertinentes à l'échelle romande. Au vu des quelque 350 institutions œuvrant sur le territoire romand, nous n'avons pas d'autre ambition que de décrire, par contraste qualitatif, des éléments de la pratique quotidienne de quelques éducateurs engagés dans deux institutions différentes. De plus, les tâches et activités étant variables au sein d'un même établissement, l'équipe de recherche a privilégié l'observation rapprochée d'un ou deux éducateurs par institution.

La volonté d'identifier les activités des éducateurs dans un ou deux groupes, et ceci sur une journée, voire sur une semaine, pour en saisir les nuances et les régularités, a contraint l'équipe de recherche à opérer une sélection des activités qui seraient observées dans le détail. Quelles activités retenir? Cette question nous a obligés à réfléchir à la manière

la plus adéquate de procéder à une sélection. Choisir nécessite d'avoir une bonne connaissance de l'ensemble, pour que le choix soit significatif par rapport à celui-ci. Plusieurs manières de sélectionner ont été abordées. Toutes passaient par une implication des éducateurs concernés, seuls en mesure d'identifier leurs activités régulières. Ainsi, l'idée de recourir au carnet de bord des éducateurs, à la manière de Jean-Marc Leveratto, a été envisagée et finalement écartée au profit d'une demande, formulée aux équipes de professionnels ayant accepté de collaborer, de fournir une description précise de leurs activités hebdomadaires. Cette piste a été préférée pour deux raisons. Elle permettait d'avoir une connaissance des activités habituelles déployées par les éducateurs dans un groupe éducatif donné et elle offrait la possibilité, sur la base de ce matériel, de construire une première grille de lecture pour saisir et catégoriser les types d'observations fines à réaliser.

80 Au plan purement technique, un consensus est rapidement apparu, au sein de l'équipe de recherche, autour de la consignation des observations sur une bande vidéo, afin de disposer d'un support nécessaire à la discussion autour du travail accompli par chacun des éducateurs observés. La saisie des informations sur un support vidéo présente l'avantage incomparable d'un visionnement possible des passages filmés, soit pour les analyser dans le détail, soit pour les faire commenter par les acteurs eux-mêmes. D'autres utilisations seraient encore imaginables dans le cadre de la recherche. Elles n'ont pas été évoquées à ce moment-là. L'équipe a par conséquent exclu une observation purement traditionnelle, faite uniquement de prises de notes au travers d'une grille, outil qui est tout de même demeuré un moyen auxiliaire de consignation des informations essentielles.

Les conseils d'Edmée Ollagnier, psychologue du travail et ergonomiste, chargée de cours à l'Université de Genève et spécialiste de l'analyse du travail au travers de l'explicitation des actions par les professionnels, ont convaincu l'équipe, si besoin était, du bien-fondé de cette option technique. En effet, cette observatrice attentive des activités des professionnels avait pointé deux difficultés majeures : les pièges de la mesure qui se centrent uniquement sur ce qui est mesurable, d'une part, et la nécessité de bien distinguer entre les parts subjectives et objectives dans la démarche d'appréhension des données, d'autre part.

LE CHOIX DES PARTENAIRES ET DU MODE DE COLLABORATION

Des clarifications préalables ont été nécessaires pour appréhender l'action du professionnel. Qui sont les professionnels concernés? Comment doit-on les définir: par la fonction exercée, le statut, le rôle, les titres obtenus? Quels professionnels retenir dans une telle approche? Employés de quelle institution?

L'envergure réduite de la recherche a écarté d'emblée toute volonté de représentativité dans l'échantillonnage tant institutionnel qu'au niveau des professionnels engagés dans le processus. Quatre institutions avaient été pressenties au préalable. Deux d'entre elles se sont déclarées intéressées et en mesure de collaborer: *L'Espérance* à Éttoy et *La Traversée* à Fribourg. La logique qui a présidé au processus de sélection, outre l'existence d'un certain nombre de contacts préalables, a été celle du contraste. *L'Espérance* et *La Traversée* se différencient fortement par la taille, leur situation dans le contexte institutionnel, les populations accueillies, le canton d'assise (Vaud et Fribourg). Cependant, elles se caractérisent, et ce critère était fondamental, par un taux élevé d'éducatrices et éducateurs diplômés et expérimentés.

Une fois les institutions retenues, la question a été de savoir comment opérer une sélection des professionnels qui seraient observés dans leur pratique quotidienne. Dans notre situation, cette question a été résolue en passant par « l'entrée institutionnelle ». Le choix des éducateurs observés dans leur pratique a été laissé aux institutions partenaires. Un certain nombre de considérations ont été évoquées avec les représentants de ces deux établissements. Mais les seules exigences de l'équipe de recherche ont été de travailler avec des éducateurs prêts à accepter de commenter leur travail au quotidien, avec les enjeux que cela comporte. Cette manière de sélectionner est susceptible d'introduire un biais, car le choix opéré par les institutions partenaires répond à une sélectivité qui échappe en partie aux chercheurs et dont le principe général est celui d'une bonne représentation de l'institution. Toutefois, ce risque n'a pas été jugé trop conséquent par l'équipe de recherche qui, ne connaissant pas bien les personnes employées, leurs disponibilités, etc., a laissé toute latitude aux équipes pour opérer un choix par elles-mêmes. Elle a exprimé

le souhait cependant d'avoir affaire en priorité à des éducateurs chevronnés et considérés par leurs pairs comme de bons professionnels.

Après une première étape de conceptualisation, une certaine familiarisation avec les équipes d'éducateurs spécialisés a été nécessaire. Des rencontres avec les professionnels impliqués ont été mises sur pied, par la création d'un groupe « vaudois » réunissant trois chercheurs et l'équipe du groupe Dahlias de L'Espérance et un groupe « fribourgeois » constitué de trois chercheurs et de l'équipe de La Traversée 1. Un membre de ce dernier groupe de chercheurs appartient aussi à l'équipe socio-éducative de La Traversée 1 ; un membre du groupe « vaudois » est employé à L'Espérance mais n'a pas de contact direct avec l'équipe de Dahlias : nous appellerons ces personnes les « chercheurs-terrain ». Ces rencontres préalables ont permis de présenter globalement la recherche envisagée aux professionnels, de mieux connaître les missions et fonctionnements respectifs des équipes socio-éducatives concernées et de prendre connaissance des lieux où l'observation allait avoir lieu.

82 Après ces rencontres, les professionnels des deux équipes ont été invités à effectuer un relevé individuel de leurs diverses activités quotidiennes, sur la base d'une semaine précise de leur travail. Les descriptifs ainsi élaborés ont permis d'identifier un peu mieux les activités consignées, de les classer et de tenter une première hiérarchisation selon leur importance quantitative. Les informations recueillies au cours de cette recension ont permis d'affiner le dispositif technique de recherche. Une évaluation avec les professionnels a été faite pour identifier les activités qui leur semblent les plus représentatives de la profession d'éducateur, et celles qui sont à leurs yeux les plus significatives au sens où elles constituent un point d'appui essentiel dans le cadre des projets éducatifs avec les résidants. Ces discussions ont donné à chaque équipe de recherche une représentation plus fine des éléments constitutifs du quotidien des activités des professionnels. La similitude dans les réflexions faites à La Traversée 1 et à Dahlias ont permis ultérieurement de poser le principe de sélection des types d'activités à retenir pour la phase d'observation et d'entrer en discussion avec les équipes de professionnels sur ce plan.

Les nombreuses rencontres de travail au sein de l'équipe de recherche ont été très bénéfiques dans cette phase, par la contribution en particulier des chercheurs-terrain. Les remarques et questions débattues à ces

occasions ont amené à interroger les fondements de la démarche entreprise, et ceci sous plusieurs éclairages, et à éviter un certain nombre d'impasses potentielles, en particulier celles qui pourraient provenir d'une familiarité insuffisante avec le terrain. Les connaissances et les liens des chercheurs-terrain avec les équipes de professionnels ont facilité l'accueil sur place ainsi que la préparation de l'observation. Leurs apports ont amené une dynamique originale au sein de l'équipe de recherche, confirmant la pertinence et certains des espoirs nés autour de la mise en œuvre de telles collaborations dans la ligne des recherches-actions appliquées au champ du travail social.

LES HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

La formulation de nos hypothèses de travail s'est affinée progressivement, de façon parallèle au cheminement de la recherche. Ce mûrissement s'est avéré complexe dans la mesure où la recherche visait à saisir non seulement l'action éducative mais aussi la part, plus ou moins variable, de savoir-faire des professionnels dans leurs façons de mobiliser les ressources des bénéficiaires, celles de l'environnement et les leurs propres. Une part de cette complexité est liée aux paradoxes de l'intervention éducative et de l'action humaine, évoqués dans les chapitres précédents.

Nous sommes partis du postulat que ce que l'on pourrait qualifier d'essentiel dans l'éducation spécialisée ne réside pas dans la matérialité des actes menés au jour le jour, mais dans un ensemble de postures, d'attitudes, de manières de faire, de disponibilités, d'attentions, etc. qu'on pourrait être tenté de réunir sous l'expression « supplément d'âme ». Partant de là, nous avons formulé les premières moutures d'hypothèses dont nous pouvons retenir les propositions suivantes. L'éducateur exerçant une profession qui ne dispose guère de gestes et d'actes spécifiques identifiables, définit son intervention, plus ou moins consciemment, en situation. Ses actions nécessitent d'être sans cesse interprétées de façon à dépasser l'apparente banalité de leur manifestation dans les activités quotidiennes. Elles sont effectuées, pour la plupart, en présence des résidents et comportent – c'est une de leurs caractéristiques – un potentiel plus ou moins grand d'imprévisibilité, d'incertitude, d'incidents, « de possibles » qui déterminent en grande partie l'amplitude du choix et de

l'initiative dont dispose l'éducateur pour juger, décider et agir. C'est en cela que « l'action concrète est toujours la résultante d'une succession de mini-décisions et de mini-choix, plus ou moins conscients, au niveau des actes dans la relation aux usagers »¹⁰⁹.

Notre a priori méthodologique postule qu'il est possible de retracer, en partie du moins, cette démarche « intérieure » du professionnel par le biais d'une observation minutieuse de ses activités et par le recueil plus ou moins instrumenté de son commentaire autour de ses actions concrètes. C'est également une telle voie que préconise Michel Foudriat lorsqu'il précise que « l'explicitation de la pratique renvoie à une démarche analytique et rationnelle qui cherche à découvrir que les choix opérés par l'acteur ne sont ni arbitraires, ni aléatoires mais qu'ils résultent de l'application ou de la référence à un ensemble restreint de principes [...] »¹¹⁰.

L'hypothèse qui a guidé notre cheminement a donc pris la tournure suivante. Dans ses actes quotidiens, l'éducateur spécialisé bénéficie d'une liberté de choix et d'initiative, d'une marge de décision, qu'il utilise consciemment et de façon plus ou moins spontanée et qui constituent une partie décisive de sa professionnalité et de son style. La variété et l'ampleur de ses propres moyens, dans l'exercice autonome de sa profession, dépendent de ses connaissances, de ses capacités d'analyse et de compréhension des situations, mais aussi de sa propre expérience de vie et de ses dispositions psychoaffectives. Avec ces capacités, il peut exercer une vigilance experte, qui lui permet de profiter de chaque instant de la banalité quotidienne, mais aussi des moments de tension ou de détente, des situations de crise et de rupture pour soutenir et voir progresser les projets de vie des résidents dont il a la responsabilité.

84

LA MÉTHODE DE RECHERCHE

Notre équipe de recherche ne s'est pas inscrite dans une approche méthodologique qui appartiendrait à une école de pensée, même si certaines options ont été prises d'emblée, comme le choix d'une démarche

109 Foudriat, M. (1999), Dispositifs de recherche-action pour l'explicitation et la formalisation de la pratique. In: Blanchard-Laville, C. et Fablet, D., *op. cit.*, p. 257.

110 *Ibidem*.

de nature qualitative. Pour ce qui est du recours à une technique pour la construction des données, elle a été plus pragmatique, dépendant en partie du terrain et de la réaction des équipes de professionnels comme de celle des résidants. Cette optique nous semblait plus adéquate au vu de nos intentions dans la recherche.

Les choix méthodologiques de la démarche entreprise correspondent aux deux buts de la recherche. Le premier but pour nous a été de tenter de déceler de quoi se composent les activités professionnelles des éducateurs spécialisés, en sachant que ces activités se situent entre la liste des tâches à effectuer quotidiennement dans le cadre de leur cahier des charges et ce qu'en disent les discours habituellement tenus sur les pratiques professionnelles, discours qui sont la plupart du temps des discours appréciatifs et justificatifs. Cela a nécessité la mise en place d'un dispositif soigneusement réfléchi, tant en ce qui concerne les aspects globaux (comment appréhender toutes les dimensions de ce que l'observateur tente de saisir?) que les points appréhendés plus dans le détail (qu'est-ce qui mérite d'être observé plus finement, comment ou encore avec quels moyens?). En d'autres termes, nous avons été contraints de nous déterminer autour d'une méthode, qui puisse nous guider au cours de nos investigations, d'une part, et qui soit en mesure de nous permettre de résoudre les problèmes posés au fur et à mesure de la recherche, d'autre part. Le second plan des considérations méthodologiques se trouve ainsi posé.

Le deuxième but est d'élaborer un « outil » utilisable par les professionnels du travail social et par d'autres chercheurs, et d'en tester la pertinence dans le cadre de cette recherche. Il nous a donc été nécessaire de nous donner les moyens d'ouvrir la démarche esquissée à une vérification scientifique et à sa reproduction à des fins d'information et/ou de confirmation. Sur le plan pratique, essayer de décrire ce que font les éducateurs dans la réalité quotidienne et mettre ainsi en évidence les qualités à développer et nécessaires à l'exercice de ce métier est un défi à relever, tant la pratique de cette profession apparaît diversifiée et façonnée peut-être à la mesure vraie de celui qui l'exerce ou du cadre dans lequel l'intervention se déroule. Il s'agit, en effet, de dégager des éléments de généralité là où se manifestent avant tout des singularités.

Notre groupe de recherche a tenté de relever ce défi en élaborant un dispositif assez classique dans les travaux d'analyse des pratiques et qui

repose sur deux phases essentielles : l'observation fine des actions éducatives singulières et une démarche d'explicitation par entretiens avec les professionnels observés. Ce choix particulier s'impose par le fait que l'observation des actions ne permet qu'une saisie partielle des informations. Pour accéder à ce qui fait la « substance » de l'action, il est nécessaire de comprendre l'intentionnalité de l'acteur, laquelle n'est évidemment pas observable et appartient à l'acteur lui-même. Ces deux phases permettent la confrontation entre une observation extérieure des actions des professionnels et une explicitation, par ces derniers, de leurs propres actions. Une des difficultés de cette approche est d'éviter que le commentaire fait par l'éducateur sur ce qu'il a accompli ne devienne une justification a posteriori de ses actions, leur donnant un sens reconstruit, car absent au moment où elles ont été vécues¹¹¹.

86 Car si le sens des actions observées passe par une démarche compréhensive laissant une large place aux commentaires des acteurs concernés par les situations professionnelles observées, il ne s'agit pas de solliciter des explications, voire des justifications, des choix professionnels effectués. De tels commentaires argumentés ne peuvent être au mieux que des reconstitutions. Nous n'avons pas voulu non plus procéder à une analyse des actions professionnelles par d'autres éducateurs, éventuellement collègues des sujets observés qui auraient agi à l'instar d'un jury. Cette expertise extérieure a d'emblée été écartée car elle aurait ouvert un débat sur le sens de l'action plutôt qu'éclairé la dynamique de l'acteur. L'approche que nous avons adoptée, consistant à demander au professionnel d'explicit ses actes a par ailleurs l'avantage de permettre d'atténuer quelque peu les oppositions traditionnelles, propres aux sciences humaines et sociales, comme l'opposition entre chercheur et praticien, entre les qualificatifs d'*objectif* et de *subjectif*, entre le discours de sens commun et le discours scientifique, entre singulier et régulier, etc.¹¹²

111 Cette question sera approfondie plus avant dans le sous-chapitre présentant l'explicitation de P. Vermersch.

112 Pour un approfondissement de ces couples d'opposition : Barbier, J.-M., Clot, Y., Dubet, F. *et al.* (2000), *op. cit.* ; Habermas, J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, 2 tomes. Paris : Fayard ; Joas, H. (1992/1999), *La créativité de l'agir* (trad. P. Rusch), Paris : Cerf.

Il y a lieu d'achever ces quelques réflexions en prenant en considération certains éléments de nature épistémologique concernant l'observation elle-même et en particulier son statut. L'observation de l'action n'est pas anodine en termes d'interaction avec l'objet observé. Clarifier ce rapport nécessiterait à son tour une démarche d'explicitation, car la démarche d'observation n'est pas dénuée d'intentionnalité de la part de l'observateur. En tant qu'action, elle constitue bien, elle aussi, une construction de la réalité. Par conséquent, les manifestations observables de l'action de l'éducateur, celles qui se traduisent dans des gestes et des mouvements visibles sur un enregistrement vidéo, sont elles-mêmes façonnées par l'observateur, et cela d'une manière double: en premier lieu dans la démarche même d'observation, que ce soit dans le choix de l'angle de vue de la caméra ou dans la retranscription écrite qui met des mots sur des choses et opère ainsi une traduction; en second lieu dans le choix des actions sur lesquelles interroger l'acteur. Ce double choix se fonde en effet sur une interprétation de la part de l'observateur, c'est-à-dire sur une appropriation des actions de la personne observée dans sa propre sphère de construction de significations.

87

L'observateur, qui se mue, dans un deuxième temps, en enquêteur pour interroger l'éducateur sur les actions qu'il a retenues, introduit, qu'il le veuille ou non, une dimension étrangère aux actions qui sont analysées et qui influent sur le dialogue engagé avec l'enquêté. L'accès à l'action originale est ainsi en quelque sorte entravé par la nécessité de surajouter des couches supplémentaires de discours, lesquelles tendent à saturer de sens l'action originale elle-même, en l'insérant dans des chaînes d'actions qui lui sont étrangères et impliquent d'autres acteurs. En principe, l'action observée est bien celle qui est l'objet du commentaire, mais en réalité il s'agit de deux objets différents. L'action observée, vivante, a été menée en situation avec toute la spontanéité inhérente à l'action humaine. L'action commentée par l'acteur est soit une séquence d'un film d'enregistrement soit un souvenir de son action. Dans les deux cas, elle est une construction de l'acteur lui-même. Il faut donc se garder de l'illusion qui consisterait à penser que l'explicitation serait équivalente à une levée du voile qui cachait l'intentionnalité présente dans l'action. L'explicitation ne peut pas livrer l'activité mentale de l'acteur qui accompagnait l'action qu'il effectuait; elle ne peut que l'approcher

par la démarche même de remémoration de l'enquêté. De plus, les enquêteurs sont condamnés à faire crédit aux paroles de l'acteur. Ils peuvent certes douter de la sincérité de ses propos, censés expliquer l'action, mais ils n'ont aucun moyen de vérification. En ce sens, la présente recherche est véritablement fondée sur une démarche d'intersubjectivité et, sur le plan méthodologique, sa gestion nécessite du temps pour espérer une bonne appropriation, par l'enquêteur, des routines de l'enquêté dans ses chaînes d'actions et ainsi atteindre un faisceau de significations qui soit commun à l'acteur et au chercheur.

L'OBSERVATION

88

L'observation de professionnels agissant en situation nécessite, de façon décisive, diverses clarifications. Il s'agit de définir les conditions d'observation : comment suivre le professionnel ? Faut-il l'observer de loin ou rester plutôt à ses côtés et le suivre pas à pas ? Quel statut donner à la recherche pour l'information des résidents ? Il est nécessaire également d'identifier les moments de la vie quotidienne à privilégier : convient-il de choisir plutôt les actions de l'éducateur en interaction avec un résident ? Faut-il au contraire observer d'autres activités relevant d'autres facettes de la profession ? Enfin, il faut définir le temps de l'observation : sur quelle durée observer ? S'agit-il de le faire de façon répétitive ? Est-il nécessaire de regarder et d'écouter des moments précis ou au contraire de chercher à saisir le professionnel en continu sur la longueur d'une journée ? Ces questions ont été examinées et ont conduit l'équipe à effectuer quelques choix de base.

LES CHOIX CRUCIAUX DU MOMENT ET DE L'OBJET DE L'OBSERVATION

Dans les situations retenues, le dispositif a été conçu de façon à observer une portion spécifique des activités quotidiennes d'un éducateur afin de comprendre de quoi est composé l'acte éducatif en profondeur. Selon le choix, l'observateur se trouve en situation plus ou moins adéquate pour faire ressortir l'essentiel. Opérer une telle sélection signifie, pour le chercheur, avoir recours soit :

- à des informations similaires préalablement consignées dans la littérature, en l'occurrence peu abondantes en ce qui concerne l'éducation spécialisée;
- à son intuition ou au hasard, démarche scientifiquement difficile à justifier;
- à sa propre expérience, qui n'est pas toujours suffisante ou actuelle;
- à la collaboration des milieux professionnels concernés.

C'est le dernier cas de figure pour lequel nous avons opté, après avoir tenté de peser tous les atouts et inconvénients de chacune des possibilités. Les listes d'activités établies par les deux équipes de professionnels avaient en plus l'avantage de concorder autour de l'importance relative à attribuer aux principaux temps à observer.

Le temps du repas est ainsi apparu comme un moment stratégique à retenir. Il constitue en effet un moment de vie commune qui rassemble tous les membres du groupe éducatif, ou de l'appartement, et au cours duquel les échanges, ainsi que le travail éducatif, peuvent particulièrement bien être mis en évidence. Il s'agit d'un instant de convivialité dans lequel les résidents et les éducateurs peuvent être relativement détendus. Par ailleurs, les tâches des éducateurs sont bien identifiables et le travail éducatif peut, par conséquent, être appréhendé de façon plus aisée que dans d'autres activités moins concrètes.

89

En dehors de ces considérations pratiques, le repas a été sélectionné pour des questions d'opportunité et de stratégie scientifiques :

- Le repas fait partie des activités banales, domestiques, de l'éducateur, c'est-à-dire de celles qui ne permettent pas de distinguer d'emblée un professionnel d'un parent par exemple. C'est ainsi l'occasion pour l'observateur de mettre en évidence l'éventuelle expertise de l'éducateur derrière la banalité d'une activité.
- Le repas est un moment se caractérisant par une vie de groupe dynamique, par des interactions individuelles, des relations entre résidents, stimulées et supervisées par les éducateurs, mais aussi par une collaboration entre éducateurs.
- Le repas animé par plusieurs éducateurs constitue une occasion de repérer les différences de style des professionnels.
- Le repas représente, pour les résidents, un moment affectivement important mais qui, du fait de la promiscuité, est potentiellement émaillé

d'incidents auxquels doivent faire face les éducateurs. Il offre par conséquent l'occasion d'observer des situations imprévues et de voir comment les éducateurs y font face.

– Le repas constitue un moment particulier d'échanges et, comme dans les familles, il est un moment de régulation du groupe autour de projets communs.

Le repas est par conséquent devenu le point focal d'observation¹¹³. En complément, deux autres moments ont été aussi préalablement sélectionnés, soit la préparation du repas qui coïncide avec le retour des locaux à La Traversée 1 et les activités récréatives suivant le repas à Dahlias.

Le choix de réduire le nombre de moments d'activités observées s'est avéré d'autant plus raisonnable que les chercheurs travaillant avec le groupe Dahlias de L'Espérance se sont rendus à l'évidence que l'observation des activités récréatives après le repas constituait une tâche posant des problèmes de faisabilité en raison de leur hétérogénéité et de leur dispersion. Aussi ont-ils pris la décision de concentrer les observations autour du seul repas. À La Traversée 1, cependant, la phase de préparation des mets a été retenue pour l'unité et la continuité qu'elle représente avec le repas. Elle coïncide avec le moment d'accueil des résidents, après leur journée d'activité passée à l'extérieur, et constitue, avec le repas, un des moments forts de l'éducation spécialisée telle qu'elle est pratiquée dans cette unité.

L'observation proprement dite exige une vigilance particulière de la part des chercheurs. Il s'agit d'une phase relativement brève durant laquelle l'observateur doit être attentif à tous les événements, même en apparence anodins. Les gestes, les paroles, les regards, les encouragements constituent autant de points d'observation qui peuvent être hautement significatifs sur le travail du professionnel et qu'il s'agit

113 D'autres manières de procéder auraient pu être retenues. Multiplier les moments d'observation par petites séquences significatives aurait ainsi pu constituer une trame d'observation. Les difficultés techniques et de mise en contexte nous ont décidés à écarter cette voie de travail, pour retenir un nombre minimum de phases d'observation et les approfondir particulièrement. Comme dit précédemment, les ressources limitées dévolues à cette recherche nous ont amenés à accentuer l'approfondissement de deux phases réduites d'observation dans le temps. Un travail accentué dans la verticalité, plutôt que dans l'horizontalité, a été jugé préférable à la multiplication des situations qui auraient été inévitablement traitées de manière plus superficielle.

d'observer et de retenir. Mais le métier d'éducateur se compose également d'attitudes très subtiles tels les silences qu'il garde, le contrôle qu'il maintient sur les résidants parfois en crise, la vigilance aux dérives situationnelles toujours possibles, la présence à distance lorsqu'il doit s'absenter, etc., toutes manifestations dont il faut repérer l'existence et supputer le sens pour les acteurs.

Le spectre et la gamme du répertoire de savoir-faire et de savoir-être de l'éducateur spécialisé sont larges et variés. De plus, chaque professionnel offre une série de variantes caractéristiques par rapport à ses qualités ou ses ressources propres, qui singularisent les compétences d'action commune. Cet aspect s'apparente à ce que Yves Clot appelle le « style »¹¹⁴. Il apparaît dès lors que la pratique de l'observation ne peut se faire à distance sans initiation préalable des objectifs à atteindre comme des ressources mobilisées habituellement par les professionnels concernés. Le chercheur doit par conséquent être sensibilisé à certaines subtilités professionnelles, soit par sa propre pratique du métier, soit au travers d'un certain nombre d'échanges avec des représentants du milieu étudié.

91

À l'intérieur de l'éducation spécialisée, le travail du professionnel est par ailleurs directement tributaire du public avec lequel il doit œuvrer et des difficultés qu'il connaît. Cependant, notre intérêt n'était pas de souligner le contexte et la population accueillie par chacune des institutions partenaires, mais bien de comprendre les activités des éducateurs dans leurs interactions et actions avec ces personnes. Aussi nos observations se sont-elles essentiellement concentrées autour des professionnels. Elles ne concernaient qu'indirectement les résidants, qui avaient cependant été préalablement informés et avaient donné leur accord pour que cette recherche se déroule avec eux et chez eux.

Enfin, l'intervention des professionnels a été en partie modifiée, voire peut-être complexifiée, par la présence d'observateurs étrangers au groupe. Il s'agit là d'une situation récurrente dans toutes les recherches de terrain. Il est certain que les interactions entre résidants et professionnels ont été influencées par la présence des chercheurs. De plus, l'appareillage

114 Clot, Y. et Faïta, D. (2000), Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, pp. 7-42.

sophistiqué nécessaire à la récolte des informations a probablement constitué un élément supplémentaire de contamination de la part des observateurs. Toutefois, par rapport aux buts de la recherche, cette ingérence étrangère n'a pas été jugée problématique. Elle est à considérer comme un facteur perturbant comme un autre, auquel l'éducateur est habitué à devoir faire face dans son travail quotidien. L'équipe de recherche a donc considéré que sa présence lors d'un repas était susceptible de créer des « incidents » propres à mettre en évidence l'absence de banalité dans l'apparente « platitude » du travail quotidien de l'éducateur. La situation créée par notre présence a confiné en quelque sorte à une expérimentation en suscitant des actions pertinentes et hautement significatives à observer, car qualitativement riches et représentatives du comportement professionnel.

Par conséquent, si le déroulement des repas enregistré lors du passage de l'équipe de chercheurs n'a pas été tout à fait conforme à celui des autres jours, il ne s'en distinguait pas particulièrement non plus dans la mesure où le quotidien des éducateurs comporte habituellement son lot d'imprévus.

92

LE RECUEIL DES OBSERVATIONS : PROBLÈMES ET OUTILS

Les observations ont été effectuées de manière différente par les deux groupes de recherche. Si nous avons prévu en effet, au départ, d'utiliser la vidéo dans les deux lieux de recherche, nous avons parallèlement décidé de discuter du choix du dispositif technique avec les équipes éducatives.

En réponse à notre demande, le groupe Dahlias a donné son accord pour ce mode d'enregistrement ; certains des responsables de La Traversée 1 ont par contre exprimé des réserves quant à l'utilisation de l'image comme support principal des observations. Nous avons donc opté pour deux cheminements distincts, nos instruments de recueil d'informations enregistrant l'image et le son, dans un cas, et uniquement le son dans l'autre. À la base de la décision des groupes, n'ont été évoquées aucune réticence de nature « idéologique », mais des contraintes architecturales comme l'environnement général du lieu d'hébergement en particulier.

L'outil de consignation retenu pour capter les informations, n'est pas anodin. L'utilisation de la vidéo peut donner un relevé intégral d'une ou plusieurs séquences de l'activité accomplie par un professionnel et constituer ainsi une mémoire commune. De plus, le visionnement des images avec l'éducateur observé peut servir de base « objective » pour la conduite des entretiens d'explicitation qui suivent. Toutefois, nous demeurons conscients que le cadrage choisi, la focale de l'image sur un aspect précis ou au contraire un plus grand angle, le découpage des séquences retenues constituent autant de « contaminations de la scène », ne rendant que partiellement compte des multiples dimensions d'une activité (en termes de gestes précis, de réactions de et à l'environnement, d'interactions interpersonnelles, de mouvements, etc.).

À Dahlias, le recours à un enregistrement du repas en vidéo s'est imposé comme l'outil de consignation adéquat aux yeux du sous-groupe de chercheurs. Un accord sur l'utilisation des données a également été conclu avec l'équipe éducative, les résidants ainsi que leurs représentants légaux. La vidéo permet de consigner les images et le son ; elle permet de rendre l'atmosphère d'une séquence et offre ainsi à l'acteur la possibilité de se voir agir à l'écran, ce qui est susceptible de l'aider à rassembler ses souvenirs les plus fins et les plus fidèles sur son état d'esprit, ses sentiments, ses sensations au moment de l'action. Les images vidéo constituent en cela un témoin privilégié pour stimuler les souvenirs et susciter un commentaire, phase essentielle de la suite de la démarche entreprise. Le recours à l'enregistrement vidéo a précisément pour dessein de permettre, au cours de l'entretien, de ramener l'acteur à ses comportements, à ses réactions, à ses gestes, à ses attitudes, qu'il est invité à expliciter.

Concrètement, l'observation sur le terrain s'est déroulée en deux phases successives. La première visait à vérifier que le dispositif prévu s'adaptait bien à la réalité. Elle permettait par ailleurs de familiariser les résidants à la présence des chercheurs et du matériel technique. Lors de la première intervention, il s'agissait en quelque sorte d'un « essai à blanc », des ajustements étant possibles entre les deux phases. Lors de la première observation, le dispositif a consisté à activer l'enregistrement par le biais d'une personne, en l'occurrence le chercheur-terrain, restant à ce poste de caméraman tout au long de la séquence. La caméra placée dans un angle de la pièce permettait d'embrasser l'ensemble des participants au souper,

répartis autour de deux tables avec, à chacune d'elles, un des éducateurs observés. Dans ce dispositif, une partie des résidants ne pouvaient être saisi que de dos, ce qui était également le cas pour l'un des éducateurs.

La tâche des observateurs répartis dans la salle était la suivante : le premier était assis à l'une des deux tables du repas parmi les résidants. Son rôle spécifique était d'observer le travail d'un des deux éducateurs, en l'occurrence celui assis en face de lui. Lors de la première soirée, l'observateur a ainsi participé au repas, mais il est resté à l'écart lors de la seconde soirée. Le deuxième chercheur était assis en retrait, sur un canapé, d'où il observait les actions des éducateurs et prenait des notes au fur et à mesure du déroulement du repas.

Le visionnement des premières images a en outre permis l'établissement d'un certain nombre de catégories d'observation et d'analyse. C'est sur la base de la division des prises d'images en séquences très courtes que la catégorisation a pu être établie, d'une façon relativement intuitive d'ailleurs. Sans être exactement semblable, dans sa catégorisation, la grille d'observation utilisée à Dahlias convergeait, dans les grandes lignes, avec celle pré-formulée puis restructurée pour l'observation des phases d'enregistrement à La Traversée 1.

94

Pour La Traversée 1, le recours à la vidéo présentait des difficultés en raison de l'espace exigu de l'appartement dans lequel les locataires résidants prennent leur repas. En outre, l'équipe n'a guère manifesté d'enthousiasme face à un instrument ressenti, plus qu'un autre, comme susceptible de perturber l'ambiance du repas. Face à ces impossibilités pratiques, le sous-groupe de chercheurs a opté pour un enregistrement audio uniquement, doublé d'une prise de notes serrée. En outre, l'observation ne s'est faite que sur une éducatrice¹¹⁵.

Concrètement, les chercheurs se sont rendus sur le terrain à deux reprises, la première étant considérée a priori comme une mise en situation et une prise de marques. Un enregistreur audio a été placé à la cuisine, lieu de préparation du repas mais aussi endroit d'accueil des locataires résidants à leur retour d'activités. À raison d'une ou deux fois par

¹¹⁵ Contrairement à Dahlias, le repas n'est habituellement animé et accompagné que par une éducatrice ou un éducateur. Les chercheurs n'ont pas souhaité modifier ce dispositif, désirant observer le professionnel dans un cadre le plus habituel possible.

semaine, la cuisine sert de cadre à un cours pour l'un des résidents. Par tranches horaire de 15 à 20 minutes, les chercheurs se sont donc relayés auprès du tandem en train de cuisiner. Ces prises de relais auprès de l'éducatrice permettaient aux chercheurs de consigner leurs observations sur des documents *ad hoc*. L'appareil d'enregistrement a été ensuite placé à la salle à manger durant le repas. Les chercheurs se sont succédé auprès de l'éducatrice pour procéder à son observation.

Enfin, et contrairement au sous-groupe travaillant à Dahlias, les chercheurs œuvrant à La Traversée 1 ont pris part au repas au même titre que les locataires résidents. Cette manière de faire devait permettre une meilleure inscription des observateurs dans le groupe, tout comme elle autorisait une observation très rapprochée de l'éducatrice et de ses interactions avec les personnes autour de la table. Le chercheur-terrain était présent, mais ne participait pas directement aux activités. Il n'était pas de service, mais rentrant d'une longue absence, il a été beaucoup sollicité par les résidents.

Les démarches et les outils de consignation retenus présentent chacun des qualités et des faiblesses. La principale différence, apparue dans leur utilisation, réside dans le contenu de l'information récoltée et les possibilités de traitement. L'enregistrement vidéo constitue un stockage incomparable d'informations. Mais une exploitation optimale impose a minima un visionnement des activités filmées par les chercheurs seuls et un deuxième visionnement avec l'acteur¹¹⁶. Avec la vidéo, l'action est saisie au plus près de son agencement de mouvements et de gestes, laissant espérer une neutralisation de la traduction herméneutique que peuvent en faire spontanément l'acteur et l'observateur. Les circonstances de remémoration sont presque idéales pour la phase d'explicitation qui doit suivre. Le moyen est sophistiqué ; il impose une réalité. Il laisse toutefois des zones d'interprétation en raison du champ restreint de la caméra, de l'absence relative de profondeur qui écrase l'image, faussant les impressions de l'observation. Chacun peut faire cette expérience en regardant la transmission d'un match de football à la télévision : lors d'une prise

116 En effet, les chercheurs ont besoin d'un premier visionnement pour prendre de la distance avec leurs premières impressions mais surtout pour repérer les détails qui ont échappé à leur vigilance, qui donnent du relief à la séquence et permettent d'orienter l'entretien d'explicitation.

de vue latérale, un tir au but peut donner l'impression au téléspectateur d'être bien cadré, alors que le ballon passe à côté de la cage défendue par le gardien.

En l'absence d'un support comme l'image vidéo, les commentaires de l'acteur mobilisent ses seuls souvenirs et résultent de reconstructions mentales qui, tout en échafaudant une reproduction de la séquence rarement opposée aux phénomènes observés, produisent d'abord du sens pour le sujet lui-même. En d'autres termes, avec le recours à un support audio uniquement, les détails se perdent, n'imposent pas leur présence dans l'entretien ; et l'acteur interrogé évoque son action en la saisissant dans sa globalité et en la rapportant à une chaîne d'actions pouvant impliquer plusieurs acteurs. Il tend à énoncer alors plus facilement des intentions que des actes précis, à s'appesantir sur les buts de son action plutôt que sur le compte-rendu de ce qu'il a réellement fait et à proposer ainsi un récit qui se rapporte à sa propre identité d'acteur. Les traces auditives constituent certes à ce stade autant d'occasions de stimulation de souvenirs d'observation et de rappels des phénomènes, mais elles ne font pas barrage avec la même efficacité à la constitution de cet ensemble significatif qu'est l'action orientée. À un niveau modeste, se repose le *distinguo* fait il y a quelques décennies entre médias froids et chauds opéré par Marshall Macluhan¹¹⁷.

96

Quelques mots enfin sur les biais de l'enquête et plus particulièrement sur la présence des observateurs dans le champ de lecture. Même si elle a pris des formes différentes, une certaine contamination de l'environnement a été perceptible, et ceci dans les deux contextes d'observation. Une caméra maniée par un chercheur reste certes plus inquisitrice qu'un appareil d'enregistrement audio posé sur une table, mais c'est peut-être la présence des observateurs qui a le plus perturbé les habitudes. Entre la première séance et la seconde, les jeunes résidants se sont quelque peu habitués à ces personnes extérieures. Un certain nombre d'images prises par la vidéo attestent toutefois combien la présence des chercheurs, accompagnés d'un appareillage sophistiqué, a pu préoccuper certains résidants à Dahlias. Cependant, les populations étant relativement différentes et

117 Macluhan, M. (1964), *Understanding media: the extensions of man*, New York, Toronto: McGraw-Hill.

les moyens de mesurer l'impact peu approfondi, il serait hasardeux de tirer des conclusions définitives sur la différence d'effets selon que l'on a recours à la vidéo ou à l'enregistreur audio.

Une autre forme de contamination doit encore être évoquée dans ces considérations, et ceci sans que nous ne puissions, là non plus, la mesurer avec exactitude. La présence d'observateurs, et qui plus est venant de lieux de formation, est susceptible d'engendrer chez les personnes observées, en l'occurrence les éducateurs, la crainte d'être jugés. Face à ce risque, les professionnels ont sans doute été enclins à se retenir, à se censurer, ou à choisir d'orienter de façon particulière leurs investissements durant la séquence enregistrée. Autrement dit, le comportement professionnel des éducateurs ayant accepté de participer à la démarche proposée a vraisemblablement été influencé sans que ce soit perceptible pour le chercheur, par la présence d'observateurs susceptibles de poser, sur leur activité professionnelle, un regard critique.

LA CONSIGNATION ET LA GRILLE D'OBSERVATION

97

La question de la consignation des observations écrites et de la grille d'observation¹¹⁸, s'est posée impérativement pour les observateurs de La Traversée 1 qui avaient préalablement décidé de ne pas prendre de notes en face des résidants. Les observateurs se retirèrent par conséquent, de façon régulière et à tour de rôle, pour noter leurs observations. Afin de faciliter ce travail, qui devait se faire sur un bref laps de temps, une grille spécifique a été construite. Pour son établissement, les chercheurs se sont référés, d'une part, aux entretiens préalables développés avec les équipes sur leur travail au quotidien et, d'autre part, aux observations recueillies lors des premières rencontres avec les résidants et les éducateurs à Fribourg comme à Étoy.

Pour le sous-groupe œuvrant sans la vidéo, la tâche des chercheurs a consisté à passer d'une grille à balayage large, dont les catégories sont

118 Pour la constitution de notre grille d'observation, nous nous sommes inspirés de l'exemple donné par Régine Sirota : Sirota, R. (1988), *op. cit.* Sur la manière de consigner les observations, voir également l'ouvrage méthodologique de Sylvain Giroux ; Giroux, S. (1998), *Méthodologie des sciences humaines : la recherche en action*, Saint-Laurent (Québec) : Éd. du Renouveau pédagogique ERPI.

énumérées plus loin, à une grille plus serrée, érigée sur la base de hypothèses et des indicateurs apparus comme les plus pertinents. Cette dernière a permis d'accueillir directement les prises de notes des chercheurs. L'idée était de réduire les différents points d'observation à partir des dimensions retenues afin de concentrer le recueil des données sur les questions essentielles du travail des professionnels observés.

Les chercheurs travaillant plus spécifiquement à Dahlias ont par contre opéré différemment. C'est à partir du visionnement des bandes vidéo qu'ils ont construit, plus ou moins intuitivement, leurs catégories d'analyse.

Malgré l'utilisation d'outils de consignation différents et l'adoption de démarches non similaires, nous avons tenté de recourir à une grille commune en vue de l'analyse ultérieure des données recueillies dans les deux lieux de recherche. Faute de temps, un travail de comparaison systématique entre les démarches construites à partir de catégories jouant un rôle différent n'a pas pu être conduit plus avant. Un certain nombre de problèmes n'ayant pu être dépassés, cet outil devra encore être affiné

98

et demandera d'autres expérimentations pour en éprouver la pertinence. Les observations recueillies doivent permettre à la fois de cerner plus précisément les gestes, actes et attitudes concrets du professionnel observé ainsi que de constituer une référence commune aux chercheurs et à l'éducateur lors des entretiens d'explicitation. Afin de déterminer le plus finement possible les activités et les interactions des professionnels observés, une ségrégation a été faite entre les comportements, attitudes, gestes et paroles des professionnels à partir de catégories d'actions. Enfin, les informations recueillies ont consisté en une description doublée d'une notation faisant ressortir le moment de l'action, son inscription dans l'activité menée, les protagonistes en présence et leurs positionnements respectifs.

Considérée d'un point de vue extérieur, la « substance » du travail de l'éducatrice et de l'éducateur, durant les séquences d'activités observées, peut se répartir dans un ensemble de catégories, regroupant des actions professionnelles spécifiques observées dans les deux lieux de recherche. Sept catégories d'action ont été définies, utilisées comme des rubriques :

1. Animation et organisation

- Accueille les résidents
- Crée de l'ambiance

- Distille une dimension collective
 - Partage des tâches/associe à une tâche...
 - Organise la vie de groupe
2. Aide et soutien
 - Supplée aux difficultés personnelles ou interpersonnelles
 - Appuie des compétences
 - Encourage (une action, une initiative)
 - Fait à la place de...
 3. Communication
 - Facilite l'expression (verbale et/ou non verbale) et aide à la verbalisation
 - Favorise des interactions
 - Écoute
 - Informe/cherche des informations
 4. Contenance
 - Apaise l'angoisse
 - Rassure, tranquillise
 5. Encadrement
 - Contrôle
 - Rappelle les règles et les normes/« cadre »
 - Désresponsabilise (voire parfois infantilise...)
 6. Apprentissages
 - Informe
 - Explique et enseigne
 - Mène à des comportements adéquats
 - Utilise des situations anodines comme sources d'apprentissages
 7. Observation
 - Observe en retrait/Vigilance « experte »
 - Se positionne (distance physique), regarde.

C'est à partir de ces catégories que s'est progressivement construite la grille d'observation utilisée parallèlement dans les deux lieux de recherche.

Le groupe de travail s'est également engagé sur la piste d'une logique plus déductive, à partir des catégories d'actions préalablement définies. Les éléments sur lesquels l'attention a été focalisée lors des observations

ont pu être rapportés à des couples d'opposition que notre groupe a nommés des « descripteurs contrastés »¹¹⁹. Le groupe de travail n'a pas poursuivi cependant sa réflexion dans cette voie lors de l'analyse des données. Une telle manière de pratiquer pourrait cependant se révéler pertinente et fertile, par la dimension interprétative qu'elle est susceptible d'amener, mais, faute de moyens, le groupe n'est pas parvenu à développer plus avant cette piste susceptible d'être reprise dans une étude ultérieure.

L'EXPLICITATION

À partir des séquences d'observation recueillies, les éducateurs ont été invités à commenter un certain nombre de leurs actions, attitudes ou comportements sur la base des enregistrements effectués et/ou de la mémoire des faits. Pour pratiquer cet exercice de commentaires, nous nous sommes inspirés des travaux de Pierre Vermersch¹²⁰, en sélectionnant dans la démarche qu'il propose un certain nombre de propositions qui ont été adaptées aux besoins. Avec cette phase d'explicitation par les acteurs, c'est à une nouvelle récolte d'informations que nous avons procédé, constituée non plus sur l'observation, mais sur la parole, sur l'expression du ou des acteurs par rapport à ce qui avait fait l'objet de l'observation. Ce second éclairage a complété les observations, mais il a été surtout au cœur du dispositif permettant de saisir le praticien réflexif en action.

L'approche d'explicitation de Vermersch s'est inscrite fort à propos dans la démarche de recherche esquissée, car nous souhaitons nous

119 Il s'agit de qualifications permettant d'accéder à une démarche supplémentaire d'interprétation des actes observés. Nous avons évoqué ces aspects lorsqu'il nous est apparu utile de départager des éléments de la pratique qui ne sont pas « observables » a priori, puisqu'ils résident dans l'intentionnalité de l'acteur, dans les effets attendus ou dans les attentes de l'institution. Ces quelques couples antithétiques servent en effet de descripteurs de certaines tensions, paradoxes et dilemmes auxquels n'échappent pas les pratiques professionnelles de l'éducation spécialisée. La liste établie, qui n'est pas exhaustive, est la suivante :

- Délégable - non délégable
- Prévisible - non prévisible
- Prescrit - spontané
- Stimulant - calmant
- Fait à la place de - laisse se débrouiller
- Vérifie - fait confiance à...

120 Vermersch, P. (1996/2000), *L'entretien d'explicitation* (2^e éd.), Paris : ESF.

appuyer sur une technique d'entretien permettant d'explorer l'activité et de recueillir les commentaires des personnes concernées immédiatement après les temps d'observation des activités professionnelles. Le commentaire «à chaud» permet en effet d'éviter une propension «naturelle» des acteurs à justifier les actions accomplies, à reconstruire l'environnement et à rationaliser après coup.

Le matériau à recueillir dans cette deuxième phase de récolte est cependant d'une nature discutable et mérite une réflexion épistémologique importante que nous avons esquissée *supra*. Il est surtout un matériau hautement friable et sujet à la corrosion du temps puisqu'il s'appuie sur la mémoire du sujet, à propos de ses actions, et il sollicite fortement l'intentionnalité de l'acteur, plus précisément sa propension à rattacher ses actions à un projet cohérent.

L'articulation entre les moments d'observation et d'explicitation nécessite une préparation adéquate. Le recours à la vidéo, en particulier, oblige à un travail préalable de repérage des passages jugés significatifs et les plus adaptés à un exercice de commentaires et qui font ensuite l'objet d'un visionnement commun entre chercheurs et acteurs. Seule la vidéo autorise pleinement un exercice d'analyse permettant une description et une analyse remontant au geste, voire au découpage du geste. Une telle profondeur dans le travail de commentaire prend du temps et il n'est guère pensable de vouloir l'appliquer à l'ensemble des prises de vue enregistrées sur une durée d'une heure et plus. L'explicitation d'une séquence d'une à deux minutes, voire de quelques secondes, peut prendre, en effet, un temps dix à vingt fois supérieur. Dès lors, se pose une fois encore une question stratégique de recherche, à savoir : quelles séquences retenir pour l'explicitation ? La sélection relève de l'arbitraire des chercheurs, auquel il faut encore ajouter le fait que le choix s'opère dans un court laps de temps. En effet, une des règles présidant à cette démarche est de conduire l'explicitation aussi rapidement que possible après l'observation, de façon à garder à l'exercice une certaine spontanéité et à éviter que l'acteur ait déjà quitté les dispositions mentales qui l'habitaient au cours de l'action.

Soulignons aussi que l'explicitation peut constituer un exercice relativement fastidieux pour un professionnel peu aguerri à devoir commenter ses actions devant des observateurs. Une fois encore, il faut relever

que l'exercice présente un certain risque pour un professionnel, exposant et commentant une action devant un public de pairs. L'enjeu du jugement, dont il a été question précédemment, est présent et un certain rapport de force s'établit inévitablement entre les différentes personnes prenant part à l'exercice. Les tentations de justification, les interprétations sur les regards portés par les autres sur ses propres actions constituent autant d'entraves à la production des données.

Cette étape de recherche avait une visée de production d'informations pour l'équipe de chercheurs mais aussi de mise en place d'une démarche réflexive pour les personnes observées. Elle permettait en conséquence autant d'affiner l'observation, de la confronter au sens donné par l'acteur que de contribuer au développement chez les professionnels observés d'une capacité d'appréhension de leur pratique au cours de l'échange. Le point de vue des acteurs est, à ce niveau, central.

Une description succincte des intentions de Pierre Vermersch aidera le lecteur à comprendre tout l'intérêt que représente son approche dans le contexte de la présente recherche.

102

P. Vermersch s'est attaché à montrer qu'il est possible d'accéder à l'action de l'acteur par l'intermédiaire de son discours. Cela demande cependant une guidance et une médiation ciblées de la part de l'intervieweur. C'est précisément cette approche qui est l'objet de l'entretien d'explicitation: « La spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action. »¹²¹ Vermersch précise encore que si, par action, c'est la réalisation d'une tâche qui est recherchée, « (...) l'entretien d'explicitation vise la description du déroulement de cette action, telle qu'elle a été effectivement mise en œuvre dans une tâche réelle. »¹²² Dans ce sens, « l'entretien d'explicitation constitue un ensemble de techniques qui ont pour but de favoriser, d'aider, de solliciter la mise en mots descriptive de la manière dont une tâche a été réalisée. L'entretien d'explicitation vise donc en priorité la verbalisation de l'action, telle qu'elle est effectivement mise en œuvre dans l'exécution d'une tâche précise ». ¹²³

121 *Ibidem*, p. 17.

122 *Ibidem*, p. 18.

123 Vermersch, P. (2002), Présentation de l'entretien d'explicitation (site: www.es-conseil.fr/GREX/présentation.html).

La notion d'explicitation s'accorde avec ce qui est exprimé le plus clairement et précisément possible. Cela suppose, d'une part, de nommer des éléments mais aussi, d'autre part, de les distinguer dans un ensemble. L'entretien d'explicitation est donc une technique de questionnement permettant d'accéder à des informations non conscientisées, en particulier les connaissances automatisées, implicites, et celles qui n'ont pas encore été conceptualisées.

P. Vermersch émet l'hypothèse que « ces données de base ne seront accessibles qu'à condition d'interroger les sujets d'une manière qui ne s'oppose pas à leur expression, mais au contraire, les sollicite de façon privilégiée »¹²⁴. Il a constaté que ces données sont inscrites dans le déroulement de l'activité et qu'elles peuvent être rendues conscientes si la personne n'est pas sollicitée par des questions du type « pourquoi » mais bien plutôt par un questionnement descriptif amenant la personne à répondre au « comment » et à livrer des informations sur des détails matériels, sur des sensations et, de manière générale, sur des faits.

Nous n'avons pas procédé à une application littérale de la méthode préconisée par Vermersch mais à une adaptation de ses réflexions à nos besoins. Le lecteur trouvera, dans le cinquième chapitre, et pour chacune des scènes observées sur le terrain, une description réalisée à partir des observations et des enregistrements tantôt vidéo, tantôt audio seulement, puis une retranscription des dialogues de l'explicitation. L'ensemble des scènes retenues fait ensuite l'objet d'un commentaire aussi bien quant au contenu des observations et des explicitations que des problèmes de méthode rencontrés.

103

124 Vermersch, P. (1991), Les connaissances non conscientes de l'homme au travail. *Le Journal des Psychologues*, 84, p. 56.

ACTIVITÉS QUOTIDIENNES DES ÉDUCATEURS

Ce chapitre a une fonction essentiellement descriptive. Son but est de faire apparaître le contenu des activités qui occupent la vie professionnelle des éducateurs. De quoi est composée leur semaine de travail dans les institutions s'occupant de personnes adultes handicapées mentales ou présentant des troubles psychiques? Avant de rendre compte des résultats de l'enquête que nous avons ajoutée à notre recherche, il nous a semblé nécessaire de présenter les deux établissements qui ont accepté de participer à notre étude. Cette présentation se veut très succincte. Elle consiste en deux vignettes livrant l'essentiel de ce qui permet de situer les établissements dans le champ professionnel auquel ils appartiennent.

105

PRÉSENTATION DE LA TRAVERSÉE 1

L'Association La Traversée est établie à Fribourg, où elle a été créée en 1982. Ses membres sont soit des membres individuels, soit des membres collectifs provenant principalement du canton de Fribourg: professionnels de l'action sociale, autorités cantonales ou communales, institutions et organismes sociaux. Ils sont tous intéressés à la mission de La Traversée et ils en sont même parfois les partenaires ou les mandataires. Le comité de l'association est constitué de professionnels de divers horizons.

La mission de La Traversée est de proposer et de gérer diverses formes d'habitats accompagnés, pour des personnes en incapacité temporaire ou permanente de vivre seules ou dans leur milieu de vie ordinaire. Elle s'inscrit comme une offre alternative au placement institutionnel résidentiel, et complémentaire à l'action en milieu ouvert et au suivi individuel ambulatoire.

La Traversée est composée de quatre unités¹²⁵ qui se différencient par les populations accueillies, leur localisation et leurs projets et équipements. Elles ont en commun des offres institutionnelles ainsi qu'un personnel formé et qualifié dans le champ socio-éducatif.

106 Les personnes accueillies ont en commun une limitation de leurs ressources personnelles pour habiter seules ou dans leur milieu de vie ordinaire. Leurs situations de souffrance sont concomitantes de diverses problématiques, telles la perte de compétences sociales, des problèmes familiaux, un déficit de socialisation, des difficultés d'ordre psychique, physique, mental ou social. L'association accueille actuellement des personnes majeures, ayant un handicap psychique et bénéficiant de mesures de l'Assurance invalidité (AI) ainsi que des jeunes filles mineures nécessitant un placement hors de leur milieu pour des raisons socio-affectives et/ou pénales.

L'association offre des formes d'habitats variés (appartements communautaires, maison, appartements individuels ou partagés) et des accompagnements différenciés. Elle peut ainsi moduler ses prestations et offrir des solutions personnalisées aux situations individuelles. Les habitats sont des lieux d'habitation ordinaires, sis en milieux urbain et rural. Les accompagnements professionnels visent l'acquisition des compétences nécessaires au « bien vivre » et au « savoir habiter ».

L'accompagnement professionnel se traduit par une large palette d'activités permettant de construire un projet de vie : élaboration de compétences sociales et pratiques ; renforcement du « savoir habiter » et de la qualité de vie ; dynamisation du réseau professionnel d'accompagnement ;

125 La recherche a été menée dans une des unités de cet établissement qui porte simplement le nom de La Traversée 1. Dans la suite du travail, si le nom de l'institution est suivi de ce nombre, cela signifie que le propos concerne cette unité. Dans le cas contraire, c'est l'ensemble institutionnel qui est désigné.

mobilisation des ressources personnelles; soutien à la concrétisation de tout projet personnel.

Les bases des accompagnements proposés à l'association La Traversée font référence au travail de réseau, à la valorisation des rôles sociaux et à la démarche du projet personnel. Les principes fondateurs de sa mission et de son organisation sont:

- une mise en valeur des ressources et potentialités de la personne et de ses progrès;
- le développement de son autonomie et de son rôle actif;
- la recherche de son intégration et de sa participation à la vie sociale;
- une attention à l'évitement d'actions stigmatisantes pour les personnes;
- la mise sur pied de programmes socio-pédagogiques individualisés et adaptés à la situation de chacun.

Les options socio-pédagogiques de l'association se réfèrent à ce qu'on pourrait appeler une « pédagogie de l'ordinaire » dont les principes sont:

- « habiter », reconnu comme un besoin de base et un droit fondamental;
- conjuguer des habitats intégrés et des accompagnements professionnels;
- accompagner chaque personne selon ses besoins pour augmenter ses ressources;
- accompagner pour développer des processus d'autonomisation et d'intégration.

107

La recherche menée a été effectuée auprès de l'unité La Traversée 1. Celle-ci est un lieu de vie situé en ville de Fribourg. Elle accueille des personnes handicapées psychiques, hommes et femmes, dès 18 ans, au bénéfice de prestations AI. Elle offre 13 places, selon la planification cantonale, et dispose de deux appartements communautaires, avec des chambres individuelles, et de studios. Le personnel d'encadrement correspond à l'équivalent de quatre postes et demi d'éducateurs dont un responsable d'unité.

Les objectifs spécifiques de cette unité sont de maintenir une stabilité psychique, professionnelle ou occupationnelle et sociale, par un accompagnement dans les apprentissages quotidiens pour assurer l'autonomie la plus grande de chaque personne. Ainsi, les éducateurs se préoccupent du suivi de l'attitude au travail, de la gestion des conflits interpersonnels, des problèmes liés au respect de l'intimité et de l'hygiène de vie, de

la gestion des sorties, des relations sociales et des médicaments. Les locataires ont un emploi ou suivent une formation. Actuellement, les emplois en ateliers protégés sont amplement majoritaires.

En plus des offres institutionnelles communes, La Traversée 1 propose, en fonction des personnes accueillies, un accompagnement modulable pendant la journée et une permanence téléphonique professionnelle nocturne en lieu et place de la présence d'un éducateur.

Le fonctionnement de l'équipe professionnelle se caractérise par un travail en solitaire, rimant avec autonomie et responsabilisation des employés, par une attention à la transmission des informations (échanges lors des tournus, réunions d'équipe, supervision), par une collaboration avec les partenaires extra-institutionnels (médecins, assistants sociaux, employeurs, représentants légaux, etc.) et un travail de coordination avec le réseau informel (famille, amis, entourage).

PRÉSENTATION DU GROUPE DAHLIAS

108

Le groupe Dahlias fait partie de l'institution L'Espérance à Étoy, institution fondée en 1872. L'ensemble regroupe environ 260 résidents, tant internes qu'externes, majeurs que mineurs, répartis soit à Étoy même, soit dans des foyers ou des services d'appartements situés entre Morges et Nyon. Ce sont toutes des personnes touchées par le handicap mental à quelques exceptions près. L'institution est divisée en secteurs et le groupe Dahlias fait partie du secteur Chantefleur avec cinq autres groupes. Il héberge neuf personnes âgées de 16 à 25 ans, des deux sexes.

Le groupe Dahlias, tout comme le groupe Crocus son voisin, « se présentent comme des groupes de transition pour jeunes majeurs et mineurs à l'approche de la majorité »¹²⁶. C'est un lieu de passage, la durée de séjour est en moyenne de cinq ans. La collaboration entre les deux groupes est étroite.

L'équipe éducative est composée de trois éducatrices et deux éducateurs ainsi qu'un stagiaire masculin. Tous, sauf ce dernier, ont déjà plusieurs années d'expérience soit à L'Espérance, soit ailleurs. Il s'agit d'une

126 Pont, D. (2002), *Crocus/Dahlias, Groupe de transition* (Observation et orientation). Étoy, dactyl., p. 1.

équipe qu'on peut qualifier d'expérimentée et au bénéfice de formations complètes. D'une façon générale, nous avons été impressionnés par la qualité du travail qui s'y fait. Nous avons pu constater que chaque professionnel trouvait sa place et ses domaines d'intervention propres, et surtout que cela était accepté par les autres. L'équipe a beaucoup insisté sur le fait de jouer la complémentarité pour assurer une qualité à l'entreprise collective.

Il est difficile de donner une idée du niveau de handicap des résidants du groupe, ce d'autant plus si l'on prend en compte les graves troubles psychiques dont souffrent certains. La moitié d'entre eux ne parlent pas alors que d'autres s'expriment par exemple avec aisance.

« La caractéristique principale de Crocus et Dahlias est d'accueillir des personnes qui ont besoin de ce temps et de ce type d'accompagnement pour faire le point sur le projet d'avenir ou d'en bâtir un. »¹²⁷ Ces personnes se trouvent à un âge où elles doivent faire un choix, même si, pour certaines, il est très limité. Comme pour toute personne, il y a une séparation à envisager avec l'environnement de l'enfance, et surtout à donner un sens à la suite de sa vie, et ceci même si elle prend la forme d'un placement à long terme. « Il est très souvent nécessaire d'intervenir auprès de ces familles pour aider et soutenir le jeune et ses parents à accepter et bien vivre ce processus »¹²⁸. Si le projet se construit d'abord avec le résidant, il implique aussi les parents qui sont considérés comme de véritables partenaires, ainsi que les autres professionnels.

Une évaluation avec chaque jeune résidant permet de connaître ses capacités et ses vœux tout en tenant compte toujours de son contexte familial. Des objectifs sont déterminés et des apprentissages mis en place en fonction des projets futurs. « Les différentes possibilités de lieux de vie telles qu'elles peuvent être définies actuellement sont : les groupes d'internat, la vie en studio, la vie en groupe foyer, la vie en appartement, la vie dans une autre institution, le retour dans la famille. »¹²⁹

127 *Ibidem*, p. 3.

128 *Ibidem*, p. 4.

129 *Ibidem*.

Il est à relever – et ceci nous a paru important dans les moments d'observation – qu'on ne peut pas parler, à propos de résidants, de volonté ou de capacité d'intégration complète dans un milieu dit ordinaire. Le groupe est bien confronté à des personnes ayant un handicap mental important. Cela donne une certaine « teinte » au travail quotidien. Nous avons été par exemple surpris par certaines habitudes institutionnelles rencontrées : on soupe en pyjama. Ces traditions ont sûrement leur fonction, et elles caractérisent un milieu particulier, « à l'écart du monde » dans lequel ont leur place des usages qui n'ont pas cours ailleurs.

110 Le groupe Dahlias, à l'instar de l'institution L'Espérance, se réfère à la théorie des systèmes. Cela veut dire principalement que l'on tient compte de la personne dans l'ensemble de son contexte et qu'un accent important est mis sur les relations et les interactions. On s'efforce par ailleurs de considérer en premier lieu les capacités et les potentialités des personnes handicapées afin de leur permettre d'en prendre conscience, de les utiliser et de les développer. Les personnes elles-mêmes peuvent ainsi se voir de manière positive et non pas en tant que faibles et incapables. Il importe que la personne humaine soit regardée et non un handicap diagnostiqué et répertorié.

Le choix du terrain d'observation s'est porté sur cette équipe éducative parce qu'elle nous a semblé représentative d'une pratique rigoureuse en éducation spécialisée, dans le milieu du handicap mental en internat. Nous y avons retrouvé de véritables professionnels qui agissent, qui réfléchissent et qui savent parler de ce qu'ils font.

Lors de nos deux visites, l'ambiance du groupe éducatif a été détendue, agréable, et l'accueil qui nous a été fait fut chaleureux. Nous n'avons pas eu l'impression de déranger les éducateurs ou les résidants, à l'exception d'un ou deux de ces derniers sensibles à tout changement dans leur environnement familial. Même la présence de la caméra n'a pas paru apporter de bouleversements. Il y a eu juste quelques remarques ou quelques regards obliques vers cet objet, et bien vite la plupart des résidants l'ont oublié.

LA PRATIQUE ÉDUCATIVE QUOTIDIENNE

La pratique des éducateurs à laquelle nous nous sommes intéressés, et qui a cours dans les deux structures institutionnelles de Dahlias et de

La Traversée 1, est une pratique collective consistant, globalement, à partager des temps de la vie quotidienne avec les résidants. Son contenu semble donc déterminé par les scansion des rythmes journaliers, avec les repas, la toilette, les loisirs, les temps de repos ou les obligations des résidants. Elle s'inscrit bien sûr dans la mission générale des institutions, qui vise à promouvoir l'autonomie des personnes handicapées, en dépit des limitations objectives dues à leurs handicaps, et à contribuer au développement optimal de leurs capacités d'hommes et de femmes dans leur vie individuelle et collective. Ces deux grandes finalités sont à la source des projets éducatifs dans ce champ professionnel et peuvent se traduire, pour les éducateurs, dans des propositions d'activité, dans des accents donnés à l'accompagnement ou dans des choix de postures ou d'attitudes. En un mot, ceux-ci doivent assurer une cohérence, au bénéfice de chaque résidant, entre les finalités poursuivies sur le plan institutionnel et les pratiques concrètes engagées aux niveaux individuel ou collectif.

Mais comment s'établit cette cohérence ? Résulte-t-elle d'un corps de prescriptions fixé par l'employeur qui définit un répertoire de tâches à accomplir, un ensemble de procédures à respecter et des manières de faire conformes ? Une observation même distante du fonctionnement des institutions éducatives permet de constater qu'il n'en est rien. Il apparaît plutôt que l'établissement des normes et la définition des tâches proviennent d'une sorte de *modus vivendi* plus ou moins négocié, au cas par cas, par les professionnels eux-mêmes. Ce *modus vivendi* se nourrit certes d'un ensemble de règles et de valeurs, explicites et implicites, ayant cours dans la société ou dans l'institution ; il se fonde sur des « garde-fous » de type déontologique stigmatisant les conduites répréhensibles dans la profession et il se réfère à un cadre contractuel fixant les conditions de travail dans l'établissement. Mais, comme le montrent des recherches auxquelles nous nous sommes référés¹³⁰, il semble s'établir essentiellement au sein même de l'équipe de travail et dans le cadre de la responsabilité commune du groupe de résidants qui lui est confié.

En cela, les éducateurs spécialisés appartiennent à une profession qui dispose d'une grande latitude pour définir elle-même, sous le contrôle plus ou moins souple de la direction de l'institution, les normes de son

130 Voir *supra*, chapitre 1, notes 63 et 64.

exercice. Ils semblent habilités à déterminer, individuellement et collectivement, le contenu des activités qu'ils déploient. Les contraintes de la vie quotidienne enserrent évidemment cette liberté de manœuvre dans un cadre relativement défini. Mais si elles délimitent le rythme et les horaires de travail, elles n'exercent pas en elles-mêmes de contraintes fortes sur les choix relatifs aux orientations à donner à l'accompagnement, aux actions à mener, aux postures professionnelles à adopter, bref à la manière d'endosser la fonction d'éducateur.

112 L'étude des modalités de constitution des conciliations nécessaires pour l'établissement du cadre commun ne relève pas de cette recherche. De même, nous avons renoncé à effectuer une comparaison de l'écart existant entre les tâches générales qui sont prescrites par l'employeur et les activités réalisées effectivement. Une telle étude, classique dans les recherches ergonomiques, nous a semblé peu pertinente dans le cadre d'une profession connaissant une forte indétermination des contenus et des modalités de l'activité professionnelle. Notre intérêt porte d'abord sur l'action des éducateurs. Mais avant d'en mener l'étude, et de concentrer nos « projecteurs » sur cette partie la plus élémentaire de la pratique, il a semblé nécessaire de relever préalablement, au moins de manière approximative, la variété des activités qui composent la vie quotidienne des éducateurs avec un groupe de résidants. En dressant une sorte de panorama de la réalité professionnelle des groupes éducatifs qui ont accepté de participer à notre recherche, nous pensons ainsi en favoriser l'appréhension de la part du lecteur et faciliter le rattachement des actions examinées ultérieurement à leur contexte. L'idée de ce chapitre s'est donc imposée en quelque sorte après coup, mais il n'est pas indispensable dans le cadre de notre démarche méthodologique.

Le cadre limité de notre recherche ne nous a pas permis d'effectuer l'enquête rigoureuse qui serait nécessaire pour asseoir des résultats étayés et fins sur les contenus des activités quotidiennes. Nous nous sommes contentés en effet de procéder à quelque chose comme un coup de sonde en demandant aux deux équipes de professionnels de nous livrer par écrit, sous la forme d'un inventaire chronologique le plus fidèle possible, le relevé d'une semaine de leurs activités d'éducateur sur leur lieu de travail. Chaque éducateur a été invité à relever le plus précisément possible, avec les indications horaires, ce qu'il fait et surtout comment il le fait.

Nous souhaitons en effet obtenir des réponses qui donnent la description la plus fine possible des activités plutôt qu'un répertoire des tâches. Ainsi plutôt qu'une mention comme « 7h00-8h00 : lever et déjeuner des résidants » qui énonce une tâche, nous préférons la formulation suivante. « 7h00-7h10 : je frappe à la porte de chaque chambre, attends la réponse de chaque résidant et les salue. Pendant qu'ils font leur toilette matinale, je prépare le couvert du petit-déjeuner et me rends régulièrement dans le couloir pour m'enquérir des besoins éventuels des uns et des autres. »

Les limites de l'enquête que nous avons effectuée sont nombreuses et doivent être signalées. Premièrement, les éducateurs n'ont pas de semaine de travail standard. Certains jours, ils sont présents le matin, d'autres, l'après-midi et le soir, d'autres encore, toute la journée; ils doivent assurer épisodiquement des veilles de nuit; ils se répartissent entre eux les week-ends. Bref, la semaine que chaque éducateur a décrite est une semaine particulière qui ne reflète pas nécessairement la diversité et la proportion des activités déployées sur toute l'année. Ainsi l'activité récréative que tel éducateur offre mensuellement aux résidants de plusieurs groupes éducatifs ne figure-t-elle pas dans son répertoire, du fait qu'elle ne fut pas réalisée durant la semaine qu'il a prise pour référence. Les démarches nombreuses et les relations soutenues avec la famille qui ont occupé tel autre éducateur quelques mois plus tôt, lors de l'admission d'un nouveau résidant, n'ont pu être prises en compte; et tant d'autres événements inattendus, imprévisibles, qui surgissent régulièrement en éducation spécialisée et pèsent dans les choix de priorité et l'orientation des activités, n'ont évidemment pas pu être répertoriés. Si les données que nous avons recueillies donnent une bonne illustration des activités hebdomadaires des éducateurs spécialisés travaillant avec des personnes handicapées, elles n'ont aucun caractère de représentativité pour les personnes qui nous ont livré leur emploi du temps.

Deuxièmement, la requête que nous avons adressée à l'équipe n'a pas pris en compte les semaines de camp que chaque éducateur doit faire et qui présentent un emploi du temps bien différent de celui qui a cours dans l'espace institutionnel. Les résultats obtenus négligent par conséquent une part importante de la substance de la profession d'éducateur.

En troisième lieu, les données recueillies reposent sur la seule bonne foi des enquêtés. Compte tenu du temps à notre disposition et du contrat passé avec les professionnels, en particulier au sujet du nombre d'heures qu'ils s'étaient engagés à consacrer à notre recherche, nous avons retenu les textes tels qu'ils les ont rédigés, sans demander certains compléments qui auraient permis d'accroître la précision des descriptions d'activités. Il faut dire en effet que l'ensemble de leurs contributions a nettement dépassé le cadre contractuel que nous avons convenu avec eux. Nous avons travaillé par conséquent sur des textes très disparates dans leur longueur et le degré de précision. La description de la semaine de tel éducateur est contenue sur trois pages alors que la même longueur suffit juste à tel autre pour rendre compte d'une seule journée. Par ailleurs, aucune démarche de vérification n'a été entreprise pour confronter les informations livrées par les éducateurs avec une observation de leur emploi du temps. Or, la tâche de fournir le déroulement de ses journées de travail comporte la double difficulté de ne pouvoir être effectuée véritablement qu'a posteriori, de manière donc inévitablement approximative et sous la forme d'une « reconstruction », et de ne trouver appui que sur une démarche d'auto-évaluation qui aurait nécessité une réflexion collective et un accompagnement méthodologique pour être bien maîtrisée.

114

De plus, les documents qui nous ont été remis n'ont fait l'objet d'aucune discussion avec leurs auteurs, que ce soit pour tester notre bonne compréhension des libellés de leurs activités ou pour évaluer avec eux, et collectivement, si le déroulement de la semaine qu'ils ont livré, chacun pour leur compte, illustre de manière adéquate leurs emplois du temps respectifs. Une telle confrontation intersubjective aurait pu se révéler en effet intéressante car elle aurait pu mettre en évidence, dans les débats, combien l'élaboration de son propre répertoire d'activités repose sur un véritable travail d'interprétation plutôt que d'énumération. Les échanges entre collègues auraient notamment mis en évidence l'écart existant entre la représentation que chaque acteur se fait du contenu de son travail et celle qui provient de ses collègues à son égard. Une telle confrontation n'aurait cependant pas été sans danger, car elle aurait eu vraisemblablement pour effet de fragiliser le *modus vivendi* de l'équipe des éducateurs et de relancer les difficiles questions de définition des normes professionnelles.

Si nous avons renoncé, dans cette enquête, à renforcer l'exigence méthodologique qui aurait permis d'aboutir à des résultats scientifiquement valides, il nous a semblé toutefois que les données recueillies présentent un intérêt au moins illustratif dans le cadre de notre recherche. Elles permettent en effet d'effectuer un repérage concret de ce qui peut constituer le quotidien de l'éducateur dans un groupe institutionnel donné. Elles rattachent cette abstraction du jargon professionnel qu'est la notion de vie quotidienne à un ensemble d'actions distinctes. De plus, les répertoires individuels du contenu d'une semaine de travail font apparaître des variétés interpersonnelles assez importantes qui mettent en évidence le fait que l'exercice d'un même métier avec les mêmes résidants, dans un même lieu, n'implique aucunement que l'on fasse la même chose et de la même manière.

Cette diversité, qui confirme l'intuition forte qui était à l'origine de cette enquête, confère à ce coup de sonde une valeur de pré-test et ouvre une orientation de recherche qui mériterait d'être poursuivie ailleurs, et dans le cadre d'un autre projet, pour rendre compte de l'exercice concret de la profession d'éducateur au sein d'une équipe.

115

Dans la réponse à nos consignes, ce sont les données en provenance de l'équipe de Dahlias qui ont été les plus substantielles et les plus exploitables. C'est pourquoi les résultats exposés dans ce chapitre ne sont fondés que sur les documents fournis par les cinq éducateurs qui la composent. Compte tenu du caractère strictement illustratif de ce chapitre, il ne nous a pas semblé utile de demander les compléments qui auraient permis d'accroître l'exhaustivité des répertoires, ce d'autant plus que nous avons d'emblée renoncé à l'idée d'établir une comparaison entre les listes d'activités émanant de Dahlias et de La Traversée 1. Ce type de comparaison ne serait certainement pas sans intérêt, dans le cadre d'une autre recherche bien sûr, car elle permettrait de confronter non seulement les diversités entre professionnels mais aussi entre institutions accueillant des populations similaires présentant des caractéristiques semblables.

LES ACTIVITÉS EFFECTIVES D'UNE SEMAINE DE TRAVAIL

L'analyse des répertoires d'activités des éducateurs à Dahlias a nécessité de dégager quelques distinctions grossières à partir des textes à disposition.

Quatre grandes catégories d'activités se sont très rapidement imposées à nous car elles départagent des types de tâches très tranchées :

- A. Activités avec les résidants.
- B. Activités de colloques, coordination, etc., avec des collègues mais sans la présence des résidants.
- C. Activités administratives.
- D. Activités domestiques (ménage, rangements, etc.).

La première, qui réunit tout ce que les éducateurs font avec les résidants, est la plus caractéristique de la profession d'éducateur. La deuxième catégorie rassemble les activités de concertation au sein du groupe éducatif mais aussi avec des collègues externes et des spécialistes, concertation qui sert à l'établissement des conciliations sur la compréhension de la réalité professionnelle et sur les orientations de l'action. Les deux dernières sont suffisamment explicites pour ne pas nécessiter de commentaire particulier.

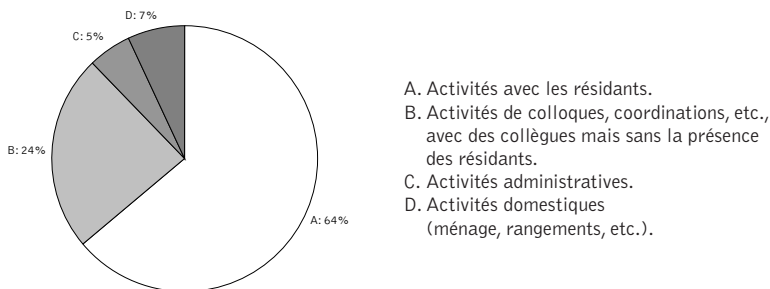
116 Notre première catégorisation permet de distinguer les temps que les éducateurs passent avec les résidants (A) des périodes de travail sans eux (B, C et D). Mais elle n'est pas encore suffisamment détaillée pour donner une image complète de la profession ; il faut en effet mettre en évidence la variété des activités menées avec les résidants. Pour cela, nous avons effectué une seconde catégorisation, destinée à permettre de faire une distinction plus fine au sein de la catégorie A.

Cette opération a été effectuée de manière assez intuitive à la lecture des textes qui nous sont parvenus. Nous sommes partis tout d'abord des découpages qui ont cours dans l'organisation du travail, au sein des équipes, et qui servent habituellement à désigner des tâches générales du cahier des charges, comme les levers et les couchers des résidants, les repas ou les activités en rapport avec les soins du corps, les activités récréatives. À cette liste, nous avons ajouté ensuite des catégories permettant de répartir les activités ayant cours dans les temps qui restent. Nous avons ainsi repéré des actions impliquant les familles des résidants ; nous avons également rassemblé tous les moments soit d'entretiens, soit de colloques avec les résidants, car ils semblent avoir une réelle importance, si ce n'est toujours en temps, du moins en référence à la finalité d'autonomie avancée fondamentale. Nous avons enfin composé deux catégories, pour recueillir l'ensemble de ces moments assez mal

définis dans le cadre d'une journée, et au cours desquels les éducateurs supervisent, contrôlent, assistent, orientent, aident des résidents en activité ou dans leurs rôles sociaux. Ces deux catégories désignent par conséquent moins des activités identifiables que des temps de travail durant lesquels les éducateurs ont la responsabilité du groupe.

Pour faciliter la visibilité de l'importance de ces diverses catégories dans le déroulement d'une semaine de travail de l'ensemble des éducateurs spécialisés de Dahlias, il nous a paru utile de quantifier leurs durées respectives et de les reporter sur des graphiques. Il va sans dire que l'utilisation des pourcentages, dans les graphiques qui vont suivre, ne peut pas prétendre refléter avec exactitude l'emploi du temps des éducateurs du fait de l'ensemble des réserves relevées plus haut à l'égard de cette enquête. Les taux présentent cependant l'avantage d'être très commodes pour la présentation des proportions respectives de chaque catégorie : ils ne livrent en l'occurrence que des ordres de grandeur.

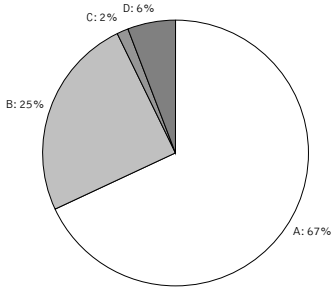
Graphique 1: Proportion des différentes activités des éducateurs, au cours d'une semaine à Dahlias



On peut constater, sans surprise, que la catégorie la plus importante représente celle des activités conduites avec les résidents. Mais il ressort néanmoins que le tiers du temps de travail des éducateurs de l'équipe se déroule en l'absence des personnes dont ils ont la responsabilité, et qu'un quart de ce temps consiste en tâches de coordination et de concertation entre collègues et avec d'autres professionnels. Il est vraisemblable que les recherches de conciliation sur les normes et les prescriptions d'actions s'effectuent, pour l'essentiel, dans ces moments communs au cours desquels sont élaborés les projets, sont décidées les orientations et sont abordés les problèmes des résidents ainsi que ceux de l'équipe éducative.

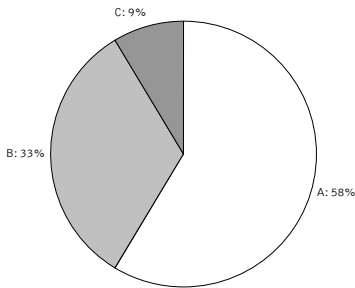
Quand on examine la répartition de ces quatre catégories de tâches entre les cinq éducateurs, on peut relever que les proportions ne semblent pas les mêmes selon les acteurs (graphiques 2-6).

Graphique 2: Proportion des différentes activités d'une semaine de l'Éducateur 1



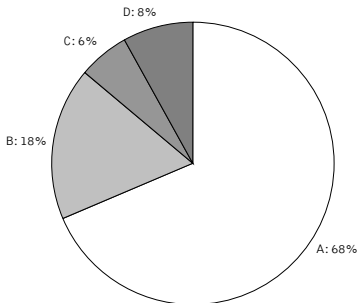
- A. Activités avec les résidents.
- B. Activités de colloques, coordinations, etc., avec des collègues mais sans la présence des résidents.
- C. Activités administratives.
- D. Activités domestiques (ménage, rangements, etc.).

Graphique 3: Proportion des différentes activités d'une semaine de l'Éducateur 2



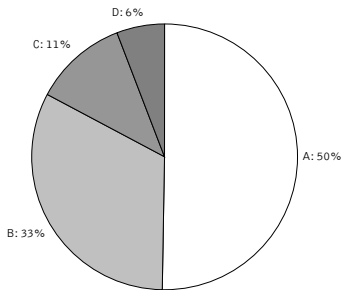
- A. Activités avec les résidents.
- B. Activités de colloques, coordinations, etc., avec des collègues mais sans la présence des résidents.
- C. Activités administratives.
- D. Activités domestiques (ménage, rangements, etc.).

Graphique 4: Proportion des différentes activités d'une semaine de l'Éducateur 3



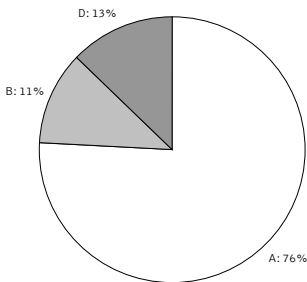
- A. Activités avec les résidents.
- B. Activités de colloques, coordinations, etc., avec des collègues mais sans la présence des résidents.
- C. Activités administratives.
- D. Activités domestiques (ménage, rangements, etc.).

Graphique 5: Proportion des différentes activités d'une semaine de l'Éducateur 4



- A. Activités avec les résidents.
- B. Activités de colloques, coordinations, etc., avec des collègues mais sans la présence des résidents.
- C. Activités administratives.
- D. Activités domestiques (ménage, rangements, etc.).

Graphique 6: Proportion des différentes activités d'une semaine de l'Éducateur 5



- A. Activités avec les résidents.
- B. Activités de colloques, coordinations, etc., avec des collègues mais sans la présence des résidents.
- C. Activités administratives.
- D. Activités domestiques (ménage, rangements, etc.).

La lecture de ces divers graphiques permet de relever quelques différences entre les cinq éducateurs. Ces différences sont potentiellement intéressantes, mais il n'est pas possible ici de les analyser et d'en dégager des conclusions qui aient une véritable légitimité, étant donné le caractère peu rigoureux de l'enquête effectuée. Nous nous contenterons ci-dessous d'énumérer les dissimilitudes qui nous paraissent les plus intéressantes et de soulever quelques questions au sujet des raisons possibles de leur existence.

- Certains éducateurs n'ont relevé aucune activité appartenant aux catégories des tâches administratives ou domestiques.
- L'écart dans le temps passé aux activités en interaction avec les résidents séparant l'éducateur 4, qui annonce le temps le plus court, et l'éducateur 5 qui consacre la durée la plus longue, correspond à environ un quart du temps de travail global de la semaine.
- La différence dans l'investissement consacré aux activités de concertation et de coordination entre les éducateurs, qui y passent le moins de

temps, et les plus actifs dans cet ensemble de tâches, se situe dans une proportion de 1 à 3.

Plusieurs facteurs peuvent jouer pour expliquer ces différences. Les éducateurs du groupe ne sont tout d'abord pas engagés au même taux d'activité contractuel : plusieurs d'entre eux travaillent en effet à temps partiel. Si le colloque hebdomadaire de l'équipe est obligatoire pour chacun d'eux, il ne pèse pas du même poids dans le calcul de la proportion sur l'ensemble de la semaine. On peut penser, en second lieu, qu'il s'opère dans les équipes éducatives une relative spécialisation des tâches. Certains éducateurs à Dahlias paraissent avoir pris en charge plutôt les tâches administratives alors que d'autres assument plus souvent celles du domaine domestique. Paradoxalement et contrairement à ce qu'on pourrait supposer, ces dernières semblent, à Dahlias, plus volontiers effectuées par les éducateurs masculins, ce qui résulte peut-être de l'arbitraire de la semaine choisie pour le répertoire des activités.

120 LES ACTIVITÉS AVEC LES RÉSIDANTS

La deuxième catégorisation, permettant une identification plus fine des tâches effectuées en présence des résidants, départage les différents contenus de la catégorie A de la famille précédente. La lecture des documents a permis de repérer huit types d'activité différents qui sont les suivants :

- A1. Repas
- A2. Soins corporels
- A3. Activités récréatives
- A4. Accueil et orientation des résidants vers leurs lieux d'activités
- A5. Levers et couchers
- A6. Supervision de résidants en activité et aide éventuelle
- A7. Entretiens avec des résidants et colloque des résidants
- A8. Rapports avec les familles.

La catégorie A1 recouvre l'ensemble des temps de repas durant lesquels les éducateurs peuvent exercer les actions les plus diverses comme la stimulation des conversations de table, l'animation du groupe de façon à favoriser la commensalité, la contention des débordements éventuels de résidants perturbés, le service, etc.

La catégorie A2 comprend toutes les actions de surveillance ou d'assistance aux soins du corps et à la toilette.

La catégorie A3 désigne les activités d'accompagnement ou d'animation des loisirs des résidants durant les temps libres de ces derniers. Il peut s'agir aussi bien d'une balade à vélo au cours d'un week-end que d'une activité créative programmée hebdomadairement ou d'une soirée devant la télévision.

L'accueil et l'orientation des résidants vers leurs lieux d'activités (A4) comprennent principalement les moments quotidiens durant lesquels les résidants doivent se rendre, matin et après-midi, à leur atelier, ainsi que les moments d'accueil à leur retour. Il peut s'agir, selon les situations, d'un accompagnement physique à la fois pour s'assurer que les personnes se rendent effectivement sur leur lieu de travail et pour réduire l'angoisse résultant de chaque changement d'environnement. Avec d'autres résidants, ces moments consistent à échanger sur l'expérience de la journée ou à recueillir des doléances à propos de contentieux avec des collègues d'atelier. Cette catégorie comprend également l'accompagnement chez un médecin ou un autre spécialiste.

121

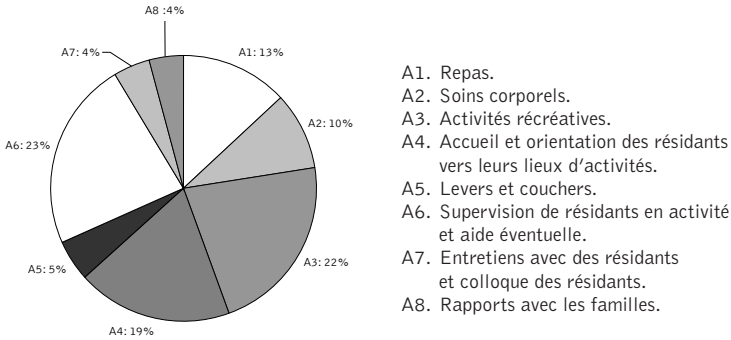
La catégorie A5 recouvre les activités relatives aux levers et aux couchers des résidants.

La supervision de résidants en activité et aide éventuelle (A6) rassemblent l'ensemble des moments de vigilance durant lesquels les éducateurs assistent des initiatives ou des activités des résidants en se plaçant en position de soutien. Il s'agit d'une catégorie relativement indéterminée quant aux contenus exacts des actions menées, mais qui correspond en particulier à tout accompagnement éducatif visant l'autonomie des personnes.

Les entretiens avec des résidants et le colloque des résidants (A7) comprennent les temps organisés et privilégiés promouvant l'expression des résidants en tant que sujets. Les entretiens peuvent porter sur les projets des résidants, sur leurs problèmes, mais aussi sur le récit et la compréhension de leurs expériences personnelles. Le colloque est l'occasion d'une prise de parole collective sur la vie du groupe éducatif.

La catégorie A8 regroupe l'ensemble des contacts qu'entretiennent les éducateurs avec les membres de la famille des résidants dont ils ont les références.

Graphique 7: Proportion des différentes activités hebdomadaires avec les résidents



L'examen des proportions qui se dégagent du graphique 7 permet de relever divers constats intéressants que nous nous contentons d'énumérer ci-dessous.

122 Les activités qui sont en rapport avec les besoins physiques des résidents (repas, soins corporels, levers et couchers) représentent environ le quart du temps de travail des éducateurs. Le contenu des actions de soins corporels diffère grandement selon les personnes. Dans certains cas, il s'agit d'une aide concrète alors que dans d'autres, l'intervention de l'éducateur se réduit à une supervision distante. Par conséquent, les temps de travail comptabilisés en A2 portent essentiellement sur un ou deux résidents exigeant une présence active.

La moitié du temps de travail des éducateurs avec les résidents consiste soit à conduire des activités récréatives soit à superviser celles que mènent les résidents (A3 et A6). Une telle proportion ne surprend pas pour une profession qui s'occupe des personnes pendant leur temps de vie quotidienne non contraint.

Près d'un cinquième du temps passé avec les résidents consiste à encadrer ou à accompagner les moments où ils changent de lieu d'activité et d'intervenant. Cette catégorie, qui ne répertorie pas des activités clairement identifiées, désigne beaucoup plus des moments qui sont des occasions de dialogue, d'attention, de reconnaissance, d'influences et dont les tonalités dépendent des attitudes et des dispositions de chaque éducateur. Si l'on ajoute à cet ensemble les temps tout aussi indéterminés de la catégorie A6, on perçoit que près de la moitié du temps de travail des

éducateurs ne se traduit dans aucune activité clairement définie, mais plutôt dans cette position d'être à disposition et de savoir profiter des occasions qui se présentent pour contribuer au développement des résidants.

Le temps de travail avec les familles peut paraître réduit par rapport à d'autres champs de l'éducation spécialisée. Ceci est dû, selon l'équipe éducative, au hasard du calendrier car les relations avec les familles sont importantes dans la mission de Dahlias. Les jeunes qui sont confiés à ce groupe se trouvent dans une situation de transition, et à un âge où s'opère un processus naturel de séparation avec la famille. « D'autre part, il s'agit également d'une période souvent synonyme de premier placement. Leur handicap les maintenant dans une situation de dépendance, il est très souvent nécessaire d'intervenir auprès de ces familles pour aider et soutenir le jeune et ses parents à accepter et bien vivre ce processus. »¹³¹ Par ailleurs, en devenant adultes et recevant une rente, les résidants peuvent prétendre à devenir autonomes sur le plan financier, ce qui nécessite d'accompagner les parents dans leur travail de prise de conscience du changement de statut de leur enfant. Les relations avec les familles relèvent par conséquent d'une véritable collaboration, au sein de ce que l'équipe éducative considère comme un partenariat. Cette collaboration doit permettre de clarifier la demande de placement, de faciliter l'adaptation du jeune dans son nouvel environnement institutionnel et de soutenir le processus de séparation. Les contacts avec les familles sont de ce fait une part du travail des éducateurs qui paraît insuffisamment mise en valeur dans les répertoires qui nous ont été remis.

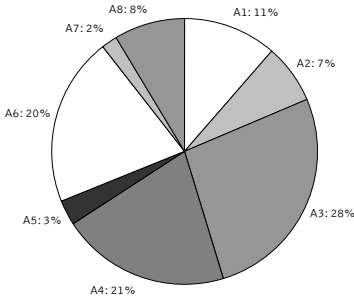
123

Quand on examine la répartition de ces huit catégories de tâches pour chacun des cinq éducateurs, on peut relever, comme précédemment, que les proportions ne semblent pas les mêmes selon les acteurs (graphiques 8-12).

Compte tenu des limites de notre enquête, il ne nous est pas possible de tirer des enseignements rigoureux des comparaisons entre les répertoires des activités des divers éducateurs. Les causes des différences et des similitudes peuvent être dues, en effet, à plusieurs facteurs que nous ne sommes pas en mesure d'isoler et de contrôler avec la démarche que nous avons adoptée.

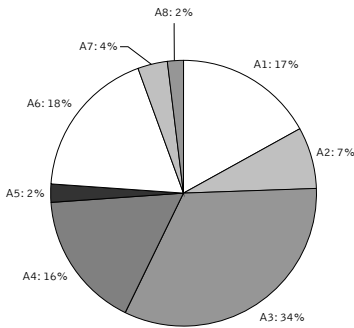
131 Pont, D. (2002), *op. cit.*, p. 4.

Graphique 8: Proportion des différentes activités avec les résidents de l'Éducateur 1



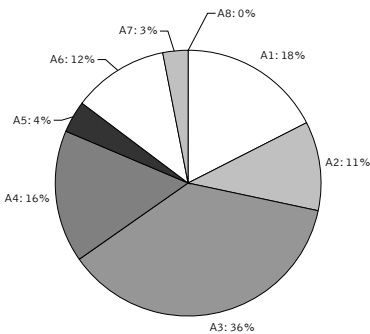
- A1. Repas.
- A2. Soins corporels.
- A3. Activités récréatives.
- A4. Accueil et orientation des résidents vers leurs lieux d'activités.
- A5. Levers et couchers.
- A6. Supervision de résidents en activité et aide éventuelle.
- A7. Entretiens avec des résidents et colloque des résidents.
- A8. Rapports avec les familles.

Graphique 9: Proportion des différentes activités avec les résidents de l'Éducateur 2



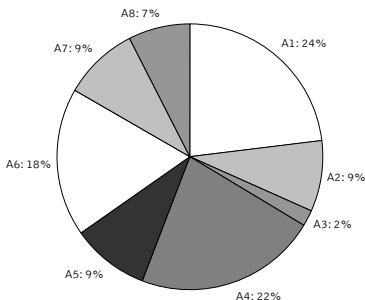
- A1. Repas.
- A2. Soins corporels.
- A3. Activités récréatives.
- A4. Accueil et orientation des résidents vers leurs lieux d'activités.
- A5. Levers et couchers.
- A6. Supervision de résidents en activité et aide éventuelle.
- A7. Entretiens avec des résidents et colloque des résidents.
- A8. Rapports avec les familles.

Graphique 10: Proportion des différentes activités avec les résidents de l'Éducateur 3



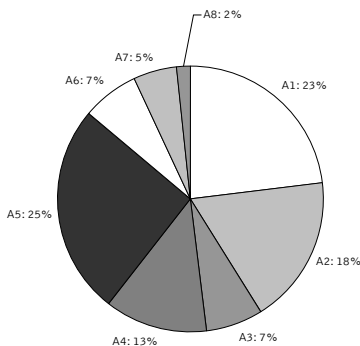
- A1. Repas.
- A2. Soins corporels.
- A3. Activités récréatives.
- A4. Accueil et orientation des résidents vers leurs lieux d'activités.
- A5. Levers et couchers.
- A6. Supervision de résidents en activité et aide éventuelle.
- A7. Entretiens avec des résidents et colloque des résidents.
- A8. Rapports avec les familles.

Graphique 11 : Proportion des différentes activités avec les résidents de l'Éducateur 4



- A1. Repas.
- A2. Soins corporels.
- A3. Activités récréatives.
- A4. Accueil et orientation des résidents vers leurs lieux d'activités.
- A5. Levers et couchers.
- A6. Supervision de résidents en activité et aide éventuelle.
- A7. Entretien avec des résidents et colloque des résidents.
- A8. Rapports avec les familles.

Graphique 12 : Proportion des différentes activités avec les résidents de l'Éducateur 5



- A1. Repas.
- A2. Soins corporels.
- A3. Activités récréatives.
- A4. Accueil et orientation des résidents vers leurs lieux d'activités.
- A5. Levers et couchers.
- A6. Supervision de résidents en activité et aide éventuelle.
- A7. Entretien avec des résidents et colloque des résidents.
- A8. Rapports avec les familles.

Comme nous l'avons déjà relevé, les écarts peuvent résulter par exemple du hasard de la semaine répertoriée par les uns et par les autres et du contenu de leur cahier des charges durant cette semaine-là. Ils peuvent provenir aussi de la manière dont les professionnels ont répondu à nos consignes, notamment dans la précision des relevés des décomptes de minutes. Nous avons pu également, de notre côté, rapporter certaines activités dans des catégories erronées, notamment par mauvaise compréhension des contenus exacts de certains libellés fondés sur des descriptions sommaires. Il y a en effet une part inévitable d'interprétation dans tout rattachement d'éléments à des catégories, et cette interprétation, que nous assumons, aurait pu être différente, dans certains cas, si elle avait été effectuée par les éducateurs eux-mêmes.

Malgré toutes les réserves requises, il nous semble que quelques éléments méritent d'être soulignés. Nous pensons qu'une partie des différences trouve sa signification dans des penchants particuliers pour certaines activités ou des styles qui conduisent les éducateurs à consacrer plus ou moins de temps à chacune des tâches de leur cahier des charges. Ainsi, il nous semble possible de proposer les commentaires suivants aux constats relevés.

Premièrement, tous les éducateurs remplissent des activités relevant de chacune des catégories, à la seule exception des rapports avec les familles qu'un professionnel ne mentionne pas. Cette grande convergence indique qu'il n'y a pas de spécialisation au sein de l'équipe éducative et que les collègues assument collectivement les responsabilités et les tâches relevant de la mission qui leur est confiée. Les différences qui peuvent être relevées sont dues soit au hasard dans le choix des semaines ayant servi à la composition des répertoires, soit aux accents que chaque éducateur entend donner à ses investissements et à ses interventions.

126 En deuxième lieu, on peut constater que l'éducateur 5 a voué un quart de son temps à la tâche de lever et coucher les résidants (A5). Cette proportion est nettement plus importante que celle de tous les autres collègues, au point que le temps consacré par cette personne à ces tâches correspond au total de celui de ses quatre collègues. Une telle différence est vraisemblablement imputable, au moins pour partie, aux horaires de travail de la semaine retenue qui a pu comporter une part plus importante de début de matinée et de fin de soirée pour cette personne. Mais elle peut aussi s'expliquer par un goût particulier chez elle pour ce type de tâches que ses pairs lui cèdent volontiers. Cette hypothèse semble corroborée par l'écart que l'on peut constater entre le même éducateur et ses collègues dans le temps consacré aux soins corporels (A2). Il y a peut-être, chez ce professionnel, une sensibilité à la proximité relationnelle ou une attention plus forte aux questions d'hygiène et aux besoins – ou aux désirs – des personnes handicapées dans les moments de séparation (coucher) et de retrouvailles (lever), ou encore une moindre réticence à l'égard des contacts physiques avec les résidants.

En troisième lieu, les éducateurs nous ont informés spontanément, lors de nos entretiens avec l'équipe à Dahlias, que la durée des repas dépendait des éducateurs présents. Certains d'entre eux estiment qu'il

s'agit de moments à privilégier dans la vie du groupe et qu'il importe d'éviter de les réduire à une simple fonction nourricière. Ils s'efforcent par conséquent de modérer la vitesse d'ingurgitation des résidants les plus rapides, d'engager et d'entretenir des conversations collectives et de retarder le moment de quitter la table. D'autres n'accordent en revanche pas une importance identique à ce moment collectif et acceptent que le rythme des repas soit dicté par les résidants les plus pressés. Il est possible que les différences de proportion de la catégorie A1, entre les membres de l'équipe – différences qui sont de un à deux – reflètent cette divergence de points de vue.

Quatrièmement, l'écart dans la proportion du temps consacré aux activités récréatives par chacun des membres de l'équipe est très important : il va de 2 % à 37 %. On peut avancer deux types de raisons pour l'expliquer. Cette différence peut provenir en premier lieu des aléas de l'enquête elle-même : l'éducateur 4 qui a consacré le moins de temps à des activités récréatives avec les résidants n'avait peut-être pas de telles actions prévues dans son pensum de la semaine utilisée comme référence, tandis que son collègue annonçant 37 % a eu à conduire une importante activité. Mais la deuxième raison peut aussi provenir des choix d'investissement professionnel correspondant à la personnalité même des éducateurs. Les propositions d'activité récréative dans le champ de l'éducation spécialisée dépendent fortement des goûts personnels des pédagogues : c'est même une condition de leur réussite dans la mesure où il est difficile, pour un promoteur, d'intéresser autrui à quelque chose qui l'indiffère.

127

Enfin, l'écart entre les professionnels est réduit pour ce qui concerne le soutien des résidants dans leurs propres activités (A6), si l'on excepte l'éducateur 5. Dans une institution qui vise le développement de l'autonomie des personnes handicapées, cette fonction de soutien est en effet un élément inévitable du cahier des charges.

Cette enquête nous a révélé l'intérêt de répertorier les activités des éducateurs au sein d'un groupe pour étudier, d'une part, ce qui compose l'emploi du temps dans cette profession et pour repérer, d'autre part, les différences de profils. En examinant les réponses des éducateurs à Dahlias, et en particulier les proportions consacrées aux diverses catégories d'activité avec les résidants, il est possible, avec toutes les réserves requises

bien sûr, de dégager deux orientations d'investissement professionnel distinctes entre lesquelles se répartissent les collègues. Il semble que certains éducateurs cherchent à répondre plutôt aux besoins qu'on pourrait qualifier de socialisation. Ils privilégient les activités ayant un contenu récréatif ou autre et semblent préférer entretenir des relations avec le groupe de résidants qu'avec chaque individu en particulier. Dans l'autre orientation, on trouve les éducateurs qui semblent diriger leurs interventions plutôt vers les besoins psychoaffectifs des résidants. Ils consacrent du temps à chacun d'eux et profitent des diverses occasions d'intimité qu'offre la vie quotidienne pour contribuer, dans une relation individuelle, au développement chez les résidants du souci de soi et de la maîtrise de sa propre vie.

128 Ces deux orientations sont évidemment complémentaires car elles sont toutes deux centrales dans l'éducation spécialisée: il s'agit en effet d'assurer le développement psychoaffectif des personnes et de leur faire acquérir des compétences sociales, et les progrès obtenus sur un plan rejaillissent sur l'autre. Une étude plus poussée permettrait peut-être de déceler les facteurs à l'origine du choix de chaque éducateur de privilégier l'une par rapport à l'autre orientation. Parmi les hypothèses possibles, on peut imaginer une dynamique de spécialisation « naturelle » qui s'opérerait progressivement au sein de l'équipe et qui conduirait à des répartitions d'accents en fonction des styles professionnels, des ressources personnelles, voire selon l'appartenance sexuelle.

Ces différences d'orientation se dégagent quand on observe la profession d'un point de vue lointain, quand on procède à l'examen qu'on pourrait qualifier de « macroscopique » de l'exercice professionnel, notamment durant une semaine d'activité. Quand on adopte par contre un point de vue plus proche et que l'on s'intéresse à l'examen « microscopique » de ce que font concrètement les éducateurs en situation et dans un temps court, on tend à perdre de vue de telles distinctions. Mais on fait apparaître d'autres dimensions de la réalité professionnelle que nous allons voir dans le chapitre qui suit. Le projet de rendre compte des pratiques éducatives dans toute leur complexité exige peut-être d'adopter au moins ces deux points de vue car ils éclairent chacun des éléments essentiels de la profession d'éducateur.

ANALYSE DE QUELQUES ACTIONS

Après avoir abordé le travail éducatif dans une perspective à large spectre consistant à rendre compte des activités hebdomadaires des éducateurs spécialisés, il convient de se pencher, dans une approche plus fine, sur des séquences courtes de cette pratique professionnelle. D'entente avec les équipes éducatives qui ont participé à nos travaux de recherche, nous avons choisi d'étudier plus particulièrement des moments de repas du soir dans le groupe Dahlias, et d'ajouter à ceux-ci, dans l'appartement de La Traversée 1, le temps de préparation culinaire qui les précède.

129

Dans les deux institutions, le choix des séquences a été effectué pour leur valeur illustrative des actions conduites dans la profession d'éducateur spécialisé et leur éventuelle exemplarité aux yeux des chercheurs. Ces séquences ont fait l'objet d'une discussion au sein des deux sous-équipes de chercheurs et sont présentées ici, autant au titre des résultats obtenus que de la méthode utilisée. Successivement seront présentées les séquences reprises de La Traversée 1 puis de Dahlias.

Il est nécessaire de préciser que les descriptions, les explicitations et les analyses développées ci-dessous se rapportent à des situations singulières, clairement identifiées, qui sont certes emblématiques du travail dans l'éducation spécialisée mais qui n'ont pas une valeur normative.

Les observations rapportées dans les pages qui suivent portent en effet sur des pratiques spécifiques à des professionnels œuvrant auprès d'une population singulière placée dans des contextes et des espaces respectifs particuliers. Nous avons tenu par ailleurs à rapporter le contenu des entretiens, dans la forme orale, tels qu'ils ont été enregistrés.

Le recensement, même approximatif, des différentes actions déployées par les éducateurs observés, durant les repas, permet de constater que les sept catégories d'actions que nous avons identifiées dans l'élaboration de la démarche méthodologique (chapitre 3) sont présentes. Les professionnels passent tour à tour, et parfois de manière simultanée, d'une intervention d'aide et de soutien à une initiative d'animation et d'organisation. Leur action relève plutôt de la communication quand ils incitent un résidant à exprimer sa demande ou à formuler son opinion, ou de la contenance quand ils calment l'angoisse d'une personne ou d'un groupe. Parfois ils exercent un rôle d'encadrement en rappelant des règles, ou profitent d'une situation pour susciter des apprentissages ou renforcer les compétences d'un résidant. Ils sont enfin sans cesse dans une posture d'observation, attentifs aux événements et à tous les indices potentiellement significatifs concernant les résidants. Ainsi, lors de chacun des repas, les chercheurs ont pu remplir toutes les cases de leur grille d'observation.

130

Ce chapitre présente quatre séquences qui composent chacune un sous-chapitre. La première séquence a été sélectionnée dans le matériel d'observation et d'entretien recueilli à La Traversée 1 tandis que les trois autres sont tirées de l'enregistrement des données dans le groupe Dahlias. La présentation de chaque séquence épouse le même modèle. La situation observée est d'abord décrite et rattachée à son contexte. Cette description est suivie d'un commentaire des chercheurs. Puis sont présentées les données recueillies lors de l'entretien d'explicitation portant sur la séquence; et enfin une analyse de l'ensemble de ce matériel est proposée, accompagnée d'une réflexion méthodologique sur les difficultés rencontrées et les limites de notre exercice. Pour chacun des deux lieux d'observation, nous proposons une conclusion au terme des séquences qui les concernent.

C'est dans la conclusion générale de l'ouvrage que nous mettons en évidence quelques-uns des résultats auxquels nous sommes parvenus

dans la compréhension de la pratique des éducateurs spécialisés que nous avons observés. Cette présentation est suivie d'une réflexion méthodologique sur la démarche que nous avons menée, réflexion qui nous permet de faire état de quelques enseignements pouvant être utiles à d'autres chercheurs enclins à se lancer dans une entreprise similaire à la nôtre. À la fin de la conclusion générale, nous traçons très succinctement quelques perspectives sur ce que l'adoption de ce type de recherche peut apporter à la formation des éducateurs ainsi qu'aux professionnels engagés dans la pratique.

SÉQUENCE N° 1 À LA TRAVERSÉE 1

Clémentine¹³², éducatrice à La Traversée 1, a été observée par le sous-groupe de chercheurs fribourgeois. Avec ses collègues, elle travaille auprès d'adultes souffrant d'un handicap psychique, vivant au sein de deux appartements situés dans un immeuble d'un quartier périphérique de la ville de Fribourg. En général, elle est seule à s'occuper et à épauler une quinzaine de résidents. L'orientation du projet éducatif accorde une place importante au développement des compétences sociales des locataires tout comme à celles permettant une gestion autonome d'un appartement¹³³. Cette spécificité a permis de déterminer le choix des situations qui ont fait l'objet d'une observation.

131

Clémentine a été au centre de deux observations qui se sont déroulées sur deux soirées différentes. Lors des deux moments passés à La Traversée 1, nous avons été frappés par l'ambiance «ronde et lisse», en tous points conviviale, qui y régnait. Durant les quelques heures passées en compagnie des résidents, aucun événement extraordinaire n'a nécessité une intervention importante ou spéciale de la part de l'éducatrice. Nous avons eu l'impression superficielle de nous trouver dans un contexte tout à fait banal, au sein d'un groupe de personnes se réunissant pour partager un repas.

Au cours de chacun des deux soirs, une personne a été chargée de la préparation du repas. Les autres résidents sont arrivés au fur et à mesure,

132 Les prénoms utilisés sont évidemment fictifs.

133 La Traversée: *Parcours d'une traversée*, Fribourg: juin 2000.

se sont salués et ont échangé quelques mots. Ils sont tous passés par la cuisine à un moment ou à un autre de la préparation du souper. La tâche de l'éducatrice était de cuisiner le repas, mais elle a également utilisé ce moment pour donner un cours de cuisine à une résidente, puis elle a partagé le repas avec une partie des locataires, les autres se restaurant dans l'autre appartement.

SITUATION OBSERVÉE ET CONTEXTUALISATION

Nous avons cherché à repérer ce qui se passe dans la globalité et dans les interactions entre l'éducatrice et les locataires, lors de quelques moments particuliers de la vie quotidienne, à savoir la préparation du souper et le repas lui-même. Parmi les différentes catégories d'actions faisant partie du travail des éducateurs spécialisés (voir au chapitre 3), nous avons focalisé notre attention et nos observations sur les éléments suivants :

132

- animation et organisation de tâches nécessaires à la vie du groupe ;
- apprentissages proposés aux locataires ;
- communications entre l'éducatrice et les locataires.

Une scène a été retenue en raison de ce qui est apparu caractéristique, aux yeux des observateurs, de l'attitude de l'éducatrice, de ses manières d'être ou de faire qui se sont vérifiées à plusieurs reprises lors des deux soirées passées à La Traversée 1. Focalisées sur les points évoqués précédemment, nos observations nous ont amenés à identifier une « attitude paradoxale »¹³⁴, que nous avons souhaité pouvoir faire expliciter par l'éducatrice. Ce qui importait, c'était de pouvoir repérer de quelle manière le sens pouvait être rendu aux actions, aux gestes et aux paroles, adoptés ou exprimés lors des interactions avec la locataire chargée de la préparation du souper.

La situation observée que nous avons retenue était la suivante : lundi 9 juillet 2001, en fin d'après-midi ; il est 17h05. Clémentine attend le retour des locataires. Elle a déjà travaillé durant le week-end. Elle dira, lors de l'entretien, qu'elle était passablement fatiguée ce soir-là. Clémentine est au 6^e étage, avec Suzanne, une locataire avec laquelle est prévu le

¹³⁴ Nous définissons l'attitude paradoxale comme une attitude qui consiste à mettre en place d'autres démarches réfutant, voire contredisant l'intention initiale, explicitement annoncée.

cours de cuisine. Toutes deux se mettent à préparer le souper pour 16 personnes. Les autres locataires arrivent tour à tour. Ils passent à la cuisine y saluer Clémentine, puis ils se rendent au salon ou sur le balcon pour parler avec Christian, éducateur, membre du groupe de recherche, de retour de vacances. Quelques-uns repartent au 3^e étage, le repas ayant lieu dans les deux endroits simultanément.

La scène retenue se déroule donc durant la préparation du repas. Il s'agit d'un temps significatif de la recherche d'un ajustement¹³⁵ de la part de l'éducatrice à la locataire responsable du souper et « élève » du cours de cuisine. Suzanne, la locataire, possède déjà de très bonnes compétences dans le domaine culinaire. Elle est capable de gérer la tâche quasiment seule. Cependant, elle a besoin d'être régulièrement rassurée et demande fréquemment à Clémentine ce qu'elle doit faire et si ce qu'elle fait ou prévoit de faire est correct.

Suzanne et Clémentine quittent le salon où elles avaient discuté avec Christian. Suzanne arrive la première dans la cuisine et regarde les deux marmites prêtes sur la cuisinière. Elle est suivie de Clémentine. Le dialogue suivant s'instaure :

Suzanne (S.) : On doit saler l'eau des brocolis ?

Clémentine (C.) : Qu'est-ce que tu en penses... ? (*Clémentine regarde Suzanne sans bouger...*)

S. : Ben... (*Suzanne regarde Clémentine, interrogative...*)

C. : Ahh! ... (*Clémentine s'approche vivement de Suzanne, elle la dévisage en souriant, puis elle regarde le livre de recettes...*)... Ah! oui... bon... (*à voix basse... puis vivement, en levant les yeux du livre et en regardant Suzanne*) Tu me dis ce que je dois faire !

S. : Ben... mettre de l'eau dans... pour les brocolis... mettre le sel ...

C. : Moi ? Je dois mettre le sel ?

S. : Ouais..., tu veux que je le fasse ?

C. : Ben, oui (*vivement...*) hein! (*rires*)... bon, si je peux t'aider à faire quelque chose ... tu me dis quoi ...

S. : Non, ça va aller... J'espère que ça va aller... (*elle prend la boîte de sel dans l'armoire...*)

C. : J'en suis sûre... (*avec un ton de conviction...*)

S. : Mais oui... (*avec une pointe d'humour...*).

135 Cette dimension sera plus spécialement débattue lors de l'entretien d'explicitation ayant suivi le repas.

COMMENTAIRES

L'activité se déroule au cours d'une séquence dite d'apprentissage (préparation d'un repas). Dans un premier temps, cette disposition apparaît comme prioritaire. Plusieurs éléments manifestes laissent penser qu'il s'agit réellement d'une phase d'apprentissage de compétences dans ce domaine : nous nous trouvons dans une cuisine ; les ingrédients d'un repas sont préparés sur la table ; les gestes et paroles de l'éducatrice engagent la locataire à se mettre à l'œuvre ; l'une et l'autre se réfèrent fréquemment à la recette et au livre de cuisine. Cependant, l'arrivée successive d'autres locataires, les discussions engagées entre les deux protagonistes, la configuration même des lieux, l'organisation et le suivi de la tâche, les attitudes de l'éducatrice, relativisent le côté formel d'un apprentissage. Au fur et à mesure de l'activité, l'éducatrice tente d'échapper au rôle d'enseignante, ne cherche plus à l'être et ne se réfère pas à une technicité professionnelle clairement explicitée comme celle d'organiser les moyens à la poursuite d'une fin.

134

L'activité proposée n'est pas non plus, à proprement parler, une activité occupationnelle. Certes, elle visait la préparation concrète d'un souper, mais elle poursuivait une démarche qui nous est restée relativement opaque durant le temps d'observation, en raison, peut-être, d'une ambiance détendue et d'un recours fréquent à l'humour.

EXPLICITATION PAR L'ÉDUCATRICE

Lors de l'entretien avec l'éducatrice, nous n'avons pas souhaité orienter la discussion sur une situation précise de son activité. Nous avons préféré demander à Clémentine de relever ce qui lui semblait particulièrement significatif de son travail habituel d'éducatrice, durant les moments observés. Après ce premier échange, nous avons demandé à Clémentine de se focaliser sur quelques aspects singuliers que nos observations avaient mis en évidence. Dans la rapide concertation que nous avons eue entre nous, quelques points spécifiques sont ressortis, sur lesquels nous souhaitions que Clémentine s'exprime :

- La gestion du paradoxe entre un discours encourageant la personne à être autonome et des attitudes et propos en décalage avec cette offre.

- L'ajustement de départ entre les deux acteurs.
- Le choix entre « faire » et « faire faire ».
- L'attitude de contrôle de l'éducatrice.

L'extrait de l'entretien d'explicitation ci-dessous porte en particulier sur les actions relatives à la fonction d'enseignement des tâches culinaires.

Question : Il y a un cours de cuisine ce soir... (*Clémentine : Hum... Hum...*) Il se passe comment ce cours dans votre appréciation générale ?

Réponse : ... Très bien..., avec Suzanne, très bien... Je laisse vraiment faire comme elle veut, comme elle doit faire, il y a si jamais les temps... et puis contrôler ici et là mais... elle est capable de faire, elle sait faire. Puis de temps en temps, elle profite de ma présence pour me dire : « Est-ce que tu penses que... qu'est-ce que je dois faire maintenant ? » Mais il y a le livre... et puis ça dépend des interactions, des moments où je lui dis... « tu fais ça... » ou bien « tu regardes dans le livre »... Je ne sais pas... mais je n'ai pas de soucis pour Suzanne... Si j'étais pas là, elle aurait regardé dans le livre, sans problème... Mais, je ne sais pas; après je lui ai aussi demandé : « Mais tu sais très bien faire la cuisine... que j'aurais même pu être de l'autre côté... puis tu aurais pu très bien faire les choses »... « Oui, mais c'est beaucoup plus sympa de faire avec quelqu'un... » Voilà quoi...

Q. : Et pour vous, dans cette situation, quelle est la dimension de l'apprentissage ? Qu'est-ce que vous essayez d'apprendre et comment vous essayez de donner la possibilité à Suzanne de progresser et de perfectionner ses apprentissages ?

R. : L'apprentissage, là c'est, selon moi, ce soir le timing. Donc il y avait des choses à faire, et pour moi c'était important de voir un petit peu si elle arrivait à organiser, notamment le travail, avec le temps qu'elle avait à disposition... et le rangement, un petit peu... l'après ou le pendant, parce qu'elle a beaucoup l'habitude de tout laisser... Donc, il ne fallait pas qu'elle laisse les plastiques autour... Elle n'a pas... elle ne range pas... Pour moi c'était donc le but de ce soir... J'ai pas dû dire grand-chose car on avait déjà fait lundi passé... Et puis on avait déjà pu en parler, de cette chose-là...

Q. : Et par rapport à l'aspect temps, comment vous y êtes-vous prise pour lui montrer que cela fonctionnait par rapport aux différentes étapes de la préparation du repas ?

R. : En la questionnant, voir un petit peu ce qu'elle pensait... de faire quoi au début... si elle avait le temps... et puis voilà quoi ! Puis elle a évalué qu'elle avait le temps... Je n'ai pas fait grand-chose honnêtement, ce soir, moi, avec Suzanne. C'était un « être là » et voir si cela jouait...

ANALYSE

Dans l'analyse, nous livrons d'abord quelques réflexions sur la démarche d'explicitation avec l'éducatrice, puis nous nous penchons sur les relations entre le matériel recueilli au moyen de l'observation et les explications fournies par l'actrice observée.

Réflexions sur l'explicitation

136 Durant la séance de commentaires, l'éducatrice a cherché à décrire sa pratique, à expliciter « l'invisible » de ses actes, de ses gestes souvent intuitifs et spontanés en évoquant des situations vécues. Elle a conservé un langage clair et simple, sans emprunter de termes au jargon professionnel. Très fréquemment cependant, elle a quitté, dans ses réponses, la surface descriptive de la séquence pour glisser vers des abstractions de type axiologique se référant à des intentions ou à un projet: « *Je laisse faire comme elle (la locataire) veut.* » D'autre part, elle a aussi exprimé des jugements de valeur ainsi que des justifications: « *Très bien... très bien... Je n'ai pas fait grand-chose...* »

Nous pouvons noter que, dès ses premières paroles, l'éducatrice relève (sans vraiment en prendre conscience) l'ambivalence de son attitude: « *Je laisse vraiment faire... et puis contrôler ici et là...* » Clémentine met ainsi en évidence les deux objectifs qu'elle tente d'atteindre dans son activité ce soir-là. D'un côté, elle veut amener Suzanne à développer une autonomie d'action dans la préparation culinaire. Ce faisant, elle souhaite tout de même, d'un autre côté, qu'une certaine procédure soit suivie, que certaines règles soient respectées en vue d'atteindre le second objectif: que les locataires puissent manger un repas chaud et correctement préparé. Le contexte même de l'apprentissage de l'autonomie dans la préparation d'un repas pour 16 personnes constitue une tâche exigeante.

Pour désamorcer ce paradoxe, le discours de Clémentine cherche à persuader les observateurs que le défi à relever est à la portée de Suzanne. Les formules dans ce sens s'additionnent: « *Elle est capable de faire... elle sait faire... elle profite de ma présence... si j'étais pas là elle aurait regardé dans le livre... mais tu sais très bien faire la cuisine... mais tu*

aurais pu très bien faire les choses. » Clémentine précise aussi que le fait d’être restée plus longtemps dans la cuisine qu’habituellement a certainement créé une situation particulière dans la dynamique entre elle-même et la locataire.

Interrogée sur sa manière de conduire l’activité, elle répond : « *Je n’ai pas fait grand-chose honnêtement... C’était un <être là>... et voir si cela jouait.* » Clémentine est consciente de ses attitudes, elle les décrit mais sans vraiment les interroger. Elle aborde les points sensibles de ses comportements « être là » et « voir si cela jouait », sans relever les limites concédées à l’autonomie au nom du principe de réalité.

Liens et écarts entre les données observées et les informations fournies

Le commentaire qui suit vise à confronter les déclarations faites par l’éducatrice durant l’explicitation et nos observations pour en relever la concordance et les écarts.

Comme Clémentine le précise lors de l’entretien, nous avons remarqué que, dans l’ensemble, l’activité et les interactions entre Clémentine et Suzanne se déroulaient dans une bonne ambiance, cela se passait « très bien ». L’entrain de l’éducatrice et l’état de la relation entre elle et la locataire semblaient favoriser un déroulement sans problème de la préparation du souper. Sur ce plan, les explicitations de Clémentine et nos observations se rejoignent.

Nous avons cependant noté, lors du temps d’observation, deux aspects sur lesquels Clémentine n’est pas revenue directement dans l’entretien. Le premier aspect est lié à notre perception d’une recherche initiale d’ajustement entre l’éducatrice et Suzanne, autant sur le plan de la répartition des rôles que du but de l’activité entreprise. Le second élément que nous avons observé concernait un certain nombre d’injonctions contradictoires mettant en évidence un décalage manifeste entre le discours et les attitudes de l’éducatrice. D’une certaine manière, Clémentine semble suivre sa logique professionnelle : rendre la locataire autonome, sans toutefois la laisser choisir entièrement la manière dont elle souhaite exercer cette autonomie. Il nous semblait par conséquent que les différentes actions pouvaient se lire à deux niveaux : celui

des comportements directement observables et celui des enjeux sous-jacents¹³⁶.

Enfin, les observateurs voudraient relever l'ambiguïté de la position de l'éducatrice souvent contrainte dans ses actions par des contingences paradoxales. La qualité de l'apprentissage passe aussi par l'expérimentation des limites ou la pédagogie de l'erreur. Si le cours de cuisine constitue un exemple de qualité d'un apprentissage intégré dans les activités indispensables du groupe, il doit également répondre au principe de réalité, lequel s'inscrit parfois en contradiction avec les exigences de l'apprentissage. Dans un autre cours de cuisine réalisé par la même éducatrice avec une autre locataire quelques jours auparavant – auquel les observateurs avaient assisté – la nécessité de terminer la préparation du repas a primé celle de l'apprentissage. Au risque d'invalider la démarche d'apprentissage et surtout la locataire qui exécutait ce cours de cuisine, Clémentine avait dû reprendre la direction des opérations; bousculant l'apprentie, elle avait achevé seule la préparation du repas. Sentant et jugeant la locataire dépassée par les exigences de rapidité et par la relative complexité de la fin du repas, l'éducatrice avait décidé de reléguer la locataire à un rôle d'observatrice. Elle dira dans l'explicitation avoir été contrainte d'effectuer une pesée de risques entre les conséquences d'un repas non achevé, voire de locataires ne pouvant s'alimenter, à celles de l'interruption du processus d'apprentissage. Le principe de réalité a primé, mettant en évidence la fragilité d'une partie du discours de l'éducatrice sur la confiance, l'autonomie, etc., qui sont indispensables aux personnes souffrant de troubles psychiques.

138

CONCLUSION

Au début, Clémentine exprime d'abord des affirmations et des jugements évaluatifs sur son travail. Puis elle procède par déductions successives. Cela lui permet d'expliquer ce qu'elle a fait et d'en montrer la

¹³⁶ Il nous semble qu'une clé de compréhension se trouve dans la présence des observateurs. En effet, cette présence a « obligé(?) » l'éducatrice de rester auprès de la locataire durant de longs moments, alors qu'elle l'aurait plus rapidement laissée seule, lors d'une soirée habituelle. Cela a certainement renforcé l'attitude paradoxale de l'éducatrice au cours de la soirée.

logique. Ensuite elle formule des énoncés descriptifs pour montrer sur quels points de son activité elle focalise son attention.

Elle relève en particulier sa centration sur la locataire chargée de faire le souper, en utilisant les questions, les remarques et les attitudes de cette dernière pour argumenter et expliquer ses propres réactions et comportements. Dans ses paroles, Clémentine est attentive à expliquer son point de vue, voire à l'argumenter. Elle cherche à compléter les informations données et à construire sa réflexion. Progressivement elle montre ses prises de conscience, au fur et à mesure de sa réflexion qui opère en tant qu'agent révélateur.

L'éducatrice montre qu'elle ne vise pas seulement un « produit » et à faire quelque chose, mais bien aussi à provoquer un processus dynamique entre elle-même et la personne, ainsi que, pour la personne elle-même, dans sa confrontation à la tâche. Clémentine fonde le sens de son activité sur son intention de laisser faire Suzanne « *comme elle veut* » tout en la rendant attentive à quelques aspects normatifs (le temps, les rangements) dans une perspective d'apprentissage.

139

Parmi les éléments donnés pour saisir la rationalité de l'éducatrice (rationalité immanente, construite, comprise, interprétée de façon commune), nous pouvons relever que Clémentine ne cherche pas, selon ses dires, à résoudre des problèmes pratiques issus de ses actions et des interactions avec la locataire en appliquant des théories ou en mobilisant des connaissances spécifiques. Elle ne livre pas de références explicites à des savoirs théoriques lors de l'entretien. Elle se rapporte presque exclusivement à ses connaissances de type procédural (savoir faire) et à ses savoirs d'expérience acquis dans des situations antérieures. Elle se réfère aussi à sa personnalité (valeurs, goûts, traits de caractère, « phobies »), à l'attention portée à la locataire (ses demandes, ses compétences, ce qu'elle sait faire) et au jugement clinique (capacités à se forger une position sur la base des faits et des données de situation annexes). Clémentine rapporte bien ce que Barbier nomme les « enveloppes signifiantes »¹³⁷ et la mise en réseau pour faire l'étayage rationnel de ses actes.

137 Maggi, B. (sous la dir.) (2000), *op. cit.*, p. 93.

SÉQUENCE N° 2 À DAHLIAS

Les séquences retenues pour ce qui concerne le groupe Dahlias se passent le deuxième soir d'observation, à savoir le 5 juin 2001. Le sous-groupe de chercheurs vaudois arrive dans le groupe, comme convenu avec l'équipe éducative, une heure avant le souper. Elle peut ainsi profiter de ce moment où aucune activité en dehors de la préparation du repas n'est formellement organisée, pour reprendre contact avec l'équipe éducative et avec les résidants. Quelques-uns d'entre eux prennent leur bain et viennent ensuite au salon dans l'attente de passer à table. Plusieurs ont des choses à nous dire ou des questions à nous poser. Tout est calme, l'accueil est bon, le moment est agréable.

140 À l'heure du repas, nous nous partageons les rôles. Deux observateurs se placent dans les fauteuils du salon, qui se trouvent dans la même pièce que la salle à manger. Ils ont tous deux du papier et un stylo pour prendre des notes, chacun ayant la responsabilité de se concentrer plus particulièrement sur les actions d'un des professionnels choisis comme objets de l'observation. Le troisième filme à l'aide d'une caméra vidéo en essayant, lorsque c'est possible, de prendre dans le champ les deux professionnels observés, de façon à ce que les images enregistrées recouvrent les notes prises.

SITUATION OBSERVÉE ET CONTEXTUALISATION

La séquence choisie se déroule au tout début du repas. Pendant que les résidants se mettent à table en choisissant librement leur place, Anton, l'éducateur observé, est allé chercher Jacques, un résidant resté dans sa chambre. Cette personne, qui présente des traits de comportement autistiques, ne s'était pas jointe en effet au groupe qui attendait le repas dans les sièges du salon.

L'ambiance générale de ce passage à table a été, au dire des éducateurs, tout à fait ordinaire. Les résidants ont choisi leur place; certains de ceux qui ont la capacité de s'exprimer verbalement annoncent à l'un ou l'autre des éducateurs présents qu'ils lui ont réservé une place à leur côté. Outre l'éducatrice et l'éducateur observés, il y a un stagiaire présent. L'éducatrice, qui avait la responsabilité de la préparation du repas,

transporte, avec l'aide du stagiaire, les différents plats sur les deux tables du groupe. Les éducateurs distribuent les médicaments aux résidents qui en prennent. Tout se passe dans le calme, si ce n'est bien sûr le bruit que peut faire un groupe d'une douzaine de personnes lorsqu'il se met à table.

La caméra a enregistré la tentative échouée de l'éducateur de placer Jacques à table. Il s'agit d'une séquence très courte de quarante secondes, en grande partie muette, au cours de laquelle l'interaction entre l'éducateur et le résident a passé essentiellement par le contact physique. Le champ de la caméra prend principalement les deux personnes en relation ainsi que la tête d'un résident assis à table, qui, à aucun moment, ne paraît porter attention à la scène qui se déroule à son côté.

Anton amène Jacques en le tenant par le bras, jusqu'à une place à l'une des tables. Sa main droite guide le résident en lui tenant le bras droit, tandis que sa main gauche écarte la chaise de la table pour permettre à Jacques de s'asseoir. Anton dit : « Allez » et reste dans la même position, puis : « Allez Jacques ! » Il accompagne son injonction du geste, en exerçant une pression vers le bas avec sa main droite et en utilisant son genou droit pour pousser légèrement le creux poplité du genou du résident et le forcer ainsi à s'asseoir. Son regard porte sur la chaise sur laquelle il invite le résident à s'asseoir.

Jacques se trouve ainsi au-dessus de sa chaise, dans une position de demi-flexion des genoux, légèrement penché en avant, les deux bras le long du corps, paraissant en train de s'asseoir. Il regarde devant lui, vers l'assiette comme s'il était très concentré sur ses sensations cénes-thésiques. Il résiste manifestement à la pression de son éducateur.

Cette position respective des deux acteurs dure 18 secondes. Anton relâche alors un peu la pression physique exercée pour faire asseoir Jacques, tout en maintenant sa position du corps, sa main droite sur le bras droit et son genou dans le creux poplité de celui du résident. Son regard quitte la chaise et porte sur le reste de la salle à manger. Jacques, de son côté, cligne des yeux en hochant un peu de la tête, un mouvement qui a vraisemblablement échappé à Anton.

Anton établit une brève interaction verbale avec un résident assis à l'autre table, ce qui montre que, durant la scène, il était attentif à ce qui se passait dans toute la salle à manger. Puis, s'adressant à nouveau à Jacques, il lui dit : « Allez, on s'assied avec les petits copains ! » Il accompagne cette injonction de deux petites tapes d'encouragement de la main droite sur le bras droit. Jacques, de son côté, a réduit la flexion de son corps et relevé la tête ; il regarde désormais droit devant lui. Anton insiste avec une nouvelle tape amicale et un « Allez », et il exerce à nouveau une pression physique pour inciter Jacques à s'asseoir, en tentant en plus d'appuyer avec sa main droite sur l'abdomen du résident. Mais ce dernier maintient sa position, la tête bien relevée, et jette un regard oblique en direction des

observateurs, regard peu définissable, mais peut-être chargé d'inquiétude. Il résiste toujours à l'injonction de s'asseoir.

Anton penche sa tête et regarde Jacques dans les yeux. Il lui demande : « Tu veux manger ou pas ? » – « Non », répond peu distinctement Jacques qui pivote, quitte alors la table, avec un coup d'œil en direction des pieds du cameraman, et retourne dans sa chambre. Anton le laisse partir, sans rien dire ni rien faire, en s'occupant immédiatement d'une boîte de médicaments.

COMMENTAIRES

142 Ce qui nous a paru intéressant dans cette scène, c'est la dimension physique des échanges. Nous avons assisté à une sorte de corps à corps où les messages des personnes impliquées se transmettaient par des jeux de force (pression et résistance) et par un contact corporel. Parler de jeu de force en l'occurrence ne signifie aucunement violence. Ce fut plutôt un dialogue non verbal comme il en existe beaucoup dans l'interaction avec des personnes présentant des traits de comportement autistiques.

La séquence comprend deux tentatives de l'éducateur de faire asseoir le résidant à table. Au cours de la première, longue (18 secondes), Anton semble soupeser le degré de résistance de Jacques, et paraît concentré sur les informations cénesthésiques que lui fournissent les divers points de contact corporel avec le résidant. Cette première tentative est suivie, après un court temps de relâchement, d'un nouvel essai plus impératif, mais aussi plus court, qui se clôt par l'échange verbal conclusif au terme duquel Jacques exprime, par un « non », son refus d'aller à table.

Si les gestes de l'éducateur et la compréhension des intentions qui les accompagnent sont assez limpides pour les observateurs, il n'en est pas de même du comportement du résidant. Sa résistance ne peut être inférée que de l'insistance de l'éducateur. Son visage, avec sa bouche à demi ouverte, comme esquissant un sourire énigmatique, paraît inexpressif ; il n'offre en tout cas aucune lisibilité aux observateurs. Seul son geste de pivoter par un quart de tour, qui accompagne son « non », ainsi que son retour dans sa chambre, livrent clairement ses intentions.

Que faut-il comprendre de cette séquence sur le plan de l'action professionnelle ? Les gestes de l'éducateur ont manifesté l'intention

d'intégrer Jacques au groupe des résidents pour le repas. Mais le dénouement doit-il inciter à considérer que l'action éducative a échoué ? On peut relever en tout cas que l'intention de l'éducateur n'a pas abouti à un succès puisque Jacques n'a pas pris son repas du soir. Mais l'action d'Anton était-elle mue par la seule intention d'asseoir le résident à sa place ? Pour saisir le déroulement de ces 40 secondes de la séquence, il est nécessaire d'interroger l'acteur lui-même.

EXPLICITATION PAR L'ÉDUCATEUR

L'entretien d'explicitation avec Anton s'est déroulé le lendemain matin car nous avions réservé la fin de soirée, qui a suivi le repas, à l'interview de l'autre collègue de Dahlias qui avait accepté de participer à la recherche. Anton et les enquêteurs ont visionné ensemble la séquence ; puis l'entretien a pu être mené en revoyant au besoin les images sur lesquelles portaient les questions. Les mouvements et les gestes étant clairement accessibles à l'observation, les chercheurs étaient intéressés à connaître la pensée de l'acteur qui accompagnait son action.

143

Question : Ce que nous aimerions savoir sur cette image, c'est ce que tu fais, dans ce mouvement-là. Qu'est-ce que tu essaies de faire ?

Réponse : Alors, ce que j'essaie de faire, c'est, dans un premier temps, d'accompagner Jacques à table et de l'y installer. La raison essentielle est qu'hier était un retour de week-end et que les retours de week-end en général sont assez délicats avec Jacques, dans le sens où il a toujours du mal à se mettre à table, à réintégrer un petit peu le groupe, l'atmosphère du groupe. Il y a pour lui un transfert d'endroit, d'environnement, d'atmosphère à faire et de personnes, et c'est vrai que les retours du week-end sont toujours un peu délicats. Sur les trois repas du lundi ou du mardi (puisqu'il est revenu mardi), c'est vrai qu'il en saute souvent un ou deux et là, donc, j'essayais de l'accompagner à table. En général, on n'a pas besoin de l'accompagner, mais là j'essayais en tous les cas de l'accompagner à table, même un petit peu avec insistance, parce que des fois, il s'assied malgré tout. Mais là il ne voulait vraiment pas. Donc, après avoir insisté une première fois, je lui ai demandé s'il voulait manger. Il m'a répondu « non » de façon assez catégorique ; alors je l'ai laissé partir parce que je ne voulais pas le mettre de force à table.

Q. : Y avait-il un effet de notre présence, ou non ?

R. : Non, non, non du tout, parce que même si vous n'aviez pas été là, Jacques aurait réagi de la même façon.

Q. : Qu'est-ce qui fait que dans la situation tu intervies ? Comment tu sens que tu dois intervenir à tel moment ? Comment tu sais que tu dois intervenir ?

R. : Parce qu'on était le jour du retour de week-end.

Q. : Seulement ça ?

R. : Essentiellement ça. C'est vrai qu'il y a une deuxième raison. Souvent, quand on se met à table, que ce soit pour le repas de midi ou le repas du soir, très souvent Jacques est dans sa chambre et puis, soit il est allongé ou assis sur son lit, ou alors il se promène dans le couloir et, le fait de dire « on se met à table » ou « allez, venez manger », quand il a très faim, il vient tout de suite et autrement c'est vrai qu'il faut aller souvent le chercher, le prendre par la main et l'accompagner vers la table.

Q. : Puis comment tu sens que tu dois arrêter, là, tu le pousse un moment puis tout d'un coup tu arrêtes, qu'est-ce qu'il fait ?

R. : Parce qu'il se bloque. Il se bloque, il se crispe.

Q. : Comment tu sais ?

R. : Je le vois sur lui, sur son visage, et je le sens. Parce qu'il a le corps qui se raidit d'un seul coup ; quand je le tenais, au niveau des bras, ça s'est bloqué, d'un seul coup et là je n'ai pas insisté. Je n'ai pas insisté parce qu'en plus ce qu'il fait — j'ai déjà essayé une ou deux fois — ce qu'il fait c'est qu'il s'agrippe à la table, il tire la table ou il s'agrippe tout de suite à la personne qui est à côté de lui, et ça, je voulais éviter, déjà pour le confort des autres. Disons que je n'ai pas insisté parce que de toute façon il aurait été mal à l'aise ; et même si j'avais insisté avec force en essayant de l'asseoir, dans la seconde qui suivait, il se relevait automatiquement. Donc il ne voulait pas manger, et voilà !

[...]

Q. : S'il avait voulu manger, il aurait fait quoi, là dans la situation ; vous êtes arrivés... S'il avait été d'accord de manger, comment ça se serait passé dans cette scène où vous étiez debout ? Comment ça se serait passé pour lui ?

R. : Je n'aurais pas eu besoin de l'accompagner jusqu'à la table, c'est-à-dire que simplement en lui disant : « Jacques, tu viens, on va aller manger, on va se mettre à table », il serait venu de lui-même et se serait assis de lui-même ; je n'aurais même pas eu besoin d'accompagner et jusque pour essayer de l'asseoir, etc.

Q. : C'est donc le fait qu'il reste debout qui t'a incité à penser que là c'était, qu'il avait...

R. : Il y avait ça, mais il y avait déjà aussi au préalable le fait que, en l'accompagnant depuis la chambre jusqu'au séjour et plus particulièrement jusqu'à la table, je sentais progressivement une résistance, au niveau de son corps, au niveau de la main que je lui tenais... Je le sentais progressivement ; ça pour moi c'était déjà le premier signe, avant même d'être là précisément puis d'essayer de l'asseoir. Bon, c'est aussi la connaissance du résidant qui fait que je ne me suis pas trompé ; c'est vrai que tout de suite après... D'ailleurs, on voit bien à un moment donné, sur le film...

Q. : Tu voudrais qu'on revoie la séquence? (...) Voilà... donc il part, il vous laisse en quelque sorte...

R. : Je le laisse aller.

Q. : Libre? Toi, tu n'as plus la préoccupation de Jacques, puisqu'il part? Qu'est-ce que tu te dis là, à ce moment-là?

R. : Ah! tout de suite, quand je prends le semainier, c'est « est-ce qu'il a eu son médicament? ». Parce que, vous voyez, ce que je prends en main c'est un semainier et je regarde si le semainier de Jacques est... C'est parce que Jacques est « médiqué », il est sous neuroleptiques. Et je regarde, parce que le soir, il a une prise de médicaments pendant le repas. Alors, c'est vrai que quand il saute un repas, des fois, c'est un peu gênant, alors, paradoxalement, même quand il ne prend pas de repas, il prend quand même les médicaments. Et c'est vrai que, parfois même, quand il est dans sa chambre, s'il ne veut pas venir manger ou... de retour des week-ends, on lui apporte le médicament avec un verre d'eau et il le prend. Alors là, je vérifiais le semainier pour voir si, en tous les cas, mes collègues avaient donné le médicament ou si le médicament était encore là. Voilà, c'est ce que je faisais tout de suite, parce que je savais au fond de moi que s'il retournait dans la chambre, il allait pratiquement s'endormir. Parce que c'est ce qu'il fait aussi, beaucoup.

ANALYSE

L'entretien d'explicitation, qui débute par une question invitant à une description de l'action que l'interviewé et les enquêteurs observent sur l'écran, s'oriente d'emblée vers l'évocation des raisons. Anton livre, dès la seconde phrase, sa compréhension de la situation en la rapportant à des régularités constatées dans les comportements de Jacques. Il établit, ce faisant, des liens de corrélation et de dépendance à l'égard d'événements antérieurs et inscrit ses réponses dans la catégorie des « parce que... » que Vermersch considère devoir être évitées si l'on veut s'en tenir à une démarche descriptive. Cette orientation a entraîné les enquêteurs, qui n'ont pas été en mesure d'y échapper, dans l'examen du cortège des raisons. Les réponses de l'éducateur correspondent à une des caractéristiques de la sémantique de l'action que nous avons déjà repérée dans l'explicitation de Clémentine et que Barbier a nommée « enveloppes significantes », car Anton opère une mise en correspondance entre l'expérience antérieure (celle des lendemains de week-end de Jacques), le résultat visé par l'action (mettre Jacques à table) et un affect (l'espoir de réussir à briser les régularités comportementales du résident).

Nous n'avons malheureusement obtenu que peu d'informations précises sur la vingtaine de secondes silencieuses de contact physique au cours desquelles se sont affrontées deux volontés. Anton nous a livré ce qui se rapporte à ses intentions, à une dimension de projet dans la prise en charge de Jacques, mais il n'a pas décrit ce qui se passe dans sa tête durant cette interaction.

On peut faire l'hypothèse que dans ce court laps de temps, plusieurs éléments très disparates ont pu être mobilisés dans la pensée de l'éducateur. Nous savons par l'entretien d'explicitation que les expériences passées avec Jacques ont émergé dans son esprit et l'ont enclin à rattacher la situation à d'autres expériences similaires survenues après des retours de Jacques de son domicile familial. L'interview nous a informés également sur le fait qu'Anton a évalué physiquement le degré de résistance du résidant pour sonder ses chances d'aboutir dans son projet de le mettre à table. Nous ne savons pas par contre à quel moment il a eu le sentiment qu'il ne parviendrait pas à ses fins et qu'il a pris la décision de renoncer.

146

On peut supposer également que d'autres pensées fugitives ont pu se surajouter dans l'action enregistrée. Sans que nous n'ayons aucun indice à l'appui de ces hypothèses, nous pouvons imaginer que l'éducateur a pu être irrité par cette résistance et ait envisagé, ne serait-ce qu'une fraction de seconde, d'engager un rapport de force comme cela a, selon ses dires, déjà été tenté antérieurement. On peut imaginer aussi, a contrario, que la présence d'observateurs étrangers l'a incité à aller chercher le résidant dans sa chambre, malgré la connaissance du comportement habituel, et semble-t-il assez immuable, de Jacques après un week-end à la maison et qui ne laissait qu'une chance infime à cette initiative. Avec les indices à sa disposition, Anton aurait peut-être simplement renoncé à cette sollicitation si sa pratique ne se trouvait pas ce jour-là sous les feux de la rampe, et qu'il risquait de devoir affronter un jugement négatif d'observateurs susceptibles de stigmatiser la négligence d'une équipe « oubliant » un résidant dans sa chambre au moment du repas.

Le réel de l'action au sens où l'entend Yves Clot¹³⁸, c'est-à-dire l'ensemble des phénomènes physiques et mentaux qui accompagnent une

138 Barbier, J.-M., Clot, Y., Dubet, F. *et al.* (2000), *op. cit.*, p. 56.

action, n'a donc pas été totalement accessible aux enquêteurs malgré la qualité et la précision des éléments visuels rendus disponibles par l'enregistrement vidéo. La durée de la séquence et l'absence d'insistance d'Anton laissent supposer que l'intention accompagnant cette action-là n'était pas univoque. Si le but de placer Jacques à table relevait d'une intention déterminée et que le critère de satisfaction se trouvait tout entier contenu dans le fait de réussir à asseoir le résidant et à le maintenir à table, l'action aurait été orientée dans une sorte de ligne droite définie par l'intention. Il est vraisemblable que dans la situation observée, l'intention d'Anton était plus indéfinie et qu'elle laissait ouverts plusieurs dénouements possibles.

Or, nous pensons que cette ouverture de l'intentionnalité éducative à plusieurs scénarios est une des caractéristiques de l'expertise professionnelle. Elle exige que l'acteur dispose d'une panoplie de ressources cognitives qui puissent être agencées de multiples façons, qu'il ait la capacité d'analyser avec la finesse requise les situations qui se présentent et qu'il soit apte à jouer avec l'ensemble de ses ressources en fonction de la lecture qu'il fait des situations rencontrées et de leur évolution. Nous pouvons fortement supposer qu'Anton bénéficie de ces capacités. Car nous avons pu constater qu'il a agi avec aisance – en l'occurrence avec une absence de rigidité ou d'indécision – et que Jacques, malgré ses traits de comportement autistiques, n'a pas manifesté, semble-t-il, d'anxiété particulière dans cette situation où son éducateur contrecarrait son intention de rester dans sa chambre.

147

SÉQUENCE N° 3 À DAHLIAS

SITUATION OBSERVÉE ET CONTEXTUALISATION

La scène se déroule quelques minutes plus tard, au cours du repas. Les membres du groupe éducatif sont répartis sur les deux tables de la salle à manger. Anton accompagne quatre résidants autour de l'une d'entre elles, tandis qu'Aurélié, l'éducatrice, est attablée avec trois résidants et le stagiaire. Dans sa position, elle tourne le dos à la première table. Charles, un résidant, se trouve derrière elle. Il regarde ostensiblement la caméra,

très souvent, avec un large sourire. Il ne semble pas très intéressé par ce qu'il a dans son assiette et mange peu. Il s'est déjà retourné à quatre reprises pour donner une petite tape amicale dans le dos de l'éducatrice.

À un moment donné, Anton se lève pour rapprocher la chaise de Charles de la table, car à chaque fois que ce dernier sollicite l'éducatrice, il éloigne son siège un peu plus de sa place.

Charles regarde ostensiblement la caméra et se tourne pour donner une nouvelle tape dans le dos d'Aurélie. Cette dernière est en train de servir à boire à Benoît sur sa gauche puis à Denis à sa droite. Elle dit à Charles en réponse à la tape : « Charles, si tu veux venir avec nous, tu viens, mais tu arrêtes de me taper dans le dos. » Puis elle se retourne vers lui.

Charles esquisse un très gros sourire puis se lève en même temps qu'Aurélie. Elle l'aide à se lever. Il prend son assiette et change de table tandis qu'Aurélie prend son verre et le lui pose à sa nouvelle place. Il s'installe en face de l'éducatrice. Elle se rassied et mange.

Les convives de la table où se trouvait Charles ont observé la scène. Anton interpelle Charles : « Tu nous laisses ? »

Aurélie tend la main à Charles en lui disant : « Bonjour, bonjour ! » Charles sourit.

Le stagiaire demande à Charles de se rapprocher de la table. Ce dernier y parvient un peu mais le stagiaire se lève pour l'aider en poussant la chaise. Aurélie fait remarquer que Charles n'aime pas être trop près. Charles se recule.

COMMENTAIRES

Dans le moment qui précède la séquence observée, Anton et Aurélie sont, chacun de leur côté, impliqués dans plusieurs actions qui se déroulent en parallèle. Aurélie coupe la viande dans l'assiette de Denis, écoute Yvan qui raconte son après-midi et observe de temps à autre Benoît sur sa gauche, qui souffre de difficultés motrices, pour voir s'il a besoin d'aide. Elle est en même temps visiblement attentive à l'agitation de Charles dans son dos. Elle n'a de fait guère le temps de manger.

L'ensemble de cette scène, qui dure environ deux minutes, au cours de laquelle les éducateurs sont très actifs et qui se termine avec le transfert de Charles, présente différentes facettes intéressantes.

On peut relever en premier lieu l'enchevêtrement des chaînes d'actions impliquant plusieurs personnes en même temps. Les éducateurs mènent généralement les opérations. Ce sont eux qui incitent les

résidants à prendre la parole, qui surveillent discrètement ceux qui peuvent être potentiellement en difficulté, qui apportent l'aide nécessaire et qui sont attentifs aux initiatives émanant des résidants. Leurs attitudes sont manifestement en accord avec les objectifs d'autonomisation des personnes qui font partie de la mission de leur groupe. Le temps du repas apparaît en cela un moment significatif, conformément à ce qu'ils nous avaient annoncé.

La scène permet de déceler également combien la collaboration entre des professionnels sur un groupe éducatif est faite d'ajustements et d'improvisations en situation. La séquence est certes trop courte et trop anodine pour livrer des informations substantielles à ce sujet, et notre recherche ne portait pas spécifiquement sur ce point. Il aurait été toutefois intéressant d'interroger en parallèle les deux éducateurs ainsi que le stagiaire sur la même scène pour connaître leurs lectures respectives de la succession des événements, et notamment de la migration de Charles. Quel sens chacun d'eux a-t-il donné à cette situation ? Comment l'ont-ils ressentie ? Le dénouement leur a-t-il convenu à tous les trois ?

149

Enfin, la séquence présente l'intérêt de montrer une rupture dans le déroulement sans aspérité du repas. Les deux tablées étaient animées par des conversations auxquelles participaient les résidants maîtrisant suffisamment l'expression orale ; chaque convive était manifestement concentré sur le contenu de son assiette qui semblait correspondre aux goûts des uns et des autres. Seul Charles avait un comportement qui pouvait dénoter une insatisfaction. Il portait sans cesse son regard en direction de la caméra, n'était pas très assidu dans son alimentation et surtout sollicitait de manière répétée Aurélie assise derrière lui. Quels sont les éléments qui ont suscité l'initiative d'Aurélie ? Quelle réflexion l'a conduite à intervenir de cette façon ? Elle aurait pu en effet choisir d'autres options comme demander à Charles de ne plus la déranger, inciter Anton à s'occuper des résidants assis à sa table, ne pas porter attention aux sollicitations dans son dos, etc. Non, elle prononce une phrase qui donne le sens qu'elle comprend à l'interpellation de Charles, et qui suggère une solution. Or cette phrase est manifestement adaptée à la situation puisque Charles s'empresse de la traduire en acte et que, durant la suite du repas, il paraît à l'unisson du reste du groupe.

EXPLICITATION PAR L'ÉDUCATRICE

L'entretien d'explicitation s'est déroulé le soir même, environ une heure après l'observation. Le questionnement a porté essentiellement sur la scène du déménagement de Charles.

Question : La scène nous a un tout petit peu surpris là, et nous a amenés à poser la question suivante : qu'est-ce que vous faites de ce que pense votre collègue, quand vous faites ce geste-là ? Le fait que vous lui retirez Charles, sans rien lui demander, sans rien lui dire.

Réponse : Non, je ne lui retire pas Charles de sa table. Il n'y a pas une histoire de propriété privée ; normalement, quand il s'installe là, les places ont été définies. Non pas par les jeunes mais je crois par les éducateurs. Et on leur laisse le choix de se mettre où ils veulent. Et je crois que là Charles a bien signifié qu'il ne voulait pas être à cette table-là. Donc je ne pense pas que mon collègue l'a pris pour une interférence. D'ailleurs il l'aurait dit si ça posait problème.

[...]

Q. : Et puis, vous faites quoi là, quand il se lève de sa chaise, vous lui prenez son verre ?

R. : J'ai pris, je lui ai pris son verre parce qu'il portait l'assiette, ce qui était déjà périlleux pour lui. Et pour nous aussi ! Mais ça fait partie de ses apprentissages, ça fait juste quelques mois qu'on lui laisse porter son assiette. Parce que sinon il la portait, mais à la verticale et tout tombait. Il commence justement à bien la maintenir à l'horizontale. Charles n'était pas quelqu'un qui venait chercher à manger, donc on le servait à table. Et depuis quelques mois on lui demande de faire l'effort de venir avec son assiette vide et de repartir avec son assiette servie. Et ça va de mieux en mieux.

[...]

Q. : Il y a six mois en arrière, vous lui retiriez l'assiette, dans un déménagement comme ça ?

R. : Il ne l'aurait pas prise.

Q. : Ah ! il a appris...

R. : On lui a appris à la reprendre, parce que c'était quelque chose qui n'était pas permis. Donc je sais pas s'il ne la prenait pas parce que c'était pas permis ou parce qu'il n'y arrivait pas, mais en tous les cas il ne la prenait pas.

Q. : Quand il s'assied en face de vous, vous lui dites « bonjour », vous lui tendez la main.

R. : Oui. C'est une plaisanterie.

Q. : Et puis, qu'est-ce qu'il fait lui ?

R. : Il rigole. Mais il ne prend pas la main. Il aurait pu la prendre, mais je crois qu'il était trop perturbé par votre présence. En temps normal, il l'aurait prise et puis il m'aurait même tendu son verre pour faire « tchin tchin ». C'est quelqu'un qui fait beaucoup de plaisanteries, qui a un grand sens de l'humour, mais là c'était difficile pour lui de tout gérer. Et puis,

c'était aussi une façon de signifier qu'il était aussi bienvenu à la table, qu'il n'était pas là pour redémarrer le groupe.

Q. : Dans ce sens-là, au moment où vous lui avez dit « bonjour », au moment où il commence à manger, l'action est terminée pour vous ? Ce chapitre est terminé là ?

R. : Oui.

Q. : Comment vous voyez que c'est terminé ? À quoi vous jugez que c'est terminé ?

R. : Ben, parce qu'il s'est calmé.

Q. : Donc il ne pose plus de problèmes ?

R. : Si ça n'avait pas suffi, il aurait interpellé Yvan, en le poussant, en lui mettant la main, donc là, ça a stabilisé les choses.

Q. : Le calme revenu faisait que ça vous confirme encore plus dans le fait que vous avez bien agi, quoi ? Enfin, bien agi ...

R. : Pour lui, c'était ce qu'il voulait. On avait bien compris ...

[...]

ANALYSE

Les réponses d'Aurélié sont des assertions qui traduisent des convictions fortes et une confiance dans la justesse de ses actions professionnelles. Ce qui a frappé les observateurs, c'est le caractère d'évidence qui se dégage des propos de l'éducatrice : le comportement de Charles signifiait clairement qu'il désirait changer de table, et satisfaire ce désir légitime allait suffire à le calmer.

Aurélié nous informe qu'elle travaille depuis plus de trois ans avec Charles et que ce long accompagnement lui a permis d'acquérir quelques certitudes et la capacité de deviner les messages non verbaux de ce dernier. Elle apparaît en effet, comme Anton, très à l'aise dans son travail. Elle régule les relations sans en avoir l'air et semble ne produire aucun effort pour être en mesure de conduire trois actions simultanées. La présence du stagiaire au cours du repas offre d'ailleurs aux observateurs des éléments de comparaison instructifs quant à la distinction entre une pratique experte et une pratique débutante. Ces éléments mériteraient sans doute de faire l'objet d'une autre recherche, car ils offriraient des perspectives pour mettre en évidence le déroulement d'une séquence de pratique professionnelle, avec toutes ses composantes.

En l'occurrence, la pratique expérimentée que nous avons observée apparaît lisse car elle n'offre guère d'aspérités au regard. Le raisonnement et, d'une manière générale, la vie mentale qui accompagnent l'action demeurent imperceptibles : les observateurs n'ont discerné aucune hésitation, aucune perplexité, aucun embarras au cours de ce repas. L'éducatrice travaille suffisamment en routine, par le fait même qu'elle connaît bien les résidants et qu'elle est au bénéfice d'une longue expérience, pour présenter une pratique qui a toutes les apparences d'une stricte cohérence. Les différents éléments de connaissance des résidants, de référents théoriques, d'expérience passée ou d'implication personnelle paraissent harmonieusement intégrés.

152 Mais cette expérience même a constitué un obstacle pour les enquêteurs qui n'ont pas eu suffisamment de métier eux-mêmes pour amener la professionnelle à retrouver véritablement l'instant où l'action s'effectue, cet instant qui est encore gros d'incertitude et d'imprévisibilité. Peut-être aurait-il été judicieux d'interroger Aurélie sur les premières interpellations de Charles auxquelles elle n'a pas donné de suite. Il a fallu en effet plusieurs sollicitations de ce dernier pour que le transfert de place soit opéré. Quelles pensées, supputations, hypothèses, hésitations ont-elles passé fugitivement dans l'esprit de l'éducatrice ? Quels sentiments les accompagnaient ? La scène que nous avons retenue présentait en effet la conclusion d'une chaîne d'actions impliquant Aurélie et Charles. Cette dernière pouvait donc d'autant mieux quitter une approche strictement descriptive de son acte final que celui-ci constituait le dénouement de la succession de ceux qui l'ont précédé. De ce fait, ont été peut-être gommées toutes les potentialités d'un autre dénouement qui se trouvaient encore présentes au moment des sollicitations précédentes de Charles. Peut-être aussi l'événement était-il trop routinier et suffisamment intégré dans les schèmes d'expérience d'Aurélie pour comprendre encore cette part d'inédit qui oblige l'acteur expérimenté à mobiliser à nouveaux frais ses ressources cognitives.

SÉQUENCE N° 4 À DAHLIAS

SITUATION OBSERVÉE ET CONTEXTUALISATION

Cette troisième séquence a été enregistrée quelques instants après la précédente et dure moins de deux minutes. Elle intervient vers la fin du repas, à un moment où Aurélie n'a plus à préparer des assiettes, à servir ou à aider un résidant ayant des difficultés avec ses couverts. Elle met en scène Aurélie et Denis, jeune trisomique, qui aime particulièrement les chips et qui s'est resservi. Denis est par ailleurs un résidant qui s'exprime très peu oralement et qui dit volontiers « oui » à n'importe quelle question qu'on lui pose, comme si cet acquiescement automatique représentait la meilleure solution qu'il ait trouvée pour écarter les importuns, pour éviter de s'aventurer dans une réponse nécessitant de faire des phrases ou pour évacuer des questions embarrassantes.

S'il est aisé d'observer le visage d'Aurélie, celui de Denis n'est malheureusement pas visible car l'objectif de la caméra est dirigé vers son dos : il n'est donc pas possible de discerner les diverses réactions ou mimiques de Denis.

153

Aurélie prend une chips dans l'assiette de Denis à sa droite, en le regardant attentivement ; puis elle demande à ce dernier, avec un petit sourire sur les lèvres : « Tu ne me dis rien ? Je mange dans ton assiette et tu ne me dis rien ? »

Aurélie ajoute : « Tu as le droit de dire « non ». Puis elle le regarde 2 à 3 secondes, attendant qu'il se manifeste. Le bruit des conversations ne permet pas d'entendre si Denis a donné une réponse. [Selon les propos d'Aurélie lors de l'entretien d'explicitation, il semble que Denis a dit à ce moment-là : « Tu as le droit de dire « oui »..]

Elle demande alors : « Hein ? Tu as dit quoi ? » Et elle ajoute : « Vas-y, tu manges ; sinon je mange toutes tes chips jusqu'à ce que tu me dises « non » [...] Tu me dis « oui » ? Je peux prendre ? Je prends dans ton assiette ? » Denis prononce alors, avec lenteur et distinctement : « Je veux pas. »

Aurélie ajoute : « Tu ne veux pas ? Alors j'arrête, je ne mange plus dans ton assiette. » Denis répète : « Je ne mange plus dans ton assiette. »

Aurélie : « Tu comprends : si tu dis « oui », alors je mange », puis ajoute : « Je t'embête avec ça, hein ? »

Denis répond : « Oui. »

COMMENTAIRES

La scène présente l'intérêt de montrer une situation artificiellement créée par l'éducatrice, à un moment où elle n'était pas mobilisée par des sollicitations. Aurélie semble savoir ce qu'elle veut. Son initiative à la fois taquine et sérieuse ne paraît pas motivée par le seul désir de jouer : l'insistance qu'elle met à ce que Denis prononce un refus incite à penser qu'elle souhaite développer un apprentissage, ce qui sera confirmé au cours de l'entretien d'explicitation.

EXPLICITATION PAR L'ÉDUCATRICE

Les enquêteurs ont souhaité interroger Aurélie à propos de cette séquence du fait qu'ils étaient dans l'incapacité de donner un sens précis à cette action de prendre une chips dans l'assiette de Denis, mais qu'en même temps, ils supputaient bien que cette initiative n'était pas dénuée d'intention.

154

Question : Denis a dit plusieurs phrases, dans cette longue séquence d'une minute, il me semble ?

Réponse : Oui, parce que je le pousse dans ses retranchements. Un des gros points avec lui est de lui apprendre à dire « non ». Dire « non », je crois qu'il l'a fait une fois. Et plutôt que de dire « non », il dit « je veux pas », ce qui est une alternative. Mais le « non » a l'air d'être émotionnellement quelque chose qu'il ne peut pas ; ça le met dans un état ... Et donc là je l'embête pour deux choses : d'abord pour qu'il apprenne à dire « non », mais aussi pour voir jusqu'où il accepte que je le taquine et que je le pousse dans ses retranchements. Il va falloir à un moment qu'il se manifeste et qu'il dise : « Ça suffit. » Et donc là, il n'aime pas quand on le pousse comme cela, ça déclenche quelque chose chez lui, et il se met à parler, et donc là, il m'a dit clairement qu'il veut pas, qu'il a le droit de dire « oui » ...

Q. : C'est donc les deux phrases qu'il a dites ?

R. : Je ne sais pas s'il en a dit une autre avant ; je ne m'en souviens plus. « Je veux pas » est une phrase qu'il a apprise, qu'il a fallu lui apprendre, parce qu'il ne la connaissait pas. Il ne savait pas formuler un refus. Il était muet, mais la bouche ouverte ; on pensait qu'il s'étouffait, qu'il s'asphyxiait parce que c'était impossible à dire. Si c'est non, tu peux dire « je ne veux pas » ; alors ce fut un grand soulagement la première fois qu'il a dit « je ne veux pas ». Donc finalement, il sait s'en servir ; et quand je lui demande de dire « non », eh bien ! il choisit « je ne veux pas ». Le « non » a beaucoup de mal à passer.

Q. : C'est toujours sur ce mode-là que vous avez essayé de faire progresser Denis ?

R. : Oui, sous forme de plaisanteries, en le taquinant. Pour qu'il comprenne aussi, parce que je ne veux pas qu'il panique ou qu'il se sente acculé. En plus il comprend très bien la plaisanterie.

Q. : C'est quoi ce soir qui déclenche le fait de lui piquer une chips ? Chez vous ? Comment vous choisissez ce moment ? Comment vous décidez de faire ça tout d'un coup ?

R. : Je ne me souviens pas. Je pense que c'est suite à la discussion sur son week-end où j'ai l'impression que... Bon, il a répondu à ma demande mais sans trop se prendre la tête, et donc j'ai décidé d'aller plus loin, et de voir comment il réagissait. C'est vrai qu'il était tranquille quand j'ai commencé, quand j'ai entamé la discussion, donc dans le doute, je suis allé plus loin et l'ai talonné pour qu'il formule son refus.

[...]

Q. : Puis, comment vous menez votre jeu, en fait ? Comment est-ce que vous faites pour mettre en jeu le fait de vouloir lui faire dire « non » ? Vous choisissez le repas ?

R. : Non, ça peut être de d'autres moments. Cela peut être quand il est plongé dans un livre d'animaux où là je regarde par-dessus son épaule et je tourne les pages à sa place.

[...]

ANALYSE

Le questionnement des enquêteurs est parti de la certitude qu'avaient ces derniers d'avoir assisté à une scène qui était guidée par une intention éducative. Cette curiosité a évidemment orienté le déroulement de l'entretien, dans la mesure où Aurélie a été d'emblée incitée à répondre, selon l'inclination naturelle de tout acteur, en invoquant des motifs et en rapportant son action à des enchaînements qui sont le propre des projets et qui tracent une sorte de ligne droite, ne laissant place à aucun scénario différent.

On peut percevoir d'ailleurs, au cours de l'entretien, que les réponses d'Aurélie sont entièrement orientées dans la cohérence de son intentionnalité. Lorsqu'elle est interrogée sur les faits descriptifs et qu'elle devrait dire ce qui s'est passé, elle dit ne pas se souvenir. Toute son attention est en effet tendue en direction des projets élaborés avec les résidents, si bien que les micro-événements, les sensations fugitives qui accompagnent l'action, bref toutes les données factuelles et tous les états mentaux qui ne s'intègrent pas dans les champs de significations de ces projets semblent oubliés.

Cet exemple met en exergue une des difficultés majeures sur laquelle butent les chercheurs qui tentent d'analyser l'action à l'aide de l'explicitation de son auteur. Aussitôt l'action est-elle accomplie qu'elle s'inscrit tout entière dans une logique et dans le continuum de l'activité en cours. Le discours tenu reflète cette démarche intellectuelle. Les hésitations, les doutes, les réflexions qui habitent le professionnel sont évacuées au rythme dans lequel l'action se déroule. Les faire remonter à la conscience, si tant est que cela soit possible, nécessite une relecture de l'action dans le détail des images, afin de détecter l'hésitation dans un geste esquissé puis avorté, le doute dans un regard, dans un temps d'attente, etc. Ce travail collectif sollicite autant les chercheurs que les professionnels qui interrogent chacun, selon leur point de vue, les images.

CONCLUSION

156 On peut constater que dans les entretiens d'explicitation, les deux éducateurs de Dahlias s'efforcent de rapporter les observations qui leur sont soumises à un contexte plus large. Ils tendent à faire comprendre que pratiquement rien ne se passe au hasard. Ce fait ne nous surprend guère. Nous sommes face à deux professionnels expérimentés qui connaissent bien leur métier et qui en parlent avec facilité. Nous n'arrivons pas à les « surprendre » par nos questions. Ils sont maîtres de leur discours et du sens à donner aux événements.

Nous ne prétendons pas bien sûr qu'ils travestissent la réalité, mais nous ne sommes pas parvenus pleinement à les amener à rendre compte de cette réalité de manière plus brute, à mettre au jour le raisonnement qui accompagne l'action, à en rester aux faits sans inscrire ces derniers, immédiatement, dans un réseau de signification. Quand nous regardons la scène ensemble, ils explicitent leur action en l'intégrant dans le sens d'un projet. Et comme ils travaillent d'une façon qui paraît adéquate, les images qu'ils commentent s'insèrent dans le projet pédagogique comme un bijou dans son écrin. Le premier soin qu'ils ont dans leur discours est de resituer la séquence dans une temporalité avec un « avant » et un « après ». L'« avant » donne des informations sur des expériences déjà vécues avec les résidants respectifs, sur les différentes façons d'intervenir avec eux, sur les résultats obtenus, sur les difficultés spécifiques des

personnes, et l'« après » montre que leurs compréhensions des scènes étaient justes : Jacques a dormi jusqu'au lendemain sans problème malgré qu'il a sauté le repas ; Charles s'est trouvé apaisé d'avoir pu changer de table, Denis a prononcé la formule « je veux pas » attendue.

Nous nous posons d'ailleurs la question de savoir si une telle performance dans laquelle il existe une adéquation qui paraît parfaite entre la séquence et les projets n'est pas un artefact qui vient du fait que nous travaillons sur un enregistrement d'images et qu'acteurs et observateurs se sont forgé après coup un même point de vue sur la scène et se sont construit une même réalité. Car la scène réelle n'a pas été vécue sur le même plan par les deux groupes de personnes : elle n'avait pas le même sens potentiel. Il est difficile de parler d'écart entre ce qui est regardé et ce qui est verbalisé, car le contenu verbalisé tend à porter plus sur l'expérience des acteurs que sur le déroulement de la scène elle-même, dans ses détails.

Il est intéressant de relever le fait que les deux acteurs insistent particulièrement sur la continuité de l'accompagnement. Aurélie le verbalise ainsi : « Je ne parlerais pas seulement de projet pédagogique mais de connaissance de la personne. » Il y a bien sûr le projet mais surtout l'expérience de la personne : elle connaît Charles ou Denis par exemple depuis des années. Elle sait ce qu'ils sont capables de faire, de comprendre, de supporter. Et ce savoir se retrouve chez Anton qui dit connaître les réactions de Jacques. Les deux éducateurs disent agir ainsi avant tout en fonction de ce qu'ils connaissent des résidants.

La démarche met surtout la notion de projet en évidence. Tout se fait dans le sens que l'éducateur donne dès le départ. Il est utile peut-être de rappeler ici que le groupe Dahlias est un groupe d'orientation, c'est-à-dire que les résidants y sont placés en vue de savoir ce qu'ils seront capables et ce qu'ils désireront vivre dans leur vie d'adultes. C'est un groupe où l'on passe quelques années, en vue d'aller ensuite ailleurs. La notion de projet est donc omniprésente dans le discours de l'équipe, par le fait de sa mission, et ceci certainement plus que dans un groupe où les gens vivent à long terme. Il y a un souci à maintenir un sens dans chaque acte accompli comme si nous étions là dans un concentré éducatif. La brièveté du séjour pourrait renforcer cette attention constante qui est peut-être plus diluée lorsqu'on s'occupe de gens sans terme précis.

Cette possibilité d'agencer des séquences de vie collective en les rattachant à la fois à un projet éducatif et à la recherche d'une trajectoire accessible à la raison dans les histoires individuelles des résidents représente certainement une des habiletés professionnelles des éducateurs. C'est vraisemblablement une démarche qui leur permet de conférer du sens là où des profanes ne décèlent que de l'incohérence, d'insérer les événements qui rythment la vie quotidienne dans des enchaînements qui réduisent le hasard et l'imprévisibilité. On rencontre là sans doute la question des « modèles » qui guident l'action des éducateurs et qu'a bien analysés Claude de Jonckheere¹³⁹. Mais ne faut-il pas déconstruire les « modèles » et les discours pour accéder à la créativité de l'action ?

139 De Jonckheere, C. (2001), *op. cit.*, pp. 28 ss.

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

La recherche que nous avons entreprise a l'ambition de rendre compte de la pratique des éducateurs spécialisés travaillant avec les personnes adultes handicapées mentales ou souffrant de troubles psychiques. Elle est partie d'un constat intuitif au sujet de la reconnaissance sociale de l'éducation spécialisée, un constat comportant deux éléments qui sont dans un rapport paradoxal entre eux.

159

Le premier élément consiste à relever l'existence d'un lieu commun partagé au sein de la modernité que l'éducation appartient à la catégorie des missions nobles. Sa noblesse réside dans la finalité, que lui assignent nos sociétés sécularisées, de faire accéder des êtres humains à leur humanité, une humanité devenue souveraine et définie par les capacités d'autonomie, de raison et de création. La pratique éducative, définie par les buts à atteindre, consiste donc à promouvoir les capacités les plus hautes de la condition humaine. En confiant aux éducateurs cette mission d'humanisation, les sociétés modernes les ont promus dans un statut de professionnel, qui n'est plus celui de domestique que connaissaient jadis les pédagogues laïques.

Le deuxième élément du constat prend en quelque sorte le contre-pied du premier. Les tâches quotidiennes de l'éducateur sont des tâches domestiques. La pratique éducative, perçue sous l'angle des tâches à effectuer,

revient en effet à organiser et gérer la vie ordinaire d'un ménage. Ainsi la profession d'éduquer est d'un côté grandement valorisée quand elle est abordée du côté de sa mission d'humanisation; elle souffre en revanche d'un défaut de reconnaissance sociale quand elle est examinée du côté de sa pratique, laquelle se traduit – dans le cas des éducateurs spécialisés en particulier – dans la réalisation quotidienne de tâches répétitives et domestiques.

La situation quelque peu paradoxale des éducateurs peut être éclairée encore différemment. Depuis les années 60, l'idée s'est progressivement imposée de reconnaître un certain nombre de droits aux personnes souffrant de handicap et de demander au moins implicitement aux éducateurs de les promouvoir dans le cadre de leur mission. Le projet de mettre en valeur les potentialités des adultes mentalement handicapés postule qu'une marge de progression vers un mieux-être ou une plus grande autonomie existe, et il exige que des moyens à la mesure du défi à relever soient mis à disposition pour y parvenir. Or, les moyens pour faire progresser dans le quotidien la population handicapée tendent plutôt à se restreindre depuis quelques années et rendent les objectifs plus difficilement atteignables. Le risque existe donc réellement aujourd'hui que l'on diminue les ambitions de l'éducation spécialisée avec cette population. Mais cette régression a pour corollaire de réduire potentiellement l'accès des personnes handicapées à leur pleine humanité de sujet désirant et voué à l'autonomie.

160

Cette recherche permet d'éclairer ces contrastes et d'examiner en particulier comment les éducateurs poursuivent les nobles buts de leur mission dans la trivialité de leurs tâches quotidiennes. Pour percevoir cette conciliation, il importait évidemment d'aller voir de près ce qu'ils font, pour repérer à la fois les actes qui sont posés concrètement et la compréhension qu'en ont ou que s'en font les acteurs.

Si le projet de recherche ne manquait pas d'ambition, les moyens à disposition pour le mener étaient limités. Ils ne nous permettaient en aucun cas d'effectuer une étude sur l'ensemble des pratiques ayant cours dans le champ de l'éducation spécialisée avec les adultes handicapés mentaux. Il était exclu en effet de faire une analyse exhaustive dans les diverses catégories d'établissements appartenant à ce secteur, ou d'examiner la traduction des finalités poursuivies au sein de chacune des

tâches remplies par les professionnels dans une institution donnée. Notre recherche pouvait donc être au mieux un coup de sonde.

Nous avons par ailleurs convenu d'emblée qu'elle comporterait un caractère exploratoire dans la mesure où elle s'inscrivait dans le double but du programme Do-REsearch lancé par la Confédération, qui est de promouvoir la recherche dans les nouveaux secteurs professionnels couverts par les Hautes écoles spécialisées de la santé et du travail social et de former des chercheurs. En ce sens, notre projet a pour intention seconde d'élaborer une démarche de recherche qui s'appuie sur des travaux existants, et de la tester pour en tirer des enseignements. Cette démarche et ces enseignements pourront être utiles ensuite aux professionnels pour étudier leurs pratiques et aux enseignants des écoles pour initier les étudiants à une certaine pratique de travaux de recherche.

Deux institutions, L'Espérance à Étoy et La Traversée à Fribourg, ont été impliquées dans notre entreprise. Elles ont fourni chacune un éducateur, qui a intégré le groupe de recherche, et un terrain d'observation. Des discussions préalables ont été menées avec les équipes éducatives concernées pour identifier des temps d'activité professionnelle offrant une palette riche d'actions et d'interactions et se prêtant aisément à la récolte d'informations au moyen des techniques habituelles d'enregistrement. Les résultats relatifs à l'observation des pratiques, dont nous pouvons faire état, émanent de l'examen de quelques minutes seulement de préparation d'un menu et de temps de repas. C'est dire combien leur valeur est plus illustrative que démonstrative.

Les fondements théoriques de notre recherche ont été puisés dans les travaux portant sur l'analyse du travail, de la pratique et de l'action humaine. Nous avons voulu apporter notre contribution à ces études en explorant le champ de l'éducation spécialisée, lequel présente quelques particularités, dont celle de comporter des activités tout à fait banales, triviales même, mais empreintes de significations élevées. Notre recherche est partie d'une hypothèse qui a guidé notre cheminement et qu'il importe de rappeler ici. « Dans ses actes quotidiens, l'éducateur spécialisé bénéficie d'une liberté de choix et d'initiative, d'une marge de décision, qu'il utilise consciemment et de façon plus ou moins spontanée et qui constitue une partie décisive de sa professionnalité. La variété et l'ampleur de ses propres moyens, dans l'exercice autonome de sa profession, dépendent de

ses connaissances, de ses capacités d'analyse et de compréhension des situations, mais aussi de sa propre expérience de vie et de ses dispositions psychoaffectives. Avec ces capacités, il peut exercer une vigilance experte, qui lui permet de profiter de chaque instant de la banalité quotidienne, mais aussi des moments de tension ou de détente, des situations de crise et de rupture pour soutenir et voir progresser les projets de vie des résidants dont il a la responsabilité. ».

Les présentes conclusions ont été construites autour de deux types d'informations. Dans une première partie sont rappelés un certain nombre de résultats des investigations menées, et les activités et les actions des éducateurs sont présentées et synthétisées en deux parties distinctes. Une deuxième partie reprend les objectifs plus méthodologiques que l'équipe de chercheurs s'était fixés au départ de la réflexion : il s'agit de procéder à une évaluation de la démarche réalisée. Enfin, quelques perspectives sont esquissées au terme de cette seconde partie.

162 L'examen des pratiques professionnelles dans les groupes Dahlias de L'Espérance et La Traversée 1 nous permet de dégager quelques constats qui éclairent, sur certains points, la profession de l'éducation spécialisée exercée auprès des personnes adultes mentalement déficientes ou présentant des troubles psychiques importants, mais qui montrent aussi les limites de cet éclairage du fait des difficultés méthodologiques jalonnant l'analyse des pratiques. Ces constats sont énoncés ci-dessous sous la forme d'une énumération de points rassemblés dans deux rubriques : celle des activités et celle des actions.

LES ACTIVITÉS DES ÉDUCATEURS

Les répertoires des activités quotidiennes et hebdomadaires, que nous ont remis les éducateurs de Dahlias à L'Espérance, confirment l'impression de banalité qui se dégage de l'examen des tâches des cahiers des charges dans cette profession. Ce ne sont donc pas ces tâches qui, en elles-mêmes, confèrent un caractère professionnel aux actions exercées. Ce qui donne une dimension non ordinaire aux activités des éducateurs, ce qui les dégage de l'impression de trivialité qu'elles peuvent présenter pour un observateur profane, ce qui les rattache à l'essence de la profession de l'éducation spécialisée, c'est le fait que les finalités ne se

trouvent pas dans ces activités mais leur sont extérieures. Les activités servent de contexte et de moyens pour des buts qui concernent les résidents. Ce sont la nécessité d'interroger sans cesse les actes effectués en regard de ces buts, la densité de personnes ayant des troubles ou des handicaps et la diversité de ces derniers, qui rendent complexe la vie quotidienne dans les groupes éducatifs et exigent de l'expertise de la part des professionnels.

Il ressort de notre enquête que tous les éducateurs du groupe éducatif se partagent les mêmes activités; et, dans les conversations que nous avons eues avec eux, ils défendent le principe de cette répartition égalitaire, avec l'argument que chaque activité offre des opportunités différentes pour la rencontre avec les résidents. Ils estiment qu'une spécialisation des tâches, qui verrait par exemple tel éducateur assurer plutôt les repas et tel autre les activités en lien avec l'hygiène, produirait des effets pervers chez les résidents, n'offrirait pas l'occasion aux éducateurs d'avoir une vue d'ensemble sur la vie des personnes qu'ils accompagnent et appauvrirait la réflexion collective de l'équipe éducative.

163

Les répertoires d'activités des éducateurs de Dahlias font apparaître de plus que ces derniers passent environ les deux tiers de leur temps de travail avec un ou des résidents. Le reste est consacré à des activités de colloques ou de coordinations avec des collègues ou des spécialistes, à des tâches administratives ou domestiques. Si notre recherche a privilégié l'étude des temps de travail passés avec les résidents, cela ne signifie aucunement que le tiers restant soit à dédaigner. La cohérence de la pratique collective de l'équipe éducative et sa coordination avec d'autres acteurs institutionnels exigent des conciliations sur le sens à donner aux événements, aux décisions et aux actions.

Si notre enquête montre que tous les éducateurs assument toutes les tâches, elle révèle aussi qu'il existe des disparités dans leur répartition. Nous ne pouvons pas procéder à une généralisation des résultats sur la base des seuls répertoires d'activités à notre disposition. Nous avons toutefois le sentiment que ces disparités correspondent à une réalité assez commune et qu'elles sont vraisemblablement le lot de tout groupe éducatif. Elles peuvent s'expliquer à notre avis par deux facteurs au moins. Il est possible d'évoquer en premier lieu des différences de goût pour les activités. Même si les éducateurs conviennent de l'importance de

participer à tous les aspects de la vie quotidienne du groupe, ils peuvent très bien en préférer certains, et choisir de les investir plus volontiers, dans le cadre de ces répartitions spontanées, et pas nécessairement réfléchies, pouvant intervenir quand deux éducateurs partagent les mêmes moments de la journée et qu'il est nécessaire, par exemple, de s'occuper en même temps de la préparation du repas et de la surveillance du bain d'un résidant. En second lieu, ces disparités peuvent aussi trouver leur explication dans les manières différentes de réaliser la même tâche, lesquelles sont perceptibles à la lecture des répertoires hebdomadaires des éducateurs de Dahlias.

164

L'existence de ces différences confirme à notre avis l'absence de prescriptions précises quant à la manière de répartir et de réaliser les tâches prévues dans les cahiers des charges. Cette marge de manœuvre semble à la fois inévitable et souhaitée. Il serait cependant intéressant d'étudier les modalités d'établissement des normes et des conventions relatives à l'exercice de la profession. Comment sont discutées et décidées les règles de fonctionnement de l'équipe, les principes régissant la pratique commune, les modalités implicites autant qu'explicites de collaboration et de répartition des tâches ? Existe-t-il des scénarios différents selon les institutions, selon la composition des équipes ? Comment s'effectuent toutes les conciliations nécessaires à la coordination des pratiques et à l'établissement du sens ? Quelles parts respectives prennent les directions d'établissement, les équipes et les éducateurs individuellement dans la définition des prescriptions explicites et implicites ? La recherche de Leveratto¹⁴⁰ a apporté une contribution précieuse pour répondre à ce type de questions. D'autres recherches seraient cependant encore nécessaires pour étudier le rôle et les effets des colloques d'équipe, ceux des spécialistes comme les psychologues ou les psychiatres, les ajustements opérés au jour le jour dans la collaboration professionnelle quotidienne, etc. Si nous avons pu percevoir l'existence d'une cogestion des tâches à Dahlias – cogestion à laquelle se réfèrent également les éducateurs de La Traversée 1 – il resterait à déterminer les modalités de son établissement et de sa perpétuation.

140 Leveratto, J.-M. (1990), *op. cit.*

De telles recherches se heurteraient toutefois à une difficulté fondamentale sur le plan méthodologique, une difficulté que nous avons rencontrée dans l'analyse des actions, mais qui est encore accrue quand on cherche à expliquer la dimension conventionnelle qui préside à la coordination entre acteurs. Pour comprendre les actions individuelles, nous avons dû aller au-delà des comportements observables et tenter d'accéder aux intentions des éducateurs observés, par le biais des entretiens apportant des commentaires sur les séquences enregistrées. Nous avons pu montrer alors les obstacles qui jalonnent une telle entreprise. Avec les conventions implicites et explicites qui permettent à une équipe éducative de travailler ensemble et d'unir leurs efforts pour l'atteinte de résultats concertés, on se trouve non seulement confronté aux intentions individuelles mais aussi aux coordinations sur les « énonciations d'intention d'action »¹⁴¹. Et à ce niveau des intentions exprimées et à coordonner, la recherche se heurte à une double limite qui correspond au caractère invérifiable de l'authenticité des acteurs et à l'existence, chez chacun d'eux, d'un schéma propre de ce que devrait être la traduction concrète des règles établies et des intentions qui y correspondent. Une équipe éducative est en effet sans cesse confrontée au problème d'ajustement des représentations et à la recherche de garanties sur les intentions de chaque éducateur à vouloir se conformer aux règles établies et d'indices validant les intentions supposées. Or cette exigence, si elle doit être menée à son terme, engage les acteurs concernés – et par conséquent les chercheurs qui voudraient étudier le fonctionnement des conventions d'une équipe ou d'une institution – dans « une quête infinie d'indices [...] qui se heurte bientôt à la limite supérieure d'indécidabilité »¹⁴². Une telle démarche sort clairement du cadre méthodologique voire éthique que nous nous sommes fixé.

165

LES ACTIONS DES ÉDUCATEURS

Si l'étude comparative ne figurait pas dans les intentions de la recherche, nous avons été tout de même frappés par la diversité de ce que nous

141 Livet, P. (1993), *Théorie de l'action et conventions*. In: Ladrrière, P., Pharo, P. et Quéré, L. (Éds), *op. cit.*, p. 308.

142 *Ibidem*, p. 311.

avons appelé, en nous référant à Yves Clot, les styles d'action. L'observation des comportements et des interventions de deux éducateurs agissant conjointement durant un repas nous a fait découvrir à la fois que les acteurs peuvent déployer des actions qui paraissent de nature différente et que la connaissance mutuelle qu'ils se sont constituée de leurs modes respectifs d'agir leur permet de coordonner leurs interventions dans de véritables scénarios.

166 La diversité des styles s'explique par plusieurs facteurs qui relèvent de la réflexivité en cours d'action. Chaque éducateur a développé des savoirs d'action qui lui appartiennent en propre et qui s'alimentent à deux sources. Ces savoirs proviennent d'un côté des multiples connaissances apportées par les sciences humaines au sens large et apprises en cours de formation, par l'analyse de sa propre pratique et de celle des autres, à l'aide des instruments offerts par ces sciences, et par l'expérience professionnelle accumulée. Mais ces savoirs émanent aussi de son insertion, en tant que sujet, dans le monde. Chaque éducateur est impliqué en effet dans les situations professionnelles à partir de son histoire propre, de sa dynamique psychique, de son appartenance sociale, de ses questions existentielles, lesquelles déterminent en partie la façon dont il s'insère dans les chaînes d'actions et de réactions composant la vie collective d'un groupe. Ces dispositions propres l'incitent à adopter des attitudes, comme d'utiliser par exemple l'humour ou de montrer plutôt de la compassion, de chercher la confrontation dans les situations conflictuelles ou de l'éviter; elles l'orientent vers des interventions visant à promouvoir de l'apprentissage chez des résidants pris individuellement ou à susciter plutôt un climat détendu et ludique au sein du groupe. Bref le choix d'agir d'une façon ou d'une autre, de privilégier tel résultat à tel autre, de présenter telle ou telle attitude, voire d'agir ou de suspendre son action, découle aussi de facteurs liés à la personnalité de l'éducateur et à la façon dont il comprend les personnes, les événements, les situations ou les contextes ainsi que soi-même dans son rapport avec ceux-ci.

Ce constat confirme que la professionnalité de l'éducation spécialisée réside moins dans des procédures, des techniques ou des méthodes que dans la capacité réflexive individuelle et dans la compréhension de « ce qui arrive » et de « ce qui m'arrive ». Ce n'est pas du côté du faire qu'est foncièrement à chercher la compétence professionnelle mais dans l'amont

de l'action, c'est-à-dire dans l'intentionnalité nourrie par cette capacité réflexive. C'est là que s'élaborent les modèles pour l'action dont parle Claude de Jonckheere, fruits d'un « bricolage vertueux » ; c'est là également que sont posées sans cesse les questions liées au sens. On comprend dès lors la nécessité impérative de l'analyse collective des pratiques au sein des institutions.

Quand ils parlent de leurs actions, les éducateurs les insèrent toujours dans un « avant » et dans un « après », ce qui est le propre de la sémantique de l'action. Ils les expliquent en les référant à des projets éducatifs et en invoquant des buts recherchés. Mais les liens de causalité qu'ils établissent entre ce qui précède l'action, à savoir des projets, et les résultats qui s'ensuivent ne sont jamais explicités, vraisemblablement parce qu'ils sont inatteignables. Le cortège des raisons qui sont évoquées ne peut en effet être rapporté directement aux actes effectués sans passer par ce que Barbier appelle des « images finalisées, [lesquelles sont des composés des] images que se font les acteurs de la situation au regard de leur image de sujet agissant et de leur image de l'activité, des images d'eux-mêmes au regard de la situation et de l'activité, des images de l'activité au regard de la situation et d'eux-mêmes, etc. »¹⁴³ Or les éducateurs spécialisés, qui travaillent avec les personnes ne bénéficiant pas des capacités d'énoncer elles-mêmes leur position de sujet, se construisent des images de ces personnes-là sans disposer de paroles ou de comportements univoques permettant de corriger leurs représentations. Ces images, qui orientent les images finalisées, tendent donc à ne dépendre que de leur seule interprétation.

Cette situation d'agir avec/sur des êtres humains, en partant essentiellement de ses propres représentations, comporte évidemment quelques risques majeurs, qui pourraient entre autres expliquer que la maltraitance guette plus souvent les institutions qui accueillent des personnes sans parole que les autres. Elle permet peut-être aussi de comprendre que l'explicitation de l'action tende, presque irrémédiablement, à se faire justification. Dans le même mouvement où il commente l'action qu'il a effectuée, l'acteur en fournit les raisons au sens où il l'insère dans un

¹⁴³ Barbier, J.-M. (2000), Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. In: Maggi, B. (sous la dir.), *op. cit.*, pp. 95-96.

faisceau d'intentions servant à la légitimer. Cette opération n'a pas pour seul mobile de susciter une appréciation positive chez l'enquêteur. Elle semble être aussi motivée par la double nécessité pour l'éducateur de dégager d'une part, par le discours, une cohérence à l'action menée, en la rabattant sur ses intentions supposées trouver leur source dans des besoins supputés des résidants impliqués dans l'interaction, et d'opérer d'autre part ce que Barbier appelle un « marquage axiologique »¹⁴⁴, pour désigner le jugement de valeur consistant à établir un lien entre la représentation d'un existant et la représentation d'un souhaitable qui serait le projet visé. En d'autres termes, l'éducateur qui explicite son action tente de rattacher celle-ci à la lecture qu'il fait de la réalité des résidants qu'il côtoie et aux résultats qu'il espère atteindre un jour et qui sont censés correspondre aux bienfaits recherchés pour les résidants.

168 L'enjeu de cette cohérence pour l'acteur est un enjeu d'abord identitaire dans la mesure où elle est en lien avec son idéal d'éducateur et son estime de soi. Même quand l'action pourrait n'avoir pas d'autre moteur que l'enchaînement spontané d'actions et de réactions dans une situation, elle est mise en relation avec un projet supposé la sous-tendre. L'éducateur se promet ainsi en porte-parole non seulement de sa propre intentionnalité mais également de celle, supposée, des résidants.

L'analyse des actions que nous avons tenté de mener se heurte par ailleurs au problème que les actions ne peuvent que difficilement et artificiellement être isolées les unes des autres quand elles s'insèrent dans des faisceaux de chaînes d'actions et de réactions, évoluant en parallèle et/ou de manière imbriquée, et impliquant de nombreuses personnes. Cette dynamique collective introduit trois facteurs de complexité qui enrichissent l'action individuelle mais en rendent l'accès plus difficile au chercheur.

Cet enchevêtrement tient sa complexité en premier lieu de la densité potentielle des flux d'actions. Quand une douzaine de personnes mangent ensemble et conversent, il est possible en effet de relever une multitude d'actions qui se déploient tous azimuts. Ces actions s'enchaînent les unes aux autres, s'imbriquent, se superposent; et les orientations qu'elles prennent, leurs coordinations et leurs régulations dépendent toujours

144 *Ibidem*, p. 94.

des significations que chaque acteur donne à ses interactions, en situation, avec les autres. Pour que ces enchaînements aient de la cohérence collective, il importe que les protagonistes donnent un sens à ces séries d'actions qui repose sur un minimum d'accord: il est nécessaire en effet de comprendre ce que fait l'autre d'une manière pas trop éloignée du sens qu'il en donne si l'on veut éviter les malentendus. On peut voir ainsi au cours d'un repas des séquences plus ou moins longues d'actions qui se répondent et qui peuvent impliquer deux ou plusieurs acteurs, comme une conversation.

On peut constater aussi – et c'est un deuxième facteur de complexité – que les chaînes d'actions qui se déroulent en même temps peuvent se trouver en concurrence quand elles impliquent les mêmes acteurs. Nous avons pu observer ce type de concurrence dans le groupe de Dahlias quand les chaînes d'actions étaient circonscrites à chacune des deux tables et qu'un résidant ou un éducateur de l'une interpellaient soudain un convive de l'autre. Les chaînes d'actions se construisent ainsi dans une grande incertitude puisqu'elles dépendent des multiples éléments qui peuvent venir les enrichir, mais qui peuvent aussi en infléchir l'orientation de sens ou les suspendre, comme non achevées.

169

Le troisième facteur de complexité, dans la recherche qui a été la nôtre, est venu du fait que les chaînes d'actions comprenaient des actes très variés et inégalement accessibles aux enquêteurs. Si les observateurs pouvaient, à partir de leur propre subjectivité, donner assez spontanément des significations aux comportements et aux actions des éducateurs, il n'en était pas de même à l'égard des comportements, des gestes et des actions des résidants. Il est évident que la relative familiarité des enquêteurs avec les actions des éducateurs les a incités à accroître leur vigilance méthodologique pour éviter d'imposer leur point de vue ou d'influer sur les propos des acteurs. Mais c'est aussi cette capacité d'accéder, par leur propre subjectivité, aux différents registres de significations par lesquelles les éducateurs donnent sens à leurs actions – que Barbier appelle « enveloppes signifiantes » – qui a permis aux enquêteurs de prendre de la distance à l'égard des discours de ces acteurs. En revanche, pour la compréhension des actions des résidants, les chercheurs ont dépendu fortement des interprétations qu'offraient les éducateurs car ils n'ont pu, faute de temps, se familiariser avec l'intentionnalité à l'œuvre

chez les résidants. Ainsi certaines parties des chaînes d'actions observées ont échappé au travail des chercheurs. Ce dernier point constitue certainement une des faiblesses de notre recherche.

La recherche a permis également de relever que les éducateurs font souvent plusieurs choses à la fois et sont ainsi insérés simultanément dans plus d'une chaîne d'actions. Quand l'éducatrice de La Traversée 1 prépare un repas avec une résidante, elle est engagée dans une chaîne d'actions consistant à réaliser, avec sa partenaire, un menu en suivant l'ordre logique d'une recette. Mais elle est engagée en même temps dans une seconde chaîne d'actions dans laquelle, en tant que monitrice d'apprentissage, elle supervise, conseille, accompagne du geste la résidante qui apprend à faire la cuisine. Ces deux chaînes s'enchevêtrent, mais elles ne sont pas orientées par les mêmes finalités : la première est guidée par des buts de production tandis que la seconde est sous-tendue par des intentions pédagogiques.

170 La séquence que nous avons pu observer a bien mis en évidence combien ces finalités, cohabitant au sein d'une même activité, peuvent être concurrentes. L'éducatrice se trouve alors en situation de devoir trancher entre garantir le succès des mets à réaliser, qui nécessite une intervention directive de dernière minute, et conduire la démarche pédagogique à son terme, au risque de l'échec sur le plan de la production mais d'un échec formateur puisqu'on considère en didactique que l'erreur est un élément souvent clé des apprentissages.

Cet exemple est particulièrement intéressant dans la mesure où il est illustratif du statut presque toujours double des activités quotidiennes des éducateurs avec les résidants. Les professionnels ont à la fois à contribuer aux tâches concrètes de la vie du groupe pour garantir le confort collectif ou pallier les déficiences des résidants, et à poursuivre des buts de type pédagogique en saisissant toutes les occasions qui se présentent pour permettre aux personnes handicapées d'accroître leurs capacités. De ce fait une grande partie de l'exercice professionnel se manifeste sous la forme d'une attention au surgissement des situations opportunes et des événements imprévus, et d'une vigilance experte pour prévenir des problèmes ou pour comprendre le sens que peut avoir, pour chaque résidant, la réalité vécue sur le moment. Or, aussi bien l'attention que la vigilance ne se prêtent guère à l'observation puisqu'elles sont des attitudes

plutôt que des actions. Enfin, se pose la question de la durée d'observation nécessaire au repérage des attitudes qui se développent parfois de façon inconsciente chez l'éducateur. Ces dernières remarques nous tournent naturellement vers la démarche réalisée et l'évaluation qui peut en être faite.

ÉVALUATION DE LA DÉMARCHE

Dans la deuxième partie de cette conclusion, il nous semble important de porter une évaluation, même sommaire, sur la démarche que nous avons adoptée, et d'en estimer la portée sur les plans professionnel et scientifique.

Une recherche sur les pratiques éducatives, si elle veut réussir à accéder aux phénomènes significatifs de ces dernières et dépendre le moins possible des discours des acteurs principaux que sont les éducateurs, exige plus de temps que ce que nous avons pu y consacrer. Il importe en effet que les chercheurs parviennent à une meilleure connaissance de la dynamique de l'institution ou du groupe et qu'ils consacrent du temps à explorer le contexte dans lequel évoluent les acteurs. Il faut également qu'ils aient pu repérer les routines pour pouvoir distinguer, dans les observations recueillies, ce qui est ordinaire de ce qui ne l'est pas. Il est nécessaire enfin qu'ils aient pu observer les comportements et les actions des résidants, qu'ils les aient catégorisés et rapportés à des situations interactives pour qu'ils soient moins dépendants à ce sujet des interprétations des éducateurs. En un mot, l'indépendance des chercheurs exige une meilleure identification que nous n'avons pu le faire, des multiples variables en jeu dans les situations professionnelles. C'est sur la base d'un tel repérage des variables, selon Marguerite Altet¹⁴⁶, qu'il est possible d'opérer ensuite une modélisation des processus dialectiques à l'œuvre dans les interactions des résidants et des éducateurs. Nous n'étions certes pas dénués de modèles descriptifs dans l'analyse des pratiques que nous avons effectuées, mais ils sont demeurés par trop implicites et insuffisamment fondés pour que nous puissions prendre de la distance à l'égard des propos des éducateurs interrogés.

146 Altet, M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris: PUF, pp. 185 ss.

En outre, les outils de recueil des données qui ont été adoptés pour observer les repas dans le groupe Dahlias et à La Traversée 1 ont été différents et ils ont influé non seulement sur la démarche méthodologique respective de chacun des deux groupes de chercheurs mais aussi sur la réalité qui a été analysée dans chacune des deux institutions.

Le choix de la vidéo à Dahlias a incité les enquêteurs à isoler des actions courtes, de quelques secondes à quelques minutes, et à interroger ensuite les acteurs sur ces brèves séquences. La force d'un tel dispositif réside bien sûr dans la possibilité de décortiquer dans le détail les divers mouvements et gestes repérables, et de demander à l'éducateur d'explicitier ce qu'il fait précisément. Mais la faiblesse du procédé a été à la mesure de la relative ignorance dans laquelle se trouvaient les chercheurs au sujet de la vie du groupe éducatif. Le temps à disposition de cette recherche n'a permis qu'une familiarisation préalable minimale, qui s'est révélée insuffisante, de la réalité sur laquelle a porté l'enquête. Les entretiens d'explicitation à Dahlias ont ainsi été souvent l'occasion pour les éducateurs de livrer des informations sur les résidents, pour expliquer leurs comportements sur la séquence vidéo et donner sens aux interactions. Et cette nécessité dans laquelle se sont trouvés les chercheurs de devoir être instruits sur la réalité observée a eu pour effet de détourner les entretiens, plus qu'il n'était souhaitable, de leur visée descriptive et de susciter une convocation des raisons d'agir qui a orienté les propos vers des justifications a posteriori des actions.

Une grande familiarisation des chercheurs au terrain serait nécessaire, pour contraindre professionnels et chercheurs à plus de rigueur dans l'utilisation des outils expérimentés. Mais une telle démarche poserait de façon accrue les problèmes des rapports existant entre ces personnes, les risques de connivence notamment intellectuels, le manque de distance des chercheurs face à l'objet étudié. L'antidote est la vigilance de chercheurs rompus à l'exercice qui doivent pouvoir se montrer parfois impertinents avec les affirmations des interlocuteurs afin de permettre une mise en question et une déconstruction des illusions propres au travail des professionnels.

Les moyens de recueil des données ayant été moins sophistiqués à La Traversée 1, les chercheurs n'ont pu procéder à un isolement d'actions distinctes. Ils ont plutôt recueilli des séquences d'actions composant une

activité, comme celle de préparer le repas. La faiblesse d'un tel angle de vue large réside bien sûr dans le fait que ce n'est pas à l'action dans son déroulement précis que l'on a accès mais à un ensemble d'actions qui sont insérées dans une logique intentionnelle, c'est-à-dire dans une sémantique d'action. On prend le risque, dans cette perspective, d'entretenir l'illusion, habitant chaque acteur, de l'existence d'une sorte de ligne droite plaçant les actes effectifs dans la cohérence d'une intentionnalité strictement volontaire. Or nous savons qu'il n'en est rien et qu'une action en train de se faire peut certes être orientée par des motifs et des mobiles, mais demeure sujette à l'imprévisibilité liée aux aléas de l'interaction de l'acteur avec son environnement.

La force du dispositif utilisé à La Traversée 1 s'est trouvée en revanche dans la possibilité qu'il a offerte de mettre en évidence la présence de plusieurs intentions potentiellement concurrentes dans une activité. Si l'on veut pouvoir étudier comment s'opèrent les microdécisions et comment les professionnels tranchent dans les dilemmes qu'ils rencontrent, il faut pouvoir suivre en effet une séquence d'actions plutôt qu'une action isolée. En cela, le matériel récolté à La Traversée 1 s'est révélé tout à fait fécond, et l'explicitation des séquences d'actions a permis de mettre en évidence la pensée professionnelle en acte. Une telle démarche nous paraît particulièrement utile dans le cadre institutionnel pour alimenter les débats entre collègues et pour contribuer à réviser épisodiquement les pratiques qui s'installent et qui ne sont plus interrogées.

Il nous semble, à l'examen de notre propre expérience dans cette recherche, que les deux démarches utilisées à Dahlias et à La Traversée 1 peuvent et doivent être considérées comme complémentaires. Pour comprendre les pratiques des éducateurs et accéder à leur cohérence pragmatique, il ne suffit ni de cerner les actes, ni d'enregistrer les activités : il faut faire les deux. Mais chacune des démarches comporte ses propres contraintes méthodologiques dont il importe d'être conscient. Pratiquement, cela signifie que si des chercheurs disposent d'outils de consignation de l'information comme la vidéo, l'examen de séquences d'actions devrait précéder le choix et l'analyse d'actions plus précises. Il s'agit en l'occurrence d'ajouter une étape d'analyse en tentant de reconstituer les chaînes de séquences d'actions, de procéder à leur analyse et ensuite de focaliser sur des actions peut-être plus significatives. Pour les équipes

de recherche ne disposant pas de vidéo, l'enregistrement du son devrait s'accompagner d'une prise de notes très détaillée de certaines actions, l'idée étant de chercher à se concentrer sur les courtes scènes qu'il s'agit de reconstituer collectivement. Il n'en demeure pas moins que dans un tel cas de figure, un travail de remémoration commune de l'action laissera toujours des zones d'incertitude.

Notre recherche a laissé de très nombreux éléments de la pratique professionnelle dans l'ombre. Nous n'avons pas travaillé sur l'interaction entre les éducateurs par exemple et sur les modalités de coordination spontanée et implicite des interventions en situation. Nous avons eu le sentiment, en observant les éducateurs conduire ensemble un repas, qu'il existe plusieurs scénarios disponibles, des scénarios qui confèrent des rôles à chaque éducateur présent et dont la variété dépend vraisemblablement du registre dont disposent individuellement les acteurs. Il serait assez intéressant de comparer les effets de ces différents scénarios sur les résidents, et d'examiner ainsi les différentes logiques systémiques à l'œuvre au sein d'un groupe éducatif.

174

Notre enquête n'a pas porté non plus sur la particularité des actes de parole et en particulier des actes illocutoires dont on sait depuis les travaux de la philosophie analytique, ceux de John Langshaw Austin en particulier¹⁴⁶, combien ils exercent une force, à la manière des actions, sur les destinataires. Les actions d'éduquer et de collaborer comportent en effet l'énonciation de nombreux actes de langage ayant valeur d'illocution, comme les ordres, les consignes, les recommandations ou les conseils, du fait qu'ils visent à produire du changement dans le comportement d'autrui. Ces actes de langage équivalent à des actions et accompagnent souvent des actes gestuels.

Une étude récente des consignes de table, dans une institution d'accueil de la petite enfance, s'est efforcée d'examiner, à la lumière des théories issues de la philosophie analytique, les diverses formes d'énonciation utilisées par les éducatrices et leurs effets sur les comportements des enfants¹⁴⁷. Elle a permis de montrer combien la profession d'éducateur

146 Austin, J. L. (1962/1970), *Quand dire, c'est faire* (trad. G. Lane), Paris: Seuil.

147 Schmid, C. (1993), *Mange de tout! C'est pour ton bien. Consignes éducatives lors des repas*. Travail de diplôme, Lausanne: EESP.

est une profession de parole autant sinon plus que de gestes d'action et que les résultats sur les enfants dépendaient plus du choix dans les actes de langage que du contenu sémantique des énoncés.

Faute de moyens et de temps, d'autres perspectives de travail ont été abandonnées comme une analyse comparative entre professionnels, entre institutions ou encore entre populations. En outre, des possibilités étendues d'observations existent sur les différents types d'activités ou d'actions accomplies quotidiennement ou spécifiquement à certaines périodes de l'année ou encore de la semaine.

Nous avons placé la recherche que nous avons menée dans la catégorie des recherches-actions, même si elle ne débouche pas explicitement sur des résultats à but pratique. Nous exprimions ainsi, incidemment, notre certitude de la présence de notre action dans l'objet de notre investigation. Que l'observateur ne soit pas absent de l'objet sur lequel il porte son regard et que, par son action d'observer et d'interroger, il introduit un élément qui influe sur l'objet même de son examen est une évidence. Cette influence, inévitable, est intervenue dans notre cas aussi bien dans l'observation que dans l'enquête.

175

Notre action de chercheurs, qui était d'observer, a interféré sur les cours d'actions qui se déroulaient devant nous, soit en les perturbant, comme on a pu le constater à propos de certains résidants manifestement influencés dans leurs comportements par la présence d'étrangers dans le groupe, soit en induisant indirectement des conduites, des attitudes, des choix d'action chez les personnes présentes, qui ont été enclines à introduire dans leur propre intentionnalité des présupposés sur les intentions de la recherche. De savoir que des enquêteurs veulent rendre compte de leur expertise d'éducateurs n'a pu manquer d'inciter les professionnels à montrer et/ou à cacher. En cela on peut dire que les motifs de la recherche ont influé sur les phénomènes recueillis par l'observation.

Mais l'influence des chercheurs s'est exercée aussi sur l'explicitation, censée ne faire que décrire l'action menée, dans la mesure où la succession des questions et réponses de l'enquête elle-même, comme chaîne d'actions, a pesé sur la conduite auto-réflexive des acteurs. Les voies du retour à sa propre logique d'acteur en situation, que peut tenter d'emprunter n'importe quelle personne qui veut se remémorer le déroulement exact d'une séquence, se sont trouvées en quelque sorte déviées par

l'intervention des enquêteurs. Certes, ces derniers peuvent contribuer, comme l'a bien montré Pierre Vermersch, à faciliter le retour sur les phénomènes observés, mais l'insistance qu'ils ont pu manifester dans leurs questions a aussi contribué à introduire une contamination de sens dans le rapport des éducateurs avec leurs propres actions.

La nécessité d'identifier avec un minimum de rigueur tous ces problèmes méthodologiques réside dans le fait qu'ils doivent être surmontés non seulement pour accéder à l'objet de la recherche, mais aussi pour analyser sa propre implication de chercheur. Mener une étude sur l'action oblige à porter une réflexion profonde sur sa propre action de chercheur et à l'explicitier. C'est là une condition nécessaire qui oblige le groupe de recherche à revenir sans cesse sur ce qu'il fait; mais c'est une condition impossible à remplir pleinement du fait de la nature des problèmes méthodologiques. Cette impossibilité n'est cependant pas à regretter, car elle préserve peut-être aussi l'action des hommes, dans sa créativité, de l'ambition de la science de mettre à jour les affaires humaines en termes de fonctionnement.

176

QUELLES PERSPECTIVES ?

Au terme de cette recherche, il nous semble possible d'affirmer qu'une démarche comme celle que nous avons entreprise, après d'autres, ouvre des perspectives intéressantes dans deux directions. Elle offre d'abord une clé d'entrée pour accéder à la description et à la connaissance d'une profession comme celle d'éducateur, qui est en grande partie méconnue, notamment parce qu'elle comporte peu de caractéristiques gestuelles ou techniques. Elle constitue ensuite une démarche formative qui est utilisable aussi bien dans une école professionnelle pour initier des étudiants à la pratique qu'ils ont choisie que dans une institution comme moyen de perfectionnement et de supervision entre collègues.

La connaissance de la pratique professionnelle des éducateurs représente un réel enjeu, pour les éducateurs eux-mêmes et pour les institutions sociales qui les emploient, au moment où les restrictions financières incitent les autorités politiques à réévaluer à la baisse la grille des prestations à offrir aux personnes en difficulté. Le défaut de visibilité d'une profession comme celle de l'éducation, dans un champ d'activité qui fait

l'objet de pressions budgétaires, présente toujours un risque pour ceux qui en bénéficient, car la méconnaissance de ce que font réellement les éducateurs permet à chacun d'avancer les assertions qui lui conviennent. Ainsi d'aucuns peuvent affirmer qu'il est possible, sans dommages, de diminuer les prestations aux personnes handicapées en réduisant l'encadrement par des éducateurs spécialisés; d'autres soutiennent que ces derniers peuvent être remplacés dans plusieurs de leurs tâches par du personnel moins ou pas qualifié; d'autres enfin estiment tout simplement que cette pratique ne requiert pas un niveau de formation élevé.

Si l'on veut avancer des arguments solides en faveur d'une prise en charge des personnes handicapées par du personnel hautement qualifié, il faut préalablement pouvoir réunir des éléments descriptifs et d'analyse mettant en évidence le contenu de la pratique éducative et sa complexité. Or la démarche descriptive nécessaire pour produire ces données – comme nous l'avons montré dans notre recherche – est une démarche exigeante dans la mesure où les actions des éducateurs ne sont pas immédiatement perceptibles dans la réalisation des actes. La complexité ne se voit pas; elle ne peut être atteinte qu'en accédant à la pensée individuelle et collective des acteurs, à cette dimension fondamentale de signification qui permet d'inscrire le déroulement de la vie quotidienne des résidents dans un projet existentiel. Les éducateurs peuvent apparaître alors comme les interprètes de la condition humaine essentielle des personnes handicapées mentales, et ceci en particulier quand ces dernières sont dans l'incapacité de s'afficher face au monde comme des sujets. Une grande partie de l'expertise à l'œuvre dans la pratique des éducateurs que nous avons observés et interrogés consiste justement à savoir saisir, derrière les comportements parfois les plus anodins ou les plus étranges des résidents, les éléments de progression des capacités, d'expression des désirs ou de perspectives pour l'avenir. Elle consiste aussi dans cette capacité à instaurer une vie sociale et à s'appuyer sur elle pour inscrire chaque résident dans un projet commun.

Si nous prétendons, au terme de cette recherche, qu'une démarche d'analyse de leurs activités et de leurs actions professionnelles peut représenter pour les éducateurs un moyen efficace de faire connaître ce qu'ils font à leurs employeurs, aux familles des résidents ainsi qu'au public en général, nous pensons également qu'une telle démarche peut constituer

un bon moyen de formation continue au sein même des institutions. Analyser ses pratiques dans l'action et sur l'action¹⁴⁸ constitue une voie privilégiée pour développer ses capacités de praticien réflexif. D'un accès relativement simple, mais nécessitant de la rigueur dans leur utilisation, les outils et la méthode employés dans cette recherche se sont avérés efficaces. Ils pourraient en cela être utilement employés dans les formations en haute école, dans le cadre de cette acquisition de la raison pratique et des savoirs d'action et d'expérience indispensables à tout professionnel désireux de développer des actions sensées et d'avoir une réflexion sur sa pratique¹⁴⁹.

Les professionnels qui ont collaboré à notre recherche ont relevé l'importance que pourrait revêtir la généralisation de telles démarches pour les équipes d'éducateurs auxquelles ils appartiennent. Il reste à espérer que, malgré les contraintes matérielles qui pèsent aujourd'hui sur les institutions, il demeure encore possible de promouvoir l'intelligence de l'action éducative.

148 Sur cette distinction entre les réflexions dans l'action et sur l'action, voir Perrenoud, P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Issy-les-Moulineaux: ESF, pp. 30 ss.

149 L'expérience des Groupes d'entraînement à l'analyse de situation éducative (GEASE), qui a fait l'objet d'une récente publication, propose une démarche particulièrement intéressante pour les formations initiale et continue. Voir Fumat, Y., Vincens, C. et Étienne, R. (2003), *Analyser les situations éducatives*, Issy-les-Moulineaux: ESF.

BIBLIOGRAPHIE

ALARY, J. (sous la dir.) (1988), **SOLIDARITÉS: PRATIQUES DE RECHERCHE-ACTION ET DE PRISE EN CHARGE PAR LE MÉTIER**, Montréal: Boréal.

179

ALTET, M. (1994), **LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS**, Paris: PUF.

ARDOINO, J. (2000), **LES AVATARS DE L'ÉDUCATION. PROBLÉMATIQUES ET NOTIONS EN DEVENIR**, Paris: PUF.

ARENDT, H. (1961/1983), **CONDITION DE L'HOMME MODERNE** (trad. G. Fradier), Paris: Calmann-Lévy.

AUSTIN, J. L. (1962/1970), **QUAND DIRE, C'EST FAIRE** (trad. G. Lane), Paris: Seuil.

AVANZINI, G. (sous la dir.) (1996), **LA PÉDAGOGIE AUJOURD'HUI**, Paris: Dunod.

BARBIER, J.-M., CLOT, Y., DUBET, F. et al. (2000), **L'ANALYSE DE LA SINGULARITÉ DE L'ACTION**, Paris: PUF.

BAREL, Y. (1993), **Les enjeux du travail social. ACTIONS ET RECHERCHES SOCIALES**, 2, pp. 27-51.

BASAGLIA, F. (1970), **L'INSTITUTION EN NÉGATION**, Paris: Seuil.

BAUDOIN, J.-M. et **FRIEDRICH, J.** (Éds) (2001), *THÉORIES DE L'ACTION ET ÉDUCATION*, Bruxelles: De Boeck Université.

BLANCHARD-LAVILLE, C. et **FABLET, D.** (Éds) (1996/2000), *L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES* (nouvelle éd. rev. et corr.), Paris: L'Harmattan.

BLANCHARD-LAVILLE, C. et **FABLET, D.** (Éds) (1998), *ANALYSER LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES*, Paris: L'Harmattan.

BLANCHARD-LAVILLE, C. et **FABLET, D.** (Éds) (1999), *DÉVELOPPER L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DANS LE CHAMP DES INTERVENTIONS SOCIO-ÉDUCATIVES*, Paris: L'Harmattan.

BLANCHARD-LAVILLE, C. et **FABLET, D.** (Éds) (2001), *SOURCES THÉORIQUES ET TECHNIQUES DE L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES*, Paris: L'Harmattan.

BOLTANSKI, L. et **THÉVENOT, L.** (1987), *LES ÉCONOMIES DE LA GRANDEUR*, Paris: PUF.

180 **BONVALET, C.** et al. (1998), *LOGEMENT ET HABITAT, L'ÉTAT DES SAVOIRS*, Paris: La Découverte.

BOUTINET, J.-P. (1997), *Formation professionnelle entre pratique et expertise. SOINS FORMATION – PÉDAGOGIE – ENCADREMENT*, 22, pp. 32-36.

BRETON, Y. (1996), *L'élaboration du quotidien. EMPAN*, 24, pp. 50-52.

BRICHAUX, J. (2001/2002), *L'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ EN QUESTION(S). LA PROFESSIONNALISATION DE L'ACTIVITÉ SOCIO-ÉDUCATIVE* (2^e éd.), Ramonville-Saint-Agne: Erès.

CANTO-SPERBER, M. (sous la dir.) (1996), *DICTIONNAIRE D'ÉTHIQUE ET DE PHILOSOPHIE MORALE*, Paris: PUF.

CAPUL, M. et **LEMAY, M.** (1996), *DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE*, Ramonville Saint-Agne: Erès.

CARRÉ, PH. et **CASPAR, P.** (sous la dir.) (1999), *TRAITÉ DES SCIENCES ET DES TECHNIQUES DE LA FORMATION*, Paris: Dunod.

CHALAS, Y. (1988), *La routine. Analyse d'une composante de la vie quotidienne à travers les pratiques d'habiter. CAHIERS INTERNATIONAUX DE SOCIOLOGIE*, LXXXV, pp. 243-256.

CHARBONNEL, N. (1991-1993), *LA TÂCHE AVEUGLE* (3 tomes), Strasbourg: Presses universitaires de Strasbourg.

CHARTIER, A.-M. (1998), L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *RECHERCHE ET FORMATION*, 27, pp. 67-82.

CHAUVIÈRE, M. et **TRONCHÉ, D.** (sous la dir.) (2002), *QUALIFIER LE TRAVAIL SOCIAL. DYNAMIQUE PROFESSIONNELLE ET QUALITÉ DE SERVICE*, Paris: Dunod.

CLOT, Y. et **FAÏTA, D.** (2000), Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *TRAVAILLER*, 4, pp. 7-42.

DE JONCKHEERE, C. (1998), *QUE ME VEULENT-ILS? LA CONSTRUCTION DE MODÈLES DANS L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Genève.

DE JONCKHEERE, C. (2001), *AGIR ENVERS AUTRUI. MODÈLES D'ACTION DANS LES PROFESSIONS DE L'AIDE PSYCHOSOCIALE*, Lonay-Paris: Delachaux et Niestlé.

DE KETELE, J.-M. (1988), *MÉTHODOLOGIE DE L'OBSERVATION*, Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

DEMAILLY, L. (1998), Les métiers relationnels de service public: approche gestionnaire, approche politique. *LIEN SOCIAL ET POLITIQUES – RIAC*, 40, pp. 17-24.

DEMAILLY, L. (2000), Les modes d'existence des techniques du social. *CAHIERS INTERNATIONAUX DE SOCIOLOGIE*, CVIII, pp. 103-124.

DEROUET, J.-L. (1992), *ÉCOLE ET JUSTICE. DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES AUX COMPROMIS LOCAUX?*, Paris: Métailié.

DESLAURIERS, J.-P. et **HURTUBISE, Y.** (1997), La connaissance pratique: un enjeu. *NOUVELLES PRATIQUES SOCIALES*, 10, 2, pp. 145-158.

DOMINICÉ, D., FAVARIO, C. et **LATAILLADE, L.** (coord.) (2000), *LA PRATIQUE DES INFIRMIÈRES SPÉCIALISTES CLINIQUES. IDENTIFIER DES SAVOIRS SPÉCIFIQUES*, Paris: Seli Arslan.

DORNER, B. (1998), *LA MAISON JULIE HOFMANN 1976-1984: DE L'ASILE-HÔPITAL À L'INSTITUTION SPÉCIALISÉE*. Travail de diplôme, Lausanne: EESP.

FEHLMANN, M. et al. (trav. réunis par) (1989), **MANUEL DE L'ACTION SOCIALE EN SUISSE**, Lausanne : Éd. Réalités Sociales.

FILIOD, J.-P. (1996), Purifications et ressourcements dans l'univers domestique. « Ça me lave la tête ». **ETHNOLOGIE FRANÇAISE**, XXVI, 2, pp. 264-279.

FREUD, S. (1985), **RÉSULTATS, IDÉES, PROBLÈMES**. Tome II, Paris : PUF.

FUMAT, Y., VINCENS, C. et **ÉTIENNE, R.** (2003), **ANALYSER LES SITUATIONS ÉDUCATIVES**, Issy-les-Moulineaux : ESF.

FUSTIER, P. (1993), **LES CORRIDORS DU QUOTIDIEN. LA RELATION D'ACCOMPAGNEMENT DANS LES ÉTABLISSEMENTS SPÉCIALISÉS POUR ENFANTS**, Lyon : Presses universitaires de Lyon.

GALAY, G. (2003), La qualification des éducateurs travaillant en internat, l'éloge de la quotidienneté. **JOURNAL EUROPÉEN D'ÉDUCATION SOCIALE**, 4, pp. 51-62.

GAUDIN, J.-P. (2001), L'acteur. Une notion en question dans les sciences sociales. **REVUE EUROPÉENNE DES SCIENCES SOCIALES**, XXXIX, 121, pp. 7-14.

GIROUX, S. (1998), **MÉTHODOLOGIE DES SCIENCES HUMAINES : LA RECHERCHE EN ACTION**, Saint-Laurent (Québec) : Éd. du Renouveau pédagogique ERPI.

GOFFMAN, E. (1961/1968), **ASILES. ÉTUDES SUR LA CONDITION SOCIALE DES MALADES MENTAUX ET AUTRES RECLUS** (trad. L. Lainé), Paris : Éd. de Minuit.

GOODE, D., MAGEROTTE, G. et **LEBLANC, R.** (Éds) (2000), **QUALITÉ DE VIE POUR LES PERSONNES PRÉSENTANT UN HANDICAP**, Bruxelles-Paris : De Boeck Université.

GREBER, J.-Y. (1982), **DROIT SUISSE DE LA SÉCURITÉ SOCIALE**, Lausanne : Éd. Réalités Sociales.

GRÉHAIGNE, J.-F. (1997), L'enseignant : une personne à rationalité très limitée ... **RECHERCHE ET FORMATION**, 25, pp. 33-46.

GUÉLAT, G. (1997), **SERVICE ÉDUCATIF EN VILLE DE L'ESPÉRANCE, DES PERSONNES HANDICAPÉES MENTALES ADULTES EN APPARTEMENTS PROTÉGÉS**. Mémoire pour l'obtention du Diplôme de formation continue en travail social, Université de Neuchâtel.

GUIGUE, M. (1998), Autour du mot « pratique ». *RECHERCHE ET FORMATION*, 27, pp. 115-122.

HABERMAS, J. (1987), *THÉORIE DE L'AGIR COMMUNICATIONNEL* (2 tomes), Paris : Fayard.

HABERMAS, J. (1993), *LA PENSÉE POSTMÉTAPHYSIQUE : ESSAIS PHILOSOPHIQUES* (trad. R. Rochlitz), Paris : A. Colin.

HAMELINE, D. (1986), *L'ÉDUCATION, SES IMAGES ET SON PROPOS*, Paris : ESF.

HANNOUN, H. et **DROUIN-HANS, A.-M.** (sous la dir.) (1994), *POUR UNE PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION*, Dijon : CRDP de Bourgogne.

HELARI, M.-C. (2001), *LES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS ENTRE L'INDIVIDUEL ET LE COLLECTIF*, Paris : L'Harmattan.

HOFSTETTER, R. et **SCHNEUWLY, B.** (Éds) (1998), *LE PARI DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION. RAISONS ÉDUCATIVES 1/2*, Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

IMBERT, F. (1985), *POUR UNE PRAXIS PÉDAGOGIQUE*, Vigneux : Matrice Éditions.

IMBERT, F. (1987), *Praxis et poïèsis dans le champ éducatif. TRACES DE FAIRE. REVUE DE PRATIQUE DE L'INSTITUTIONNEL*, 3, pp. 159-174.

IONESCU, S. (1987), *L'INTERVENTION EN DÉFICIENCE MENTALE*, tome I, Bruxelles : Éd. Pierre Mardaga.

JOAS, H. (1992/1999), *LA CRÉATIVITÉ DE L'AGIR* (trad. P. Rusch), Paris : Cerf.

KAMBOUCHNER, D. (1995), *NOTIONS DE PHILOSOPHIE II*, Paris : Gallimard.

LADRIÈRE, P., PHARO, P. et **QUÉRÉ, L.** (Éds.) (1993), *LA THÉORIE DE L'ACTION. LE SUJET PRATIQUE EN DÉBAT*, Paris : CNRS Éditions.

LAHIRE, B. (1998), *Logiques pratiques. Le « faire » et le « dire sur le faire »*. *RECHERCHE ET FORMATION*, 27, pp. 15-28.

LAMBERT, J.-L. (1986), *HANDICAP MENTAL ET SOCIÉTÉ, UN DÉFI POUR L'ÉDUCATION*, Cousset (Fribourg) : Éd. DelVal.

LANG, V. (1999), *LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS*, Paris : PUF.

L'ESPÉRANCE, INSTITUTION MÉDICO-ÉDUCATIVE, ÉTOY. 1872-1972. DE L'ASILE À L'INSTITUTION (1972). Plaquette éditée à l'occasion des 100 ans de l'institution.

LEVERATTO, J.-M. (1990), ESSAI D'ETHNOLOGIE DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE. Thèse de doctorat de sociologie, Université des lettres et sciences humaines de Nancy II.

LEVERATTO, J.-M. (1991), La co-construction de la réalité professionnelle au quotidien : faire l'éducateur. *CONNEXIONS*, 57, pp. 107-117.

L'HOTELLIER, A. et **SAINT-ARNAUD, Y.** (1994), Pour une démarche de praxéologie. *NOUVELLES PRATIQUES SOCIALES*, 7, 2, pp. 99-109.

MACKIEWIECZ M.-P. (sous la dir.) (2001), PRATICIEN ET CHERCHEUR, Paris : L'Harmattan.

MACLUHAN, M. (1964), UNDERSTANDING MEDIA : THE EXTENSIONS OF MAN, New York-Toronto : McGraw-Hill.

184

MAGGI, B. (sous la dir.) (2000), MANIÈRES DE PENSER, MANIÈRES D'AGIR EN ÉDUCATION ET EN FORMATION, Paris : PUF.

MAYER, R. et **OUELLET, F.** (1991), MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE POUR LES INTERVENANTS SOCIAUX, Montréal : Gaëtan Morin.

MELLOT, C. (1997), L'ESPÉRANCE 1872-1997, Étoy.

OSBORNE, D. et **GAEBLER, T.** (1992), REINVENTING GOVERNMENT. HOW THE ENTREPRENEURIAL SPIRIT IS TRANSFORMING THE PUBLIC SECTOR? Reading (Mass.) : Addison-Wesley Publ.

PAHUD, C., DE SAUSSURE, Y. et **ROCHAT, G.** (1992), AUX SOURCES DE LA FORMATION DES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS, Lausanne et Genève : Éd. de l'EESP et de l'IES.

PERRENOUD, P. (1996), ENSEIGNER. AGIR DANS L'URGENCE, DÉCIDER DANS L'INCERTITUDE, Paris : ESF.

PERRENOUD, P. (2001), DÉVELOPPER LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS LE MÉTIER D'ENSEIGNANT. PROFESSIONNALISATION ET RAISON PÉDAGOGIQUE, Issy-les-Moulineaux : ESF.

PHARO, P. et **QUÉRÉ, L.** (sous la dir.) (1990), **LES FORMES DE L'ACTION. SÉMANTIQUE ET SOCIOLOGIE**, Paris : Éd. de l'École des Hautes Études en Sciences sociales.

PILLOUD, S. (1998), **JULIE HOFMANN, UNE VIE DE COMBATS AUPRÈS DES EXCLUS**. Ouvrage édité par la Fondation Eben-Hézer à l'occasion de son centenaire, Lausanne.

PONT, D. (2002), **CROCUS/DAHLIAS, GROUPE DE TRANSITION (OBSERVATION ET ORIENTATION)**. Étoy, dactyl.

POSTIC, M. (1977/1989), **OBSERVATION ET FORMATION DES ENSEIGNANTS** (3^e éd.), Paris : PUF.

POSTIC, M. et **DE KETELE, J.-M.** (1988), **OBSERVER LES SITUATIONS ÉDUCATIVES**, Paris : PUF.

PUYELO R. (sous la dir.) (2001), **PENSER LES PRATIQUES SOCIALES**, Ramonville Saint-Agne : Erès.

RACINE G. (2000), **LA PRODUCTION DE SAVOIR D'EXPÉRIENCE CHEZ LES INTERVENANTS SOCIAUX : LE RAPPORT ENTRE L'EXPÉRIENCE INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE**, Paris : L'Harmattan.

RAKOCZY, A. (1994), **QUELLE·S JUSTICE·S POUR UNE ÉDUCATION JUSTE ?** Travail de diplôme, Lausanne : EESP.

RICHARD-DE PAOLIS, P. et **KRONNER, D.** (sous la dir.) (2000), **CITOYENNETÉ ET SOLIDARITÉ. LES CENT ANS D'EBEN-HÉZER**, Lucerne : Ed. SZH/SPC.

RICŒUR, P. (1986), **DU TEXTE À L'ACTION. ESSAIS D'HERMÉNEUTIQUE**, II, Paris : Seuil.

RICŒUR, P. (1990), **SOI-MÊME COMME UN AUTRE**, Paris : Seuil.

RICŒUR, P. (2000), **LA MÉMOIRE, L'HISTOIRE, L'OUBLI**, Paris : Seuil.

RIVIÈRE, C. (1996), Pour une théorie du quotidien ritualisé. **ETHNOLOGIE FRANÇAISE**, XXVI, 2, pp. 229-238.

ROQUEFORT, D. (1996), Le quotidien de l'éducateur à la lumière de la psychanalyse. **EMPAN**, 24, pp. 67-71.

ROUZEL, J. (1995), « PAROLE D'ÉDUC ». ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ AU QUOTIDIEN, Ramonville Saint-Agne : Erès.

ROUZEL, J. (1998), L'ACTE ÉDUCATIF. CLINIQUE DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE, Ramonville Saint-Agne : Erès.

SAINT JUST, J.-L. DE (2000), LE SAVOIR PROFESSIONNEL AU RISQUE DES DIALECTIQUES DU SAVOIR. LES OBSTACLES À LA PROFESSIONNALISATION DES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS AU MOMENT DE LA FORMATION INITIALE. Mémoire de diplôme DHEPS FIF, Rennes.

SCHMID, C. (1993), MANGE DE TOUT ! C'EST POUR TON BIEN. CONSIGNES ÉDUCATIVES LORS DES REPAS. Travail de diplôme, Lausanne, EESP.

SCHÖN, D. A. (1983/1994), LE PRATICIEN RÉFLEXIF. À LA RECHERCHE DU SAVOIR CACHÉ DANS L'AGIR PROFESSIONNEL (trad. J. Heynemand et D. Gagnon), Montréal : Les Éditions Logiques.

SIROTA, R. (1988), L'ÉCOLE PRIMAIRE AU QUOTIDIEN, Paris : PUF.

186 **STIKER, H.-J.** (1982/1997), CORPS INFIRMES ET SOCIÉTÉS (2^e éd.), Paris : Dunod.

TARDIF, M. et **LESSARD, C.** (1999), LE TRAVAIL ENSEIGNANT AU QUOTIDIEN. EXPÉRIENCE, INTERACTIONS HUMAINES ET DILEMMES PROFESSIONNELS, Bruxelles : De Boeck Université.

TIFFENEAU, D. (sous la dir.) (1977), LA SÉMANTIQUE DE L'ACTION, Paris : CNRS.

VERMERSCH, P. (1989), Expliciter l'expérience. ÉDUCATION PERMANENTE, 100-101, pp. 123-132.

VERMERSCH, P. (1991), Les connaissances non conscientes de l'homme au travail. LE JOURNAL DES PSYCHOLOGUES, 84, pp. 52-57.

VERMERSCH, P. (1996/2000), L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION (2^e éd.), Paris : ESF.

VISINTAINER, S. (2002), L'accès au logement pour les usagers de la psychiatrie : un nouveau modèle d'intégration ou le révélateur d'un changement de paradigme ? REVUE DE TRAVAIL SOCIAL FORUM, 99, pp. 3-48.

WAHL, F. (1989), Qu'il n'y a pas de mieux dans l'acte. In : LA THÉORIE ET LE SAVOIR DANS L'ACTE DU PRATICIEN. LA QUESTION ÉTHIQUE DANS LE CHAMP SOCIAL ET ÉDUCATIF, Paris : Fédération nationale des comités d'entente et de liaison des centres de formation de travailleurs sociaux, pp. 119-152.

LES CAHIERS DE L'EESP

Joseph Coquoz, René Knüsel,

avec la participation de Gafia Galay, Gabriel Guélat, Maurice Jecker-Parvex

L'INSAISSABLE PRATIQUE.

**TRAVAIL ÉDUCATIF AUPRÈS DE PERSONNES SOUFFRANT DE
HANDICAP. ÉTUDE PILOTE**

14 x 21,5 cm, broché, 2004, 196 pages, 30 francs, ISBN 2-88284-042-X

Que font les éducateurs et les éducatrices spécialisé-e-s ? À l'heure des compressions budgétaires, nécessitant une évaluation, une justification de l'ensemble des dépenses publiques, cette question prend une résonance toute particulière. Or, les réponses qu'on peut lui apporter manquent généralement de contenu précis. Le propos courant veut que les éducateurs... élèvent, qu'ils guident, qu'ils accompagnent – autant de métaphores traduisant l'embarras.

L'ambition de ce livre, fruit d'une recherche, est de décrire et d'analyser les actions de ces professionnels, non pas dans une perspective de contrôle ou de normalisation, mais pour faire apparaître ce qui constitue la quotidienneté de leurs pratiques. Pour accéder à celles-ci, il est nécessaire de briser quelques clichés et de se doter d'une méthode d'investigation comprenant l'observation des acteurs et leur implication par la parole.

Jean-Pierre Tabin, Véréna Keller, Kathrin Hofmann, Sophie Rodari,
Anne-Lise Du Pasquier, René Knüsel, Véronique Tattini

**LE « TOURISME SOCIAL » : MYTHE ET RÉALITÉ.
L'EXEMPLE DE LA SUISSE LATINE**

14 x 21,5 cm, broché, 2004, 208 pages, 30 francs, ISBN 2-88284-041-1

Un spectre hante les États fédéraux, le spectre du « tourisme social », une pratique qui consisterait à choisir un lieu de domicile en fonction des prestations sociales offertes par une région.

Pour qu'un « tourisme social » existe, trois conditions sont requises :

D'abord, les inégalités de prestations entre régions doivent être importantes. Ensuite, l'information sur ces inégalités doit être accessible au plus grand nombre. Enfin, il faut que des personnes décident de déménager pour profiter de ces différences de prestations.

Qu'en est-il dans la réalité ? Le « tourisme social » existe-t-il ?

À partir d'une enquête approfondie dans les cantons de Suisse latine, cet ouvrage donne une réponse à cette question.

Geneviève Heller, Claude Pahud, Pierre Brossy, Pierre Avanzino

**LA PASSION D'ÉDUQUER. GENÈSE DE L'ÉDUCATION
SPÉCIALISÉE EN SUISSE ROMANDE, 1954-1964**

14 x 21,5 cm, broché, 2004, 488 p., 38 francs, ISBN 2-88284-040-3

La passion d'éduquer marque le 50^e anniversaire du Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance et l'adolescence inadaptées et présente l'histoire des débuts de la première école de ce type en Suisse romande (1954-1964). Les maisons d'éducation souffraient de graves carences en moyens pédagogiques et matériels. Les premiers éducateurs formés allaient contribuer à leur mutation. Leurs témoignages relatent les représentations que l'on se faisait de la profession naissante, les modalités de formation, la situation dans les institutions, les conditions de travail et les différentes trajectoires professionnelles. La sélection des élèves et les écrits professionnels attestent que l'identité de la profession d'éducateur était centrée prioritairement sur la personnalité du candidat. Cet ouvrage est avant tout un essai de restitution d'une aventure collective vécue passionnément et marquée par son époque. Ses richesses sont-elles transmissibles? Les récits et témoignages qui constituent le cœur de cet ouvrage répondent à leur manière à la question. À celles et ceux qui, aujourd'hui, ont mission de poursuivre l'aventure, de répondre!

René Knüsel, Marie-Claire Rey-Baeriswyl, Caroline Reynaud, Yvan Sallin

L'INTERVENTION SOCIALE... ENTRE INSTITUTIONS, PROFESSIONS ET FORMATIONS

14 x 21,5 cm, broché, 2003, 139 pages, 30 francs, ISBN 2-88284-039-X

À partir d'entretiens avec des personnes occupant des fonctions d'employeur ou d'employés d'institutions de Suisse romande, cet ouvrage présente les enjeux actuels de l'intervention sociale.

Aujourd'hui, confrontés au poids des contextes institutionnels de travail, menacés par des dérives bureaucratiques et par les dangers de la déqualification, l'intervention continue d'évoluer.

Comment décrire, préserver et surtout faire connaître la mission d'un corps professionnel soumis à des risques évidents d'éclatement entre intervention directe et ingénierie sociale, entre aide et développement, entre individuel et collectif, entre qualifications et compétences ?

Comment, dans ce contexte, former des personnes capables d'agir et d'établir des liens entre des mondes différents ? Comment développer de nouvelles compétences professionnelles permettant de verbaliser, de publiciser, voire de politiser l'intervention ?

Un enjeu majeur, qui interpelle les formations de base et continues.

D^r Jacques Bergier

TRACES DE MÉMOIRE

14 x 21,5 cm, broché, 2003, 136 pages, 28 francs, ISBN 2-88284-033-0

Ce récit autobiographique a été écrit à la fin d'une longue vie professionnelle par le D^r Jacques Bergier. C'est une contribution exceptionnelle à l'histoire médico-sociale de l'enfance dans le canton de Vaud, qui recouvre la naissance de la pédopsychiatrie, le problème des enfants affectivement carencés et le développement des mesures de protection de l'enfance.

Acteur majeur de cette histoire à partir du milieu du XX^e siècle, Jacques Bergier a été médecin adjoint puis médecin-chef de l'Office médico-pédagogique vaudois (1946-1957), chef du Service de l'enfance (1957-1968), médecin responsable du Bercaïl, centre de psychothérapie infantile de l'Hôpital de l'Enfance à Lausanne (1951-1983), enseignant dès 1952 dans les principaux lieux de formation socio-pédagogique, professeur extraordinaire de psychopédagogie à l'Université (1968-1978).

Le souci constant de Jacques Bergier a été l'enfant perturbé auquel il s'est efforcé d'apporter une aide en tant que pédopsychiatre. Selon lui, cette aide était inconcevable sans la mise en place de structures pour coordonner la protection de l'enfance, dont il a développé et consolidé le réseau médical, administratif et institutionnel. Dans ce témoignage se tissent les circonstances, les projets et les réalisations dans lesquels il a été impliqué, mais aussi et surtout ses motivations, ses satisfactions et ses doutes.

Gil Meyer, Annelise Spack, Sabine Schenk

**POLITIQUE DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET DE L'ACCUEIL
SOCIO-ÉDUCATIF DE LA PETITE ENFANCE EN SUISSE**

A5, broché, 2002, 139 pages, 29 francs, ISBN 2-88284-036-5

Depuis quelques années, l'accueil de la petite enfance occupe une place importante dans les débats de politique familiale et de politique sociale, au point que des questions telles que la pénurie de l'offre ou la pénurie de personnel qualifié sont devenues des thèmes politiques « tout court ». Cet ouvrage dresse un état des lieux de la situation actuelle dans un pays, la Suisse, dont la structure fédéraliste engendre en la matière de fortes disparités selon les régions, les cantons, voire les communes. Ce livre s'adresse à ceux pour qui le développement des lieux pour la petite enfance demeure une priorité tant éducative que politique.

ENFANTS DANS LA TOURMENTE. RÉSUMÉ DE L'ÉTUDE HISTORIQUE « L'ŒUVRE DES ENFANTS DE LA GRAND-ROUTE », ÉDITÉ SUR MANDAT OFFICIEL DE L'OFFICE FÉDÉRAL DE LA CULTURE

A4, 2003, 98 pages, 17 francs, nombreuses illustrations, ISBN 2-88284-037-3

Cette publication s'inscrit dans un projet d'accorder une large place à la dimension historique des questions et problèmes relatifs aux enfants. L'État et les communes auront toujours affaire à des enfants de groupes marginaux, qu'il s'agisse d'enfants de gens du voyage, d'ethnies étrangères ou de familles suisses tombées dans l'indigence, par exemple certaines familles monoparentales. Il est donc très important de comprendre pourquoi des institutions responsables, des communes et l'État ont totalement manqué à leur mission dans l'affaire de l'Œuvre des enfants de la grand-route et quels mécanismes ont conduit à cet échec.

Marianne Modak, Clothilde Palazzo

LES PÈRES SE METTENT EN QUATRE !

16 x 24 cm, broché, 2002, 106 pages, 27 francs, ISBN 2-88284-035-7

Cet ouvrage, aboutissement d'une recherche récente sur la manière dont les pères se représentent leurs responsabilités quotidiennes envers leur enfant, met en évidence les changements et les permanences, la diversité et les ressemblances dans les vécus contemporains de la paternité. Quatre modèles de responsabilités paternelles sont dégagés, ils indiquent qu'il est possible, et légitime, aujourd'hui, pour certains pères, d'esquisser une rupture avec les modèles antérieurs et de se détacher d'une conception strictement masculine de leur rôle : se montrer tendres avec leurs enfants et en parler ; prendre part activement à la vie de la famille. En revanche, la division sexuelle du travail et le surcroît de travail domestique et éducatif des mères perdurent.

Claudio Bolzman, Raffaella Poncioni-Derigo, Sophie Rodari, Jean-Pierre Tabin

LA PRÉCARITÉ CONTAGIEUSE. LES CONSÉQUENCES DE L'AIDE SOCIALE SUR LE STATUT DE SÉJOUR DES PERSONNES DE NATIONALITÉ ÉTRANGÈRE : L'EXEMPLE DES CANTONS DE GENÈVE ET VAUD

Format 14,8 x 21 cm, broché, 2002, 216 pages, 30 francs, Lausanne et Genève : Éditions EESP et IES, ISBN 2-88284-034-9

Les étrangères ou les étrangers qui ont besoin de recourir à l'aide sociale se posent fréquemment le problème de savoir si leur demande d'assistance va avoir des conséquences sur leur droit de séjourner en Suisse.

Les services sociaux savent qu'un étranger peut être expulsé si lui-même, ou une personne aux besoins de laquelle il est tenu de pourvoir, tombe « d'une manière continue » et « dans une large mesure » à charge de l'assistance publique. Mais ils ignorent comment est appliquée cette disposition légale.

L'objectif de ce livre est de tirer au clair cette question.

Véréna Keller et Jean-Pierre Tabin

LA CHARGE HÉROÏQUE : MISSIONS, ORGANISATIONS ET MODES D'ÉVALUATION DE LA CHARGE DE TRAVAIL DANS L'AIDE SOCIALE EN SUISSE ROMANDE

16 x 24 cm, broché, 2002, 236 pages, 29 francs, ISBN 2-88284-033-0

En Suisse et ailleurs, les personnes qui travaillent dans les services sociaux se plaignent de surcharge et de stress, ou affirment que leur mission ne peut plus être assurée. Qu'en est-il dans la réalité ? « La Charge héroïque » répond à ces questions, sur la base d'un inventaire d'expériences suisses et étrangères d'évaluation de la charge de travail et d'une enquête approfondie dans les services d'aide sociale de Suisse romande. Les différents modèles d'évaluation de la charge de travail sont présentés, avec leurs avantages et leurs inconvénients. Une lecture indispensable pour saisir les enjeux de l'organisation des services sociaux !

Groupe romand des ergothérapeutes qui travaillent en pédiatrie — GREP

OUTIL D'ÉVALUATION EN ERGOTHÉRAPIE AVEC LES ENFANTS

Catherine Depallens, Catherine Hoyois, Adeline Lesquereux, Elisabeth Litsios, Sauvan Muong, Florence Nicole, Gabriella Pollonini, Christine Rhyner-Demenga, Chantal Ruffieux-Clivaz, Heidi Trillen-Krayenbuehl

A5, broché, 2001, 148 pages, 25 francs, ISBN : 2-88284-032-2

Le projet : mettre en commun les diverses formes de bilan, clarifier et organiser les données permettant l'évaluation des enfants traités. Un noyau de praticiens a ainsi travaillé sur ce projet.

L'outil : cet outil d'évaluation en ergothérapie avec les enfants s'articule autour de deux volets :

La première partie : l'évaluation des fonctions sensori-motrices de base.

La deuxième partie : le répertoire chronologique des compétences de l'enfant jusqu'à l'âge adulte.

Institut Marie Meierhofer pour l'enfant

QUAND LE COUPLE DEVIENT FAMILLE

16 x 24 cm, broché, 2001, 384 pages, 48 francs, ISBN 2-88284-031-4

Les débats sur l'avenir des politiques familiales s'intensifient en Suisse. Rares sont cependant les acteurs qui se mettent effectivement à l'écoute des familles. Une équipe de recherche de l'Institut Marie Meierhofer pour l'enfance, à Zurich, a conduit une importante étude avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique. Un millier d'entretiens ont permis de recueillir les avis de mères d'enfants en bas âge.

La première partie de cet ouvrage présente la diversité de leurs conditions de vie, de leurs attentes à l'égard de l'État et de la société.

La deuxième partie rassemble des contributions d'experts de la science et de la pratique, des projets novateurs et des résultats de recherches rassemblés sous le thème général : « Jeunes familles et politique sociale. »

Isabelle Flückiger (éd.)

ENFANTS MALTRAITÉS. INTERVENTION SOCIALE

A5, broché, 2000, 232 pages, 32 francs, ISBN : 2-88284-030-2

Les mauvais traitements envers les enfants, naguère considérés comme des faits divers, certes déplorables mais inéluctables, sont devenus depuis peu un problème de santé mentale publique, relevant de l'action sociale. Cette problématique, insérée dans le champ de la protection de l'enfance, soutenue par un ensemble de législations internationales, nationales et cantonales, tend, sur le plan des pratiques professionnelles, à mobiliser les ressources médicales, sociales, judiciaires et policières.

Les auteurs sont médecin, juges, juristes, avocats, professeurs de droit, chef de la brigade des mineurs, assistants sociaux, directeur de crèche et professeurs à l'EESP.

Sylvie Chatelain, préface de Joseph Coquoz

RÈGLES, ÉDUCATION ET OBÉISSANCE. QUELLES RÉALITÉS DANS LES INSTITUTIONS DE LA PETITE ENFANCE ?

A5, broché, 2000, 158 pages, 24 francs, ISBN 2-88284-029-7

Le concept de la règle est familier des systèmes éducatifs de la petite enfance. Dans ce cadre, son rôle est multiple, de la protection de l'enfant à l'outil pédagogique. Abusivement, il peut aussi devenir le garant du confort de l'adulte, un moyen d'imposer sa supériorité, voire un prétexte à sanctions. Objet simple au premier abord, il se complexifie donc sous un regard plus pointu, se rattachant aux notions non moins complexes d'autorité et d'obéissance.

Dans quelle mesure la règle peut-elle être pédagogique ? Quel est son statut dans le cadre éducatif ? Quelle importance prend-elle dans les relations, parfois conflictuelles, entre enfants et adultes ?

Cet ouvrage se fonde sur une approche théorique, puis sur une enquête menée auprès d'éducateurs de la petite enfance pour traiter de ces questions délicates. Et, par une analyse du discours des professionnels, il propose une réflexion sur le rôle et l'implication des règles dans les finalités et les actions éducatives.

Jean-Pierre Tabin

LES PARADOXES DE L'INTÉGRATION : ESSAI SUR LE RÔLE DE LA NON-INTÉGRATION DES ÉTRANGERS POUR L'INTÉGRATION DE LA SOCIÉTÉ NATIONALE

16 x 24 cm, broché, 1999, 262 pages, 35 francs, ISBN 2-88284-028-4

En Suisse, comme dans tous les pays d'immigration, la thématique de l'intégration des personnes de nationalité étrangère est largement discutée.

Le plus souvent, les processus d'intégration à une nation sont expliqués par différentes caractéristiques sociales ou culturelles de la personne migrante. Bref, tout se passe comme si la personne de nationalité étrangère devait s'intégrer à la société et comme si le mouvement était à sens unique. Or, ce mouvement est conditionné, très largement, par la société nationale.

Béatrice Despland et Jean-Pierre Fragnière (Éds)

LES POLITIQUES FAMILIALES : L'IMPASSE ?

A5, broché, 1999, 128 pages, 23 francs, ISBN 2-88284-027-5

Cet ouvrage aborde les questions suivantes :

- Quelle sécurité sociale pour les familles ?
- Les débats nationaux sur les politiques familiales
- Les inégalités dans et par la famille

La Centrale pour les questions familiales :

- Action et projets
- Le sens de la définition du coût de l'enfant
- La famille surchargée de sollicitations ?
- Les associations au service des politiques familiales

Claudio Bolzman et Jean-Pierre Tabin (dir.)

POPULATIONS IMMIGRÉES : QUELLE INSERTION ? QUEL TRAVAIL SOCIAL ?

14,4 x 20,6 cm, broché, 1999, 224 pages, 30 francs, ISBN 2-88284-025-2.

Coédition avec les Éditions IFS, Genève

Ce livre présente deux recherches réalisées par les Écoles de travail social de Lausanne et Genève dans le cadre du Programme national de recherche N° 39 du Fonds national suisse de la recherche scientifique, « Migrations et relations interculturelles ».

Outre les résultats de ces deux études, qui présentent des approches originales dans l'analyse des relations entre migrations, modes d'insertion et travail social, cet ouvrage propose également les réflexions de travailleuses et travailleurs sociaux qui accumulent depuis de nombreuses années, dans le cadre de leur pratique professionnelle et parfois de leur engagement militant, des expériences, des savoirs et des instruments adaptés à ces problématiques.

Dominique Wunderlé-Landgraf

**DE LA SOLIDARITÉ AU DÉMANTÈLEMENT. À PROPOS
DE LA QUATRIÈME RÉVISION DE L'ASSURANCE INVALIDITÉ**

A5, broché, 1999, 120 pages, 24 francs, ISBN 2-88284-026-5

Cet ouvrage permet de suivre l'évolution de l'assurance invalidité et d'examiner comment le législateur a trouvé, au fil des décennies, des solutions équilibrées entre le financement et le développement d'un système qui a fait ses preuves.

Il sera utile aux travailleurs sociaux et à toutes les personnes intéressées par les problèmes liés à l'invalidité.

Michelle Fracheboud

**JOUER EN GARDERIE. ASPECTS DE LA SOCIALISATION DU JEUNE
ENFANT À TRAVERS LE JEU DE FICTION**

A5, broché, 1998, 136 pages, 24 francs, ISBN 2-88284-024-3

Fondé sur des observations menées en garderie, cet ouvrage propose, en termes simples mais éloquents, une analyse des multiples modalités d'interactions sociales dont tentent de faire preuve des enfants qui jouent ensemble.

Olivier Amiguet et Claude Julier

L'INTERVENTION SYSTÉMIQUE DANS LE TRAVAIL SOCIAL

15 x 22 cm, 1996, 350 pages, 38 francs, ISBN 2-88224-038-4. Coédition avec les Éditions IFS, Genève

On sait que le travail social, l'intervention psychosociale auprès des personnes, des groupes, des familles et l'étude des problèmes sociaux peuvent être grandement enrichis et diversifiés grâce à l'approche systémique comprise à la fois comme mode de pensée, stimulation éthique et construction méthodologique.

Cet ouvrage est à la fois un guide pour la réflexion et un manuel pour l'action. Un vif succès.

Éditions EESP, case postale 70
CH-1000 Lausanne 24
Tél. 021 651 62 00 – Fax 021 651 62 88

Tous ces ouvrages sont disponibles chez votre libraire

Ils sont diffusés en Suisse par :
Albert le Grand SA
Route de Beaumont 20, 1700 Fribourg
Tél. 026 425 85 95 – Fax 026 425 85 90

Ils sont diffusés hors de Suisse par :
CID, bd Saint-Michel 131, 75005 Paris

Imprimé à Genève en août 2004

L'INSAISSABLE PRATIQUE

Que font les éducateurs et les éducatrices spécialisé·e·s ? À l'heure des compressions budgétaires, nécessitant une évaluation, une justification de l'ensemble des dépenses publiques, cette question prend une résonance toute particulière. Or, les réponses qu'on peut lui apporter manquent généralement de contenu précis. Le propos courant veut que les éduc... élèvent, qu'ils guident, qu'ils accompagnent, autant de métaphores traduisant l'embarras.

L'ambition de ce livre, fruit d'une recherche, est de décrire et d'analyser les actions de ces professionnels, non pas dans une perspective de contrôle ou de normalisation, mais pour faire apparaître ce qui constitue la quotidienneté de leurs pratiques. Pour accéder à celles-ci, il est nécessaire de briser quelques clichés et de se doter d'une méthode d'investigation comprenant l'observation des acteurs et leur implication par la parole.

Les cahiers de l'éésp
Case postale 70
1000 Lausanne 24

ISBN 2-88284-042-X



9 782882 840424