

DES SAVOIRS ENIGMATIQUES

*Une analyse de l'activité éducative dans un
foyer accueillant des personnes adultes en
situation de handicap psychique ou mental*

Travail élaboré dans le cadre de la formation
HES, option éducation sociale, volée FEE 02,
présenté par

Julie PRADA & Kim RAMIREZ

Et dirigé par

Claude De JONCKHEERE

Genève, mars 2006

« Tous ces savoirs nés de la pratique du travail, parce qu'ils sont pour une bonne part clandestins, sont souvent mal relayés par le langage. Les mots pour désigner, décrire, caractériser ces savoir-faire sont chroniquement déficitaires »

Christophe Dejours, extrait de : L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation.

« Nous savons depuis toujours que le monde est une grande énigme, et qui dit énigme dit aussi que chacun a le droit d'essayer de la résoudre à sa manière. »

Jostein Gaarder, extrait de : Dans un miroir, obscur.

Un grand merci :

A nos collègues, Jocelyne Rubin, Philippe Boisadan, André Gugger et Yves Lohri pour leur engagement, leur disponibilité et sans qui ce travail n'aurait pas vu le jour.

A Claude de Jonckheere, pour son accompagnement, respectueux de nos idées et de nos motivations.

Aux résidants des foyers neuchâtelois de la fondation Alfaset, pour leur participation.

A la direction de la fondation Alfaset, et en particulier à Jean-Philippe Cattin, d'avoir accepté la réalisation de cette recherche.

Et enfin,

à Sophie, Raphaël, Miro, Hélène et Dom, pour leur aide matérielle, technique et intellectuelle !

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leurs auteures.

TABLE DES MATIERES

1	<i>INTRODUCTION.....</i>	5
1.1	Origine du questionnement et motivations	5
1.2	Objet de recherche, hypothèses et objectifs	7
1.3	La trame	10
2	<i>DESCRIPTION DE LA RECHERCHE.....</i>	11
2.1	Méthodologie.....	11
	La théorie employée : l'analyse de l'activité.....	11
	La méthode choisie : l'auto-confrontation croisée	13
	Le développement de la conscience comme objectif	14
2.2	Présentation du lieu de recherche : la fondation Alfaset	16
	L'institution : description, mission et objectifs	16
	Présentation des foyers d'accueil : définition et mission	17
	Les foyers d'accueil de Neuchâtel : concepts et spécificités.....	18
2.3	Déroulement de la recherche	20
	Ethique.....	20
	La présentation du projet à l'équipe éducative.....	20
	Les participants.....	21
	La récolte du prescrit	22
	Le choix des séquences à filmer	22
	Le tournage sur le terrain.....	23
	L'étape des auto-confrontations	24
	Un double statut : chercheuses et collègues	24
	Influence de la vidéo sur la pratique.....	25
2.4	Illustration du travail effectué : analyse d'un extrait significatif	27
	Tableau illustrant le travail d'analyse accompli	27
	Notre compréhension de l'extrait : exemple d'analyse	33

3 ANALYSE DE L'ACTIVITE EDUCATIVE DANS L'EXERCICE DES AUTO-CONFRONTATIONS..... 38

3.1 Les savoirs expérientiels comme compétences tacites de l'éducateur 38

Déclinaison des manifestations du savoir expérientiel dans le travail des éducateurs....	38
Légitimité et apprentissage du savoir expérientiel	44

3.2 Les valeurs dans l'action : notion de choix et rupture d'indifférence 47

La valeur : éclairage théorique	47
Les valeurs comme prescriptions institutionnelles	48
Le travail dans les ateliers : outil de valorisation et de socialisation ou contrainte ?.....	48
Respect de l'intimité et de la confidentialité : des valeurs parfois contraignantes.....	50
La vie communautaire : l'exigence du respect d'autrui	52
Le foyer ou la création d'un lieu convivial.....	53
Le respect de la dignité, le droit à l'autonomie et la notion de liberté individuelle	54
La relation, lien essentiel	55
Ces valeurs qui donnent du sens aux actions et les légitiment	56
La valeur des valeurs	57

3.3 L'empathie, reconnaissance de l'investissement émotionnel dans le travail social 59

Les fondements théoriques : Carl Rogers, le courant humaniste	59
L'attitude empathique chez le travailleur social et la prescription institutionnelle	60
Les processus d'identification et de différenciation	63
La compréhension : reconnaissance des efforts et des difficultés des usagers.....	65
L'adaptation de l'exigence	67
L'échange du plaisir	68
L'amour indispensable	69
Le sentiment d'empathie : contraintes et paradoxes.....	72

3.4 Autonomie et dépendance : le paradoxe institutionnel 75

La notion d'autonomie à Alfaset	75
L'accompagnement dans la confection d'un repas : apprentissage ou outil relationnel ?	76
L'aide aux levers : différences de styles.....	80
Le développement de l'autonomie dans un cadre normalisant.....	82
Entre autonomisation et normalisation : comment les éducateurs s'en sortent-ils ?.....	85
Autonomie et dépendance : une réflexion personnelle.....	86
L'autonomie des éducateurs dans leur rapport au travail	89
L'autonomie des professionnels comme gage de santé.....	90
L'autonomie ou la capacité de gérer ses interdépendances ?	92

3.5 L'intelligence rusée : des stratégies pour défier le réel..... 93

L'intelligence au travail : fondements théoriques	93
L'intelligence rusée	93
Les éducateurs et la ruse.....	96
Pourquoi les éducateurs ont-ils recours à des stratégies ?	100
Les stratégies observées chez les éducateurs.....	101
L'ingéniosité individuelle de la stratégie.....	111

4 LA COMPLEXITE DE L'AGIR PROFESSIONNEL..... 113

4.1 L'action : vers une approche non-téléologique..... 113

L'auto-confrontation croisée : une étape de reconstruction de l'action.....	113
Eclairage théorique de l'action selon Joas.....	116
L'irrationalité de l'action.....	118
Individualisation et personnalisation : exemples d'intentions d'action citées dans les auto-confrontations	118
La relation du corps et de l'esprit	121
Vers une approche non-téléologique de l'action	123

4.2 La complexité du travail, une esquisse de compréhension 124

La créativité.....	124
Schéma des forces qui influencent l'agir professionnel	125
La subjectivité	126
Se situer entre le prescrit et le réel.....	126
La parole et l'évaluation du travail social	129
Le travail, subtil mélange de <i>style</i> et de <i>genre</i>	130

5 CONCLUSIONS 133

5.1 Conclusion générale..... 133

5.2 La parole aux participants..... 134

5.3 Les limites de la recherche..... 136

5.4 Nos apprentissages..... 138

BIBLIOGRAPHIE	140
---------------------	-----

ANNEXES	142
---------------	-----

1 INTRODUCTION

1.1 Origine du questionnement et motivations

L'origine de notre questionnement s'inscrit dans la réflexion autour de diverses situations de notre réalité professionnelle ; réflexion qui provient de notre fonction professionnelle, en qualité d'éducatrices dans un foyer d'une institution neuchâteloise. De surcroît, elle émerge d'un intérêt plus personnel : sensibles à toutes les questions d'ordre éthique, des notions d'autonomie, de dépendance et d'autodétermination ont tout d'abord surgi dans notre esprit en évoquant l'élaboration d'une recherche plus approfondie marquant la fin de nos études. En effet, dans nos discussions « informelles » autour d'un café ou sur la route de l'école, un sujet en particulier revenait fréquemment et en restait cependant au stade de l'interrogation... :

Les personnes accueillies dans le foyer où nous travaillons souffrent d'un handicap. Elles ont besoin d'être accompagnées, dans la gestion de leur quotidien, par des professionnels et plus globalement dans la construction d'un projet éducatif individualisé, que l'on nomme habituellement « projet de vie ». Considérons un exemple courant dans notre pratique professionnelle. Si le projet consiste à ce qu'un usager accède à une vie plus autonome en dehors du foyer, dans un appartement protégé par exemple et que, dans ce cadre-là, l'équipe éducative travaille l'autonomie du résident à travers divers objectifs pédagogiques, alors, des questions d'ordre éthique se présentent indéniablement : à qui appartiennent réellement les objectifs du projet de vie ? Au résident en cours d'autonomisation ou aux éducateurs, garants du bon déroulement du projet ? Le résident a-t-il vraiment la possibilité de s'autodéterminer ? En d'autres termes... Qui est l'auteur déterminant du projet ?

Au fil de nos pensées, ces questions, ces doutes, ont évolué. Ils ont mûri pour se centrer davantage sur la problématique du « *comment faire ?* » et du professionnel en travail social ; comment faire pour favoriser l'autonomie, la capacité de choisir pour et par soi-même, dans un cadre institutionnel qui est, par définition, normalisant ? Comment faire pour amener l'autre à plus d'autonomie, en protégeant ses intérêts, sans pour autant décider à sa place de son mode de vie et de la tournure de son projet de vie ?

Lors de cette étape, nous pensions déjà que de nombreuses forces agissaient sur notre pratique ; forces parfois contraignantes ou peut-être même paradoxales. Le milieu dans lequel nous travaillons, et dans lequel les usagers vivent était, à notre sens, en partie à l'origine de ces forces. Notre fonction d'accompagner l'autre, dans le respect de la singularité de sa situation personnelle, et de son intégrité, s'exerce dans un cadre, qui a ses propres règles, ses propres normes. Ce cadre, contraignant et normalisant, n'est-il pas un frein à davantage d'autonomie ?

La question s'est resserrée autour d'un axe orienté dans un premier temps sur l'acte éducatif, sur le « comment faire ? », le « comment s'y prendre ? » ; elle s'est centrée

également autour d'un autre axe, orienté lui sur la notion d'autonomie, alors qu'un troisième axe venait questionner les forces agissantes sur la pratique, le « pourquoi ». Comment, dès lors, trouver une façon de décortiquer ces interrogations, d'observer les pratiques pour en extraire une réflexion juste et réelle, qui corresponde à une réalité de terrain, qui nous tient à cœur, et non pas issue uniquement de savoirs théoriques ?

Dans le cadre de la formation à l'Institut d'études sociales à Genève, nous avons été initiées à l'analyse de l'activité ; une approche que nous avons particulièrement appréciée, parce qu'elle nous semblait très proche de la réalité et qu'elle donnait des éclairages nouveaux à des savoir-faire empiriques et énigmatiques. Bien que vaste et encore peu connue de nous, l'analyse de l'activité nous convainquait. Elle semblait - qui plus est - idéale pour mieux comprendre les forces agissantes sur nos actions professionnelles en observant directement nos pratiques.

A l'aide des méthodes de l'analyse de l'activité, nous nous sentions dès lors plus libres pour découvrir comment les éducateurs que nous sommes gérons cette fonction d'accompagner l'autre à se réaliser, à travers ses libertés, ses droits et ses devoirs. En d'autres termes, comprendre comment nous nous y prenons dans le « faire », dans notre pratique, au gré des situations auxquelles nous sommes confrontés, afin de développer l'autonomie de l'autre. Comment font les éducateurs pour réaliser ce qu'ils doivent faire, veulent faire et imaginent devoir faire ? De cet aboutissement, se construisait alors le quatrième axe de réflexion : le développement des prescriptions et de toutes les notions qui préfigurent l'action ; ces idées qui s'interprètent et s'appliquent selon les styles propres à chaque professionnel.

Passé les phases de la présentation de notre projet, de son acceptation, une hypothèse a pris plus de sens au cours des démarches techniques que suggère l'analyse de l'activité : la notion d'autonomie ne représentait qu'une brique de l'origine de notre questionnement. Elle s'inscrivait dans une réflexion vue d'un angle trop étroit et nous ne voulions plus la considérer comme une idée centrale de notre recherche. L'autonomie est certes une notion importante dans notre profession, elle suggère maintes études à son sujet, mais elle ne constituera pas notre principale inspiration. Les influences, les forces agissantes sur nos actions professionnelles nous semblaient trop nombreuses et passionnantes pour que l'on s'arrête uniquement sur la problématique de l'autonomie.

Ce constat fut la décision d'un léger changement d'orientation de notre démarche. Cette modification est aussi le fruit d'une évidence apparue dans les dires de nos collègues, dans les films, dans les entretiens réalisés. Le contenu du résultat de nos démarches techniques nous a d'ailleurs confortées dans ce choix. L'autonomie de l'utilisateur ne s'est pas révélée comme le principal souci de l'éducateur dans notre recherche. Peut-être le croyions-nous, au préalable... ? Il nous semblait néanmoins important de spécifier cette modification en fonction de notre projet initial ; modification liée donc, à notre sens, à une maturation de notre problématique de départ.

1.2 Objet de recherche, hypothèses et objectifs

L'écart entre le travail prescrit et le travail réel est le point de départ de notre réflexion. L'analyse de l'activité - théorie que nous développerons dans le chapitre 2 - soulève ce postulat, c'est pourquoi son usage pourra nous aider à révéler la complexité de la pratique éducative dans sa mise en situation réelle. Nous choisissons de nous appuyer sur cette méthodologie, car elle est pour nous un moyen de rechercher des réponses directement sur le terrain, avec l'aide d'autres professionnels, de leurs savoir-faire, leurs savoirs d'expérience, leurs styles, leurs critiques et auto-critiques... En effet, l'analyse de l'activité se base sur l'action sur le terrain : elle révèle ce que l'on fait en réalité. Elle confronte le « faire » au « dire » par le biais de moyens comme l'usage de la vidéo et la confrontation par entretiens entre professionnels. En parallèle, elle compare le réel avec toutes les sources prescriptives encadrant le travailleur, du formel à l'informel. L'analyse de l'activité met en scène le cadre de la confrontation avec le réel et elle permet d'en révéler l'écart.

A partir du postulat central de l'analyse de l'activité - écart entre travail prescrit et travail réel - et grâce à des observations des professionnels de l'éducation quant à leurs propres pratiques, notre intention est de dresser l'esquisse d'un portrait de la fonction éducative et surtout d'en extraire les nuances qui la composent. Nous aimerions amener les éducateurs à expliquer ce qu'ils font.

Nous ressentons un écart entre ce que nous aimerions faire, dans l'idéal de notre pratique professionnelle et ce que nous faisons, réellement, sur le terrain. C'est d'ailleurs un constat que nous entendons souvent dans les discussions partagées entre professionnels du travail social. Il existe une réalité du « faire » qui n'est pas ou qui ne peut que difficilement concorder avec le travail prescrit, incarné par les *prescriptions*, les *auto-prescriptions* et les *préfigurations* (nous reviendrons sur ces différentes notions par la suite). Relevons déjà que le « faire », c'est, le geste, le quotidien du travail, les réactions aux problématiques singulières, d'urgences, le lien avec la réalité, en d'autres termes : le travail réel. L'autre réalité de notre profession, et de la vie en général, c'est le travail prescrit : les règles, les normes, les protocoles, les objectifs, la déontologie, etc.

Cet écart, que postule l'analyse de l'activité, devrait, selon nous, pouvoir être mis en mots, d'une certaine manière. Comprendre sur quoi il repose devrait nous permettre de mettre en évidence certaines contraintes inhérentes à notre fonction. Qu'est-ce qui agit sur la pratique des professionnels dans leur fonction et, dans le cas présent, dans la pratique des éducateurs ?

A y regarder de plus près, effectivement, on ne fait pas toujours exactement ce que l'on nous demande ou dit de faire. On ne fait pas non plus à chaque fois ce que l'on aimerait faire, dans l'idéal, ou pas exactement du moins. Notre recherche ne sera pas une quête de l'idéal de la pratique des éducateurs. Elle se veut être une recherche du réel de la pratique ; une recherche des forces, des contraintes institutionnelles, personnelles, collectives qui influencent nos actions et nous font parfois faire ce que l'on dit justement ne pas vouloir faire !

Cet écart constaté entre travail prescrit et travail réel pourrait révéler des contraintes avec lesquelles nous devons faire et agir, au quotidien. Nous pensons, au long de cette recherche, pouvoir observer des incohérences, des dilemmes, à travers les paroles des praticiens de l'action éducative, avec lesquels ils doivent *faire*, au-delà du *dire*.

Nous avons décidé de mener nos observations sur les pratiques des éducateurs en terrain connu, notre lieu de travail : des foyers, lieux de vie, qui accueillent des personnes adultes en situation de handicap.

La proximité de ce lieu comme observatoire pour notre recherche a été pour nous une source d'hésitation, mais les avantages d'une telle expérience nous ont poussés à nous y lancer. En effet, ils sont multiples et à notre avis relèguent au second plan les autres difficultés. La connaissance du terrain, des problématiques, des prescriptions et des préfigurations, la complicité et la confiance avec les collègues, avec les usagers nous semblaient a priori faciliter l'approche du terrain et de la pratique.

Le contexte que notre profession vit actuellement est aussi primordial. Alors qu'elle tente de se « professionnaliser » davantage, que les formations sont bousculées, que l'on essaie de mettre des mots sur les compétences des professionnels, sur leurs savoir-faire, que les institutions ont instauré des normes, des systèmes qualité, des contrôles... N'est-ce pas le moment opportun pour se poser encore les questions suivantes : Quel est notre travail ? Comment le décrivons-nous ? N'est-ce pas important de valoriser cette profession, par les travailleurs eux-mêmes ?

Notre problématique principale est en lien direct avec le travail social et se résume ainsi :

Comment les éducateurs sociaux s'y prennent-ils pour accompagner les usagers d'un foyer qui accueille des personnes adultes en situation de handicap psychique ou mental ? Quel est le décalage entre leur travail prescrit et leur travail réel ?

L'hypothèse générale que nous avons formulée en début de recherche est liée à la supposition que la pratique éducative est influencée par des contraintes. Nous, professionnels, devons affronter la réalité et la complexité de situations réelles, en surmontant parfois des dilemmes. Nous travaillons dans un cadre institutionnel donné, il existe dès lors des contraintes évidentes dans la réalisation de notre travail.

D'autres hypothèses s'y sont ajoutées : le travailleur social agit selon sa personnalité. Son style, sa créativité, ne sont pas indépendants de sa manière d'agir et d'« être » auprès du résident. De cette hypothèse, nous avons traité les concepts théoriques d'identité professionnelle et de créativité de l'agir.

Nous postulons aussi qu'il est impossible de suivre le travail prescrit « à la lettre ». Il sert en effet de guide, mais ne peut pas contenir la stricte vérité sur l'agir du travailleur social, si l'on prend en compte les situations de vie, aussi variées qu'uniques, auxquelles est confronté le travail de l'humain en général.

Cependant, même si la prescription apparaît difficile à appliquer telle quelle, elle s'avère a priori nécessaire, voire indispensable pour établir les limites d'action de l'éducateur, pour lui rappeler ses obligations, pour l'aider également à donner des réponses à ses interrogations. Le travail prescrit atténue certains éléments flous de notre travail ; il révèle aussi les compétences collectives des professionnels.

Notre objectif à travers cette recherche est de partir de l'observation de la pratique individuelle des membres de deux équipes appartenant à la même institution pour s'ouvrir sur une réflexion collective de la pratique éducative. Nous passons du particulier au général, et non l'inverse : de l'individu professionnel à la profession. A travers l'observation des pratiques individuelles nous voulons amener des éducateurs, volontaires, à se questionner en faisant l'exercice de dire ce qu'ils font. Confronter et mettre en commun ces récits pourra ouvrir un espace de réflexion dans notre milieu institutionnel, pour repenser autrement, de manière nouvelle et ensemble notre pratique et développer la conscience de notre fonction éducative. Telles sont les ambitions de cette recherche.

Notre fonction n'est pas aussi « simple » qu'elle ne pourrait le laisser croire, à écouter ce qui est dit de ce qui est fait, comparé à ce qui est fait réellement... Nous aimerions mettre en évidence les rapports de force et de savoirs qui influencent notre action et faire ainsi émerger les styles et le genre qui la caractérisent.

L'attrait de cette recherche est aussi celui d'apporter une touche valorisante à notre métier. L'analyse de l'activité va révéler une créativité de l'agir : une capacité individuelle à innover, à créer, dans une profession où toutes les situations sont nouvelles, imprévisibles et subjectives, malgré ou grâce à des prescriptions normalisantes et à un cadre institutionnel. Profitons aussi de démontrer pourquoi nous aimons notre travail!

Force est de reconnaître notre difficulté à expliquer notre métier, à relever nos compétences et nos savoir-faire : quelle complexité ! Bien qu'inspiratrice et inspirée de nombres de théories, notre profession est faite en grande partie de savoirs d'expérience, d'intuitions, qui sont parfois empiriques et difficilement explicables : *énigmatiques*. De quoi nourrir l'intrigue de notre recherche... !

1.3 La trame

En regard des intentions, des motivations, de la question de recherche et des hypothèses exposées dans ce chapitre d'introduction à notre recherche, nous avons élaboré le plan de notre mémoire de fin d'études. Nous vous présentons ici, en quelques lignes, la trame qui a structuré nos écritures et nos pensées.

Le chapitre 2 de notre mémoire est un descriptif de l'analyse d'activité effectuée pour la recherche. Nous y décrivons en premier lieu la méthodologie choisie et le lieu sur lequel la recherche a été réalisée. S'ensuit un exposé de toutes les démarches entreprises pour réaliser ce qui a constitué, à terme, notre matériel d'analyse. Ce matériel constitue la première étape de la recherche, à savoir : la mise en mots du travail de l'éducateur. Pour clore ce chapitre, un extrait de l'aboutissement du matériel d'analyse vient illustrer le travail accompli.

Le chapitre 3 se centre sur une analyse du matériel récolté : analyse de la mise en mots de l'agir professionnel par les professionnels eux-mêmes, traversée par les concepts de l'analyse de l'activité et d'autres sources théoriques. Les tentatives d'explicitation de l'action par les professionnels nous ont permis de révéler les écarts présumés entre le travail prescrit et le travail réel. Nous avons mis en lumière ce que nous envisageons être « l'énigme du travail », nous l'avons racontée et illustrée par des extraits des dires des professionnels, insérés au cœur de la théorie. Nous avons choisi de scinder ce chapitre en plusieurs parties. Elles abordent des notions générales (autonomie, empathie, stratégie, etc.), qui nous ont semblé pertinentes dans la démonstration de la théorie du décalage entre le travail prescrit et le travail réel. Qui plus est, ces notions participent à la mise en valeur des différents savoirs et compétences particuliers du professionnel.

A travers une méthodologie empruntée à l'analyse de l'activité, nous avons donc pu démontrer le décalage entre le travail prescrit et le travail réel. Cependant, au-delà de la démonstration de cet écart, nous avons tenté, dans le chapitre 4, de comprendre le processus de construction de l'action et la complexité du travail.

Le travail de recherche se termine sur des éléments de conclusion abordant les limites de la recherche et nos apprentissages.

2 DESCRIPTION DE LA RECHERCHE

2.1 Méthodologie

La théorie employée : l'analyse de l'activité

Les fondements de la théorie employée, l'analyse de l'activité, sont issus de l'ergonomie française, mais ils sont aussi inspirés par la sociologie, la théorie de l'action ainsi que par la psychodynamique du travail.

Nous nous référons dans ce chapitre, entre autres, à un ouvrage de Christophe Dejours, psychiatre, psychanalyste, spécialiste de la question de "la souffrance au travail" et professeur au CNAM¹ à Paris. Il est intitulé « L'évaluation du travail à l'épreuve du réel » (2003) et nous a paru particulièrement significatif pour notre recherche. Nous examinerons également les textes d'Yves Clot, professeur de psychologie du travail au CNAM. Nous citerons aussi d'autres auteurs qui se sont consacrés à cette question de l'analyse de l'activité.

« ... Les situations de travail ordinaires sont grevées d'événements inattendus, de pannes, d'incidents, d'anomalies de fonctionnement, d'incohérences organisationnelles, d'imprévus provenant aussi bien de la matière, des outils et des machines, que des autres travailleurs, des collègues, des chefs, des subordonnés, de l'équipe, de la hiérarchie, des clients même. Il faut le reconnaître, il n'existe pas de travail d'exécution. De fait, apparaît toujours un décalage entre le prescrit et la réalité concrète de la situation. » (Dejours, 2003, p.13).

Le travail prescrit, dans le domaine qui nous intéresse ici, est incarné par toutes les *prescriptions* qui dirigent notre action, c'est-à-dire les règles, les consignes, les codes, la déontologie, les cahiers des charges, la description de fonction, les projets de vie, les procédures ISO, etc. On parle aussi de *préfigurations* qui, elles, sont plus floues : on pense dans ce cas aux échanges verbaux informels, à l'histoire du lieu, des personnes, à des ressources théoriques, à tout ce qui n'est pas inscrit, mais « qui se sait ».

Le *travail prescrit*, c'est donc ce qu'on nous demande de faire, ce qui est écrit ou dit, énoncé par des prescriptions et des préfigurations ; c'est la tâche qui indique ce qui est à faire. Le *travail réel*, c'est le « faire », dans l'action ; quelque chose de singulier, qui se réalise dans un espace-temps particulier, avec d'autres personnes, singulières elles aussi. Les situations a priori ordinaires sont toujours uniques, parce qu'elles sont bousculées par des incidents, des inattendus, des incohérences, des surprises, des imprévus liés à l'autre, aux contraintes de l'environnement, à un événement, etc. L'action professionnelle est en fait agie par un champ de forces. On parle aussi d'*action située*, qui se distingue de l'action

¹ Conservatoire National des Arts et Métiers à Paris.

rationnelle, descriptible, énonçable, indépendante de la situation, comme idéale ; une action située est affectée par la situation, dépendante des imprévus qu'elle rencontre inéluctablement.

Comment le travailleur fait-il pour surmonter cette part d'imprévus ? A ce propos, Dejours évoque la notion de l'échec. Selon lui, « travailler, c'est échouer » (2003, p.14) : échouer dans la volonté de contrôle et de maîtrise de ce que l'on aimerait faire. Le réel résiste et met le travailleur en échec, car il résiste aux procédures et aux prévisions. Il résiste aussi à notre savoir-faire, à nos connaissances préalables. Le travailleur ajuste, bricole subjectivement et habilement son action entre ce qu'il a prévu de faire et ce qu'il rencontre dans sa confrontation au réel. Il recourt alors à sa boîte à outils, souvent inconsciemment, pour mettre à profit ses *savoirs expérimentiels*. Ces « savoirs d'expérience » correspondent à une somme de compétences et de connaissances acquises par une personne à l'extérieur des systèmes éducatifs et de formation professionnelle, le plus souvent dans le milieu du travail ou dans des activités extra-professionnelles.

Genres et styles, deux concepts au cœur de l'analyse de l'activité

Le genre et le style sont des concepts de l'analyse de l'activité. Le genre est collectif : « Le genre est en quelque sorte la partie sous-tendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient et redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie ; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présupposées, sans qu'il soit nécessaire de re spécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente. C'est comme un « mot de passe » connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel.... Le genre, comme intercalaire social, est un corps d'évaluations partagées qui organisent l'activité personnelle de façon tacite. On pourrait dire qu'il est l'âme sociale de l'activité. » (Clot & Faïta, 2000). Le genre, c'est ce qui n'a pas besoin d'être dit, ce qui se sait, tacitement, ce qu'il est convenu de faire ou pas, dans l'histoire d'un lieu et d'une équipe. Il fixe l'esprit des lieux, le mode de faire, tel un code de conduite. Il précède les manières de faire, de se tenir, les attitudes. Clot et Faïta parlent de mémoire, qui prédit en quelque sorte l'action et qui la préfigure. Le genre est une contrainte à respecter, mais aussi une ressource, à renouveler, à remodeler et à réajuster. Il n'est pas fixe. Il est agi par le style, propre à chaque individualité d'un groupe.

Le style est en effet individuel. Il est le genre retravaillé et personnalisé par l'individu en cours d'action. Il représente l'originalité du travailleur, sa singularité, ce que le professionnel ajoute aux prescriptions, les exigences personnelles qu'il y adjoint ; exigences comme fruits hérités de sa propre histoire. Le style existe dans l'écart entre ce qui est dit et ce qui est fait.

Ces deux notions, genre et style, sont interdépendantes ; elles s'influencent mutuellement et se nourrissent l'une de l'autre, se transforment l'une par l'autre.

La créativité de l'agir

La psychodynamique du travail s'intéresse à la souffrance au travail et révèle que l'individu doit mobiliser sa subjectivité pour gérer des situations qui résistent au prescrit. Le réel ne correspond pas aux normes, il est par définition singulier, unique, particulier et ne peut être prévisible, ni normalisé, ni même formalisé. L'individu est donc continuellement confronté à des résistances dans ses actions envisagées ; des résistances qui l'amènent à mobiliser sa *subjectivité* pour « s'en sortir ». L'individu, pour pallier à ces difficultés, à ces résistances ou à ces contradictions, doit improviser, créer, parfois même tricher pour répondre aux circonstances. On parle alors *d'intelligence au travail*, ou de *créativité de l'agir*. Il s'agit d'une forme d'ingéniosité qui se déploie dans ce qui ne peut être maîtrisé. « Ainsi, pour le clinicien, le travail se définit-il comme ce que le sujet doit ajouter aux prescriptions pour pouvoir atteindre les objectifs qui lui sont assignés. » (Dejours, 2003, p.14).

Cette part de subjectivité n'est pas observable d'un simple coup d'œil sur celui qui travaille. Ce que l'on voit objectivement du travail n'est que la pointe de l'iceberg de ce que tout ce qui se trame ingénieusement dans la tête et le corps du travailleur. « C'est bien le corps et la subjectivité qui confèrent à l'intelligence au travail sa génialité, c'est-à-dire son pouvoir de pressentir les solutions, de produire des trouvailles, d'inventer des ficelles, de mémoriser l'expérience et la virtuosité, ce qu'on appelle en termes plus courants, « l'ingéniosité » (Dejours, 2003, p.29). Il est donc nécessaire de pénétrer l'expérience vécue du travailleur pour l'amener à révéler par la parole ce qui se passe subjectivement, ce qu'il est en train d'élaborer, de comploter, et ainsi découvrir cette part d'ingéniosité qu'il met en place pour s'en sortir.

La méthode choisie : l'auto-confrontation croisée

Pour aller démasquer ce savoir-faire subtil, nous avons décidé d'utiliser une méthode mise au point par les ergonomes, développée par Yves Clot et pratiquée en psychodynamique du travail : *l'auto-confrontation croisée*. « Plus que d'une méthode, il s'agit d'une méthodologie de co-analyse, car, en plus du protocole rigoureux dont il va être question, le cadre de l'analyse est fait des rapports entre chercheurs et collectifs dont la création est guidée par des conceptions théoriques » (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001, pp.17-18).

L'auto-confrontation réunit des collègues qui exercent le même travail. Elle leur permet de partager et de parler de leurs manières de faire respectives à partir d'un support image : la vidéo. En général, elle se pratique par paires, en visionnant les images des professionnels en train d'effectuer leur travail. Les collègues s'entretiennent de ce qu'ils voient d'eux-mêmes et de l'autre à l'écran. Ils s'interrogent réciproquement et cela permet à celui qui a été filmé d'expliquer ce qu'il est en train de faire. Les questions et les explications démasquent ce qui se joue à l'instant : le professionnel explicite ses actions, ce qu'il fait, ce qu'il a décidé de ne pas faire ou ce qu'il aurait pu faire. Sa parole révèle alors la subjectivité mise à contribution dans la création de l'action.

L'auto-confrontation amène à mettre le travail en discussion. Elle encourage les controverses professionnelles sur les manières d'agir et révèlent les styles et les genres dans un groupe, une équipe. Les professionnels s'engagent dans des controverses sur leurs manières d'agir et expriment les compétences tacites qui se produisent dans l'action. Ils peuvent ainsi comprendre et prendre conscience de ce qu'ils mettent en œuvre, souvent sans le savoir. Cette méthode permet de rendre visible la subjectivité mise en œuvre par les professionnels dans l'action. Elle permet à ces derniers de repenser leur travail et de renforcer ainsi leur identité professionnelle.

Le développement de la conscience comme objectif

L'analyse de l'activité ouvre également une voie de développement pour les acteurs concernés, ici les éducateurs, mais aussi, pour nous, chercheuses et collègues, praticiennes.

Comme le dit Clot, « l'analyse de l'activité n'est plus la source de l'action, mais une ressource pour soutenir une expérience collective de modification du travail par ceux qui la font »... « Ce qui compte dans l'observation de l'activité vécue, c'est moins l'observation que la différence entre des observations, moins la première observation que la seconde qui prend la première pour objet. Ce qui compte, c'est que les sujets « observés » dans leur travail puissent devenir les observateurs de leur propre activité. Car c'est par ce renversement, et seulement au cours de ce renversement, que l'expérience vécue peut devenir un moyen de vivre d'autres expériences. C'est ainsi, et seulement ainsi, que se fait jour un développement subjectif de l'expérience vécue : un *développement de la conscience*. » (2001, p.10).

Clot (2001, p.11) insiste sur l'objectif de l'analyse de l'activité, qui réside sur le développement de la conscience des travailleurs à partir de leurs observations sur leurs propres activités. L'activité d'autrui devient une ressource pour tous les praticiens engagés dans la démarche. Elle a d'ailleurs été une belle ressource de réflexion pour nous, chercheuses, qui, dans un contexte normal, partageons cette pratique avec les éducateurs engagés. Repenser son action avec ses collègues, c'est mieux la comprendre pour la transformer. Alimenter des controverses participe aussi à réinventer une forme de consensus dans le groupe, entres collègues ; c'est donc aussi participer à alimenter le genre, par les styles de chacun et redéfinir, renouveler le cadre de préfigurations qui nous entoure.

L'analyse de l'activité permet donc de comprendre finement ce qui se joue dans *l'agir professionnel*. Comme nous l'avons vu, l'action est située et agie par des forces extérieures à l'individu professionnel, mais aussi intérieures, incarnées par des savoirs dits expérientiels. Il s'agit maintenant pour nous, dans cette recherche, de mettre en lumière ces forces agissantes et de dévoiler l'écart entre le travail prescrit et le travail réel. Eclairer l'action professionnelle participera ainsi à révéler la part de génie de chacun des éducateurs.

A travers l'analyse de situations vécues, réelles, sur notre propre lieu de travail et par le biais de nos collègues, pris sur le fait, nous tenterons de pénétrer l'énigme du travail. L'objectif de la méthode utilisée sur notre lieu de travail se veut développer la conscience des professionnels à travers l'observation de leurs actions et des échanges sur celles-ci entre collègues et nous-mêmes, chercheuses.

2.2 Présentation du lieu de recherche : la fondation Alfaset

L'institution : description, mission et objectifs

La fondation Alfaset a été créée en 1962, à La Chaux-de-Fonds. Ce fut à l'époque le premier atelier protégé de Suisse. Elle s'est élargie et compte aujourd'hui cinq centres de production : deux à Neuchâtel, deux à la Chaux-de-Fonds et un à Couvet (NE). A ces cinq centres de production, se sont ajoutés trois foyers d'accueil, à la Chaux-de-Fonds, à Neuchâtel et à Peseux (NE).

Alfaset emploie près de 500 collaborateurs, dont 400 environ sont des employés handicapés. Une centaine d'entre eux vivent dans les foyers.

L'institution est reconnue d'utilité publique, dans le cadre de la loi sur l'Assurance Invalidité. L'autofinancement (vente des produits, activités industrielles et prestations sociales) représente 50% de son budget, le complément provient des subventions de l'OFAS¹ et du canton de Neuchâtel.

Alfaset est un partenaire industriel et social ; en effet, la fondation a pour vocation d'offrir des places de travail et un lieu de vie adaptés aux employés handicapés. Ces derniers sont au bénéfice de prestations AI et souffrent de handicaps psychiques, physiques ou mentaux. Les objectifs de la fondation sont les suivants :

- Dispenser une formation professionnelle élémentaire et viser à une réinsertion professionnelle dans de nombreux secteurs de l'industrie privée ou dans l'industrie au travers de stages d'observation, d'orientation et de préformation.
- Viser une insertion sociale, en permettant aux résidents d'effectuer des apprentissages dans tous les actes de la vie quotidienne.

Afin de garantir des prestations de qualité à ses partenaires industriels et sociaux, Alfaset a obtenu une certification ISO 9001 en 1999. Le système qualité doit permettre de contrôler que les objectifs fixés soient atteints et doit garantir que tous les moyens mis en œuvre permettent à la fondation d'atteindre ses objectifs. Le pôle pédagogique du système qualité présente un code déontologique et définit les « incontournables » dans les processus pédagogiques.

L'institution est donc soumise à des normes ISO. Il nous semble important de préciser que, pour notre travail de recherche, nous n'avons pas jugé utile d'annexer les procédures de ce système de management, qui sont de plus, pour certaines, confidentielles. Nous avons néanmoins mentionné quelques prescriptions, afin d'étayer notre analyse. Mais il est primordial de spécifier que les employés y sont soumis et travaillent donc dans un cadre

¹ Office Fédéral des Assurances sociales.

professionnel avec des prescriptions définies, étudiées. Le respect des procédures du système qualité figure dans notre cahier des charges.

Sur le plan social, Alfaset se présente comme un partenaire avec :

- Des exigences pédagogiques ; l'équipe pluridisciplinaire des Foyers d'accueil et les moniteurs d'ateliers côtoient quotidiennement des personnes « différentes », ne pouvant vivre ou s'inscrire dans un concept social qualifié de « normal », ils sont attentifs à offrir un accompagnement de qualité à ces personnes, « La qualité est la satisfaction des besoins explicites et implicites des employés handicapés et des résidents »,
- Une spécificité ; garantir l'individualisation de l'accompagnement de la personne, tant social que professionnel, afin de respecter et de reconnaître chaque personne pour ce qu'elle est,
- Des offres d'accueil et d'accompagnement ; des postes de travail et de vie adaptés, un accompagnement par des professionnels qualifiés, des foyers d'accueil, des activités thérapeutiques, sociales, sportives et de loisirs.

Présentation des foyers d'accueil : définition et mission

Les foyers d'Alfaset offrent un lieu de vie aux personnes handicapées qui travaillent en principe dans ses ateliers. Ils accueillent des personnes traversant ou vivant des difficultés dans la gestion de leur vie au quotidien et qui ont besoin d'aide pour y faire face. Les foyers n'acceptent pas les personnes toxico-dépendantes, car ils ne possèdent pas une structure adaptée, ni les compétences permettant d'offrir le soutien nécessaire à cet accompagnement. Ils accueillent néanmoins des personnes qui ont souffert d'une dépendance et qui sont abstinents à leur admission.

La définition des foyers d'accueil d'Alfaset repose sur un énoncé institutionnel : « *L'art de vivre sa différence* ». Autrement dit : savoir accepter la personne telle qu'elle est. En effet, les résidents des foyers sont ou ont été pour la plupart disqualifiés dans leur identité professionnelle, sociale ou familiale. Ils ont de la difficulté à trouver une place dans ce que la société qualifie de « normal ». Il existe donc bel et bien une différence, que les résidents handicapés vivent au quotidien. Suite à ce constat, la mission institutionnelle et celle des foyers deviennent plus claires, elles reposent essentiellement sur la compréhension et l'acceptation de cette différence. Il ne s'agit pas de nier les différences, mais d'aider ces personnes à ne pas s'installer dans l'indifférence ou dans un processus d'exclusion.

Les foyers d'accueil de Neuchâtel : concepts et spécificités

Les foyers de Serrières et de Peseux ont été respectivement ouverts en 1991 et 1989. Le foyer de Serrières se situe sur le même site que les ateliers protégés. Il est constitué de six chambres et un studio et peut donc accueillir au total sept personnes. Le foyer de Serrières a la fonction de foyer d'accueil depuis 2003. Les résidents proviennent de divers horizons : hôpitaux psychiatriques, institutions, cercle familial. Les personnes admises aux foyers Alfaset passent en principe par une période d'observation préalable dans ces lieux. Cette démarche permet une évaluation de la personne par les éducateurs et l'équipe pluridisciplinaire pour la suite de son parcours. Six éducateurs et au total 400% de postes sont attribués à cet endroit.

Le foyer de Peseux se trouve à quelques kilomètres des ateliers. Il s'agit d'un bâtiment consacré uniquement à des lieux de vie. Il est constitué de six appartements qui peuvent accueillir trois personnes chacun. Le foyer a donc une capacité maximale de dix-huit personnes. Les personnes admises au foyer de Peseux sont actuellement toutes issues du foyer de Serrières. L'équipe éducative de Peseux compte cinq éducateurs (480% de postes), dont nous, chercheuses, faisons partie.

Au-delà des résidents des foyers, les éducateurs des foyers neuchâtelois accompagnent une vingtaine de personnes qui vivent dans des appartements extérieurs, selon deux prises en charge différentes : l'appartement extérieur et l'ASE (appui social extérieur). Dans les deux cas cités, les personnes vivent dans leurs appartements (situés au cœur de la ville de Neuchâtel) et bénéficient d'un soutien éducatif, mais sont liées de manière différente à l'institution que les personnes qui résident dans les foyers. L'ASE constitue le soutien le plus allégé en matière d'accompagnement social. Il est aussi un concept nouveau, qui permet à des personnes de profiter d'un accompagnement ponctuel et léger, pour se maintenir dans leur lieu de vie et ainsi rester le plus autonome possible.

Les éducateurs travaillant dans ces lieux appliquent un accompagnement essentiellement social. Les usagers ont une relative autonomie générale : ils sont tous capables de se déplacer seuls, de passer leurs nuits sans veiller sur place. Les foyers de Neuchâtel sont donc des lieux dits ouverts, la surveillance n'est pas utile en continu. Les usagers souffrent de handicaps divers : handicap psychique, mental et/ou social et/ou physique (léger).

Afin de donner un aperçu plus précis de la fonction de l'éducateur employé à Alfaset et d'illustrer les tâches et responsabilités qui lui incombent, voici un extrait, non-exhaustif, qui nous paraît significatif, du cahier des charges d'un éducateur auxiliaire :

Des objectifs spécifiques comme :

- Développer à travers les actes de la vie quotidienne l'autonomie des résidents dans différents registres, tels que : hygiène corporelle, alimentaire, vestimentaire, tenue de chambre, etc.
- Développer une atmosphère sécurisante favorisant le bien-être des résidents.

- Identifier les ressources et les difficultés de la personne handicapée pour favoriser son intégration sociale.
- Favoriser le développement personnel et la connaissance de soi du résidant.
- Garantir une cohérence et un suivi des projets de vie.
- Tenir à jour les classeurs personnels des résidants.
- Faire preuve d'une capacité à gérer les conflits inter-personnels au sein du groupe de résidants.
- Favoriser son perfectionnement afin de garantir son champ de compétence, tant professionnel que personnel.
- Appliquer le système qualité ISO.

Des tâches, des points de repères importants :

- La garantie du suivi bio-psycho-social pour les résidants dont il a la référence.
- La garantie de la bonne tenue de leurs comptes vis-à-vis des tuteurs.
- La gestion des activités et des entretiens, tant de groupes qu'individuels.
- La clarté des projets de vie par rapport à l'ensemble du réseau.

2.3 Déroutement de la recherche

Ethique

Nous avons choisi d'utiliser la vidéo pour appréhender la pratique éducative. La vidéo n'est qu'un support pour notre analyse, comme les enregistrements audio et les retranscriptions des auto-confrontations.

Nous nous sommes engagées à respecter le code de conduite suivant :

- Nous ne jugerons pas la qualité des pratiques individuelles de nos collègues, mais cherchons à identifier la complexité de leur fonction à travers leurs exemples.
- Toutes nos démarches seront connues de nos responsables hiérarchiques au sein de l'institution qui nous emploie.
- Le matériel d'analyse (vidéo, audio) ne sera utilisé que dans l'intimité de la collaboration des participants et des chercheuses, puis par les chercheuses dans le cadre de leur travail de recherche. Toute diffusion hors de ce cadre-là serait négociée avec les acteurs en question - éducateurs, résidents et leurs tuteurs respectifs - et ne sera réalisée qu'avec leur consentement.
- Nous ne diffuserons aucun document interne à l'institution sans l'accord préalable de notre hiérarchie.
- Nous changerons les noms des usagers comme nous brouillerons leurs visages si ils venaient à l'exiger.
- Les documents et le matériel resteront confidentiels après le travail et pourront même être détruits si tel est le désir des participants.

La présentation du projet à l'équipe éducative

Notre projet a été accepté par l'Institut d'Etudes Sociales à Genève en novembre 2004. Dès lors, nous l'avons présenté aux deux équipes éducatives des foyers Alfaset de Neuchâtel lors de leurs colloques hebdomadaires respectifs. Après avoir exposé l'objet de la recherche et la méthode de l'analyse de l'activité, nous leur avons expliqué que nous cherchions des professionnels intéressés à s'interroger sur leur pratique pour participer à l'enregistrement de séquences du quotidien et à l'auto-confrontation qui suivra. Nous avons insisté sur le sens de ce travail et l'éthique à laquelle nous nous engageons. Nous leur avons signifié notre intention initiale de trouver quatre éducateurs volontaires ; deux à Peseux et deux à Serrières.

Chaque éducateur avait un délai de deux semaines pour réfléchir au projet et s'annoncer volontaire, même si l'enthousiasme a été exprimé d'emblée par quatre d'entre eux. Par ce délai, nous tenions à les rendre attentifs aux incidences d'une telle implication : il n'est facile pour personne d'être filmé et encore moins d'avoir à se regarder à l'écran ensuite pour commenter sa pratique ! Le pas à faire est important et non sans conséquences au niveau personnel.

Nous avons fait parvenir notre projet de mémoire de fin d'études au responsable pédagogique des foyers de la fondation. Par écrit, il nous a donné un accord préalable pour la démarche, mais demandait à nous rencontrer. Nous nous sommes donc vus pour rediscuter le projet. Il tenait à nous rendre attentives à divers points, dont la spécificité du fonctionnement et de la philosophie des foyers de Neuchâtel à l'intérieur de la fondation. Il nous a autorisées à utiliser le nom *Alfaset*, mais souhaitait avoir un droit de lecture sur le contenu des informations liées à la description et aux prescriptions institutionnelles avant le dépôt final du travail de recherche. Un procès-verbal de cette rencontre a été rédigé par notre responsable pédagogique, faisant office de contrat entre la direction et nous-mêmes.

Nous étions déjà conscientes que nous nous engageons dans un travail de recherche délicat : les éducateurs allaient être confrontés à leurs pratiques, à travers leurs propres images et cela pouvait se révéler bousculant ou perturbant. Les résidents allaient devoir accepter d'être filmés dans leur environnement, au quotidien. La direction permettait que l'on s'immisce dans ses murs pour une recherche scolaire, exploitée hors de l'institution. Notre démarche n'était donc pas anodine.

Les participants

Deux éducateurs du foyer de Peseux et deux éducateurs du foyer de Serrières se sont engagés oralement à être filmés dans un premier temps et à participer ensuite aux auto-confrontations. L'un des participants à Peseux est le responsable des équipes éducatives de Neuchâtel. Il est éducateur de formation et est encore souvent amené à intervenir dans les groupes, pour des remplacements. Il est présent à tous les colloques et connaît donc très bien la pratique éducative. Vivement intéressé par la démarche, nous avons pensé que son statut un peu particulier ne fausserait pas les données et représentait même une variante supplémentaire intéressante.

Parallèlement, nous avons rencontré les deux groupes de résidents pour leur présenter notre projet. Tous les résidents présents ont donné leur accord pour apparaître sur les films vidéo.

Cette démarche et sa chronologie ont été réfléchies. La première étape était bien celle de faire accepter notre projet par l'école ; ensuite, fallait-il trouver les participants qui nous intéressaient, à savoir les éducateurs, mais pour cela, nous avions besoin de l'accord de la direction. Nous avons rencontré les résidents en dernier lieu, car nous avions imaginé qu'ils ne s'opposeraient pas à notre démarche. D'ailleurs, si l'un ou l'autre s'y était opposé, nous aurions eu les moyens de respecter son choix sans que cela se révèle un réel handicap dans notre recherche.

La récolte du prescrit

Nous avons fouillé nos lieux de travail, fait appel aussi à nos responsables pédagogiques et nos collègues pour récolter les prescriptions institutionnelles écrites, sous forme de documents divers.

- documents ISO et check-list
- manuel management qualité
- cahier des charges d'une éducatrice auxiliaire
- cahier des charges d'une éducatrice spécialisée
- plans divers (repas, financier, levers...)
- présentation des foyers
- concepts des foyers, mai 1993
- plaquette de présentation Alfaset
- plaquette de présentation des foyers d'accueil
- règlement interne concernant le statut des employés handicapés
- règlement interne de la fondation
- règlement à l'intention des résidants des foyers et de leurs représentants légaux
- document gestion du quotidien
- projets pédagogiques individualisés

Le choix des séquences à filmer

Nous avons convoqué les quatre éducateurs volontaires, afin de leur expliquer la démarche, mais aussi pour les impliquer activement dans la recherche. Nous voulions également profiter de leurs expériences, de leurs idées et suggestions pour choisir les séquences d'enregistrement les plus appropriées. Nous avons ensuite échangé nos opinions autour des actions éducatives et des moments dans la journée qui nous semblaient pertinents pour notre recherche. Nous avons déterminé deux moments : le matin, lors du réveil des résidants et le soir, pendant la confection du repas, avec les résidants. Nous nous sommes mis d'accord sur ces séquences, car il s'agit de passages incontournables dans la vie du foyer. Ces séquences permettent de comparer les pratiques, puisque chaque professionnel y est confronté.

On retrouve les prescriptions de la séquence « matin », avec les levers des résidants, dans la check-list ISO « Gestion du quotidien » et les « plans de lever » du foyer de Peseux¹. Par contre, la question des prescriptions autour de la séquence du soir et de la confection des repas n'est pas aussi claire. Il n'existe que peu de traces écrites autour de ce moment.

Au foyer de Peseux, il existe un plan², affiché dans le bureau des éducateurs, qui indique qui confectionne le repas, qui y participe et à quelle heure la personne inscrite sur le plan doit venir au bureau des éducateurs chercher l'argent pour les commissions. Le contenu de

¹ Annexe 1

² Annexe 2

cet atelier cuisine est en travail depuis quelques temps. Le groupe cuisine de Peseux a été mis en place conformément à des besoins aussi individuels qu'hétéroclites. Pour certains résidants, cet atelier cuisine vise à être un apprentissage. Pour d'autres, il se veut plus simplement être un palliatif à un sentiment de solitude. L'éducateur fait parfois à manger avec ceux qui ont plus de peine ; il observe, rassure, valorise, pour d'autres. Il aide la personne à faire le choix du repas, au besoin il fait une liste, il accompagne ou non le résidant faire ses commissions, il récupère l'argent et le contenu des courses alimentaires. On peut dire aussi qu'il est garant du temps. Il veille à ce que le repas soit réalisé pas trop tôt ni trop tard et que sa composition soit équilibrée. Les critères pour faire partie de ce groupe peuvent paraître a priori assez flous, les éducateurs de Peseux ont du mal à les fixer. Tous les cas semblent extraordinaires, même si une norme est perceptible. La confection des repas est donc un moment d'apprentissage, de socialisation, d'échanges ; un moment propice aux discussions, plus globalement.

A Serrières, le moment des levers, le matin, est identique à celui de Peseux. Le sens est le même. Les résidants doivent travailler à 50% au minimum dans les ateliers protégés pour vivre dans les foyers de la fondation. Ils ont tous des besoins et donc des horaires différents ; des difficultés et des ressources distinctes. L'aide éducative est individualisée, comme on entend le dire les éducateurs dans les auto-confrontations. Le concept de la préparation des repas à Serrières est par contre un peu différent. Ce foyer est un lieu d'observation. Le repas est un moment-clé, un outil par lequel l'éducateur observe les usagers. Il peut ainsi évaluer leurs capacités. Cependant, le repas reste aussi un moyen de faire des apprentissages. L'éducateur n'est pas là seulement comme observateur : il aide, guide, valorise. On verra d'ailleurs que cette double exigence place les éducateurs de ce foyer dans une ambiguïté permanente : entre apprentissages, autonomie et observations. Autonomie et dépendance, deux forces antagonistes dans lesquelles balancent les actions éducatives. Le professionnel jongle donc comme il le peut entre ces éléments : le choix des menus, la rédaction de la liste des courses, l'accompagnement si nécessaire et la réalisation du repas.

Nous nous sommes mis d'accord pour filmer chaque éducateur à deux reprises : une fois le matin et une fois le soir, aux moments clés. Nous avons fixé des rendez-vous pour chacun et avons déterminé une date pour les auto-confrontations.

Nous avons fait un procès-verbal de la séance en guise de contrat entre les quatre éducateurs et nous, chercheuses, en rappelant les conditions éthiques auxquelles nous nous engageons.

Le tournage sur le terrain

L'agenda des tournages n'a pas été si simple : nous avons dû re négocier des dates d'enregistrement à diverses reprises. Les plannings irréguliers, les vacances, les congés, les maladies, les aléas privés ne nous ont pas rendu la tâche facile.

Nous avons utilisé une caméra amateur et avons effectué les prises de vue au mieux de nos qualités d'amatrices, suite à quelques essais préalables.

Nous avons ensuite visionné les enregistrements pour n'en garder que les parties qui nous paraissaient les plus intéressantes et en avons fait un montage, sous forme de film DVD d'une durée de environ 2h, comprenant 8 séquences, chacune déclinée en plusieurs chapitres.

L'étape des auto-confrontations

Les quatre éducateurs ont participé, comme convenu, aux auto-confrontations croisées, que nous avons enregistrées. Nous avons ensuite retranscrit la totalité du contenu de ces enregistrements.

Nous animions les discussions. En premier lieu, nous visionnions les séquences et nous invitions ensuite l'éducateur en question à nous décrire ce qu'il venait de voir à l'écran. Les autres éducateurs posaient leurs questions, signifiaient leur étonnement à l'occasion et échangeaient leurs commentaires ensuite, plus librement. Nous avons vite été confrontées à une difficulté : initialement chercheuses dans cette démarche, nous nous sommes retrouvées à diverses reprises intervenantes dans le contenu des discussions. En allant observer les pratiques de nos collègues, il était difficile de ne pas se projeter à leur place. Ces enregistrements nous ont renvoyées à notre propre pratique ; dès lors, il était difficile de ne pas s'engager dans les discussions en qualité d'éducatrices lors des auto-confrontations. Soucieuses de cet élément dans un premier temps, nous avons pensé ensuite que nos commentaires pouvaient finalement aussi alimenter le contenu des réflexions. Nous nous sommes alors laissées aller à des commentaires, bien que peu envahissants. Il est vrai aussi que nos questions d'animatrices, pour relancer la discussion, étaient parfois dirigées et ont pu induire des réponses. Elles présentaient en revanche l'avantage d'approfondir peut-être des points plus sensibles ou problématiques.

Un double statut : chercheuses et collègues

Au terme de cette expérience des auto-confrontations, nous pensons que notre connaissance du terrain nous a permis de véritablement fouiller la pratique, d'aller chercher les passages complexes de la fonction éducative, que nous connaissons. A notre avis, et selon ce que nous avons pu expérimenter, notre double fonction de chercheuses et de membres de l'équipe n'a pas faussé les données. Elle a sûrement contribué à détendre l'ambiance, facilitant ainsi l'expression de chacun. Les éducateurs en question n'avaient pas peur de faire part de leurs difficultés, de leurs doutes, sachant que ceux-ci devaient aussi être partagés par leurs collègues et donc par nous-mêmes aussi. Nous pensons que cette double casquette nous a permis d'interagir plus librement avec nos collègues et d'orienter le débat lorsque cela s'avérait intéressant, selon ce que l'on pouvait connaître du terrain et de la réalité éducative dans ces foyers. Les résidents, sur le terrain, n'appréhendaient pas non plus notre présence, qui présentait l'avantage de leur être familière.

Au-delà des côtés positifs de cette proximité avec le terrain et les acteurs, nous sommes conscientes que notre double statut nous a peut-être trahies parfois. La connaissance du terrain et des acteurs, et donc des a priori sur ceux-ci, ont peut-être conditionné notre regard de chercheuses, en nous focalisant sur ce que nous nous attendions à trouver, sans se laisser davantage surprendre par l'inattendu.

Ce double statut a certainement orienté aussi le contenu des auto-confrontations. A plusieurs reprises, nous avons dû demander aux quatre participants de préciser ou de développer leur explication : ils s'adressaient parfois à nous en tant que collègues et pensaient que les actions étaient suffisamment explicites pour ne pas avoir à être expliquées. Le contenu de ces dires pouvait donc être conditionné. Nous devions parfois rappeler notre statut de chercheuses, pour faire développer les réponses, les mises en mots des actions, et faire comme si nous ne connaissions pas leur pratique. A d'autres moments, nous nous laissions reprendre dans notre rôle de collègues et ne pouvions résister à l'envie de partager avec eux ce « vécu commun » : la pratique.

L'idée de faire participer des éducateurs de deux foyers différents s'est révélée judicieuse. Nous avons pu nous appuyer sur les interventions des participants entre eux pour étayer et développer les récits. Cette complémentarité a enrichi les controverses professionnelles.

Pendant l'auto-confrontation, les participants ont dû commencer par se familiariser à leur image et surtout à leur voix. Mais nous avons été surprises de les voir assez vite se plonger dans les enregistrements et nous décrire leurs actions avec suffisamment de spontanéité.

Influence de la vidéo sur la pratique

Lors des enregistrements, la caméra n'a toutefois pas été invisible. Elle a parfois influencé les actions et les attitudes des acteurs, résidents et éducateurs. Voici ce qu'ils en disent dans les auto-confrontations :

« Sylvie est complètement capable de le faire, mais si il n'y avait pas eu la caméra et l'idée que je vais mettre autre chose dans ce moment-là, je faisais la salade avec elle, avec plaisir, mais en sachant qu'elle sait la faire. » ,

« C'est dommage que tu n'aies pas été naturelle là, parce que c'est vrai que... Parce que de te voir comme ça dans cette attitude, je me suis dit : « mais c'est pas toi là ». T'es dans un truc de défense, c'est pas toi là. » ,

« Dans sa tête, à ce moment-là, je crois qu'elle était complètement focalisée sur la caméra... Complètement, elle l'a même dit. » ,

« Ah non mais, la caméra, ça n'est pas anodin, c'est quelque chose qui est puissant... » ,

« Bon, ça c'est quand même bien passé dans l'ensemble hein moi je trouve, en tout cas pour moi j'ai l'impression que c'était très, très transparent... » ,

« Denis, par exemple il était très naturel non ? » ,

« Ah oui, il était très naturel lui... ».

Nous avons pu observer que les éducateurs, pendant les tournages des séquences de confection des repas, sont restés en cuisine, pour être à l'image, mais ont avoué qu'en temps normal, ils auraient peut-être fait des allers et retours, entre le bureau et la cuisine. Une résidente a été particulièrement bousculée par la caméra. Elle l'a dit et cela a été repris avec elle, pour la sécuriser. Elle a comme perdu ses moyens sur le moment et était focalisée sur l'outil qui l'observait. L'éducatrice présente a elle aussi alors adapté son attitude en fonction de ce qui se passait. Mais en règle générale, la réalité des séquences n'a pas été trop biaisée. La majorité des résidents sont restés naturels.

2.4 Illustration du travail effectué : analyse d'un extrait significatif

Tableau illustrant le travail d'analyse accompli

Dans l'ensemble de la retranscription des auto-confrontations effectuées avec nos collègues, nous avons choisi d'analyser plus finement un extrait de quelques pages, qui nous paraissait significatif pour notre sujet de recherche. Cet extrait comporte en effet beaucoup d'éléments, de réflexions et de questionnements entre collègues qui figurent dans nos propres interrogations et qui démontrent également bien la complexité du travail.

Nous désirons également, par ce biais, démontrer de quelle manière nous avons procédé pour analyser le contenu de nos auto-confrontations. Cet extrait illustre le travail que nous avons fait sur la totalité des dialogues retranscrits. Nous avons utilisé des couleurs pour mettre en évidence toutes les paroles qui nous semblaient pertinentes pour notre recherche. Dans le tableau ci-dessous, les couleurs que nous avons utilisées sur le papier vont à nouveau apparaître. Dans la marge, vous trouverez la trace de notre réflexion.

Nous avons utilisé des couleurs différentes afin de regrouper et de faire ressortir des sujets à nos yeux significatifs :

- Les valeurs
- Protection et sécurité
- Autonomie
- Compétences et capacités
- Les savoirs d'expérience
- L'empathie
- Individualisation et personnalisation
- Valorisation, responsabilisation et confiance
- Les stratégies, les ruses
- Les prescriptions

Cet extrait est tiré de l'auto-confrontation de Philippe, éducateur et par ailleurs responsable des foyers, lors de sa séquence du matin. Il voit à l'écran qu'il a oublié de donner les médicaments d'une des résidentes du foyer, elle est déjà partie au travail. Il a néanmoins passé du temps avec elle, bu un café, mais prend conscience de cet oubli quelques minutes après son départ lorsqu'il remet la médication à une autre résidente. Cette situation est intéressante. En effet, elle pose problème. Il doit expliquer comment il s'y prend pour s'en sortir et partager sa stratégie avec ses collègues. Cet éducateur est présent en tant que remplaçant. Il a normalement une stratégie pour donner les médicaments aux résidents, qui semble échouer ce jour-là, il va donc en trouver une autre...

DIALOGUE	ANALYSE
<p>Kim (chercheuse) : Comment t'y prends-tu au fur et à mesure de la situation ?</p> <p>Philippe (éducateur) : Ben, comment je m'y prends, c'est-à-dire, <u>je donne les médecins, normal</u> et tout et puis quand je m'aperçois qu'elle n'a pas eu ses médecins, je me mets en stratégie tout de suite <u>pour essayer de trouver ce que je pourrais mettre en place</u>. Et puis comme je cause tout haut, comme je pense en parlant, j'explique à Rebecca que je suis très fort dans mon organisation, dans la mesure où je tire toutes les boîtes en avant et que c'est le seul matin où ça ne marche pas (rires). Je leur dis, enfin à Paula : « mea culpa, <u>je vais trouver une solution</u> »... Je réfléchis <u>et puis je me dis que je peux le faire avec Rebecca</u>, que de lui donner ses médecins et de la faire descendre et puis en plus je suis hyper content, alors là <u>je suis très, très content</u> quand Paula m'appelle. En me disant : « t'as foutu quoi avec les médecins » ?</p> <p>K : Parce que, tu vas jusqu'à <u>la remercier</u> ?!</p> <p>P : Ben ouais, parce que je suis content, parce que je me dis, tu comprends, <u>elle on se méfie toujours sur sa compliance, ses machins, ses magouilles</u> et puis là, elle me démontre que, ben écoute, on s'est planté ce matin et à la limite, je sais plus ce qu'elle me dit au téléphone mais on en a autant l'un que l'autre, surtout que je bois un café avec elle dans une séquence... Donc je la remercie, parce que <u>je trouve que c'est magnifique ce qu'elle a fait</u>. On peut se tromper nous, mais quand on a les résidents qui nous rappellent en nous disant : « bon ben, voilà, tu t'es planté, comment on fait » ? <u>C'est extra</u> quoi.</p> <p>Julie (chercheuse) : Ca vous arrive souvent de donner le médic à un autre résident pour qu'il lui amène ?</p> <p>P : Non, non. <u>J'ai eu cette idée</u> avec Rebecca pour ne pas descendre, pour qu'elle ait eu ses médicaments assez vite et puis <u>je me donne des garanties</u> en me disant que je vais téléphoner aussi à Mme Rognon (la MSP), et que, voilà quoi, je sais ce qu'il se passe. <u>Mais je n'aurais pas donné à n'importe qui ces médecins, ça c'est sûr</u>. Mais... Rebecca je me sentais assez à l'aise pour les lui donner, je me sentais en confiance. Je suis assez inquiet par rapport aux médecins, mais Rebecca, elle ne me fait pas souci quoi. Bon, il est vrai qu'à un moment donné je la fais beaucoup pinailler</p>	<p>Fidèle au prescrit</p> <p>Il cherche une solution pour pallier à l'échec de son mode de faire habituel</p> <p>Problème à résoudre ! Il a suffisamment confiance en Rebecca pour oser le faire</p> <p>Il est très reconnaissant envers Paula de l'appeler ; il valorise son bon comportement</p> <p>L'expérience , il la connaît bien</p> <p>Philippe est surpris ici et il se montre très reconnaissant de l'autre ; il s'appuie ici sur un genre très à lui : l'idée du partenariat, du « travailler ensemble ».</p> <p>Stratégie imaginée en situation</p> <p>Besoin d'expérience pour connaître l'autre, il est ainsi sûr de lui</p> <p>Prise de risques</p>

<p>Rebecca, elle attend et puis je me ... sur le moment, je ne m'en aperçois pas hein qu'elle attend. C'est quand je la vois, maintenant, qu'elle attend ses 5 francs, elle s'en fout des médecins de la petite. Elle, elle veut ses 5 francs. Et puis moi, je suis dans ma stratégie de savoir comment je vais récupérer ce coup que j'ai raté. Il faut que je trouve une enveloppe pour que je puisse les mettre dedans et fermer... enfin, il y a Damien qui arrive en même temps, je lui file ses médecins et puis et puis... il y a Rebecca qui tournicote autour de moi parce que, voilà elle a besoin de ses 5 francs et <u>je la gave...je dois la gaver à fond là ! Mais bon, voilà quoi, c'est comme ça, c'est la vie aussi quoi !</u></p>	<p>Il se met à la place de l'autre, il compatit. Et il justifie son action !</p>
<p>Ju : Les autres, vous êtes étonnés par la façon dont il s'est sorti de cette situation ? Vous auriez peut-être fait autrement ?</p>	
<p>André (éducateur) : En tout cas, <u>sur la manière</u>, donner le médicament à Rebecca, je ne l'aurais pas fait. Je ne pense pas. J'aurais peut-être téléphoné, essayé d'atteindre le travail pour voir si elle ne pouvait pas remonter. Si <u>cette exigence ne pouvait pas être remplie, bon ben j'aurais essayé de trouver un autre plan mais...</u> heu c'est vrai qu'ensuite, quand tu mets toute ton énergie à résoudre cette question-là, <u>ça je m'y retrouve assez</u>, parce que c'est vrai que quand t'as des fois un pépin, t'as toujours d'autres trucs qui viennent se greffer et en général on perd le fil si on ne va pas jusqu'au bout correctement des choses et ça c'est vrai que... ça paraît bizarre de faire attendre Rebecca, qui commence à discuter : « Oh, il ne va pas me donner mes 5 francs... ». Des commentaires comme ça, mais à quelque part quand on est dans un pépin, quand on est dans une situation où on se dit <u>qu'il faut vraiment qu'on résolve cette question</u>, en général, on ne gère pas 3 trucs en même temps, on termine, on boucle ça et puis ensuite on passe à autre chose. Je trouve plutôt, comment dire, moi je dirais, c'est pas sécurisant, ça sauvegarde en fait de rajouter d'autres pépins. Parce que si on fait 3 trucs à la fois, c'est à ce moment-là qu'il y a encore un autre pépin qui va se rajouter et alors... c'est la monstre foire. Non, je pense que tu as récupéré la situation comme ça. <u>Tu as trouvé une stratégie.</u></p>	<p>Différence de style</p> <p>Retour aux prescriptions Recherche de stratégies, inventivité</p> <p>Connivence avec le collègue</p> <p>Problème à résoudre</p> <p>Stratégie imaginée en situation</p>
<p>P : Ouais et pis alors là, si je me retrouvais dans la même situation avec une Rebecca - il y a des gens ici, Rebecca, François - <u>il y a des gens de confiance, je ne les vois pas me truffer, je ne les vois pas me faire ça, dans la relation et dans l'histoire que j'ai avec eux.</u> Si je donne un médicament à Rebecca, c'est bon. Liliana, j'aurais peut-être eu un peu</p>	<p>Philippe s'appuie sur un savoir d'expérience pour justifier et donner du sens à son action</p>

<p>plus de peine, ou un Damien qui me dit : « Je lui descends... ». Il ne m'aurait pas truandé Damien, il les aurait peut-être perdus, c'est autre chose. Mais, Rebecca, je pourrais recommencer avec Rebecca, ouais, ouais.</p> <p>Ju : Est-ce qu'on peut dire que des petits pépins comme celui-là peuvent être au détriment du bien-être des autres résidants ? Puisque en t'occupant de ça, tu n'as pas pu t'occuper des autres... ?</p> <p>A : <u>La vie n'est pas lisse, la vie n'est pas faite de perfections</u> et c'est vrai qu'à des moments donnés, il y a des petits pépins et <u>les résidants doivent s'impatiser, ils doivent être frustrés, ils doivent attendre, ils comprennent peut-être pas tout à fait notre fonctionnement, notre raisonnement. Mais c'est comme ça, je veux dire...</u></p> <p>P : <u>Ils sont assez compliants quand même...</u></p> <p>A : En général ça se passe bien, c'est rare qu'ils pètent les plombs parce qu'il y a quelque chose qu'on est en train de terminer d'accomplir et qu'ils se sentent lésés. Là, je crois que ce n'est pas le cas. Rebecca, si on lui pose la question deux jours après, elle va dire que c'était marrant quoi...</p> <p>Yves (éducateur) : Moi je voulais juste dire que par rapport à cette situation-là, par contre, moi je pense que je lui aurais descendu les médecins à Paula... J'aurais même pas téléphoné, je crois que j'aurais attendu que tout le monde soit parti, comme ça vers 7h30 - 8h. Mais, <u>j'ai aussi beaucoup aimé ta façon de faire, parce que c'est aussi faire confiance aux gens, mais j'ai l'impression que par rapport aux médecins, je ne peux plus m'autoriser de faire ça moi... Je m'explique : j'ai l'impression qu'aujourd'hui, on n'a plus le droit de se planter avec les médecins, alors je pense que je ne l'aurais pas fait.</u></p> <p>P : Bien sûr, je comprends complètement ça, mais je veux dire que, à partir du moment où j'ai un point de départ et un point d'arrivée et que j'ai prévenu tout le monde, je me dis que je ne prenais pas beaucoup de risques. Je ne dis pas que le risque était zéro, faux, on peut même imaginer que je sur responsabilisais un résidant, parce que c'est à lui de le faire, on peut dire aussi ça, ça serait juste. Mais écoute, on est éduqué, on est aussi perfectible, on peut se planter... les gars vous êtes là, <u>vous nous rendez service ...</u> Je l'ai vécu plutôt comme ça, moi... J'étais dans une situation de grand partenariat avec eux à ce moment-là. Il y a une chose que j'aurais pu faire à ce moment-là, parce que je valorise</p>	<p>Il justifie l'action au nom de valeurs. « Ils doivent », correspond à des valeurs personnelles d'éducation</p> <p>Forme d'empathie</p> <p>Appartenance à un genre, commun ? Valorisation de l'usager</p> <p>Auto-prescription forte, qui l'empêcherait de faire comme Philippe, ou comme il le voudrait...</p> <p>Philippe pense avoir pris suffisamment de précautions</p> <p>Idee du partenariat</p> <p>Il réfléchit à ce qu'il aurait pu faire, pour faire mieux (stratégie)</p>
--	--

<p>beaucoup Paula, j'aurais pu dire à Rebecca : « ben tiens cocotte, tu vas me sortir de la merde... », Plutôt que je lui dise : « non, écoute, tu vas les descendre », je lui ai donné un ordre un peu impérieux, j'aurais pu lui dire : « ben écoute, là, franchement faut que tu me donnes un coup de main, tu me descends ces médecins, t'es d'accord ou pas » ? Ca, j'aurais pu faire.</p> <p>Jocelyne (éducatrice) : Il y a une différence dans la fonction. Moi je pense que si mon chef, en l'occurrence toi, fait ce genre de démarche, elle est pensée, réfléchie et tu en prends les responsabilités, qui vont avec ta fonction. <u>Moi je l'aurais pas fait, parce que trop la trouille de ne pas avoir réussi à répondre ... ou plutôt d'avoir dépassé les responsabilités qu'on me confie.</u> Après, moi ce que je vois, c'est que c'est <u>une stratégie qui est différente de chacun.</u> C'est vrai que, dans l'ordre, mais je dis ça mais encore une fois, sur le moment on agit peut-être autrement, mais je me serais peut-être occupée de la personne qui était présente et puis après j'aurais rapporté le problème un peu plus tard. <u>Mais là, le but, c'est que tout le monde ait eu ses médecins,</u> qu'elle a eu les siens, en différé mais elle les a eus et puis que c'était relativement confortable pour tout le monde cette solution-là. C'est vrai que moi, j'aurais eu tendance à descendre et ça m'aurait fait chier de descendre... Alors c'est vrai que là, ça ne me pose pas de problème de t'avoir vu faire ça, mais si j'avais vu un collègue direct le faire, ça m'aurait interrogée. <u>Au niveau de la fonction.</u></p> <p>K : Yves aussi toi tu le dis, qu'avec les médecins, tu ne t'autorises aucun risque ?</p> <p>Y : Oui, parce que quelque part, je n'ai pas de marge de manœuvre avec les médicaments je veux dire. Mon job c'est de les donner, de m'assurer qu'ils les aient pris, point. <u>Je ne peux pas jouer avec ça, je n'ai pas de marge de manœuvre quelque part. Ce n'est pas mon rôle. Donc effectivement, si je veux garantir la prise, il faut que je puisse voir qu'ils ont bien pris le médicament. Ca m'est arrivé d'avoir dû descendre des médecins parce que j'avais oublié. Je suis peut-être un peu traumatisé depuis le dernier camp de vacances aussi, où on nous a remis en question quant à la prise des médecins et puis ça m'est resté un peu et où effectivement j'ai compris que, voilà, mon rôle c'est de donner les médecins, point, mais que je ne peux pas interpréter là.</u> Mais, Jo a raison, c'est aussi une question de fonction et de responsabilité dans cette situation-là.</p> <p>Ju : Mais si je comprends bien, vous n'avez pas de</p>	<p>S'attache au prescrit, crainte de faire faux, de prendre des risques</p> <p>Style</p> <p>Objectif commun qui correspond au prescrit</p> <p>la fonction = le prescrit Préfigurations</p> <p>Peur ?</p> <p>Auto-prescription, très forte, qui restreint la créativité et la liberté d'agir ?</p> <p>Expérience passée donne la couleur...</p> <p>Recherche de sens, de justification, en se référant aux prescriptions</p>
--	---

<p><u>protocole</u> pour un oubli de médication ?</p> <p>P : Non. Si, on a un protocole par définition, parce qu'on est responsable de la prise des médicaments donc on a forcément un protocole.</p> <p>K : Mais après, on te dit pas comment faire, si ça marche pas, ou... ?</p> <p>A : En cas d'oubli, <u>faut te débrouiller</u> pour que les gens les prennent...</p> <p>P : Le protocole, c'est qu'ils les prennent.</p> <p>Jo : Et ce n'est pas 2 jours après quoi...</p> <p>P : Par contre, si Paula, je m'en serais aperçu à 11h et puis qu'elle, elle ne l'ait pas dit, à ce moment-là, moi je ne lui donne plus ses médicaments. J'appelle l'infirmier pour savoir qu'est-ce qu'on fait. Comment on va récupérer, parce que, à ce moment-là, à 11h, ça devient un véritable problème je veux dire. Parce qu'il y a donc une prise qui n'a pas été faite, donc il faut arranger. Et puis il y a des médicaments, style le Lithium, c'est des médicaments tellement fragiles à utiliser que là on a besoin des compétences médicales.</p> <p>K : Là tu <u>dois improviser</u> en fait. Tu as oublié, mais c'est écrit nulle part ce que tu dois faire en fait ? Tu inventes ?</p> <p>P : Je n'invente pas, <u>je mets en place une structure</u>, mais <u>je sais que je dois les donner</u>. Là où je fais peut-être une erreur, c'est que dans cette situation-là, la garantie de la prise des médicaments je ne l'ai pas comme si je l'avais faite au bureau...</p> <p>Jo : Tu joues la carte de la confiance, c'est une autre option.</p> <p>A : Mais tu utilises aussi une collègue de travail pour vérifier, puisque tu dis que tu vas téléphoner à la MSP. Si tu l'avais laissé seul à Rebecca... j'aurais trouvé...</p> <p>P : Et puis, au moment où je suis apaisé, très apaisé, c'est au moment où Paula m'appelle. <u>Si elle m'appelle, je me dis que c'est sûr qu'elle va les prendre</u>. Parce qu'elle me dit : « écoute, on a oublié », ou quelque chose dans ce goût-là. « Qu'est-ce qu'on fait ? », je lui explique, et puis je suis vachement content qu'elle ait appelé parce qu'elle est quand même décrite comme quelqu'un d'un peu compliqué</p>	<p>Flou autour des prescriptions</p> <p>Appel à l'ingéniosité !</p> <p>Nuances</p> <p>Absence de prescriptions</p> <p>Risque présent</p> <p>Jo, solidaire, explicite l'action autrement</p> <p>André va dans le même sens et pondère</p> <p>Pleine confiance en l'autre Savoir d'expérience lui permet d'affirmer cela</p>
---	--

<p>à ce niveau-là.</p> <p>Jo : Je pense à un truc là. C'est vrai que c'est faisable dans un sens, mais pas dans l'autre. Ca aurait été d'appeler l'éduc de Serrières, qu'il aille chercher à l'infirmierie de quoi donner les médicaments à Paula...</p> <p>Ju : Moi j'aurais fait ça aussi, j'aurais appelé l'infirmier direct et je lui aurais demandé de lui amener. C'est marrant parce qu'on aurait tous fait différemment, hein ?</p> <p>K : Oui, il y a quatre manières de faire différentes.</p> <p>Jo : Le but c'est qu'elle les ait, en gros et puis après chacun se démerde ... !</p> <p>K : Vous aimeriez que ce soit marqué quelque part, la manière de faire ?</p> <p>A : Non, je crois qu'il y a un <u>bout de créativité en fonction des circonstances de la situation</u> qui doit rester, sinon.... <u>Ce qui est important c'est la prise des médicaments et voilà!</u></p> <p>P : Ca me rappelle la discussion qu'on a eue avec Jean-Philippe - le responsable des foyers - hier, quand il disait que une équipe c'est... <u>il y a une cohérence, il y a des choses qu'on doit faire tous ensemble, il y a des passages obligés. Mais à partir de là, il y a la personnalité, la liberté de chacun de faire ses histoires et de mettre en place les stratégies qu'il veut. On n'a pas de mot d'ordre je veux dire... enfin, le mot d'ordre qu'on a c'est : « il faut qu'il les prenne ».</u></p> <p>Y : C'est la différence entre <u>la fonction</u> et <u>le rôle</u>. Comment on joue notre rôle dans cette fonction.</p> <p>P : Oui, exactement.</p>	<p>Recherche de solutions</p> <p>Connivence</p> <p>Styles</p> <p>Prescriptions donnent le sens</p> <p>Difficulté à expliquer la part de flou nécessaire pour travailler</p> <p>Légitimité d'une part de créativité, à travers sa fonction, les prescriptions et le rôle qu'on veut jouer</p> <p>Conclusion ; regroupement</p>
--	---

Notre compréhension de l'extrait : exemple d'analyse

Philippe explique qu'il a une stratégie bien à lui pour garantir la distribution des médicaments, mais ce jour-là, il oublie de donner les médicaments à une résidente, Paula. On le voit à l'écran, qui cherche une manière de pallier cet oubli : « ...je suis dans ma stratégie de savoir comment je vais récupérer ce coup que j'ai raté ». Une autre résidente, Rebecca, est dans le bureau à ce moment-là. Il décide de composer une parade avec son

aide : Philippe prend l'option de confier les médicaments à Rebecca, afin qu'elle les amène à Paula sur leur lieu de travail, commun, à Serrières.

Cette manière de faire comporte beaucoup de risques, mais Philippe explique qu'il a confiance en Rebecca, « ...*Rebecca, je me sentais assez à l'aise pour les lui donner, je me sentais en confiance... Rebecca, elle ne me fait pas de souci...* ». Mais auparavant, dans l'extrait, Paula appelle Philippe depuis son lieu de travail pour lui signifier l'oubli. Ce coup de téléphone surprend Philippe ; il a plutôt l'habitude de se méfier de la complaisance de Paula par rapport à sa médication. Il est tellement étonné par ce coup de téléphone que cela suffit à le convaincre qu'elle prendra ses médicaments si on les lui amène. Il sait qu'il s'est trompé et Paula ne manque pas de le lui rappeler. Il montre beaucoup de reconnaissance envers la résidente lors de l'échange téléphonique et comme pour la valoriser dans ce qu'elle vient de faire, il décide de jouer la carte de la confiance en lui faisant amener ses médicaments. La garantie de la prise n'est donc pas assurée, puisqu'elle se fera sans sa présence. Mais la relation vécue ce matin-là avec Paula, le sentiment qui l'habite suite au coup de téléphone, suffisent à l'apaiser, lui qui dit être « *assez inquiet pour les médics...* », d'habitude.

Philippe a choisi une stratégie, propre, pour pallier l'échec de sa façon de faire coutumière, mais on sent bien que cela fait réfléchir le reste de l'équipe. Chaque éducateur exprime comment il s'y serait pris dans cette situation, pour s'en sortir. Les choix sont assez différents les uns des autres. On voit bien que les autres éducateurs auraient pris plus de précautions vis-à-vis de leurs prescriptions, mettant cela sur le compte, entre autres, de leur fonction. En effet, l'éducateur Philippe occupe un poste de responsable. Ce qui n'est pas le cas des autres. Toutefois, la stratégie qu'utilise Philippe semble convenir à tout le monde, elle est pour eux un signe de confiance en l'usager, elle le valorise. Peut-être voudraient-ils eux aussi, s'ils le pouvaient, se permettre d'agir de cette manière ?

Ils expriment ici l'influence de leur fonction sur leurs libertés et leurs responsabilités, qui est notoire. Ils choisissent de se protéger des conséquences possibles d'un tel acte, qui représente une grande prise de risques ; des risques qu'ils ne s'autoriseraient pas à prendre dans une telle situation. Ils le disent clairement : « *Moi, je l'aurais pas fait, parce que trop la trouille de ne pas avoir réussi à répondre... ou plutôt d'avoir dépassé les responsabilités qu'on me confie.* ». Si cette liberté peut leur paraître distincte à cause de la différence de fonction, l'objectif et les prescriptions de l'acte éducatif sont pourtant identiques pour tout le monde dans cette situation. Philippe remplace en qualité d'éducateur spécialisé ce matin-là et il doit, au même titre que ses collègues, garantir la prise de la médication. Pourquoi ne prennent-ils alors pas les mêmes « risques » ? La différence est-elle réellement due à une différence de la fonction dans la hiérarchie ou plus simplement à une multiplicité des styles ? Les éducateurs semblent s'accorder sur la conclusion que ces deux données sont primordiales et concordantes, dans le choix et les prises de risques de leurs actions et stratégies.

Philippe se rend compte en visionnant l'extrait qu'il a fait patienter Rebecca, sa « passeuse » de médicaments, pendant toute la réflexion et la mise en place de son action. Il utilise son empathie en voyant la scène pour dire : « *...je la gave... je dois la gaver à fond là !* », en reconnaissant qu'il l'a fait attendre assez longtemps, mais que « *c'est la vie aussi quoi !* ». Il a composé son action avec Rebecca et en fonction des événements qui ont eu lieu sur le moment : coups de téléphone, va-et-vient des autres résidents. Il s'appuie

aussi sur quelque chose de très fragile et très incertain finalement : la relation de confiance qu'il entretient avec Rebecca et Paula. Il dit : « *mais je n'aurais pas donné à n'importe qui ses médicaments, ça c'est sûr* ». Son expérience vécue avec ces deux résidentes lui fait penser qu'il peut leur faire confiance.

Comme énoncé plus haut, on découvre les autres éducateurs disant qu'ils ne s'y seraient pas pris de la même façon que Philippe. Ils sont cependant tous d'accord de reconnaître le sens de l'action, justifié par Philippe. Ses collègues viennent même l'appuyer dans ses propos, en disant par exemple : « *Tu as choisi la carte de la confiance, c'est une autre option* ». Ils admettent l'idée d'associer les gens aux actions, de les valoriser et de les rendre partenaires, en affirmant comme Yves : « *...j'ai aussi beaucoup aimé ta façon de faire* ».

Ils pensent néanmoins que cette façon de faire ne répond pas suffisamment à la prescription qui est de garantir la prise de médicaments. Les risques sont trop grands : donner des médicaments à transporter à Rebecca - supposons qu'elle les perde, qu'elle les ingurgite...- puis remettre les médicaments à Paula, sans être sûr qu'elle les prendra. André semble rassuré d'entendre que Philippe a informé la monitrice d'atelier – elle pourra ainsi prendre le relais et assurer la prise. Yves, lui, reste très prudent. Il explique qu'il a été traumatisé une fois au sujet des médicaments et que dès lors, il ne s'autorise plus aucune marge de manœuvre. Il s'impose des auto-prescriptions suite à cette expérience fâcheuse. Il a peur de s'éloigner des prescriptions et de ne pas pouvoir y répondre. Il a d'ailleurs déjà une stratégie en tête pour expliquer comment il s'y serait pris.

Les éducateurs laissent entendre que les directives quant aux médicaments sont assez rigoureuses et, pour la majorité d'entre eux, elles semblent laisser peu de place à l'improvisation sans garantie de résultat. Quoique surpris des manières de faire différentes, ils reconnaissent qu'il n'existe pas de règle pour les oublis. La règle, c'est de garantir la prise. Après, chacun doit « se débrouiller ».

Cette situation qui pose problème ici à Philippe, et que tous avouent avoir rencontrée une fois ou l'autre, ne se révèle pas insurmontable : Philippe trouve une parade et les autres éducateurs en auraient trouvé une également. Ils n'énoncent pas une seule et unique manière de faire, mais communiquent leurs idées et le sens qu'ils donneraient à chacune de leurs solutions. Ils se reconnaissent les uns les autres et se retrouvent sur le but de l'action et sur ce qui est important : la prise du médicament. La finalité les rassemble. De ce but, commun, ils sont ouverts les uns les autres sur les manières de s'y prendre de chacun. Ils s'acceptent.

Le plus étonnant peut-être, c'est la réponse d'André à la question de savoir s'il aimerait qu'un écrit figure quelque part pour les guider dans pareille situation ; écrit qui, a priori, pourrait être une aide dans une situation problématique. Surprise ! André répond que non, « *il y a un bout de créativité en fonction des circonstances de la situation qui doit rester, sinon...* ». Il ne termine pas sa phrase, mais laisse penser qu'en d'autres termes, il est important d'avoir une marge de liberté pour composer son action. Une part de flou, difficilement nommable, serait donc apparemment nécessaire pour travailler. La prescription, ici, guide les éducateurs dans leur explicitation, comme elle guide Philippe dans son action et par là la justifie dans son aboutissement.

Le travail réel, c'est-à-dire toute la stratégie mise en place sur le moment, est une création de Philippe, un assemblage des différents éléments et personnages du contexte créant une action qui réponde au besoin de Philippe : réparer son oubli. Pendant l'auto-confrontation, il remet du sens à ses gestes et rend l'action globale cohérente et justifiée. Il s'appuie sur des savoir-faire, des savoirs d'expérience, son empathie, sa connaissance de l'autre, son intuition et son ingéniosité pour expliciter un acte qui a du sens en regard du contexte et de l'objectif poursuivi.

Il est intéressant de noter, au-delà de ce qui est dit dans l'extrait, qu'il se passe dans ce moment d'échange un phénomène intrigant entre les acteurs : une complicité, comme une forme de solidarité qui se crée au fil de leur conversation. Cela nous amène à réfléchir selon un autre plan d'analyse.

Même si les fonctions sont différentes, et les pouvoirs d'agir aussi par conséquent, une solidarité entre eux se manifeste au fil de la réflexion : « *Mais j'ai aussi beaucoup aimé ta façon de faire* ». Ils s'étonnent les uns les autres de la différence qu'auraient été leurs manières d'agir dans la même situation, tout en trouvant du positif dans chaque choix. C'est une façon aussi de justifier leur propre cohérence dans l'action, mais aussi finalement dans leur équipe et dans le sens de leur travail. Tout au long du texte, ils expliquent leurs manières différentes d'envisager l'action tout en se retrouvant autour du sens qu'ils donnent à leur manière de faire, tout en s'entraïdant les uns les autres dans leur explication. Il y a une sorte de connivence entre eux, qui soude les quatre éducateurs, autour d'un genre, collectif, reconnu par l'équipe toute entière. Le sens qu'ils parviennent à donner aux différentes et potentielles manières de faire révèle bien le fait que l'on peut aboutir au même résultat par des chemins bien différents, sans qu'ils ne soient erronés.

Il existe, et on le voit bien ici, des chemins plus audacieux, des raccourcis, par lesquels on prend le risque de se heurter à une prescription. Ce risque n'est visiblement pas pris par chaque professionnel, mais ces « contours » - et non entorses - sont souvent effectués dans un souci professionnel qui les justifie. Les propos de l'éducateur Philippe en témoignent : l'exercice de l'auto-confrontation lui permet de redonner du sens à son action. Il peut expliquer ses gestes, ses raisons, les enjeux et les choix pour lesquels il opte et ainsi rendre son action globale justifiable aux yeux de son équipe ; des membres d'une équipe qui s'y seraient pris différemment dans un tel contexte.

Chaque éducateur s'est exprimé et positionné face à ses collègues dans une manière de faire, dans un style d'action et on peut penser que cet exercice a été valorisant pour eux. La diversité des manières de s'y prendre est riche et suggère de nombreuses pistes d'action.

Au moment de conclure, en disant qu'il y a quatre manières de faire différentes, ils se mettent tous d'accord sur le but commun : prendre les médicaments. Ils finissent le commentaire de la séquence sur une citation illustrant ce qui vient de se passer entre eux, à savoir : « *...il y a une cohérence, il y a des choses qu'on doit faire tous ensemble, il y a des passages obligés. Mais à partir de là, il y a la personnalité, la liberté de chacun de faire ses histoires et de mettre en place les stratégies qu'il veut.* »

Les professionnels ici le disent : dans une situation comme celle-ci, l'important est de savoir à quoi on veut aboutir et avoir une cohérence dans l'équipe sur le résultat de nos actions. Ils trouvent les justifications nécessaires et finissent la séquence par une

conclusion qui les convainc tous. Autrement dit, par un consensus entre professionnels. Ils se sont mis d'accord sur l'objectif à atteindre et les quatre éducateurs semblent y trouver une force pour s'affirmer dans leurs styles.

« Faire juste », mais sait-on vraiment quel est le juste dans le règlement de ce problème ? Ils le disent, il n'existe pas de prescrit pour une situation comme celle-ci, pas de protocole, car cette situation est singulière et c'est le cas de beaucoup de celles que vivent les éducateurs dans leur quotidien. Ils doivent trouver une stratégie qui soit en accord avec la mission de l'institution, avec leurs cahiers des charges, avec le code déontologique de la profession, leurs valeurs, etc. Pour atteindre leur but, ils agissent donc tous spécifiquement, sans que cela soit faux pour autant !

Les pistes sont donc nombreuses autour de cette situation particulière. Les éducateurs mobilisent de multiples savoirs pour composer leurs actions ; des actions qui se déclinent différemment au gré des styles propres à chacun, mais qui semblent respecter un sens commun du travail.

3 ANALYSE DE L'ACTIVITE EDUCATIVE DANS L'EXERCICE DES AUTO-CONFRONTATIONS

3.1 Les savoirs expérientiels comme compétences tacites de l'éducateur

Déclinaison des manifestations du savoir expérientiel dans le travail des éducateurs

« C'est l'expérience qui nous dit que... », « Je sais par expérience », « On les connaît tellement, qu'on sait d'avance... », « Alors avec des fois l'expérience, on se positionne au bon moment, au bon endroit, comme il faut », « Je pense que là, c'est l'expérience quoi ! », « C'est quelque chose que tu as appris parce que tu le connais quoi », ...

Voici quelques citations que nous avons repérées dans les auto-confrontations et qui dévoilent la place accordée au savoir d'expérience dans la pratique des professionnels. Comme nous l'avons évoqué dans la partie théorique, le savoir expérientiel aide le praticien à composer avec la réalité de la pratique. On peut penser que ces « savoirs d'expérience » correspondent à une somme de compétences et de connaissances acquises par une personne à l'extérieur des systèmes éducatifs et de la formation professionnelle, le plus souvent dans des activités extra-professionnelles ou dans le milieu du travail.

Le savoir d'expérience, c'est « l'ensemble des savoirs actualisés, acquis et requis dans le cadre de la pratique du métier et qui ne proviennent pas des institutions de formation ou de curricula. Ces savoirs ne sont pas systématisés dans le cadre de doctrines ou de théories. Ils sont des savoirs pratiques (et non de la pratique : ils ne surplombent pas la pratique pour la connaître, ils s'y intègrent et la constituent comme pratique enseignante) » (Chammas, 2001, p.17).

La notion de savoir expérientiel apparaît à de nombreuses reprises dans le contenu des auto-confrontations. En effet, les éducateurs insistent sur l'expérience acquise. Ils se servent de cette compétence, tacite, pour construire leurs actions, pour les expliquer et les rendre légitimes aux yeux des autres dans un deuxième temps, lors de la confrontation de leurs pratiques avec leurs collègues.

On peut noter dans le travail fait dans cette équipe que les textes prescriptifs, comme les plans de lever par exemple, ne mentionnent pas toutes les informations dont a besoin un éducateur pour garantir les levers. Le plan indique l'heure à laquelle doivent partir les résidants, l'objectif, mais pas comment réaliser cet objectif. En d'autres termes, il ne désigne pas à quelle heure il faut aller lever tel et tel pour qu'il soit à l'heure, ni d'ailleurs comment il faut s'y prendre, pour le lever. Yves dit que c'est par expérience, avec le temps, qu'il a appris à savoir à quelle heure il fallait aller réveiller tel ou tel. Un plan plus

précis ne serait pas pertinent à ses yeux, parce qu'« il sait ». Il a appris. *« Je sais par expérience »*. Pour certains, il faut aller frapper à leur porte, les réveiller, deux fois, trois fois, cela dépend. Cet accompagnement est individualisé. Yves ajoute même, tout comme André d'ailleurs, qu' : *« il y a un plan des levers, que je ne lis jamais, parce que je le sais. »*.

On peut se demander à quoi servent alors ces plans ? Les éducateurs répondent qu'ils servent davantage au remplaçant, qui ne connaît pas ce qu'il faut faire. Ils introduisent la notion d'efficacité en disant aussi que : *« les écrits sont utiles, mais on ne peut pas forcément s'appuyer dessus parce qu'on perdrait trop de temps. »*. Il est vrai qu'on imagine mal un éducateur effectuer les levers des gens avec un plan sous le bras... Les écrits existent, ils sont certes peut-être utiles pour une personne nouvelle, un stagiaire, un remplaçant. Mais il faudrait pouvoir les « savoir par cœur » en somme, pour être vraiment efficace dans son travail. On pourrait parler ici d'un savoir expérientiel manifesté par l'intégration des procédures. La seule existence des prescrits, des plans, des textes, ne suffit pas ; il faut parvenir encore à les intégrer pour les mettre en œuvre. Et c'est ce petit plus qui importe, d'où cette notion d'efficacité mise en avant. *« Parce que je sais, plus besoin de regarder. »* : on sent que Yves a acquis quelque chose qui lui permet de prendre du recul par rapport au plan et être efficace dans ses levers.

Les prescriptions n'indiquent donc pas comment il faut s'y prendre pour lever les gens. Chacun semble procéder avec son bon sens, son feeling. Il est intéressant d'entendre André expliquer comment il s'y prend avec Sylvain, en disant : *« Je l'ai déjà vécu. »*. Il se sert de son expérience préalable avec ce résidant pour justifier le fait qu'on le perçoit à l'écran rester très calme, parler très doucement et éviter la confrontation. L'expérience lui a démontré que c'est ainsi qu'il fallait procéder pour entretenir une relation avec Sylvain.

Par son vécu, André a appris à lever Sylvain, mais sa manière de faire n'est pas arrêtée une fois pour toutes. Elle n'est pas fixe et stable. L'éducateur dit qu'il s'appuie encore sur ce qu'il sent et ce qu'il peut observer sur le moment. Il mobilise un savoir d'expérience à travers son intuition ; ce savoir-là est mis en œuvre dans l'action sous la forme de stratégies. Jo, sa collègue directe, soutient ses dires et ses explications dans la discussion en ajoutant qu'il y a des signes qui ne trompent pas. Ils s'accordent à dire qu'ils « sentent » si Sylvain se lèvera ou si il faut revenir une fois : ils ont appris à connaître son fonctionnement au lever. On peut imaginer qu'ils ont certainement agi par tâtonnements au début, afin d'identifier ce qui fonctionne ou pas avec tel et telle personne. Ils ont ensuite inventé des pistes d'action adaptées et modulables, au gré des situations rencontrées.

Leur expérience vient s'inscrire dans un « capital-mémoire », qu'ils mobilisent pour reconstruire de nouvelles actions. Cette mémoire est instable, elle bouge et se transforme par chaque nouvelle situation, singulière, qui leur fait faire de nouveaux apprentissages et qui vient donner une nouvelle dimension à ce que le praticien croyait savoir. La pratique participe au savoir expérientiel et inversement, le praticien apprend par sa pratique. L'apprentissage expérientiel est donc infini. Il se renouvelle sans cesse, puisque la pratique n'est pas stable ou formalisable, mais faite d'imprévus toujours différents et qui la rendent unique.

On retrouve cette idée d'apprentissage expérientiel, dans la connaissance que l'éducateur a du résidant : *« C'est quelque chose que tu as appris parce que tu le connais quoi. »*,

reprend une chercheuse en parlant de l'intervention insistante d'un éducateur auprès d'un résidant ; un éducateur qui se permet d'insister parce qu'il sait que ça fonctionne ainsi avec le résidant en question. Il a appris à reconnaître le fonctionnement du résidant, par expérience, et s'appuie sur cette connaissance de l'autre pour construire son action sur le moment. La capacité d'apprentissage expérientiel est reprise pour expliquer les fondements de l'action au moment de la confrontation.

Un autre éducateur, Philippe, les rejoint en disant que «...*tu sens les choses le matin, leur humeur* ». Les éducateurs connaissent donc suffisamment les résidants pour repérer comment ils se sentent, si ça va ou si ça ne va pas. Ils devinent, ressentent, au contact de l'autre. On dirait qu'il s'agit de quelque chose de très instinctif, d'inexplicable, développé avec le temps et l'expérience. « *Tu vois tout de suite si il y a quelque chose qui foire.* ». Ils ont appris à repérer les signes chez chacun ; signes qui laissent selon eux présager leur humeur, leur état d'esprit.

On découvre dans les séquences qu'en plus des levers, le matin, les éducateurs doivent gérer la distribution de l'argent de poche et de l'argent pour les repas, par exemple. On peut reconnaître une autre manifestation du savoir expérientiel, sous une forme de connaissance pratique, méthodique, de savoir où aller chercher quoi, dans l'espace. Yves parle de quelque chose de « difficile », expliquant qu'il y a plusieurs caisses, plusieurs comptes, etc. « *Nous, avec l'expérience, on sait tout de suite dans quelle caisse aller chercher... mais pour des éducateurs qui débutent, ça doit pas être facile du tout.* ». Yves pourrait sous-entendre que l'expérience est primordiale pour parvenir à s'en sortir et surtout être efficace à cette place d'éducateur. Il y a des plans de distribution, mais il y a aussi de nombreuses subtilités qu'il faut maîtriser et qui ne s'apprennent qu'avec le temps et l'expérience.

Selon ces éducateurs, un stagiaire qui débute ne peut pas s'en sortir, ne peut pas tout maîtriser d'entrée. C'est trop difficile. Ils sous-entendent que ça n'est pas si simple : on ne s'improvise pas éducateur ! Notons qu'en évoquant ainsi la complexité des tâches à surmonter, ils valorisent aussi leur fonction. L'auto-confrontation leur permet de nommer la complexité des tâches, qui ne se voit pas forcément objectivement à l'écran. Un éducateur - Yves - se voit faire un geste a priori banal, remettre de l'argent à un usager. Mais par l'auto-confrontation croisée, il commente son action et met en lumière tout ce qu'il est en train de calculer, toutes les informations qu'il doit maîtriser pour donner la bonne somme et la prendre dans la bonne caisse, « *... c'est plein de petites choses à savoir, à se rappeler.* ».

« *Vos outils doivent être très complets pour connaître toutes les subtilités* », reprend Jo, plus loin. Mais selon Yves, les subtilités doivent se vivre, s'expérimenter et s'apprendre ainsi. Tout n'apparaît pas dans les écrits. Philippe dit : « *Moi qui bosse peu, quand je viens, je suis paumé à un moment ou à un autre.* ». On peut se demander a priori pourquoi tout n'est pas écrit, ou en tout cas pas davantage, pour s'en sortir « mieux » ? On les entend alors répondre qu'il n'est pas possible de tout écrire, que les subtilités sont trop nombreuses, mais surtout, que ces subtilités ne peuvent pas être écrites, parce que c'est justement ce petit plus qu'il faut découvrir pour être un éducateur efficace. Cette part de découvertes à faire valorise la fonction de l'éducateur. L'expérience apparaît dès lors comme nécessaire pour être un éducateur compétent. Elle renferme les subtilités cachées ;

des subtilités qu'il est nécessaire d'acquérir pour construire son agir et réussir efficacement à braver ses tâches d'éducateur.

D'ailleurs, les éducateurs échangent leurs opinions à propos des stagiaires. Yves pense que la formation d'un stagiaire est difficile, car il faut du temps pour comprendre comment s'effectue le travail. Jo nuance encore en disant qu'il y a une part de bon sens dans les actions, que « *c'est difficile de les expliquer* », qu'elle « *ne sait pas forcément décortiquer l'action, expliciter ce que tu fais* ». Elle pense que les personnes, en l'occurrence les stagiaires qui arrivent, sont un peu perdus au début, inéluctablement. A les écouter, on a véritablement l'impression qu'il y a des choses qui ne s'expliquent pas, qu'il faut découvrir par soi-même pour comprendre. Les éducateurs voudraient-ils dire que l'apprentissage passe forcément par l'expérience, qu'une part du savoir est intransmissible, parce qu'expérientiel ?

Le savoir d'expérience s'incarne aussi dans la routine. Yves y fait référence lorsqu'il explique sa manière de faire lors des levers, il dit : « *On les connaît tellement, qu'on sait d'avance...* ». Yves pense qu'il existe une sorte de routine le matin. Il s'attend à recevoir les gens au bureau comme il en a l'habitude. Par exemple, il sait qui il faut aller lever, à qui il faut être attentif. Nous pensons qu'il met en œuvre une routine, la sienne, selon son savoir d'expérience.

Ce matin-là, dans la séquence, il dit qu'il remarque quelque chose d'inhabituel dans ce qu'il se passe : il n'a pas vu un des résidents. « *C'est vrai que c'est par expérience que je note qu'il n'est pas là. C'est pas habituel. Je me demande ce qu'il se passe. Je vais voir, je suis étonné* ». Sans avoir surveillé consciemment l'apparition de ce résident, il remarque soudainement qu'il ne l'a pas vu. Il y a comme une routine brisée qui éveille l'intérêt de l'éducateur. Un nouvel éducateur se serait, lui, appuyé sur le plan des levers pour intervenir. L'habitude, l'expérience, servent Yves dans sa gestion des levers. Sans le plan, un novice n'aurait pas pu « sentir » cette absence. Yves a acquis une compétence par l'expérience. Il a une forme de routine inscrite en lui, un scénario d'événements habituels auquel il s'attend et qui le fait réagir ce jour-là, parce que ces événements n'ont justement pas lieu.

Dans le même ordre d'idées, Philippe explique comment il s'y prend et ce qu'il fait avec Rebecca ce matin-là : « *Avec Rebecca, je ne comprends pas pourquoi elle fait sa lessive, elle m'étonne aussi elle. Les éducateurs disent que tous les matins, il faut lui piéger son lit pour la mettre debout. Et ce jour-là, non seulement elle est debout, mais en plus elle plie ses affaires qui sont dans la sècheuse !!* », « *Je me dis, attends, il y a un quelque chose.* ». L'éducateur est surpris par la situation inhabituelle, parce qu'il sait comment se passent les levers de cette résidente normalement. Son habitude et sa connaissance de Rebecca sont bousculées, comme trahies ce matin-là. Ici, il y a quelque chose d'étrange, qui ne correspond pas à ce qui est dit des levers de cette résidente et l'éducateur veut en trouver les raisons. Cette différence entre ce qu'il voit et ce qu'il s'attendait à voir selon ce que lui a démontré son expérience lui pose problème et l'amène à questionner la résidente, à essayer de faire des liens avec le contexte du moment pour mettre un sens à ce qui est en train de se passer. Il explique son action et son attitude à ses collègues en disant qu'il est en train de chercher ce qui peut justifier l'étrangeté de la situation ; une situation qui n'est pas conforme à ce qu'il a l'habitude de rencontrer le matin avec elle. Son expérience l'avait amené à attendre un autre comportement. Philippe donne du sens à ses actions par le

caractère extraordinaire de la situation. Son « capital-expérience » est bousculé par une situation inattendue, surprenante et il doit redéfinir, repenser ce qu'il avait l'intention de faire. Il pensait devoir aller arracher cette résidante de son lit, mais il la retrouve en train de faire sa lessive ! Il se dit que ça n'est pas normal et il cherche le sens de cette situation insolite.

« *Alors avec l'expérience, on se positionne au bon moment, au bon endroit, comme il faut.* », commente André en se voyant à l'écran, bouger, faire des petits gestes ici et là, accompagnant un résidant dans la confection d'un repas. Il connaît Denis, ses difficultés et peut anticiper ce qu'il saura faire ou moins bien faire dans l'exécution de ses tâches. On pourrait penser qu'il pallie les difficultés de Denis. Il explique alors qu'il ne veut pas que Denis se sente dévalorisé, comme si il fallait que tout se passe parfaitement bien pour parvenir jusqu'à la fin du repas. André sait par expérience que Denis, par exemple, oubliera d'enlever le jus dans la boîte de maïs avant de faire la salade, alors il anticipe et le lui rappelle. Il se positionne, agit grâce à l'expérience. Il s'adapte à l'autre, parce qu'il sait comment il fonctionne. Il l'a découvert de lui-même, par expérience ; nulle part il n'est écrit qu'il faut être attentif à ce que Denis vide le jus de la boîte de maïs ! Mais André, lui, le sait ; il dit d'ailleurs qu'il en a déjà fait l'expérience. Ce détail est comme inscrit dans sa mémoire et l'influence dans son accompagnement éducatif.

A observer André à l'écran, on pourrait penser qu'il en fait trop, à ainsi pallier les difficultés de Denis et que cet acte n'est a priori pas éducatif. Mais le discours d'André sur son action vient révéler le sens qu'il y a mis, qu'on ne peut pas soupçonner sans entendre le protagoniste. André explique alors le choix qu'il a fait en situation et il le met en lien au contexte de vie actuel du résidant, pour lui donner du sens.

Les éducateurs, avec l'expérience, mettent au point des stratégies adaptées au résidant. Ils développent ainsi des ruses. Ils ont repéré des petites subtilités, des attitudes qui ont un impact. D'ailleurs, Jo explique la séquence avec un résidant en disant qu'elle est très attentive à aller dans le sens du courant avec lui, qu'elle réfléchit aux mots qu'elle va dire, parce que : « *Lui, si on lui rentre dedans, si on s'oppose à lui, il monte en escalade très vite, donc j'ai trouvé ce modus vivendi de dire que je vais dans l'humour, avec un truc quand même assez tonique...* ». Elle a une manière de s'y prendre très réfléchie, très particulière qu'elle a construite avec le temps, avec l'expérience. Philippe renchérit plus loin en disant : « *Tu sais comment il est...* », « *C'est à force de l'avoir vécu que tu repères bien le coup...* ».

Lors des auto-confrontations, Philippe explique que sa réaction sera différente selon le résidant auquel il est confronté. Il connaît les résidants, il a en tête l'identité, les forces, les fragilités et le passé de chacun. Il « bricole » ses réactions, son attitude en fonction de l'autre. Et, par expérience, il sent quand les résidants vont moins bien. Dans une séquence, on le voit agir de manière très interventionniste avec une résidante. Philippe justifie son insistance observée à l'écran en disant qu'il avait senti que quelque chose n'allait pas, que la résidante en question était préoccupée et il imaginait qu'elle avait besoin de parler. Il décline le verbe « sentir » à plusieurs reprises pour expliquer ce qu'il fait dans la situation étudiée à l'écran : « *Tu sens qu'il y a quelque chose derrière.* »,... « *Je ne sais pas trop... je ressens tout ça* ». On peut dire qu'il y a quelque chose de l'ordre de l'indicible et de l'irrationnel. Ses collègues semblent comprendre et partager cette compétence de pouvoir sentir les choses, à travers l'intuition. Elle est légitime à leurs yeux. Yves soutient les

actions de son collègue en disant : « *On a bien senti dès le départ qu'il y a quelque chose qui... un comportement bizarre* ». Yves voit lui aussi en visionnant la vidéo ce que son collègue expliquait juste avant ; il dit ressentir la même chose.

Ce type de savoir d'intuition apparaît régulièrement dans les auto-confrontations : « *Mais c'est par l'expérience des gens, on le sent ces histoires-là. Tu sens quand tu peux entrer dans la bulle de l'autre.* », ... « *Ca se sent avec le temps. Mais comment ça se sent, je ne sais pas. En tout cas, ça se sent !* », ... « *Mon expérience me fait dire que... ça me donne des éléments assez symptomatiques...* ». Ce type de savoir semble avoir une place importante dans la construction des actions des éducateurs. Ils parlent de quelque chose qui ne s'explique pas et qui appartiendrait à l'expérience. Ils conjuguent souvent le verbe « sentir » lorsqu'ils sont empruntés pour expliquer leurs actions. Ils mettent en avant un savoir intégré, quelque chose entre l'instinct, l'émotionnel, l'empathie, le vécu et l'observation ; et ce savoir est reconnu entre professionnels.

De l'analyse qui précède, nous avons pris l'option de dégager plusieurs manifestations du savoir d'expérience ; des savoirs d'expériences qui s'actualisent sous la forme de :

- *L'intuition* : elle trouve sa place dans le travail d'élaboration des actions émis par les éducateurs. Ces derniers n'hésitent pas à dire qu'ils agissent en fonction de ce qu'ils ressentent chez l'autre. Leurs sens sont en éveil ; ils exploitent ce qu'ils ressentent, pressentent, pour agir.
- *La ruse* : elle leur permet de créer des stratégies pour surmonter des situations. Les professionnels inventent des pistes d'action et mobilisent des formes de ruses pour construire des actions adaptées. Ils apprennent de leurs échecs et travaillent à trouver d'autres pistes d'action, d'autres stratégies pour s'en sortir dans la mise en œuvre des prescriptions.
- *La routine, ou l'habitude* : elles sont importantes pour être efficace dans son travail. La routine, les habitudes, intégrées, leur permettent de faire les levers rapidement, sans avoir à passer du temps à lire les prescriptions ; de remarquer l'étrange, l'extraordinaire et de noter par exemple l'absence d'un résidant au moment des levers ; d'anticiper et de penser des situations avant qu'elles n'arrivent. Pourtant, cette routine peut aussi devenir un problème lorsqu'elle est bousculée, contraignant l'éducateur à improviser de nouvelles attitudes pour y faire face et la surmonter. La routine révèle un aspect auquel on ne pense pas forcément a priori, mais auquel font référence les éducateurs lorsqu'ils parlent de la multiplicité des tâches : *la connaissance pratique, ou méthodique*, de savoir où se trouve quoi, dans l'espace. A les entendre, en effet, un éducateur efficace doit pouvoir maîtriser l'espace et la place des éléments importants : retrouver les bonnes caisses, les bons classeurs, les bonnes enveloppes. La routine dénote de surcroît d'une *connaissance intégrée des procédures*. Il s'agit d'un savoir qui amène l'éducateur à intégrer et à s'approprier les plans divers qui existent : plans des levers, avec les heures de départ aux ateliers, les horaires de travail, les noms des moniteurs d'atelier, mais aussi les plans de la distribution de l'argent de poche, la structure financière, etc. Des procédures existent, selon des plans divers, conformément au système qualité. Cependant, à regarder les enregistrements vidéo réalisés, on a pu remarquer que les éducateurs ne s'y référaient que peu dans leurs actions. Ils semblent s'affranchir

des plans pour parvenir à s'en sortir selon ce qu'ils savent, de tête, ou de corps. Ils ne se réfèrent donc pas à ces plans pour agir. Ils connaissent les procédures par cœur. Ils les ont en tête et cette connaissance leur permet d'agir vite et bien, dans le temps imparti, en mettant en œuvre leur propre routine.

- *La connaissance de l'autre* : elle est mise à contribution dans l'action. L'éducateur, lorsqu'il se trouve en interaction avec un résident, a en tête son histoire, ses fragilités, ses ressources, son identité, le contexte de sa vie. La connaissance de l'autre, qui s'affine avec le temps et l'expérience, aide l'éducateur à construire des actions adaptées et pertinentes. Elle peut l'aider aussi à se mettre à la place de l'autre. Nous reviendrons d'ailleurs sur les capacités d'empathie et d'identification.

Légitimité et apprentissage du savoir expérientiel

Le savoir d'expérience semble avoir toute sa place et sa légitimité dans le quotidien des éducateurs. Ils s'appuient entre autre sur l'expérience pour justifier leurs actions, quand il leur manque des mots pour l'expliciter. L'expérience paraît nécessaire pour être un éducateur efficace. C'est ce petit plus qui permet de prendre du recul par rapport aux textes prescrits, aux plans divers ; des plans qui ne contiennent pas toutes les informations pour s'en sortir, parce qu'elles s'acquièrent par l'expérience.

Philippe, qui essaye encore de décrire son attitude avec Liliana, finit son exposé en disant : « *Mais expliquer tout ça à quelqu'un, c'est vraiment complexe. Il n'y a que l'expérience qui fait ça. A mon avis.* ». Expliciter son travail, ses actions, ses attitudes représente une difficulté. Les éducateurs s'accordent à dire qu'il faut expérimenter, qu'expliquer ne suffit pas. On remarque d'ailleurs qu'ils ne parviennent pas à tout expliquer : « *C'est la complexité de ce métier, c'est qu'effectivement, ça ne s'explique pas ces choses, c'est comme tu dis par l'expérience, ton parcours de vie, plein de choses.* ».

Ce chapitre ouvre la réflexion sur une autre question : la légitimité du savoir expérientiel et l'apprentissage expérientiel. En effet, diverses formes de savoir entrent en jeu dans la vie professionnelle du praticien. Traditionnellement, c'est le savoir académique, scientifique qui est reconnu et qui fonde quelque part le savoir d'expérience. Mais dans notre analyse, on a pu voir que le savoir expérientiel, dénué de sources théoriques, avait toute sa place et était même reconnu comme habiletés personnelles par les quatre praticiens. Ces savoirs d'expérience apparaissent comme des savoir-faire très spontanés, de l'ordre de l'intuition. Dès lors comment penser l'apprentissage des gestes du praticien, d'un stagiaire par exemple, comme ont pu l'évoquer les éducateurs ? Comment faire apprendre, transmettre des habiletés et un savoir-faire en gardant une part de spontanéité, pour être prêt à composer avec les imprévus de la réalité quotidienne ?

« Contrairement au savoir académique ou théorique, qui peut être généralisé, le savoir expérientiel est une entreprise tout à fait personnelle, dans sa construction, dans son utilisation et même dans sa diffusion. Même si l'on peut croire le contraire et, malgré qu'il soit souvent incapable d'expliciter sa pratique et le savoir d'expérience qui en est généré, le praticien demeure encore maître de son action. On remarque que, face à toutes les

difficultés et les contraintes qui entourent la profession en service social, le praticien dispose d'une grande marge de manœuvre ou, au moins, il arrive à s'en approprier une. (...) C'est le savoir d'expérience qui est développé et utilisé en pratique et c'est ce même savoir qui sous-tend toute action professionnelle du praticien et, surtout, toute action compétente » (Chammas, 2001, p.23).

Dans cette question du rapport difficile entre la théorie et la pratique, on voit dans l'analyse que les éducateurs ont du mal à expliquer ce qu'ils font, en termes méthodologiques. Ils se contentent plus souvent de parler d'intuition, de ressentis. Il est étonnant de voir que ces manières de faire intuitives sont reconnues entre pairs. Dès lors, il apparaît comme laborieux de produire des marches à suivre, des procédures sur ces situations singulières, variées et instables. On comprend que les contraintes du quotidien ne sont pas normalisables et fixes.

Le savoir d'expérience prend une place dans cet écart entre le prescrit, fixe, normalisé et le réel, instable, singulier, unique. Le savoir d'expérience s'inscrit dans ce rôle de composition du praticien ; il se forge avec et sur la pratique. Il s'acquiert par l'action et fonde sa légitimité dans le travail quotidien. La pratique et les contraintes inhérentes rencontrées permettent aux professionnels d'acquérir des formes d'habitus, des capacités à gérer les contraintes singulières.

Les professionnels s'attachent à démontrer qu'une partie de leur savoir-faire découle de la pratique ; une pratique incontournable pour apprendre à maîtriser ce qui peut paraître imperceptible au profane. Ils font des gestes très spontanés, parfois sans y réfléchir sur le moment. Ils ne peuvent pas expliquer non plus où ils ont appris à faire de la sorte. Ils se débrouillent, dans l'action. « Un certain savoir peut donc émerger de la pratique... il se fait à travers un processus réflexif. Dans un tel processus, le savoir tacite qui oriente les habiletés professionnelles est amené à la conscience (focale). Ce processus est possible quand un praticien est confronté à une situation unique et complexe qu'il essaie de comprendre et de comparer à ce qu'il fait effectivement pour résoudre le problème qui est rattaché » (Schön, 1983, dans Papell, Skolnik, 1992, cité par Chammas, 2001, p.18).

La réflexion, qui se situe à plusieurs niveaux, sert à construire ces actions. Ils réfléchissent en cours d'action, sur l'action et aussi sur les résultats obtenus par l'action. « La réflexion dans et sur l'action contribue à établir un cadre de cohérence logique entre l'action et la pensée spontanée qui l'accompagne, où le passage de l'action à la pensée (et vice-versa) équilibre et régularise l'intervention, l'oriente et lui donne un sens » (Chammas, 2001, p.19).

L'expérience est donc une donnée incontournable pour être un « bon éducateur ». Le travail s'apprend, à travers les actions passées, pour repenser les nouvelles.

Le savoir d'expérience, mis en œuvre sous différentes formes, influence le praticien dans ses actions. Il fait partie de cette part de génie que le praticien utilise dans sa régulation subjective entre ce qui est prescrit et le réel des situations rencontrées, pour fonctionner et agir dans son travail.

Le savoir d'expérience est une compétence, subjective, impalpable, mais qui peut s'acquérir et dont a besoin le praticien. Symboliquement, c'est une des mailles qui

construit le filet. Objectivement, il est un des éléments qui amène le praticien à se professionnaliser. Nous allons le voir, il existe d'autres composantes à cette construction.

3.2 Les valeurs dans l'action : notion de choix et rupture d'indifférence

La valeur : éclairage théorique

Les valeurs, c'est « ce qui est posé comme vrai, beau, bien selon des critères personnels ou sociaux, et sert de référence, de principe moral ».¹ Les valeurs, c'est aussi une expression subjective décrivant une partie de l'identité de l'être humain ; en effet, les valeurs agissent sur les actions et le comportement de ce dernier. Ces valeurs peuvent être issues de la culture de l'homme, de sa profession, de sa famille ou de sa personnalité. Elles forment un ensemble, un système, propre à chaque individu.

Dans le travail social, la question des valeurs est souvent soulevée, car elle constitue une référence pour les activités de la communication, des êtres en relation. Cette question renvoie aussi, dans les professions sociales et comme le soulève Claude de Jonckheere² (2003, p. 47), à la conception du bien et à l'« éthique normative », forme d'éthique constituée « par des règles d'action ou des prescriptions renvoyant à des valeurs ». Pour diriger son action, l'acteur social tend donc à trouver des réponses dans des valeurs. Dans le même milieu professionnel, la conception du « bien » est en effet construite de valeurs souvent communes ou proches de l'être. Sans se pencher sur l'étude de l'éthique normative, champ que l'on maîtrise trop peu, et sans prétendre que les valeurs sont seules causes de nos actions, elles sont cependant, selon nous, une part de l'humain à explorer.

En effet, les valeurs sont un moteur de nos actions, dans la profession d'éducateur. Mais dans quelle mesure ? Comme l'exprime Claude de Jonckheere : « Les valeurs sont un des aspects qui, dans une mesure difficile à apprécier, influencent ou enveloppent l'action à côté de nombreuses autres forces » (2003, p.48).

Comme nous l'avons remarqué dans notre recherche, les valeurs aident bien souvent les éducateurs à donner du sens à leurs activités et à expliquer pourquoi ils agissent d'une manière ou d'une autre. On peut dire que c'est une façon de légitimer un acte, au nom d'un héritage : une valeur. Ces valeurs qui aident à construire du sens, on les appelle les *valeurs-référents* (Barbier, 2003, p.75). Il s'agit d'un système de représentations que se construit un individu à propos de ce qui, à ses yeux, vaut la peine d'être fait, dans une situation donnée. Cela renvoie à un idéal ; un idéal de soi peut-être, dans tous les cas à la formation d'une identité, personnelle, professionnelle, qui tend à être idéale. Force est de penser, en évoquant un idéal et donc la conception du bien pour l'être humain, à ce que nomme si bien Charles Taylor (1998) : une « vie digne d'être vécue » (cité par De Jonckheere, 2003, p.48). Une grande partie de notre vie s'effectue sur notre lieu travail, alors pourquoi ne pas transposer cette question aux éducateurs et à leur manière d'appréhender l'idéal dans leurs actions professionnelles ? Nous pouvons dès lors nous interroger ainsi : comment mobilisent-ils leurs valeurs dans l'action, à travers la réalité de leur quotidien de travailleur social et comment expriment-ils ces valeurs dans leur discours ?

¹ Définition du dictionnaire, Larousse.

² Docteur en sciences de l'éducation, professeur et chercheur à l'Institut d'études sociales à Genève.

Les valeurs comme prescriptions institutionnelles

Dans les textes prescriptifs d'Alfaset et ses règles institutionnelles, nous retrouvons des énoncés qui sont issus de valeurs portées par l'institution. Il existe diverses références. Nous pouvons soulever, par exemple, la valeur du respect de l'autre, dans ladite « Règle d'Or pédagogique et relationnelle ». Cette prescription exige que le personnel d'Alfaset dise « les bonnes choses, au bon moment et à la bonne personne » - il s'agit là de la compréhension vulgarisée que nous faisons de cette prescription. Elle relève donc le respect de la confidentialité de nos paroles et des personnes qui nous entourent. Dans le cahier des charges des employés, nous distinguons également certaines valeurs implicites, qui sont d'ailleurs souvent en lien avec le respect, qu'il soit lié à l'attitude à adopter avec les usagers ou leurs familles, ou plus simplement vis-à-vis du matériel. Pour étayer la compréhension des prescriptions à Alfaset, nous citerons un des objectifs principaux de la fonction d'éducateur, mentionné comme suit dans le cahier des charges : « Garantir une attitude respectueuse de la personne handicapée ». Nous avons aussi mentionné, dans la présentation de notre institution, une devise : « l'Art de vivre sa différence », qui décrit une mission institutionnelle et qui repose sur des valeurs : celles de la compréhension, de l'acceptation de l'autre comme un être différent de soi. Même si, effectivement, la valeur n'est pas nommée telle quelle dans un texte prescriptif, elle teinte néanmoins celui-ci, de façon tacite.

Dans les situations de travail que nous avons choisi d'observer, les valeurs des éducateurs se déploient de différentes manières. On a reconnu des valeurs héritées d'une source professionnelle (par exemple, si un des éducateurs est issu d'une formation de maître socio-professionnel ou d'éducateur spécialisé), familiale (habitudes, éducation), personnelle (personnalité, préférences), institutionnelle ou culturelle. Les valeurs que nous allons évoquer sont exprimées par les éducateurs en rapport avec les séquences filmées. Elles ne sont donc pas exhaustives, mais représentatives de personnalités, dans un lieu donné, doté d'une culture propre, dans des situations et un contexte bien précis. Ce sont les éducateurs eux-mêmes qui parlent de leurs valeurs dans l'action ; des valeurs qui les orientent pour agir professionnellement.

Rentrons un peu dans ces situations concrètes pour tenter de déterminer certaines valeurs soulevées par les éducateurs interrogés...

Le travail dans les ateliers : outil de valorisation et de socialisation ou contrainte ?

Lors des séquences « lever », nous voyons que les éducateurs sont très occupés à regarder l'heure qu'il est. En effet, ils sont garants de l'arrivée ponctuelle au travail des usagers du foyer : cela constitue la prescription. Cette règle semble être dans la tête de chacun d'eux, connue de tous. Elle est pourtant décrite de façon différente par chacun. Autour du travail, du sens que l'on peut lui donner, de son importance dans une existence, nous allons voir que nous avons pu distinguer plusieurs valeurs qui lui sont attachées.

Pour Yves, le lever est synonyme de travail, il dit : « *Pour moi le lever, c'est synonyme d'aller bosser. Tout un état d'esprit* ». Cet état d'esprit que nomme Yves est fondé sur une valeur ; une valeur qui semble importante à ses yeux. Elle fait référence à la culture du travail ou plus globalement à la culture d'entreprise à laquelle Yves semble attaché. Et, élément qui n'est certainement pas anodin, Yves se trouve être de formation de maître socioprofessionnel. Il connaît donc les contraintes et les exigences de la fonction des moniteurs d'atelier : qui mieux que lui dans l'équipe peut les comprendre ? Il sait que les moniteurs ont besoin de leurs travailleurs et qu'ils soient ponctuels. Il utilise d'ailleurs cette contrainte de l'atelier comme une ressource, un outil de travail, en mettant en œuvre une forme de valorisation des personnes par le travail. Cette référence, la VRS¹, est une technique utilisée en particulier par les professionnels issus d'une formation de maître socioprofessionnel. « *J'essaie toujours de les rendre attentifs au fait qu'ils sont attendus et que si ils n'y sont pas, c'est un travail qui ne se fait pas* » : Yves sous-entend la place importante que les résidents ont dans un atelier. Il les valorise en reconnaissant leur utilité dans la société, avec leur handicap.

André exprime lui aussi que le travail est primordial pour les résidents, mais il met lui davantage l'accent sur une autre valeur sous-jacente : la socialisation des usagers. Ils sont, au travail, en effet, dans un principe de réalité, qui peut correspondre à la norme des personnes qui forment notre société. C'est donc un endroit où l'on se socialise, où l'on se « normalise ». Pour lui, cela semble primer sur l'image participative au sein de la société qu'exprimait Yves. Il dit à ce propos : « *... la partie où ils vont au travail, c'est important, ils sont valorisés et il y a un contact avec d'autres personnes.* ». André estime donc que, pour un usager, la satisfaction d'être allé travailler, d'avoir été en relation durant toute la journée, de pouvoir dire « je travaille », sont des éléments primordiaux pour leur vie. Le travail et les contraintes qui lui incombent permettent à la personne handicapée de rester dans une norme, dans un principe de réalité. Le travail induit naturellement une meilleure image de soi, une impression d'exister et d'être reconnu dans une société qui, pour certains, est difficile à intégrer, à pénétrer, de par leurs difficultés.

Dans un pays où la culture du travail est importante, les éducateurs en question tentent à leur manière d'inculquer la valeur du travail à des personnes un peu « en marge ». Car, à leurs yeux, le travail est un moyen de valoriser leur rôle dans la société, d'être « quelqu'un ». C'est un moyen aussi d'être « comme tout le monde » ou du moins d'être dans la norme et de côtoyer d'autres personnes, au quotidien et de rester en relation. De plus, la mise en avant du respect des exigences du travail permet aux éducateurs de donner du sens à leurs actions dans les levers, face aux résidents, mais aussi dans la confrontation avec les collègues, pour justifier leur manière de s'y prendre.

Pour d'autres éducateurs, nous allons le voir, la contrainte du lever pour partir au travail, au-delà du sens qu'ils lui donnent, n'est pas si facile à réaliser en situation réelle... Cette prescription, qui est reconnue comme légitime et juste par les éducateurs, dans une institution qui se veut offrir des places de travail, peut représenter un lourd fardeau... : un rôle dans lequel l'éducateur n'est pas à l'aise.

Prenons l'exemple de Jo. Elle nous l'avoue, alors qu'elle déteste elle-même se lever de bonne heure le matin pour aller travailler, elle doit en plus aider d'autres personnes à faire

¹ Valorisation des rôles sociaux.

de même : se lever ! Elle dit, à propos du moment de la prise en charge des levers : *« je le fais parce que la règle le veut, mais ça va à l'encontre de ce que je souhaiterais profondément pouvoir faire, c'est-à-dire de les laisser dormir »*. Plus que quelque chose qu'elle n'aime pas faire, elle exprime que c'est très difficile pour elle : *« C'est comme si je faisais violence à l'autre. Et ça m'est des fois vraiment très pénible »*. Nous lisons à travers ses paroles des frustrations, professionnelles, en regard de ses valeurs, personnelles. Une valeur pour Jo peut se situer par exemple dans le respect de l'autre, ici dans sa problématique psychique. On peut décrire cette valeur comme reposant sur une forme d'empathie particulière quant au handicap de l'usager. Cette valeur semble la mettre parfois en porte-à-faux avec la règle « culturelle » qui est de se rendre au travail et de tenir un rôle dans la société ; règle valorisée par Yves et André. Elle peut en effet imaginer que se lever, pour un résident X, est insurmontable en fonction de sa problématique. Jo est sensible aux difficultés de la personne malade et aux fragilités psychiques qu'une maladie peut induire.

Cette illustration fait apparaître la difficulté de la place de l'éducateur à gérer parfois des écarts entre ce qu'il aimerait faire et ce qu'il doit faire. Même si Jo voudrait dire parfois aux personnes dont elle s'occupe de dormir le matin, elle se plie aux prescriptions et met de côté ses aspirations profondes pour fonctionner dans son rôle d'éducatrice. Parfois, la prescription est une contrainte au déploiement de ses valeurs. Mais, peut-être, et a contrario, les valeurs influencent-elles aussi la prescription ? Dans le cas présent, Jo n'a pas le choix. Elle doit faire avec, cela lui semble bien impensable dans cette situation d'être en adéquation avec ses propres valeurs ! L'exigence du travail est en effet incontournable, elle vient dans cet exemple prendre le pas sur certaines de nos valeurs personnelles.

Dans certains cas, pour les professionnels, travailler c'est aussi devoir faire ce que l'on préférerait ne pas faire, dans son idéal. On doit alors « agir à l'encontre de ses propres valeurs » et laisser, d'une certaine façon, la prescription s'imposer. Le professionnel doit dans tous les cas apprendre à hiérarchiser les valeurs, celles qui lui sont propres et celles qui sont liées à l'institution. C'est un jeu avec soi-même : rester en lien avec ses valeurs personnelles, tout en pouvant déployer et respecter celles de l'institution qui nous emploie.

Respect de l'intimité et de la confidentialité : des valeurs parfois contraignantes

Jo a révélé ses difficultés à effectuer les levers des usagers, au niveau de ses valeurs personnelles, lors des auto-confrontations croisées, auprès de ses collègues et de nous-mêmes ; difficultés que nous étions loin d'imaginer à la vue des images de Jo en train de faire ses levers. Il est surprenant d'apprendre ce qui se trame en elle, les efforts qu'elle doit accomplir pour être et agir en fonction des prescriptions, alors que rien ne transparait de ses contradictions intérieures à l'écran. On peut imaginer qu'elle gère ce qui représente une contrainte pour elle : se sortir et sortir les autres de leur sommeil, en se fondant complètement dans les prescriptions, mettant de côté ses idéaux.

En recherchant les valeurs communes des éducateurs, nous nous sommes arrêtées sur le respect de l'intimité des usagers. Nous en avons parlé plusieurs fois au cours des auto-

confrontations, car lorsqu'on s'interrogeait sur le « comment faites-vous ? », il a été question par exemple de s'interroger sur les manières individuelles de, par exemple, entrer dans une chambre, parler de sujets privés en présence d'autres personnes, etc. C'est dans ce cadre-là que le thème du respect de l'intimité, en tant que valeur, a pu être partagé.

Yves est très clair, lorsqu'on parle de rentrer dans les chambres des résidents le matin au réveil : il dit qu'il n'y pénètre jamais, à moins qu'une décision spéciale ait été prise en colloque par l'équipe éducative. Il explique cette pudeur de la manière suivante : « *Parce que moi je respecte le fait que peut-être ils n'ont pas envie que je les voie avec les cheveux ébouriffés. Encore une fois, je respecte ça* ». Cette manière de faire peut être une limite, selon ses collègues. Elle peut empêcher par exemple de voir concrètement dans quel « état » se trouve l'utilisateur derrière la porte, dans sa chambre. Elle restreint aussi selon certains la fluidité et la clarté de la conversation, qui s'effectue entre deux portes. Mais cela ne dérange pas Yves, qui tient, lui, à respecter l'intimité du résident de cette façon-là. Cette intimité concerne le corps (habillement du résident), l'espace (état de sa chambre), l'odorat (les odeurs de la nuit qui peuvent être gênantes).

Philippe, par contre, dit de cette situation : « *Moi ça me paraîtrait insupportable. Et au moment où il - en parlant de l'utilisateur - ouvre la porte, vous vous dites : bonjour !...* ». Il trouve lui primordial de pouvoir se parler les yeux dans les yeux et non derrière une porte. Il ne pourrait pas le faire et préfère donc attendre que l'utilisateur se lève ou rentrer dans la chambre. Le contact qu'il veut établir prime sur le respect de l'intimité de l'utilisateur.

Philippe donne une image très détendue, sans cesse en relation avec l'autre par la parole et le geste, cela semble l'apaiser. Il entre dans les chambres, donne des petits noms aux utilisateurs, de façon paternelle. Yves, lui, met plus de distance entre lui et les résidents. Il explique qu'il agit de façon pudique, retenue. A l'image, sa manière d'appréhender la discussion peut même paraître très directe, sans détours. Il dit même de lui, en se voyant, qu'il se trouve autoritaire, « militaire ». Il semble être sûr de lui, être habitué à ces gestes et ces paroles.

Le conflit de valeurs évoqué par les deux hommes est provoqué par deux styles qui diffèrent. Cette différence est certainement due, entre autres, à un système de valeurs individuel, qui les fait agir sur leur terrain professionnel avec une attitude, un comportement dissemblable l'un de l'autre. Il est intéressant toutefois de remarquer que les deux attitudes sont reconnues et respectées par le reste de l'équipe. Les valeurs mises en œuvre dans l'action se distinguent selon Yves ou Philippe, mais tous deux répondent aux exigences, à savoir : réveiller les résidents et faire en sorte qu'ils soient à l'heure au travail. Les valeurs répondent souvent à des responsabilités individuelles (par exemple, ici, la ponctualité), elles sont donc un rapport à soi et à la fois un rapport aux autres.

Pour Jo, un autre aspect de l'intimité se trouve dans le respect de la confidentialité. Pourtant, dans une séquence, elle dit s'être trouvée face à un dilemme entre sa valeur et la réalité de la situation. Un des utilisateurs dont elle s'occupe la contraint souvent, par son comportement, à révéler des choses personnelles en présence d'autres résidents. Il entre en effet en conflit avec l'éducateur et ceci souvent devant ses pairs ; il utilise la confrontation comme faire-valoir. Cette attitude oblige l'éducatrice à le remettre en question face à d'autres utilisateurs. Le résident ne lui laisse d'une certaine manière pas le choix d'adopter l'attitude éducative qu'elle voudrait. Elle dit son malaise : « *Ca, je trouve dérangeant* » à

propos de cette situation. Elle révèle une contradiction entre ce qu'elle voulait faire et ce qu'elle a été amenée à faire, par la force des choses, dans le contexte, dans la situation, réelle. Pour elle, sa fonction d'éducatrice l'a obligée, dans cet extrait, à ne pas faire comme elle l'aurait voulu ou espéré, selon son idéal. En d'autres termes et dans le cas présent, respecter la confidentialité aurait été de pouvoir parler au résidant en privé et ainsi être plus proche de ses valeurs. Mais le résidant en question l'a contrainte à intervenir devant les autres, témoins de la confrontation. Elle ne peut donc pas être maître de ce que lui impose le résidant. Le réel lui échappe et la met en échec dans la mise en oeuvre de ses valeurs. Elle fait au mieux, même si cela est entendu par d'autres personnes, c'est dans tous les cas pour elle plus important que de se taire. Plus que de penser à ce qu'elle est en train de dire au résidant, elle doit assumer et gérer la contradiction dans laquelle elle est. L'action n'est donc pas aussi simple que ce qu'elle peut paraître de visu ! Le discours de Jo révèle la complexité de la tâche.

Dans la même idée, Jo évoque joliment la part d'intimité à respecter dans les sensations qu'émettent les usagers à propos de leurs sensations corporelles, leurs douleurs : « ...*je pense qu'il y a des choses que j'ai à lui dire qui ne regardent pas le voisin d'à côté. Si il te dit quelque chose d'individuel, parce que la douleur, c'est quelque chose d'intime, l'autre n'a pas à l'entendre* ». La douleur, physique ou psychique, est, aux yeux de Jo, personnelle, intime. La sphère privée doit être, encore une fois, respectée au maximum lorsque les usagers font part de leurs maux.

La vie communautaire : l'exigence du respect d'autrui

Vivre en communauté, dans un foyer, n'est pas toujours simple - et les éducateurs le comprennent. Pour vivre au mieux cette contrainte, les travailleurs sociaux tentent d'aider les usagers à se respecter les uns les autres, dans leurs maladies, leurs personnalités, leurs singularités. Dans un foyer, il paraît évident que les règles sont indispensables au bien-être de la communauté. Toutefois, on peut discuter de la manière dont on met en place la règle.

Pour Jo, inclure un usager à la discussion, le faire participer à la mise en place de la règle, le rend appartenant au foyer. Ainsi, il respectera beaucoup mieux les usages. Au quotidien, un éducateur au foyer d'Alfaset est sollicité à encourager le respect de l'autre, à l'aider à communiquer avec ses pairs. Ceci dans le but de faire face aux multiples contraintes de la communauté.

Pour Philippe aussi, l'objectif est de les rendre au maximum collectifs et respectueux des uns des autres ; il s'agit selon lui d'un principe communautaire important, sans lequel l'ambiance du foyer n'est pas viable. Selon lui, l'harmonie de la collectivité doit être aidée, favorisée, par l'attitude de l'éducateur, qui est là aussi pour aider les résidents à régler leurs différends, à les protéger d'une personne qui va moins bien, par exemple. Philippe dit, en parlant d'une résidente qu'il voit à l'image et qui est ce soir-là bouleversée par des événements extérieurs au foyer : « *Parce que je pense que, collectivement parlant, je suis obligé d'intervenir et de régler le problème de Liliana, pour que les autres résidents soient bien après. Ils n'ont pas à subir la mauvaise humeur de Liliana...* ».

Les résidents connaissent les règles communautaires et vivent les contraintes inhérentes à ce mode de vie au quotidien. Les éducateurs, eux, ne sont dans ce contexte qu'au travail, même si d'autres règles, chez eux, sont établies. Yves reconnaît, que parfois, c'est aussi l'usager qui sert à nous remettre en question, sur notre manière d'être, en nous interrogeant sur nos droits, les leurs, les règles, etc. Il dit : « *Moi, je pense que quelque part, Pascal - usager -, il nous fait du bien en posant cette question, parce qu'il nous empêche de tomber dans une espèce d'évidence, style, je vous interdis de fumer mais moi je fume à côté. C'est des résidents comme lui, qui, par leurs remarques irritantes, nous sont utiles malgré tout !* ». En d'autres termes, nos valeurs sur la vie en communauté sont transmissibles, mais elles doivent être surtout effectives pour les éducateurs autant que pour les usagers. Yves, dans cet extrait, explique qu'il est ouvert et attentif aux remarques d'un résident quant à une règle. Cette aptitude à considérer l'autre, est une valeur à laquelle il tient. Il pense ses actions, ses relations intersubjectives, avec l'autre, parce qu'il le considère.

Le foyer ou la création d'un lieu convivial

Proche de la vie communautaire, un des principes qui rejoint les éducateurs, est la transmission des valeurs familiales dans le quotidien du travail. En effet, créer une ambiance conviviale dans le lieu de vie des usagers semble un élément important. Ils le font tous d'une autre manière, mais y sont en tout cas tous sensibles. Certains éducateurs veillent à privilégier un maximum d'autonomie au résident, de manière à ce qu'il apprenne à se débrouiller par lui-même. Si les valeurs d'autonomie et de convivialité ne s'opposent pas, nous remarquons néanmoins que certains professionnels - et cela se ressent très fortement dans leurs paroles - sont plus attentifs à recréer un cadre familial, dont les résidents semblent manquer, que de favoriser à tout prix l'autonomie.

Pour André, discuter autour d'une table le matin au petit déjeuner, prépare n'importe qui à passer une bonne journée au travail. Il tente de leur faire passer un moment agréable, afin d'oublier un peu la contrainte du travail : « *...j'aime bien rester assis avec eux et qu'ils prennent leur temps, tout simplement. Parce que je trouve que le matin c'est un moment important : c'est le démarrage de la journée et si t'es stressé à devoir faire des trucs à droite à gauche , t'es forcément moins bien.* ». Dans cette situation, André se sent bien, autour d'une table, à discuter, comme il le fait chez lui, à la maison. Il rajoute, plus loin dans la discussion : « *...ça se passe également comme ça chez moi le matin. En fait, j'invite les gens, c'est un peu familial.* ». Même si la manière de faire d'André est liée à son style, elle est aussi issue de valeurs qu'il privilégie : convivialité, bien-être de l'usager.

Philippe compare son travail éducatif avec les usagers à celui qu'il fait en famille. Chez lui il communique beaucoup, il partage. Son idéal, c'est donc aussi de pouvoir inculquer aux résidents du foyer ses valeurs de père de famille, de partage : un ensemble de rapports positifs entre les personnes.

On le dit souvent et on le trouve d'ailleurs parfois écrit dans les cahiers des charges : la responsabilité de l'éducateur est la même que celle « du père de famille » (d'un point de vue juridique). On perçoit en effet toutes ces inquiétudes, ces besoins de protection à l'égard des usagers, au long de nos discussions avec les éducateurs en auto-confrontation.

C'est une valeur, commune, peut-être culturelle, que l'on veut transmettre à des personnes qui ont souvent été élevées dans des familles carencées. Au-delà d'un sentiment personnel, elle semble être un trait de personnalité de la plupart des personnes travaillant dans le domaine social : avoir de la compassion et de l'empathie pour les usagers avec lesquels on travaille est indispensable. C'est un des moteurs de nos actes professionnels sans lequel on ne pourrait avancer.

Le respect de la dignité, le droit à l'autonomie et la notion de liberté individuelle

Valeurs de la vie, réalité de la vie, respects des règles... sont des mots que nous avons souvent entendus en auto-confrontation. En effet, l'éducateur montre qu'il veille à transmettre ces valeurs aux usagers, comme il le ferait à ses enfants. La réalité de la vie peut être pourtant perçue différemment pour chacun et c'est justement en mettant chacun d'un peu de nous, de nos valeurs dans nos actes éducatifs qu'autrui peut y trouver un équilibre, des références utiles à sa vie.

Le principe de réalité exprimé par les éducateurs de notre groupe se trouve dans plusieurs facettes du quotidien. A entendre les éducateurs, il existe une part de fatalité qui doit être comprise par les résidants, comme l'exprime d'ailleurs André : *« La vie n'est pas lisse, la vie n'est pas faite que de perfections et c'est vrai qu'à des moments donnés il y a des petits pépins et les résidants doivent s'impliquer, ils doivent être frustrés, ils doivent attendre, ils comprennent peut-être pas tout à fait notre fonctionnement, notre raisonnement. Mais c'est comme ça je veux dire. »*. Le principe de réalité, c'est tenter, à notre manière, de rendre l'autre autonome, maître de soi, au maximum de ses possibilités. C'est aussi mettre l'usager en situation de se socialiser au mieux, dans une société qui l'exige.

Les quatre éducateurs ont souvent évoqué aussi, comme valeur, le respect de la dignité de la personne, de ses droits et de ses libertés. Comment parlent-ils de cette thématique, à travers les auto-confrontations ?

Au quotidien, dans les foyers Alfaset, l'éducateur est souvent renvoyé à la même question, à ce même tiraillement, que nous partageons également, nous chercheuses, mais aussi éducatrices dans ce lieu : devons-nous laisser les personnes totalement libres par rapport à leur hygiène, à leur choix de vêtements même si il est inadéquat, à leur choix quant à l'image qu'ils donnent d'eux... ? C'est un grand débat. D'ailleurs, nous remarquons beaucoup de contradictions dans nos propos, car, entre protection de la dignité de la personne et liberté, nous sommes parfois un peu perdus !

Comment appliquer toutes ces valeurs ? Comment les mobiliser, les utiliser, les mettre en pratique dans les situations ? Ces questions renvoient à des valeurs personnelles quant au respect de soi et de son corps ; elles renvoient aussi à la notion de dignité.

En effet, et André le rappelle, chacun devrait pouvoir faire comme il veut, par exemple à propos de son régime alimentaire : *« ... De quel droit je peux lui interdire de boire du café ? ... A mon avis, il boit trop de café et mange trop, alors je peux le lui rappeler, le mettre en garde, mais ce n'est pas mon rôle d'aller compter le nombre de cafés qu'il boit »*.

et lui dire d'arrêter à la 4^{ème} tasse... Non, pas ça, je ne peux pas. ». André ne voit pas de sens à contrôler et il dit ne pas vouloir et ne pas pouvoir tenir ce rôle. Ce résidant est libre, quitte à se mettre en danger physiquement. Lui est là pour l'orienter, le conseiller, mais il n'est pas maître de sa vie. André respecte les droits de cet usager, il essaie pourtant de le protéger, par sa parole et son opinion sur ce qu'il pense être bon pour son hygiène de vie.

Les éducateurs se questionnent également souvent sur l'image que donnent les résidants d'eux-mêmes, dans le bus, dans la rue, dans les lieux publics. Ils se rendent bien compte qu'une personne dont l'hygiène laisse à désirer ou dont l'habillement est en décalage avec la norme, se fait remarquer et attire les regards. C'est aussi respecter la dignité de ces personnes que d'apporter nos conseils pour éviter la stigmatisation. Jo s'interroge au sujet de l'image de soi, en se demandant ce qu'elle peut faire de cette valeur personnelle, au-delà du fait de sensibiliser les résidants : *« Donc c'est là où je me demande si j'ai un regard différent et que j'en attends trop ? »*. Les exigences peuvent varier, selon les personnes. Où se situe la limite entre ses exigences personnelles, subjectives, et la norme ? Il est difficile parfois d'exiger quelque chose de l'autre, sans le contraindre et en le respectant complètement.

La question du modèle se pose alors : doit-on représenter un modèle pour la population que l'on accompagne ? Comment définir ce modèle ? Ces interrogations restent en suspens, nous n'avons pas de réponse définie. Il est toutefois à notre sens primordial pour un éducateur de se poser ces questions, car elles sont le signe d'un égard face à l'autre, un questionnement sur la différence et la tolérance. Comme on vient de le voir, le réel des situations renvoie le praticien à des conflits de valeurs. Il doit souvent ruser, voire passer outre ses exigences personnelles pour agir.

La relation, lien essentiel

Pour finir avec les valeurs reconnues des éducateurs lors des auto-confrontations, nous tenons à retenir encore un mode commun de fonctionnement qui leur est cher : un mode de communication. En effet, savoir entrer en relation, communiquer de manière adéquate avec les usagers, est une indéniable qualité d'éducateur, voire une compétence. Parfois, et ils le disent, si il y a besoin, la valeur de la communication prime sur les choses pratiques que l'on devrait effectuer. Le fait de partager une discussion, ou le seul fait même d'être présent, semble primordial dans leur métier.

Philippe se décrit même comme un « militant » de la présence éducative. En effet pour lui, ces moments de partage sont des privilèges : c'est ainsi qu'on accompagne les résidants, dans leur vie. C'est selon lui en communiquant, en étant avec eux, dans l'instant et non en restant enfermé dans un bureau, que l'on fait véritablement notre travail ; c'est durant ces instants de partage, d'être avec l'autre, que les choses importantes se passent. Ces moments sont toutefois difficiles à nommer. Tout se situe dans la relation même qui se crée ; dans ce lien établi, irrationnel, qui semble plus important que tout le reste. Ce lien peut se tisser uniquement en passant du temps avec l'autre, en étant patient parfois, mais surtout en étant là, simplement, partageant avec l'autre les actes de la vie quotidienne.

Ces valeurs qui donnent du sens aux actions et les légitiment

Nos valeurs influencent notre quotidien, notre travail réel, car elles font partie inhérente de l'être humain. Elles forment sa personnalité et elles se déploient au gré des situations professionnelles. Les valeurs suggérées ci-dessus ne constituent heureusement pas une liste exhaustive des valeurs d'un éducateur. Elles sont citées, en exemple, et les dires des éducateurs démontrent qu'elles agissent sur notre activité au travail et que, parfois, elles vont à l'encontre du travail prescrit.

Comment s'en sort le praticien ? On a pu voir qu'il avait besoin de pouvoir défendre ses valeurs, que c'était capital. Il les mobilise sans cesse dans ses actions, pour les construire, mais aussi, dans un deuxième temps, dans le discours, pour les expliciter. Les valeurs établissent le lien entre l'action et son sens ; entre le faire et le dire. Elles permettent au praticien de rendre cohérentes ses actions et ses paroles. Il est intéressant de remarquer que l'éducateur a besoin de mettre sa touche personnelle dans ce qu'il fait. Il s'approprie les prescriptions et les colore de son style, de ses valeurs, pour les faire siennes et être crédible aux yeux des autres.

Le monde professionnel nous amène indéniablement à être confrontés un jour ou l'autre, à un instant ou à un autre, à des dilemmes. Nos valeurs agissent sur nos choix, elles les influencent et elles nous aident en quelque sorte à trouver une solution. Parfois aussi, les valeurs nous partagent, nous mettent en porte-à-faux. Elles sont sources de questionnement, de réflexion qui ne nous laissent jamais indifférents.

Philippe et Yves parlent de leurs différences de priorités, à la fin des auto-confrontations. Ils les partagent parce que leurs valeurs sont différentes : ils montrent par là qu'ils sont des êtres distincts, dans leurs valeurs personnelles, culturelles, de formation... Ils parviennent néanmoins à fonctionner ensemble. Ils sont même complémentaires et apportent un maximum d'eux-mêmes aux personnes qu'ils accompagnent. Des conflits de valeurs peuvent certes éclater entre les membres de l'équipe, lors des colloques par exemple ; ces conflits débouchent en général sur de riches discussions, des partages d'idées, qui sont plutôt bénéfiques au fonctionnement interne de l'équipe. Nous avons également observé que les dilemmes concernant les valeurs sont souvent résolus en se dégageant des responsabilités individuelles pour se reposer sur la prescription, sur la règle qui est censée se référer au « juste ». La prescription peut servir alors de socle pour le consensus d'équipe.

Les valeurs donnent du sens aux actions, au-delà des prescriptions. Elles légitiment aussi ces actions lors de l'étape de la confrontation, face aux collègues. Les valeurs ne sont pas toujours applicables en l'état : la réalité des situations les bouscule et contraint parfois l'éducateur à devoir passer outre. Cela peut le mettre même dans de véritables dilemmes moraux. Il doit alors surmonter ces contradictions internes, entre ce qu'il aimerait faire et ce qu'il a fait, en faisant des choix. Il donne dès lors du sens à son action en regard de ses valeurs ou des prescriptions. Le plus souvent, il faut reconnaître que valeurs et prescriptions sont concordantes : elles se complètent, se nourrissent mutuellement. Un travailleur qui pourrait ressentir un trop grand décalage entre valeurs et prescriptions dans son milieu professionnel ne serait certainement pas efficace à long terme sur son lieu de

travail. Les contraintes qui se dégagent de ce décalage ne sont en principe pas viables et la rupture semble dès lors inévitable.

La valeur des valeurs

A notre sens, l'élément majeur à relever à propos de cette thématique est la capacité de pouvoir se questionner individuellement et collectivement : comment nos propres valeurs agissent sur notre travail ? Sont-elles assez présentes ou trop effacées à notre goût ? Peut-on, malgré la prescription, avoir la liberté de les déployer, de se sentir libre de les utiliser comme outil de travail ? Se questionner c'est avant tout porter un intérêt à une situation, avoir de l'égard : « la valeur est « *une rupture d'indifférence* » ; s'engager dans une activité, c'est renoncer à d'autres activités. » (Lavelle cité par Barbier, 2003, p.76). Nous n'avons pas toujours les réponses à nos questions sur les valeurs, nous portons parfois des jugements de valeurs hâtifs, nous pouvons être en proie à des doutes. Discuter avec l'autre, avec son collègue, son équipe, se renseigner sur l'éthique et les codes déontologiques de la profession sont des pistes de compréhension ; compréhension de soi-même et de l'utilisateur ainsi que de la relation qui en découle.

La remise en question est importante, elle fait évoluer les mœurs, dans la société comme dans une profession. Jetons un œil à une ou deux décennies en arrière : la sexualité entre personnes handicapées est passée d'une pratique taboue à une pratique légitimée de presque toutes les institutions reconnues. Parce que nous avons osé en parler, parce que la morale évolue et que certaines valeurs liées à celle-ci se transforment aussi, avec le temps et l'impulsion de l'individu. L'écart que l'on observe entre le travail prescrit et le travail réel à travers nos valeurs n'est donc pas imperturbable, il dépend aussi du bon vouloir et du désir des éducateurs à le modeler en regard de valeurs neuves.

La méthode utilisée, l'auto-confrontation, se révèle être un outil pour nos remises en question personnelles. Nous avons été étonnées de découvrir certaines pratiques : l'explication des éducateurs a pu mettre en lumière leurs intentions. Les discussions autour de la manière d'élaborer nos actes éducatifs ont été sources de nouvelles idées, de partage sur nos valeurs individuelles et personnelles. Notre façon d'appréhender certaines situations professionnelles est certainement maintenant empreinte d'une pointe des valeurs de Jo, d'André, de Philippe ou de Yves. Il fallait néanmoins effectuer un travail : visualiser ces actions, les expliquer, leur donner du sens, les mettre en doute et en extraire les valeurs sous-jacentes. Nos propres valeurs mises à jour, elles évolueront encore.

Il nous semble que les éducateurs de l'équipe observée sont en accord avec les prescriptions institutionnelles, ce qui participe à la bonne dynamique du groupe. Ils se rejoignent dans des objectifs communs, des règles d'actions obligatoires, malgré une hiérarchisation différente des valeurs. Ils réussissent à travailler ensemble, de manière cohérente, parce qu'ils se parlent, échangent, dans les moments de rencontre. Ils développent de cette façon leur identité professionnelle à travers des valeurs comme :

Le respect de l'autre, de sa dignité, de ses droits et libertés, de son intimité, et aussi, à travers la valorisation du rôle social, la socialisation, le bien-être, l'empathie, ou la

protection, la compassion, la tolérance, la relation et la communication, la convivialité, l'égalité de pouvoir, la considération et l'autonomie.

Ces valeurs préfigurent nos actions ; elles peuvent se compléter, mais elles peuvent aussi s'opposer. Le professionnel est donc amené à faire des choix.

3.3 L'empathie, reconnaissance de l'investissement émotionnel dans le travail social

Les fondements théoriques : Carl Rogers, le courant humaniste

L'empathie est un terme communément usité en travail social. A ce stade, nous le définissons ainsi : « La capacité d'une personne à pouvoir se mettre à la place de l'autre, à imaginer, comprendre ses maux et ses sentiments et les ressentir. L'empathie est donc une faculté de compréhension d'un être par rapport à un autre ». Nous pensons que cette aptitude est intégrée, inscrite dans la personnalité de l'être humain, de façon plus ou moins marquée. L'empathie, comme nous l'avons constaté dans le thème précédent, peut aussi faire partie d'un système de valeurs individuel. En effet, cette notion renvoie selon nous à des fondements ou à des questions d'ordre éthique, déontologique, du type : Qu'est-ce qui est bon pour l'autre ? Comment dois-je agir pour être « juste » ?

En suivant cet esprit, nous faisons allusion à nouveau aux pensées du philosophe Charles Taylor (1998) concernant « la vie digne d'être vécue ». Pourtant, cette fois-ci, contrairement à notre réflexion sur les valeurs, nous destinons la citation à d'autres sujets : les usagers. Nous projetons le concept et tentons de percevoir quelle peut être une vie digne d'être vécue pour les bénéficiaires d'aide sociale. Il est important à nos yeux de se poser cette question, car elle sert à nous guider, nous éducateurs, et à orienter ce sentiment d'empathie.

Nous ne pouvions pas parler d'empathie sans citer Carl Rogers, psychologue humaniste américain qui s'est distingué dans les années 70 par sa nouvelle approche thérapeutique, centrée sur la personne. Rogers précise que la compréhension empathique consiste en la perception correcte du cadre de référence de l'autre. Il l'exprime comme suit : « L'empathie ou la compréhension empathique consiste en la perception correcte du cadre de référence d'autrui avec les harmoniques subjectives et les valeurs personnelles qui s'y rattachent. Percevoir de manière empathique, c'est percevoir le monde subjectif d'autrui « comme si » on était cette personne - sans toutefois jamais perdre de vue qu'il s'agit d'une situation analogue, « comme si ». La capacité empathique implique donc que, par exemple, on éprouve la peine ou le plaisir d'autrui comme il l'éprouve, et qu'on en perçoive la cause comme il la perçoit (c'est-à-dire qu'on explique ses sentiments ou ses perceptions comme il se les explique), sans jamais oublier qu'il s'agit des expériences et des perceptions de l'autre. Si cette dernière condition est absente, ou cesse de jouer, il ne s'agit plus d'empathie mais d'identification. » (1962, p.197).

Le psychologue attachait beaucoup d'importance à l'attitude du professionnel : il prônait la psychothérapie non-directive, l'écoute, la non-intervention. Pour lui, l'une des conditions indispensable de la thérapie est l'acceptation inconditionnelle de l'autre. Ce qui est soignant est l'engagement affectif positif du professionnel, l'empathie. Rogers fut un précurseur, ces nouvelles techniques de communication ont révolutionné la psychologie et donné de nouvelles dimensions à l'approche thérapeutique : humanisme et non-violence.

Il est important de ne pas confondre sympathie et empathie et de ne pas employer un mot pour l'autre. L'empathie est tout aussi affective et sincère que la sympathie, mais elle tend à être une attitude plus distanciée et souvent motivée par la volonté de communiquer, de comprendre le sentiment d'autrui. Le professionnel tente de percevoir avec finesse les composantes émotionnelles qui émanent des sentiments d'autrui, sans pour autant les éprouver activement.

Effectivement, il nous semble primordial d'appuyer cette dernière affirmation : la personne à l'écoute, pour aider, ne peut pas ressentir exactement les émotions de l'autre de la même façon. Dans tous les cas, pour se placer dans un processus d'accompagnement, elle ne peut les analyser identiquement. Il est certes important de pouvoir se déplacer dans le monde de l'autre, d'imaginer ses colères, ses peurs ou ses confusions et ne pas porter de jugement de valeur à ses propos. Dans la relation d'aide, cette démarche implique également de communiquer ensuite ce que soi-même l'on peut percevoir de ce monde, avec un œil nouveau et non empreint des « peurs » (qui peuvent être liées par exemple à une pathologie) dont l'autre souffre. En cela réside le pouvoir positif de la compréhension empathique dans un accompagnement. Carl Rogers le résumait bien : « Vous êtes le confident qui accompagne la personne dans son monde intérieur » (Cité par Thorne, 1994).

Le thérapeute humaniste en était convaincu : si une personne se sent comprise de façon sensible et juste, alors elle a la possibilité de mettre en marche un ensemble de processus facilitateurs d'améliorations, d'attitudes thérapeutiques positives envers elle-même. Chaque personne en est capable. Chaque personne peut apprendre à mieux se comprendre et mener des changements constructifs pour sa vie.

L'attitude empathique chez le travailleur social et la prescription institutionnelle

Une de nos surprises lors des auto-confrontations fut de repérer les multiples interventions durant lesquelles nos collègues exprimaient une forme de sollicitude envers les personnes qu'ils accompagnent. Nous nous sommes rendues compte que - fort heureusement d'ailleurs ! - les éducateurs en question avaient une réelle capacité à comprendre les usagers. Ils les connaissent en général suffisamment bien pour individualiser les accompagnements et donc prendre en compte les personnes dans leur globalité : leur maladie, leur personnalité, leurs émotions, etc. Nous avons pris du temps à nommer cette « capacité » observée chez les éducateurs, car elle englobe beaucoup d'attitudes reconnues : affection, identification, compréhension, etc.

La démonstration de l'affect est selon nous une des pistes pour comprendre la raison de l'existence de la conduite empathique. En effet, il est possible de vivre ou du moins de comprendre ou percevoir les émotions d'autrui si une relation est établie et que cet autre nous interpelle dans notre affection. L'affect, ou l'amour au sens large, peut déterminer une grande partie de nos actions empathiques, dans notre vie privée comme dans notre vie professionnelle.

Au préalable, posons-nous la question suivante : l'empathie (ou l'amour) est-elle une prescription professionnelle ? Nous trouvons quelques éléments de réponse dans les textes

prescriptifs d'Alfaset. En effet, les prescriptions institutionnelles dans le manuel de management qualité présentent des éléments liés au devoir de développer une attitude empathique à l'égard de l'utilisateur. Nous citons :

- Faire preuve d'une qualité d'écoute permettant d'établir une véritable relation en tenant compte des personnes dans leur globalité.
- Comprendre grâce à la qualité de cette relation les causes du handicap afin de repérer les besoins et d'y répondre avec une grande rigueur.
- Garantir une attitude respectueuse de la personne.

Afin de respecter au mieux ce code, le manuel propose des processus pédagogiques. Dans la déclinaison de ces processus, on trouve, entre autres, des recommandations pour les éducateurs, afin qu'ils adoptent une attitude respectueuse et empathique dans leur agir professionnel. En voici quelques exemples :

- Se donner les moyens d'être à son écoute.
- Respecter la personne accueillie en tant que personne à part entière.
- Reconnaître la personne dans son fonctionnement.
- Etc.

Il nous semble pertinent de déduire de ces prescriptions qu'il est nécessaire, pour un éducateur employé à Alfaset, d'être doté de faculté d'empathie pour y travailler. Il paraît effectivement difficile de pouvoir adopter le comportement recommandé ci-dessus sans détenir cette capacité « de se mettre à la place de l'autre, de le comprendre ».

Nous pouvons élargir cette réflexion de l'employé éducateur à Alfaset à la fonction d'éducateur ou de travailleur social en général. Le travail social s'effectue toujours en relation avec l'être humain ; un être qui a des sentiments, des émotions et qui doit être aidé. Telle est la fonction très résumée - et bien réductrice - du travailleur social : il est celui qui aide, l'accompagnant d'un autre être, différent de lui.

En admettant que l'égoïsme s'oppose à l'empathie : peut-on dès lors imaginer un « bon » travailleur social être centré sur lui-même ? Il paraît évident de répondre à cette question « détournée » par la négative ! Dès lors, il semble incontestable de s'accorder à celle qui en découle : oui, le travailleur social doit être capable de développer des attitudes empathiques ! Il ne serait autrement pas envisageable qu'il remplisse les exigences de la fonction énumérées dans un code déontologique tel que celui d'Alfaset, cité en exemple précédemment.

L'histoire du travailleur social remonte à de lointaines années, on se rappelle notamment des bonnes sœurs et des concepts de charité liés à la religion et à l'Eglise. Les sœurs dédiaient (et dédient encore) leur vie à Dieu, elles agissaient en fonction des préceptes de la Bible, de ses valeurs, de ses pensées et aspiraient à aider leur prochain. Ces religieux ont été les premiers à donner « la charité », à fonder des établissements accueillant des

personnes « égarées », des personnes nécessitant de l'assistance. Ces maisons, quoiqu'on puisse en penser aujourd'hui, ou en juger de leurs pratiques « éducatives », sont les ancêtres de nos institutions, comme les sœurs - les religieux - sont par conséquent les ancêtres des travailleurs sociaux.

Bien entendu, il est quelque peu étonnant d'évoquer cette comparaison, car nous, travailleurs sociaux, nous sentons souvent bien étrangers à une telle assimilation de personnes et d'institutions. Néanmoins, il nous semble judicieux de penser à ce temps révolu, où l'on agissait « avec charité ». Aujourd'hui, beaucoup de travailleurs sociaux disent agir avec « empathie ». Ne serait-ce pas la formule moderne de cette capacité à « donner de soi » ? Faire le don de soi et de sa vie, agir avec charité sont des idées associées dans nos esprits à la vocation. D'ailleurs, qui des professionnels sociaux ne s'est jamais vu administrer l'idée préconçue de vocation pour son travail ? Personnellement, nous ne pensons pas être « nées » pour exercer le métier de travailleur social...

Nous pensons que l'empathie est une histoire de personnalité, d'idées sur la vie, de valeurs, d'éducation,... Elle en forme un subtil mélange et nous pensons qu'elle est indispensable pour travailler en tant qu'éducateur ! Innée ou acquise, nous décidons de ne pas approfondir cette question dans notre travail de recherche, mais plutôt de comprendre comment elle se met en œuvre dans le travail social.

Pour le professionnel, l'empathie s'explique par la possibilité de se percevoir à la place de l'autre, de s'imaginer avec la même problématique. L'éducateur peut ainsi parvenir à trouver des moyens d'aider le bénéficiaire en fonction de ce qu'il a compris de lui, cet autre. Il peut sembler difficile de se mettre dans la peau d'une personne handicapée mentale ou souffrant de toxicomanie. Nous pensons cependant que le professionnel peut prétendre s'approcher du monde de l'autre grâce à des facultés de compréhension, mais aussi de tolérance et d'altruisme, acquises par le caractère.

Au cours des auto-confrontations, nous avons maintes fois entendu des réflexions des éducateurs, du type :

« Moi aussi j'aime manger, moi aussi j'aime dormir le matin, moi aussi j'aime fumer, moi aussi je suis en retard parfois,... »

Les professionnels se comparent ici aux résidents du foyer, à des personnes donc souffrant de troubles psychiques ou de handicap mental. Ils expriment qu'ils comprennent les difficultés de ces derniers, ils se reconnaissent en eux car il leur arrive d'adopter des comportements similaires, dans leur vie de tous les jours. Ils ont la possibilité de faire ce parallèle, car d'une certaine façon, ils les aiment, ils éprouvent de la sympathie envers eux : ils ne les dénigrent pas, ils les acceptent tel qu'ils sont et reconnaissent leurs différences comme naturelles. En d'autres termes, ils n'éprouvent pas de pitié : ils parviennent à véritablement considérer les personnes dont ils s'occupent.

Nous pensons donc qu'à premier abord les éducateurs agissent avec empathie dans bien des situations, les vidéos et les discussions qui ont suivi nous l'ont confirmé. Qu'en disent-ils ? Comment apparaît cette notion d'empathie dans le travail réel ? Comment la mettent-ils en œuvre ?

Cette attitude nous a paru soulever certains paradoxes en regard d'une part, des prescriptions institutionnelles et d'autre part, de contraintes sociétales.

Les processus d'identification et de différenciation

Premièrement, nous avons observé que les éducateurs avaient la capacité de s'identifier à l'utilisateur. Comment comprendre le terme *identification* ? La psychologie nous dit que l'être humain se construit, au cours de son enfance, son adolescence et son âge adulte, en se comparant à d'autres individus, souvent à une figure en particulier, qui semble, affectivement, lui convenir plus qu'une autre. Il a besoin de se reconnaître dans cet être différent et de se sentir identique. Paradoxalement, ce phénomène le mène peu à peu et par sa maturation à s'en différencier et à se différencier d'autrui, à se reconnaître petit à petit comme un être unique. En observant et en imitant, il se cherche et construit, dans la finalité, son identité personnelle.

Lorsque nous nous identifions à des groupes ou à des individus, nous acquérons aussi la capacité de nous différencier. Cette capacité, de par son processus, nous aide à poser un regard sur autrui et devrait, de fait, nous enseigner la tolérance de la différence, l'altérité. Nous insinuons par cette réflexion, que la construction de la différenciation et de l'identification ne s'élabore pas de la même manière pour tout le monde :

« ..., pourquoi, avons-nous tant de difficultés, voire parfois d'aversion, à reconnaître l'autre dans ce qu'il nous est étranger ? » (Marpeau, 2000, p.127). Etranger de race, de religion, de culture, de physique, d'intelligence,... : l'acceptation de la différence est loin d'être totalement acquise par la race humaine. Il ne suffit pas de dire qu'il existe des différences, le plus difficile pour certains est de les tolérer ou d'accepter que ces différences ne seront peut-être jamais totalement compréhensibles pour son propre système de valeurs, d'us et coutumes, de pensées. C'est un fait.

Il nous semble en effet opportun de soulever le problème de l'acceptation de l'autre, de sa différence, car nous sommes d'emblée amenées à penser à un concept préfiguré dans les écrits d'Alfaset. Il constitue même une prescription, qui se trouve dans la brochure de présentation des foyers : « ...Notre mission institutionnelle repose essentiellement sur la compréhension et l'acceptation de cette différence. Nous avons « simplement » à reconnaître la personne telle qu'elle est, sans la considérer comme moindre... ». La reconnaissance de l'autre, dans sa différence et dans les mystères de son psychique difficiles à dévoiler, est une clé pour la tolérance. Elle permet la compréhension empathique.

Les éducateurs des foyers Alfaset sont donc soumis à cette prescription. Ils travaillent avec des personnes singulières qui sortent d'un « standard », d'une norme, qui sont différentes et qui éprouvent de la difficulté à trouver leur place, à s'intégrer et à se faire reconnaître comme membres à part entière de la société. Les éducateurs sont censés identifier, comprendre et accepter cette différence. Ils doivent en quelque sorte pouvoir s'identifier ou avoir de l'empathie pour des êtres différents d'eux-mêmes. Ils doivent aussi pourtant pouvoir s'en différencier, c'est-à-dire ne pas se « prendre pour eux ».

Voici ce qu'ils en disent lors des auto-confrontations :

Les éducateurs, s'observant travailler durant les levers des résidants, se remettent en question sur leurs manières de faire. Ils se questionnent en s'imaginant à la place des usagers. Nous avons déjà cité Jo, qui déteste se réveiller et qui est donc bien placée pour comprendre la difficulté des résidants à se lever pour aller travailler. Lorsqu'elle parle, elle évoque sans problème ses propres résistances au réveil matinal. Elle ne semble même pas s'interroger sur la raison pour laquelle les résidants ne parviennent pas à se lever, qui lui paraît logique, car elle est elle-même en proie à ce problème. Elle réfléchit plutôt à sa façon d'intervenir pour rendre leur réveil le plus agréable possible, en fonction des exigences de leur horaire de travail. En se voyant à l'image, elle dit qu'elle trouve qu'elle en fait trop : qu'elle parle trop et qui plus est, trop fort. Elle s'étonne de se voir ainsi et se dit qu'elle pourrait faire autrement : être plus calme, les laisser sortir de leur sommeil gentiment. L'empathie qu'elle éprouve pour les usagers l'inciterait à les laisser dormir : « ...j'aurais envie de leur dire *« dormez et profitez de votre grasse matinée »* ». Il existe donc un conflit entre ses valeurs, ses envies et la prescription. Elle choisit néanmoins d'appliquer l'exigence prescrite, mais pour compenser sa frustration, elle aménage sa manière de réveiller les gens, avec sa sensibilité et en compatissant à leurs difficultés. Un peu plus loin, elle dévoile encore cette sensibilité qui *« réveille des choses très personnelles »*, parce qu'elle *« est sensible à ça »*, que si on lui fait ça, à elle, elle se *« met sous la couette avec son côté rebelle »*. Jo exprime ses propres émotions, réveillées par les prescriptions.

Yves aussi part d'une situation très concrète pour évoquer l'importance de s'imaginer à la place de l'autre avant de lui imposer une contrainte ; contrainte qui pourrait se révéler inadaptée, si l'on s'attache au principe chrétien « de ne pas faire à l'autre ce que l'on aimerait pas qu'il nous fasse ». Il se réfère ici à la confection des repas : il ne s'estime pas grand cuisinier et doit pourtant endosser le rôle de l'enseignant lors de ces moments d'apprentissage. Il dit : *« c'est compliqué la cuisine. Il y a beaucoup de choses à intégrer. »*. On est en droit de se demander si il les a lui-même complètement intégrées. Pourtant, une partie de son travail est d'apprendre à l'autre à faire la cuisine. On observe une fois encore un conflit entre envies, valeurs et prescriptions du travail. L'empathie semble souvent révéler des contraintes dans le travail des professionnels au quotidien, dans leurs pratiques.

Ces contraintes peuvent parfois aussi soulever les limites du travail, la superficialité de certaines situations. Philippe est filmé le soir, lorsqu'il prépare le souper avec une résidante. Il lui pose beaucoup de questions, car il dit qu'il sent qu'elle ne va pas bien. Même s'il pense important de créer une relation et de la faire parler, il admet également : *« Je la sens comme moi quand je suis très crevé et que je dois faire à bouffer à mes gosses et que ça me gonfle tu vois ? Je secoue alors les casseroles, comme elle ici. »*. Si il est évident que certaines problématiques doivent être prises en compte, dans le cadre professionnel, l'éducateur doit aussi percevoir et admettre que la personne vit certaines situations de la même manière que lui. Ici, plutôt que de s'acharner à comprendre ce que vit cette résidante pour être dans cet état psychologique, l'éducateur ferait peut-être mieux de ne rien faire, comme lui aimerait qu'on le laisse tranquille dans pareille situation... Mais est-ce une conduite vraiment professionnelle de ne rien faire, de laisser tomber et ne pas tenter d'éclaircir la situation ?

La compréhension : reconnaissance des efforts et des difficultés des usagers

Les personnes qui sont accueillies aux foyers souffrent d'une maladie psychique ou d'un handicap mental. Leurs comportements, leurs aptitudes en sont altérés, dans plusieurs domaines : prises de décision, volonté, adresse, etc. Si les éducateurs peuvent d'une certaine manière s'identifier aux usagers, ils ont dès lors la capacité de reconnaître leurs maladies. Au-delà d'identifier la maladie, ils reconnaissent les troubles qui en découlent et essaient de comprendre la situation de l'usager, les difficultés auxquelles il est confronté. Nous mettons ici un bémol à la « totale compréhension » d'autrui, car il serait prétentieux de dire que nous avons la capacité de comprendre tout de l'autre. Il faut admettre et respecter l'existence d'une part d'incompréhension : accepter l'inéluctable différence. Certaines pensées restent impénétrables. Dès lors, selon nous, l'empathie est à considérer comme un idéal, un objectif à mener au mieux.

Au fil des discussions, nous avons observé que les professionnels parlaient souvent d'« effort » : l'effort de l'usager pour accomplir certaines tâches qui peuvent paraître anodines pour tout un chacun. En effet, dans certains cas, ces personnes doivent fournir réellement beaucoup d'énergie pour atteindre un résultat, qui, à nos yeux, peut paraître moindre. Il est important pour les éducateurs d'être attentifs et sensibles et de mesurer cette notion d'effort : fait-il un effort, trop d'efforts ou manque-t-il simplement de volonté... ? En quelque sorte, est-ce qu'il ne peut pas, ou ne veut pas ?

André, par exemple, parle de l'hygiène d'un résident de Serrières. Il dit à ce propos qu'il a une stratégie qui est de vérifier s'il se douche en écoutant à travers la porte l'eau couler. Cela lui suffit. Une chercheuse lui demande s'il peut prétendre que le résident est vraiment propre par la suite. Il répond : « *Euh, ... il n'est pas nickel... mais il fait l'effort le matin de se laver. Je lui rappelle que c'est bien de le faire...* ». André reconnaît, qu'en regard des difficultés de ce résident, il est déjà satisfait si ce dernier passe sous l'eau, que cet acte est déjà le fruit d'un effort certain. Il semble trouver évident que ce geste soit difficile pour le résident en question, même si aucun problème physique ne l'entrave à le faire correctement, tous les jours. L'éducateur estime que pour le résident, se laver ne constitue pas une priorité, que ce dernier ne comprend certainement pas bien le sens et de fait, que sa volonté est amoindrie. L'éducateur l'aide alors, à sa manière, en lui rappelant pourquoi il est bien d'être propre sur soi : il donne le sens de son effort, il le félicite à sa façon. Il adapte aussi ses propres exigences à la problématique psychique de l'usager.

Un peu plus loin, André, à propos du même usager, exprime encore une fois combien il est sensible à cette notion d'« effort » fourni. Suite à la préparation du souper, il parle des difficultés que le résident a rencontrées et conclut ensuite : « *..., je pense qu'il a quand même pas mal de plaisir dans ces moments-là. Il a en tout cas une grande fierté quand il a fini ça. Une grande fatigue aussi... Parce que des fois, il faut ressortir la vaisselle ou autre et puis là, il n'en peut plus, mais bon, il se donne à fond...* ». En parlant de quelque chose qui peut sembler a priori très facilement réalisable, André relève l'effort fourni de la part du résident. On devine le sentiment de fierté d'André vis-à-vis de l'usager.

Il peut néanmoins sembler surprenant qu'un professionnel ressente de l'admiration devant un usager appliquant une tâche. Nous pensons que, d'une certaine façon, grâce à ces ressentis intimes, les travailleurs sociaux parviennent à « tenir le coup » au travail ; travail

qui s'effectue avec des personnes qui ne semblent parfois pas beaucoup évoluer, aux yeux du monde extérieur en tout cas, selon la norme. La reconnaissance de son action envers l'autre peut se manifester, si on y est attentifs, au travers de petits signes quotidiens, tels que l'obtention et l'observation de l'effort.

Nous comprenons par ces exemples que l'effort de l'utilisateur est une reconnaissance professionnelle pour l'éducateur. Si l'éducateur peut observer qu'un effort a été effectué, il peut alors aussi excuser l'échec, et mettre en avant l'effort fourni, comme une réussite déjà, en tant que telle. Le professionnel peut comprendre, car il est empathique et aussi parce qu'il est en quête de satisfaction professionnelle et personnelle.

Comprendre l'autre et pouvoir se mettre à sa place, c'est reconnaître les difficultés de l'utilisateur. Lorsqu'elles sont reconnues, il semble évident que les limites des exigences doivent être établies en fonction de ses difficultés. Ce n'est pas toujours aussi simple que cela peut le paraître :

Philippe sait qu'un des résidents a un peu plus de peine que les autres à cuisiner. Il connaît ses limites, il sait aussi que c'est une personne qui a besoin d'être valorisée pour avancer. Il décide donc de ne pas opter pour l'apprentissage « à tout prix », il préfère l'accompagner un peu plus qu'il ne le ferait avec un autre dans ses gestes et être plus interventionniste. Il dit : « ..., *je fais beaucoup avec lui, beaucoup à sa place si il faut, je me débrouille pour qu'il ait une valorisation de la part du groupe, c'est-à-dire comme si il l'avait fait et puis il est en général très, très content.* ». L'utilisateur est reconnu par les autres, car il a préparé quelque chose de bon. Philippe a fait un choix en décidant de favoriser le bien-être de l'utilisateur et non l'initiation. Il a pris cette option, car il s'est senti à la place de l'utilisateur comme incapable d'aller beaucoup plus loin dans cet apprentissage. Cela peut soulever des questions d'ordre pédagogique, mais nous pensons néanmoins qu'il s'agit d'une façon de faire légitime, qui satisfait le résident et qui le motive, peut-être, à évoluer, à sa manière et à sa vitesse...

Yves exprime également la capacité à sentir, à comprendre l'autre quand celui-ci vit une difficulté. Selon lui, c'est à ce moment-là qu'il faut trouver les limites d'action de l'utilisateur et aussi les limites de ses propres exigences vis-à-vis de l'autre. Il est envisageable de composer avec les limites d'une problématique psychique, par exemple. Yves aide un utilisateur à faire le repas, il sait qu'il a de bonnes connaissances en cuisine et qu'il n'a donc a priori pas besoin d'accompagnement. Le résident a pourtant de la peine à gérer la mise en place de son repas : préparer la table pour huit personnes, lancer la cuisson au bon moment, etc. Son savoir-faire est bon, sa capacité à organiser un souper est pourtant plus aléatoire. L'éducateur dit de lui : «... , *on ne peut pas non plus lui demander de tout gérer, quand on connaît un peu sa problématique, ses oublis, enfin... tout d'un coup il plane complètement, ...* ». Yves sait exactement ce qu'il peut attendre de lui, il se contente alors de lui rappeler certains éléments pour qu'il n'oublie pas. L'éducateur s'adapte au résident, aux symptômes de sa pathologie, mais aussi aux traits de sa personnalité.

Les prescriptions sont des actions normalisées, rationalisées, qu'il faut adapter, façonner, selon qui on a en face de soi. On ne peut pas appliquer les prescriptions telles quelles ; l'empathie nous permet de les adapter, de les façonner pour les rendre pertinentes en regard des difficultés, des capacités de l'autre. L'empathie se donne à voir dans les situations réelles, avec l'utilisateur, dans des façonnages créatifs des prescriptions.

L'adaptation de l'exigence

Après s'être identifiés à l'usager, avoir compris et reconnu ses difficultés et ses limites, les éducateurs ont un moyen d'action. Ils peuvent dès lors réfléchir et adapter les exigences en fonction des limites de l'usager.

Yves admet qu'avec un des usagers il a un comportement tout autre au lever. En effet, cet usager passe souvent une partie de ses nuits debout, il n'a pas de rythme, il est sujet à des insomnies, liées à sa maladie. Si, avec les autres résidants, Yves choisit d'adopter une attitude assez ferme le matin, il agit autrement avec l'usager en question. Il sait qu'il ne peut aller au-delà des limites que lui impose sa maladie psychique. La limite est claire, l'éducateur adapte donc son exigence, tout comme les moniteurs d'ateliers. Il ne va donc pas le lever et ne sait pas vraiment à quelle heure il ira travailler. Son horaire à lui est adaptable. Celui des autres résidants ne l'est pas ; leur pathologie ne le requiert pas.

Adapter les exigences signifie que l'on peut aussi adapter la règle en regard, à nouveau, des handicaps et des pathologies.

Parlons de la fumée. Si, dans les lieux publics, l'interdiction de fumer devient de plus en plus courante, il est encore très difficile de faire intégrer cette règle dans des institutions telles qu'Alfaset, par exemple. La question est ambivalente, car les foyers de l'institution sont à la fois un lieu de vie, donc un endroit privé, où chacun devrait avoir le droit de faire comme bon lui semble, mais ce lieu de vie est aussi un lieu communautaire, qui implique le respect de chaque individu du groupe. Les foyers pourraient cependant aussi être perçus comme des endroits publics, car subventionnés par des instances extérieures aux personnes elles-mêmes.

La population que nous accueillons est composée de gros fumeurs. L'équipe infirmière et nous-mêmes, éducateurs, par souci d'hygiène sanitaire, tentons de prévenir les résidants des méfaits du tabac. Soutenant cette approche, les éducateurs ont pensé au préalable adéquat de transformer tous les lieux communs du foyer en lieux non-fumeurs. Après réflexion, ils sont arrivés à la conclusion que l'effort de ne pas fumer dans ces lieux serait trop important pour les usagers, et la règle aurait, selon eux, été transgressée, inéluctablement. Les résidants n'auraient peut-être pas pu comprendre le sens de la règle, dans un lieu de vie telle que le leur. Jo raconte : « *On avait même voulu arrêter carrément la fumée là - dans le lieu du souper -, mais on s'est dit qu'on allait devenir trop restrictifs pour les gros fumeurs...* ». L'équipe éducative s'est donc limitée à demander aux usagers le droit de fumer après le repas. Les règles devaient « rester réalistes ». Alors que, même si on pouvait prétendre à les changer, conformément à ce qui se passe plus largement dans la société, les éducateurs s'y sont refusés et ont décidé de s'adapter aux résidants. L'empathie, dans ce cas de figure, prend en compte la « souffrance » de l'autre. L'adaptation de la règle aux pathologies peut être discutée, si on pense qu'elle met en balance la santé du résidant et son bien-être. Est-ce juste et réel de s'adapter autant et finalement de se comporter de façon si « facilement » empathique ?

A l'inverse, les éducateurs doivent penser également à adapter les exigences qu'ils imposent en fonction de leurs propres exigences. Nous observons parfois des demandes adressées aux usagers qui sont surprenantes, qui semblent plus difficiles à effectuer que

l'on ne peut l'imaginer. Il serait peut-être judicieux parfois de prendre du recul par rapport à certaines situations et de s'interroger : « Est-ce que moi je serais capable de faire ça ? », en toute honnêteté. Avec humilité, André admet que lui non plus n'est pas parfait, qu'il ne veut pas fixer des exigences que lui-même ne pourrait s'imposer et tenir... : *« Et d'être pointu le matin en exigeant que tout le monde arrive parfait à l'atelier, propre et tout... il ne faut pas exagérer non plus ! Je crois que nous aussi des fois, on part au dernier moment, on arrive fatigués au boulot, on n'a pas déjeuné... et c'est dans la journée ensuite qu'on replace ces différents éléments. Il faut leur laisser cette liberté de vivre ça aussi, c'est important. Je n'ai pas envie de mettre des exigences que moi-même je ne serais pas capable de tenir. »*. Nos formations, nos réflexions professionnelles nous incitent pourtant parfois à faire le contraire. S'entêter dans les prescriptions, la théorie, peut nous faire oublier la réalité de l'autre. L'empathie et la sincérité d'André lui servent ici à relativiser... dans un regard humaniste. La théorie et le discours se confrontent à la réalité plus « humaine » des situations rencontrées.

L'objectif éducatif n'est pas d'atteindre une perfection, un idéal. Yves l'illustre avec sa touche d'empathie personnelle dans une situation avec une résidente: *« D'un autre côté, en tant qu'éduc, c'est déjà intéressant de voir qu'elle a pensé à demander l'argent le matin, elle a pensé à faire les courses, ce qui fait qu'elle va pouvoir finaliser son repas le soir et qu'ils auront tous à manger. Quelque part, je trouve que c'est déjà fantastique. Compte tenu des difficultés qu'on rencontre dans cette maison pour faire les choses, moi je trouve que c'est bien, qu'on a réussi notre histoire. Et c'est vrai qu'on peut aussi se dire qu'en lui demandant si elle a pensé à regarder avec tout le monde, elle pourrait se dire qu'on est gonflants, parce qu'on en rajoute toujours. En demandant à quelqu'un, elle aurait peut-être encore pu se dire qu'elle doit toujours faire mieux, pour nous faire plaisir. »*.

Savoir relativiser, se contenter et se réjouir d'un peu moins des exigences que l'on avait prévues, il faut donc s'adapter aux situations... Nous pensons que ces différentes démonstrations confirment bien que les prescriptions doivent davantage être considérées comme des buts à réaliser, qui apparaissent plus comme des idéaux subjectifs que des possibles, à réaliser à tout prix. L'empathie envers l'autre nous permet de prendre du recul par rapport aux prescriptions, de les façonner, avec créativité ; des prescriptions qui sont souvent une tentative trop rationnelle du travail, en regard de la part de l'irrationalité de l'humain.

L'échange du plaisir

Au-delà de cette question intéressante des exigences que l'on pose aux résidents, les paroles de Yves - rapportées ci-dessus - nous ont laissées perplexes. Sa remarque - *« ...pour nous faire plaisir »* - peut intriguer, ainsi évoquée dans un contexte professionnel. En effet, travaille-t-on pour se faire plaisir ? Nous avons envie d'aborder le sujet du plaisir afin de développer ce thème, mais sous l'angle cette fois-ci de l'échange. Nous l'avons déjà dit, le travailleur social a besoin d'une satisfaction, d'une reconnaissance pour nourrir sa volonté et ainsi rester apte à exercer son métier, du point de vue de la durée et de la qualité de ses actes professionnels. On a parlé plus haut de l'identification, de ce que l'on perçoit dans les yeux de l'autre, du besoin de se comparer incessamment et qui permet de

se construire en tant que personne unique. Pour faire un parallèle avec le travailleur social, nous avons le sentiment que, pour se maintenir et continuer à se construire, ce dernier se satisfait et se plaît tout particulièrement à contempler le bonheur de l'autre. A-t-il la capacité, proche de l'empathie, de vivre le bonheur de l'usager ?

A nos yeux, le travailleur social est contraire à Narcisse, l'homme qui se complaisait à contempler son reflet inlassablement. Il se trouvait très beau ; il s'admirait, s'aimait par-dessus tout. Narcisse n'a de ce fait jamais pris le temps de considérer la Nympe Echo, éperdument amoureuse de lui. Elle est morte de tristesse et s'est transformée en roc, ne gardant que sa voix. Narcisse l'a détruite, par son dédain. Il s'est alors noyé dans son propre reflet, qui l'attirait avec trop de vigueur. Il s'aimait trop intensément et ne pouvait par conséquent plus prendre le temps d'aimer les autres. Sans doute, Narcisse n'a pas pu parvenir à être heureux en se limitant à observer son propre bonheur ! Ce mythe démontre que l'être humain a besoin d'apprécier l'autre autant qu'il a besoin d'être apprécié. Il a besoin de donner de lui, d'échanger et de considérer l'autre pour s'épanouir.

Les éducateurs ont exprimé la satisfaction qu'ils éprouvent lors de ces échanges tout au long des auto-confrontations. Reprenons la situation que Philippe vit avec le résidant qui a particulièrement de la difficulté à cuisiner et dont il valorise les compétences en faisant beaucoup à sa place. Quelques secondes après avoir expliqué ce qu'il se passait dans cette séquence, il donne son sentiment à l'égard des interactions qui s'y sont produites : « *Mais c'est des moments magnifiques que tu vis, avec ce type en particulier, il est extraordinaire !* ». Certaines personnes regardant la vidéo pourraient se demander en quoi l'éducateur est en train de vivre un moment extraordinaire, en quoi il semble y trouver tant de bonheur. Philippe a réussi à reconnaître cet usager dans sa singularité, sa différence qui le rend tellement beau, unique et spécial. Il passe du temps avec lui, parvient à lui faire éprouver un peu de valorisation sur ses modestes compétences de cuisinier. Ces instants-là rendent l'éducateur heureux, ils arrivent en fin de compte tous les deux à échanger un peu de plaisir.

Yves aussi a exprimé plusieurs fois la satisfaction personnelle qu'il éprouve en voyant l'usager heureux : « *...enfin, moi j'ai l'impression que je suis heureux quand ils arrivent à se débrouiller par eux-mêmes.* ». Et de dire encore : « *Moi, ce qui me fait plaisir, c'est que tu vois un Damien heureux, hein, quelque part il est à sa cuisine et puis il a l'air content quoi.* ». L'éducateur expose sans pudeur son empathie. Il arrive à éprouver un sentiment : le bonheur de l'usager. Il peut ainsi se combler lui-même de l'émotion de l'autre.

L'amour indispensable

Les sensations décrites ci-dessus ne peuvent s'éprouver sans affection, sans amour. Si ce terme peut paraître fort quand on parle de conduites dans le milieu professionnel, nous verrons que c'est un sentiment indispensable pour déclencher des attitudes et des actes empathiques.

Afin d'illustrer le lien affectif qui existe indéniablement dans la relation éducative, de manière plus ou moins marquée, voici le discours de Philippe lorsqu'il parle d'une

résidante qu'il connaît depuis longtemps : *« Avec moi, elle est tout le temps comme ça. Il faut toujours que... on est un espèce de vieux couple tous les deux et puis on s'engueule tout le temps, elle fait que de me dire : « Oh, je t'aime pas, tu sais bien que je t'aime, je t'aime, je t'aime pas... je t'aime plus ». Enfin bon, une grande histoire d'amour entre Rebecca et moi. »*.

De manière un peu comique, il dit de leur relation qu'elle est une « grande histoire d'amour ». Il compare les fluctuations de leur lien à celles que peuvent vivre un couple. Si Philippe n'est pas « amoureux » de Rebecca au sens premier du terme, il exprime ici son affection pour elle, qu'elle semble lui donner également en retour. Affection, complicité, attachement,... appelons cet amour comme bon nous semble. Incontestablement, ce sentiment existe dans une relation professionnel-usager.

En tant que professionnels de la relation, nous sommes amenés à connaître au mieux nos limites affectives au sein de ces liens. Le travail réel induit de l'attachement, des émotions, qui nous servent à effectuer ce métier. Les préfigurations qui entourent le travail social en général, exigent toutefois de gérer ces formes d'émotions ; des émotions qui peuvent venir bousculer notre relation à l'autre.

Le contact affectif se transmet aussi par le geste, le toucher. Certains usagers ressentent le besoin et l'envie, de temps à autre, d'un contact corporel avec les éducateurs (caresse sur l'épaule, bise, etc.). Ils aiment en donner et en recevoir. Il n'est pas nécessaire néanmoins d'utiliser ce moyen pour être un « bon » éducateur. Philippe explique ses gestes comme une marque affectueuse qui encourage l'utilisateur : *« Et puis je le sens bien, il est content, il s'en va... Voilà, j'y fous une petite claque sur les fesses quand il part et puis il est content d'aller au travail ... C'est très affectueux, c'est une pogne que je glisse à ma gamine quand elle part au boulot, ou je sais pas...c'est... quand tu touches quelqu'un, c'est le truc, tu lui donnes de l'élan ! Oui, c'est ça, c'est très affectueux » ... « je me dis que partir comme ça au boulot, c'est pas mal. »*.

Les éducateurs ne se cachent pas de ces manières de faire, même si l'on peut soutenir que cette conduite ne se trouve pas dans les écrits prescriptifs de la profession. Ils semblent en accord sur le bien-fondé de ces gestes rassurants et n'en débattent pas forcément en commun. Cette attitude ne semble pas poser d'ambiguïtés au sein de l'équipe, ni de questionnements d'ordre éthique. Elle paraît être inscrite dans les mœurs, dans le genre de la maison et dans le style de certains professionnels de l'équipe éducative.



Le contact affectif se transmet aussi par le geste, le toucher

En visionnant les images des autres éducateurs en train de travailler, il est arrivé qu'ils soient surpris au premier abord de la façon dont leurs collègues appréhendent les usagers. Ils ne ressentent visiblement pas les mêmes émotions pour les mêmes personnes, ils ont des sensibilités différentes. Ils en débattent alors et en arrivent à soutenir l'usager comme une mère protégerait son enfant.

Yves par exemple, donne son avis sur la façon dont Philippe questionne une usagère, un soir où elle semble triste et exténuée. Il se met à sa place, essaie de ressentir ce qu'il éprouverait lui-même dans pareille situation, dans le cadre de référence, le vécu de cette fille : *« Encore une fois, à la place de Liliana, j'enverrai chier Philippe, avec toutes ses questions, là au milieu! C'est Liliana, avec toutes ses compétences. Je pense qu'elle avait les moyens de le dire et elle devrait s'autoriser à nous dire de lui fiche la paix, de la laisser faire son histoire. Là, je le ressens assez fort moi, parce que je la connais. Il y a une proximité telle dans cette séquence, je les sens trop proches tous. Et je sens ce que Liliana pense. On lui marche sur les pieds. Moi personnellement, je ne le supporterais pas. J'aime bien qu'on me laisse faire. Là, l'endroit géographique... On a envie d'être présent. Mais ça me donne l'impression qu'on est trop autour d'elle. »*.

Yves s'autorise à juger les actions de son collègue, avec le recul dont lui peut bénéficier sur cette action filmée auparavant, contrairement à son collègue qui agit dans l'action directe. Il semble penser que les usagers devraient davantage s'autoriser le droit de dire « stop » ; le droit de se rebeller d'une certaine manière. Il défend la résidente en question, car il dit que lui-même ne supporterait pas cette situation oppressante. Cette séquence a révélé une part de l'affectivité de Yves pour une résidente. Il dit qu'il sent ce qu'elle pense... Comment expliquer cela ? Oserait-il prétendre avoir pu pénétrer ses pensées... ?

Le sentiment d'empathie : contraintes et paradoxes

Plus qu'une « faculté de s'identifier à quelqu'un, de ressentir ce qu'il ressent »¹, définition épurée donnée par le dictionnaire, l'empathie se décline sous nombres de formes à nos yeux. Elle est certes synonyme d'une capacité de l'être humain, mais elle s'apparente aussi à d'autres aptitudes ou émotions du travailleur social, comme nous venons de le voir. Elle s'est manifestée dans notre recherche sous la forme de l'identification, de la compréhension, de l'adaptation, de l'échange et de l'amour. Nous avons examiné cette compétence du travailleur social sous un angle plutôt positif, comme une ressource qu'il détient. Cependant, nous sommes conscientes qu'elle doit aussi être envisagée avec un regard plus nuancé. En effet, dans le cadre de notre recherche en analyse d'activité, il nous faut considérer aussi les limites de l'empathie, entre travail réel et travail prescrit.

Nous parvenons à une première conclusion, déjà évoquée tout au long de ce texte : l'empathie est une faculté indispensable au travailleur social, une faculté qui serait même selon nous plus prononcée chez lui que chez d'autres êtres humains. Cette remarque est valable pour les autres professions touchant aux relations humaines.

En second lieu, nous aboutissons sur un paradoxe, qu'il faut prendre en compte dans notre milieu professionnel, mais qui reste cependant difficile à évaluer et à élucider. Nos prescriptions institutionnelles, nous les avons vues, ne vont pas à l'encontre d'une attitude empathique, bien au contraire. Nous pensons néanmoins qu'il est parfois difficile de développer, par exemple, une meilleure autonomie chez un usager et dans le même temps favoriser son bien-être, selon ses besoins.

L'empathie nous amène en général à être davantage sensibles aux besoins, aux fragilités, aux zones d'ombre des personnes, et à ainsi vouloir les seconder, avec notre instinct. Cette contrainte se retrouve aussi à un niveau sociétal : la société nous mandate pour accompagner ces personnes et pour les aider à s'en sortir et non pour les entretenir dans une forme d'assistanat.

Un paradoxe, pour nous éducateurs, est alors soulevé : nous exerçons notre métier avec empathie vis-à-vis des usagers. Cependant, cette empathie peut se manifester dans des interventions selon nous trop « protectrices », « maternantes », pour bien faire et répondre à un besoin de confort. Paradoxalement, dans le même temps, nous voulons pouvoir les encourager à plus d'autonomie, de liberté et d'indépendance, ce qui correspond à donner une réponse à un autre besoin, d'ordre plus philosophique. Bien que ces deux aspects de notre travail paraissent être en lien de prime abord, il n'est pas toujours aisé de les juxtaposer dans nos actions, au quotidien. Par exemple, effectuer une part de la tâche de l'usager lorsqu'il n'en est pas capable peut le valoriser dans l'immédiat vis-à-vis de ses pairs, cette conduite ne l'emmène toutefois pas à gagner plus d'autonomie. Comment s'en sortir alors sur le terrain ? Nous devons faire des choix, tous les jours, entre la réponse au besoin primaire et, au-delà, à la réponse à un autre besoin, à une finalité comme la recherche d'indépendance ou d'autonomie. C'est ainsi que nos dires à propos de notre travail d'éducateurs peuvent sembler parfois paradoxaux ou peu compréhensibles pour les personnes extérieures à la profession.

¹ Définition du dictionnaire Le Petit Robert.

Finalement, un autre problème vient se mesurer à l'empathie : l'investissement émotionnel qu'implique ce sentiment. Le travail social oblige à être confronté à des situations pénibles, tristes, voire violentes, qui sont évidemment sources d'émotions. L'affection et l'empathie font partie des outils professionnels et peuvent dès lors nous submerger.

Comment s'étend l'amour, l'affection, les émotions, de la sphère privée à la sphère professionnelle ? Comment ces sentiments empiètent-ils sur nos actes professionnels et en quoi cela peut-il devenir une ressource ou une contrainte ? Ces questionnements sont au centre de la fonction éducative. Ils trouvent en principe des réponses institutionnelles du type : « Il faut apprendre à trouver la bonne distance, prendre du recul ou lâcher prise » face aux situations que nous vivons, face aux gens auxquels nous nous attachons au fil du temps et des affinités. En effet, les employeurs sont à la recherche de personnes « solides », au sens psychologique ; afficher bonne figure, gérer ses émotions dans toutes les situations est un avantage et est bien vu.

A notre avis, les travailleurs sociaux tendent à chercher d'autres solutions à leurs surcharges émotionnelles. Ils tentent non pas de cacher et montrer un visage clos, dissimulant leurs émotions, mais ils aspirent au contraire à les partager, afin de se dégager des tensions intérieures qui les animent. C'est ainsi qu'ils expriment leurs sentiments au cours de supervisions, de colloques d'équipes, de fonctionnement ou parfois même avec les usagers. Nous nous sommes d'ailleurs aperçues lors des auto-confrontations croisées que les éducateurs exprimaient, sans gêne, leurs émotions diverses : énervement, affection, désillusions... Cette technique a permis à l'équipe participante d'extérioriser ses sensations lorsqu'elle se voyait pratiquer son travail relationnel. Les éducateurs ont su parler en profondeur de leurs sentiments, signe d'une volonté de partage et de libération.

Nous pensons que trop de « blindage » émotionnel tue à petit feu l'empathie, outil professionnel essentiel. L'empathie est la flamme qui nous humanise, qui nous aide à travailler avec la personne en difficulté. Le travailleur social doit être en proie à ses émotions pour être vrai et pour pouvoir, étonnamment, « tenir le coup ». Être empathique, avoir la capacité de se mettre à la place de l'autre, génère forcément des émotions, de l'affectivité. Nous pensons que garder ses distances conduirait à ne pas - ou plus - comprendre l'autre... !

L'éducateur, muni de son empathie, fonctionne comme un radar détecteur, il est doué pour ressentir, comprendre, pénétrer les sentiments d'autrui ; autrui en difficulté. Cette empathie lui sert et lui dessert aussi parfois : trop d'identification peut le mener à ne plus se comporter de façon dite professionnelle, à être trop pris dans ses émotions. Il doit être vigilant à son usage, mais il ne peut faire sans.

Les facultés d'empathie sont très personnelles. Elles sont en lien avec sa propre histoire, son propre rapport au monde. Cette part d'investissement personnel dans son rapport à l'autre est essentielle pour parvenir à défier le réel. « Il convient donc, à côté des normes et des prescriptions, de prendre en compte la « dimension créative de l'agir » (Joas, 1999), cette faille entre la volonté d'agir et ce qui advient effectivement, ce moment où l'agent est « débordé » tant par autrui, que par lui-même, que par la situation. » (De Jonckheere & Bercher, 2003, p.7).

En terme de conclusion, l'empathie, au sens qui nous rapproche le plus d'elle et qui la rend à nos yeux profitable pour notre profession, c'est la recherche d'un juste équilibre, entre indifférence et compassion.

Cette notion est à étendre, plus largement, à l'individu et à son rapport aux autres, au monde : « En tant qu'homme, j'appartiens à la seule espèce vivante capable de me figurer les représentations de l'autre. Je suis alors contraint à partir à la découverte du monde mental de l'autre, de ses théories, de ses représentations et de ses émotions. Je suis donc forcé à ne pas vivre dans un seul monde – sinon je me transforme en dictateur – et si par malheur le pouvoir politique m'est accordé, je peux imposer ma vision du monde qui va détruire la société au nom d'une vision cohérente qui est la mienne. Ce qui signifie au fond que l'empathie propose peut-être la seule justification morale à être ensemble. Cette morale fondée sur le plaisir, le désir de découvrir des théories et les représentations des valeurs de l'autre s'oppose aux morales perverses. » (Cyrulnik et Morin, 2000).

3.4 Autonomie et dépendance : le paradoxe institutionnel

La notion d'autonomie à Alfaset

L'autonomie nous semble être une notion centrale dans la fonction éducative au sein des foyers Alfaset. Même si, au fil des auto-confrontations, nous avons été surprises de ne pas voir apparaître davantage ce terme « autonomie », nous nous sommes rendues compte qu'il était présent tout au long des discussions, à travers d'autres expressions, telles que *être capable de, avoir les compétences pour, faire par soi-même, avoir une idée, apprendre, développer, choisir, faire dans un principe de réalité, ...*

En effet, l'autonomie est une préfiguration forte dans les foyers de Neuchâtel : elle oriente nos actions et notre accompagnement. Elle apparaît même comme une raison d'agir. Le concept général de prise en charge de notre équipe éducative, dans sa globalité, est la recherche de l'autonomie, au sens plein du terme, sans jamais mettre de côté l'apprentissage permanent qui en découle. L'autonomie pourrait donc être envisagée davantage comme un objectif à atteindre ; un objectif qui oriente nos actions.

Les objectifs spécifiques de la fonction sont les suivants, conformément au cahier des charges de l'éducateur à Alfaset :

- développer à travers les actes de la vie quotidienne l'autonomie des résidants dans différents registres, tels que : hygiène corporelle, alimentaire, vestimentaire, tenue de chambre, etc,
- développer une atmosphère sécurisante favorisant le bien-être des résidants,
- identifier les ressources et les difficultés de la personne handicapée pour favoriser son intégration sociale,
- favoriser le développement personnel et la connaissance de soi du résident.

L'objectif d'autonomie semble a priori assez clair, simple. Cependant, on le verra au cours de l'analyse, il vient poser question aux éducateurs : développer l'autonomie et favoriser dans le même temps le bien-être, une atmosphère sécurisante, peut poser problème lorsqu'il s'agit d'intervenir, dans l'action. Ces deux objectifs prescriptifs peuvent se révéler contradictoires dans la réalité et amènent l'éducateur à devoir faire des choix.

L'autonomie est une notion essentielle dans les interventions des travailleurs auprès des usagers. Mais nous allons découvrir qu'elle est, de surcroît, tout aussi importante pour les professionnels eux-mêmes, dans leur propre rapport au travail.

Nous avons remarqué que les éducateurs utilisaient plus particulièrement ce terme d'autonomie pour parler des capacités des résidants à faire à manger et à se lever. Nous sommes donc revenues sur ces instants significatifs dans les séquences des auto-

confrontations. Nous avons tenté d'observer et de comprendre comment les éducateurs utilisaient cette notion, mais aussi de voir comment ils s'y prenaient pour mettre en œuvre cette préfiguration.

L'accompagnement dans la confection d'un repas : apprentissage ou outil relationnel ?

Etre autonome dans la confection d'un repas n'est pas simple, nous allons le voir. Esquissons en premier lieu le décor du contexte dans lequel les résidants apprennent à faire à manger dans les foyers neuchâtelois d'Alfaset :

Les résidants des foyers dînent à la cafétéria des ateliers protégés. A Peseux, le soir, ils reçoivent une somme d'argent fixe pour se faire à manger dans leur appartement. Il existe cependant un atelier cuisine destiné aux résidants qui ont des difficultés à confectionner leur repas tout seul : difficultés à choisir un menu, à faire des courses, à réaliser le repas, à s'organiser dans le temps, à gérer les quantités ; des difficultés très hétéroclites, aussi variées qu'individuelles, aussi minimales qu'importantes. L'atelier cuisine est composé de quelques dix personnes qui cuisinent à tour de rôle, le soir, pour elles-mêmes et les autres participants.

Dans une séquence du matin, nous voyons Yves remettre de l'argent à la personne qui est chargée, selon un plan, de faire à manger pour le groupe le soir même. Lors de l'auto-confrontation, on entend cet éducateur expliquer son action :

« Je lui donne - l'argent - et je lui demande si elle a déjà une idée de menu pour le souper. Elle me dit que oui, alors pour moi, c'est bon. D'autant plus que c'est Liliana, et qu'elle est complètement autonome par rapport aux repas. Si elle me dit qu'elle fera un riz, elle fera un riz, et voilà. ».

Liliana est *complètement autonome par rapport aux repas*, mais elle fait quand même partie du groupe cuisine : cela peut sembler contradictoire avec la définition de l'atelier cuisine !

Liliana est autonome selon Yves, parce qu'elle sait choisir un menu, faire les courses et le repas. Par contre, ce qu'il ne dit pas, c'est qu'elle a tendance à se suralimenter. Son comportement face à la nourriture est un problème. La difficulté de l'accompagnement éducatif, dans ce cas, est que Liliana sait choisir des repas, mais ses choix ne correspondent pas au régime auquel elle devrait, pour sa santé, se soumettre. Comment se situer à la place de l'éducateur : respecter sa liberté de choix et son savoir-faire d'exécution dans la confection des repas ? Ou alors, mettre la priorité sur son régime et la contraindre à cuisiner uniquement ce que nous jugeons bon pour elle ? Il s'agit d'un jeu d'équilibre assez subtil : respecter et encourager l'autonomie d'exécution de Liliana, tout en contrôlant son alimentation !

La prescription de l'apprentissage dans ce groupe cuisine semble dès lors bien réductrice en regard de la fonction réelle que remplit cet atelier. La question de l'autonomie au

moment des repas mobilise beaucoup de savoir-faire : être capable de trouver une idée de repas, de choisir le menu, de faire les achats, de réaliser le repas, dans un espace temps donné, de mettre la table, de manger raisonnablement, de faire la vaisselle, de partager le repas avec ses pairs...

Choisir le menu par exemple... ce n'est pas si simple, à entendre un éducateur nous expliquer comment il s'y prend pour accompagner un résident dans ce choix :

A : *« J'interroge toujours les gens pour voir si ils ont une idée. On a souvent des réponses qui sont très évasives, voire négatives. Là, en l'occurrence il était - le résident - déjà avec un petit plan précis. J'ai vérifié que ça pouvait correspondre, que ce n'était pas une répétition du jour d'avant ou du repas de midi au moins, parce que sinon, ça râle, ça pose des fois des petits problèmes. C'est pas des problèmes, mais il y a des réflexions qui fusent et ils n'aiment pas ça. Et puis après, c'est bon, on est partis pour aussi vérifier tout ce qui concerne l'intendance, si y a besoin d'huile, de beurre... ».*

André explique qu'il vérifie l'idée de repas que lui présente le résident : il évalue si elle est judicieuse, en regard des repas précédents. Avoir une idée ne suffit pas, encore faut-il qu'elle soit adaptée... ! L'éducateur veille donc à respecter une certaine forme de diversité dans le choix des mets, pour la santé des résidents et pour éviter aussi qu'ils ne rouspètent !

Dans la suite de cette séquence, l'éducateur explique qu'il prépare une liste de commissions au résident. Pourtant, ce dernier ne sait pas lire.

A : *« Alors il est parti avec une liste mais en fait Denis ne sait pas vraiment lire, elle ne lui était pas fort utile au niveau de ce qui était écrit, mais je pense qu'elle était plus pour un domaine mémo technique, se souvenir qu'il y avait deux choses. Il aurait une liste avec une dizaine de choses, je serais peut-être parti l'accompagner. »*

P : *« ... Mais moi je trouve que la liste pour quelqu'un qui ne sait pas lire, c'est bien. Je trouve ça top moi. Qu'il aille au magasin, avec sa liste, comme tout le monde... »*

André est conscient du handicap du résident, l'illettrisme, mais il pense que visuellement, cette liste peut aider la personne dans ses courses. Un autre éducateur, Philippe, qui découvre la scène à l'écran, trouve a priori que cette liste a une fonction dans la normalisation de la situation, pour rendre le résident comme les autres et effacer la différence.

Dans la discussion, les éducateurs, d'abord unanimes, en viennent soudain à douter de la pertinence de cette liste. Philippe se demande par la suite si ce geste ne vient pas aussi renforcer le handicap du résident, en le mettant en face de sa réalité, un peu trop brusquement.

La question de la présence de l'éducateur pour la réalisation du repas divise les éducateurs :

Philippe dit qu'il s'investit beaucoup dans ces moments de repas. Il dit même *« être un grand militant de la présence éducative »*. Quand l'éducateur doit rectifier l'idée initiale du résident et en impose une nouvelle, Philippe juge bien que le professionnel fasse le repas

avec l'usager pour l'aider à apprivoiser cette nouveauté ; une nouveauté qui peut se révéler déstabilisante selon lui. Philippe soutient l'idée de l'accompagnement actif. Selon lui la confection du repas est une belle opportunité pour être dans la relation avec l'autre, c'est « *un moment hyper privilégié* ».

Yves, lui, a un avis différent. Il pense qu'il faut laisser les résidents faire à manger seuls, quitte à les laisser faire faux. Il dit d'ailleurs qu'en général, « *on est trop derrière eux* », à leur dicter ce qu'il faut faire et lorsqu'on n'est plus là, « *ils sont tout perdus* ». Pour les rendre autonomes, il faut les laisser faire leurs expériences. L'apprentissage est une priorité pour Yves dans ces moments-là ; selon lui, il faut les amener à s'autonomiser dans la gestion des repas, afin qu'ils parviennent à s'en sortir seuls. Il soutient l'idée que ce n'est pas en faisant à leur place qu'ils apprendront à se débrouiller. Cependant, il admet que ce n'est pas si simple, avec un Denis en l'occurrence, qui ne sait, par exemple, pas lire... Yves est heureux quand l'usager a réussi à faire par lui-même. Il pense que l'éducateur doit accepter que ça ne soit pas parfait. Les rendre autonomes, c'est parvenir à ce qu'ils fassent seuls : « *Si ils n'ont pas besoin de l'éduc, on a déjà gagné...* ».

Jo rejoint son collègue dans cette idée. Elle essaye de laisser les résidents confectionner leurs repas au maximum par eux-mêmes, dans un principe de réalité. Yves explique que l'objectif du groupe cuisine, « *c'est qu'un jour, ils puissent faire à manger chez eux.* ». Donc, une personne autonome au niveau de la cuisine, c'est une personne qui peut manger seule le repas qu'elle a préparé, dans son appartement. « *C'est bien pour ça qu'il faut essayer de les stimuler pour qu'ils puissent faire les choses eux-mêmes.* ».

André, lui, rejoint plutôt l'idée soutenue par Philippe : il accompagne activement les résidents dans la réalisation. Cet extrait en témoigne :

K : « *On voit Denis qui est affairé avec sa boîte de maïs et on te voit toi, tu fais des choses derrière... tu sors une casserole, tu fais une sauce...* »

A : « *Je suis là, je participe, un petit peu quand même. Je pense que je suis très, très rarement à les laisse faire leur repas de A à Z. Même quand je suis dans un autre endroit, au bureau, je viens jeter un coup d'œil ou un petit coup de main...* »

André explique que ce résident en question a des compétences, mais qu'il a sans cesse besoin d'être rassuré dans ce qu'il fait. La présence de l'éducateur suffit à le sécuriser et à le rendre efficace dans ses tâches. Il met en avant aussi le fait que Denis a tendance à faire les choses très machinalement, sans vraiment comprendre ce qu'il effectue. Le sens n'est pas acquis, mais il est capable de faire. Le mimétisme suffit-il pour s'en sortir ; peut-on dès lors parler d'autonomie ?

André est présent, il participe, il aide ici et là. Il contrôle aussi. Il ne le laisse pas faire faux. Il est là pour valoriser, contrôler, surveiller, encadrer. Les résidents disent d'ailleurs aimer être accompagnés et parler avec l'éducateur de service, dans ces moments-là. L'éducateur apprécie en général aussi beaucoup ces instants privilégiés, de complicité, de discussion. Cette activité enrichit la relation entre les résidents et les usagers.

Faire le repas avec les résidents est agréable. Les aider à faire un bon et beau repas est encore mieux ; le résident est gourmand et avide des éloges de ses pairs. Il cherche la

valorisation et la reconnaissance. L'éducateur aussi d'ailleurs, malgré lui, se nourrit de ces instants. Au-delà d'une valeur de bien-être, de valorisation, cette approche confortable ne vient-elle pas contrecarrer l'idée même de l'autonomie recherchée initialement ? En voulant bien faire, est-ce qu'on ne rend pas les usagers plus dépendants ?

Nous avons observé que les éducateurs sont tous d'accord de dire qu'il faut faire ses expériences pour apprendre et qu'ils devraient par conséquent laisser les résidents faire faux, à un niveau pédagogique. Mais dans ce que nous avons pu observer à l'image et de ce que nous connaissons de notre travail, les éducateurs interviennent beaucoup. Ils pallient souvent, malgré leurs intentions initiales, les difficultés des résidents : ils font à la place de l'autre. Pourquoi ne laissent-ils pas plus de place à l'échec ? Comment expliquer ces résistances ?

Les professionnels nous donnent des réponses, en disant que les contraintes autour des moments de repas sont importantes. L'éducateur veille à ce que le repas respecte un certain planning de la soirée ; un planning écrit nulle part, mais que chaque éducateur imagine en lui, qu'il élabore, afin d'organiser sa soirée au mieux et parvenir à arriver au bout de ses tâches dans le temps imparti. Autre aspect, plus pratique et qui peut paraître anodin : les magasins ferment à 18h30 déjà. Si le résident rate le repas pour dix personnes, il est difficile de le rattraper.

La question de l'autonomie dans la confection des repas n'est pas simple, comme on vient de le voir. Les contraintes sont nombreuses et influencent les actions des éducateurs. Faire avec, mais sans faire à la place de l'autre, dans un cadre normalisé, contraignant : là réside la subtilité de l'accompagnement. Le développement de l'autonomie du résident est une prescription forte et a priori claire. Mais on a pu voir dans ces quelques exemples qu'elle soulève beaucoup de questions dans l'action réelle. Elle n'est pas applicable telle quelle mais nécessite des aménagements, des adaptations à la réalité, voire des entorses.



La confection d'un repas : apprentissage et outil relationnel

L'aide aux levers : différences de styles

Dans la séquence du matin, Jo fait référence à la notion d'autonomie lorsqu'elle explique ce qu'elle fait, à l'écran, au moment du petit déjeuner. Les résidants se lèvent à des heures différentes et déjeunent, à la cafétéria, avant de partir à l'atelier. L'accompagnement de l'éducateur varie selon la personne. Jo et André ne mettent pas le même contenu ni le même sens dans ce moment du petit déjeuner.

A l'écran, dans la séquence du matin, on voit Jo arriver dans la cafétéria ; les couverts sont déjà installés sur la table. On l'entend suggérer aux deux résidants présents de mettre le pain, le beurre et la confiture sur la table. Elle explique ses actions en disant que : *« dans la mesure du possible, j'ai envie que quand ils arrivent, tout ne soit pas sur la table, c'est pas trop mon principe. Je préfère qu'ils fassent dans un principe de réalité. La table est mise, ça c'est un principe de base, on le fait le soir avant, pour que, déjà, ils aient l'idée que c'est le petit déj', parce qu'avant on ne déjeunait pas. Donc on s'est dit que pour les sensibiliser au petit déjeuner le soir avant, on met la table. Donc ça s'est fait. Quand les gens arrivent, il y a les couverts. Après, moi, mon principe, j'essaie de faire que, si c'est du pain précuit, qu'ils le cuisent eux-mêmes, que si il y a pas de pain, qu'ils aillent eux-mêmes à l'épicerie, pour que ça se rapproche quand même un petit peu de ce qu'ils risquent de vivre après, si ils doivent assumer leur repas eux-mêmes. C'est vrai que je suis plus dans la stimulation à faire que dans le faire moi-même. »*.

Elle veut encourager les résidants à faire au maximum par eux-mêmes, afin que cette pratique se rapproche de ce qu'ils pourraient vivre après, si ils devaient assumer leurs repas par eux-mêmes, dans un appartement extérieur ou dans un autre lieu de vie, plus globalement. Elle s'appuie sur une idée de « principe de réalité » pour agir. *« Moi, dans ma tête, j'aime que les résidants fassent le max eux-mêmes, car le but, c'est qu'un jour ils le fassent eux-mêmes. »*. Il s'agit là de son intention, de quelque chose de très cérébral, d'un idéal, du sens qu'elle veut donner à cette situation. Son intention colle bien dans cette séquence à ce qui se passe à l'image, car les résidants jouent le jeu et participent à mettre la table. Cependant, au-delà du discours, en action réelle, ça n'est pas si simple. En effet, la même éducatrice dit aussi, dans une autre séquence de l'auto-confrontation, qu'elle a de la peine à ne pas faire à la place de l'autre.

En effet, dans une séquence du soir, où elle accompagne une résidante dans la confection du souper, elle dit : *« C'est vrai que là, pendant tout le souper, j'ai dû me faire violence parce que là je crois que c'est quelque chose que je n'ai jamais caché, je fais les repas plus que je ne les laisse faire. »*. Elle a dû se retenir de ne pas intervenir davantage et cela s'est vu dans son attitude à l'écran. Elle aurait eu envie de faire plus, mais son idéal de principe de réalité la conditionnait à se retenir. Elle « avoue » à ses collègues qu'elle fait à la place de l'autre souvent. Cela semble être une entorse aux prescriptions, une contradiction avec l'objectif même d'autonomie. Pourtant, elle le fait, c'est plus fort qu'elle. Philippe est pareil, il dit : *« Moi, je fais, je suis un actif en cuisine. Je ne peux pas rester à rien foutre, franchement, je suis obligé d'aller. »*.



« C'est vrai que là, pendant tout le souper, j'ai dû me faire violence parce que là je crois que c'est quelque chose que je n'ai jamais caché, je fais les repas plus que je ne les laisse faire. »

L'idéal qu'évoque le principe de réalité, ici, a ses limites, dans l'action, apparemment. L'attitude adoptée dans la situation réelle ne correspond pas forcément à l'intention de l'action : l'éducateur fait à la place de l'autre, alors qu'il jugerait bien de ne pas intervenir. Le corps, les pulsions de vie nous donnent envie d'agir, de faire, de donner à voir, d'être efficace et rapide ! Ce sont des pulsions de plaisir aussi qui nous font agir : le plaisir de faire le repas avec un résident, de le réussir et de bien manger. Tellement humain !

Jo s'identifie néanmoins à son idéal de principe de réalité. Sa propre représentation de la réalité agit comme une auto-prescription, sur ses actions, et révèle un style : le sien.

André, lui, se démarque de sa collègue, dans un style beaucoup plus maternant : il s'y prend autrement lors de la mise en place des petits déjeuners. *« Je vois que je mets le petit déjeuner en place. Je pose les affaires et j'attends qu'ils - les résidents - arrivent. J'achète toujours le pain le matin. Je passe à la boulangerie, c'est sur mon trajet et comme ça, il y a du pain frais, c'est plus simple. C'est vrai que si tu attends que le pain soit acheté le soir d'avant, il est parfois plus très frais et ça m'évite de demander à un résident d'aller encore en acheter le matin. C'est arrivé que le magasin ne soit pas ouvert assez tôt quand on arrive, alors moi j'ai pris l'option de l'acheter moi, sur le chemin. En général, je mets la table, la confiture, le beurre et le pain sur la table, comme ici. Le reste de la table est déjà préparé le soir d'avant. ».*

On pourrait penser a priori qu'André ne favorise pas le développement de l'autonomie chez les résidents, qu'il va à l'encontre des prescriptions. En fait, il envisage cette question d'une manière différente de sa collègue, Jo. Il y met un sens différent. En effet, André dit : *« J'aime bien passer du temps avec eux, donc être là, à disposition et de rester avec eux le matin... Parce que je trouve que le matin, c'est un moment important : c'est le démarrage*

de la journée et si t'es stressé à devoir faire des trucs à gauche à droite, ils sont moins bien. ».

André s'attache, lui, à développer et garantir une atmosphère sécurisante autour des résidants. Son identité de père teinte sa manière de faire dans son travail. On peut deviner qui est André à travers ce qu'il fait. Il veut être attentif à bien les préparer pour leurs journées, afin que celles-ci se passent au mieux. André prend soin de l'atmosphère, de l'ambiance, pour favoriser le bien-être des résidants et les aider à se sentir bien.

Les styles de Jo et André sont différents. Ils n'ont pas les mêmes priorités dans cette séquence du matin : Jo s'appuie sur un idéal de principe de réalité alors qu'André, lui, cherche à favoriser une ambiance de sécurité. Pourtant, les deux professionnels vont vers un même objectif au final : la recherche de l'autonomie. Les prescriptions sont les mêmes pour les professionnels, mais ils les mettent en action différemment selon leurs styles.

Le développement de l'autonomie dans un cadre normalisant

Cette réflexion nous amène à parler de la question de la normalisation. En effet, les résidants font des apprentissages dans un contexte institutionnel normalisant. La contrainte des éducateurs, de leurs styles, différents, n'est pas indépendante des apprentissages des usagers. Il est intéressant de se demander dès lors comment l'éducateur s'y prend pour aider l'autre sans pour autant le contraindre, l'influencer par ses propres manières de faire, personnelles ? Comment faire pour accompagner l'autre vers davantage d'autonomie ? Nous pensons toucher là au cœur de notre fonction éducative.

L'aide au lever par exemple, illustre cette complexité. Comment s'y prendre pour aider un résidant à être autonome dans ses levers ? Entre le laisser se lever seul et entrer dans sa chambre pour le sortir du lit, le champ d'action est large. Quand intervenir ? Jusqu'où ?

Attardons-nous un moment sur le lever d'un résidant par les éducateurs au foyer de Serrières. Ce foyer est un foyer d'accueil, où les résidants sont admis dès leur arrivée. Ils y passent une période de trois mois, renouvelable selon les situations. L'équipe éducative de Serrières effectue un travail centré sur l'observation des capacités des usagers à gérer leurs quotidiens. Ils sont ensuite orientés dans le lieu de vie qui leur conviendra le mieux (foyer de Peseux, appartement extérieur, autre institution, etc.).

Lors de l'auto-confrontation, les éducateurs de Serrières ont parlé de la question d'un accompagnement qui a posé problème dans un cas particulier, avec un résidant qui avait beaucoup de mal à se lever le matin. En effet, l'équipe, confrontée à des manières de faire différentes, a dû se mettre d'accord formellement, en colloque, sur une façon de faire commune, afin d'aider le résidant à se responsabiliser. Les éducateurs ont remarqué qu'ils avaient des stratégies individuelles et distinctes pour lever un résidant en difficulté. Ces différences n'étaient pas aidantes pour l'usager : certains éducateurs intervenaient deux fois auprès du résidant et d'autres intervenaient autant de fois qu'il le fallait, jusqu'à ce que le résidant se lève. L'usager, face aux stratégies diverses, variant au gré des jours et des

plannings de l'équipe, ne savait donc pas où se situait la limite. L'accompagnement manquait de cohérence.

« C'est une personne qu'il fallait solliciter très souvent, mais là, on avait décidé qu'on passait plus que deux fois, afin qu'il se responsabilise un peu pour gérer son lever », dit Jo. Les éducateurs ont décidé d'intervenir seulement deux fois auprès du résidant, de l'aider, de le stimuler, afin qu'il se responsabilise et qu'il ne soit pas complètement dépendant de l'intervention des éducateurs.

L'apprentissage dans les levers est complexe. Les éducateurs semblent d'accord d'aider les personnes en difficultés pour qu'elles parviennent à se lever, mais pas trop... Aider le résidant à gérer ses levers, cela signifie aussi, et a contrario peut-être, le laisser faire par lui-même. On voit que c'est difficile de savoir à quel moment il faut lâcher prise. La question des deux fois est arbitraire ; ça aurait pu être trois. L'idée étant plus que tous les éducateurs fassent pareils et que le résidant en question sache qu'après la deuxième fois, il est le seul responsable de son lever.

Pour justifier aussi ses limites dans l'intervention, Jo revient sur la définition du foyer de Serrières, dans lequel elle travaille. Ce foyer est en effet un lieu d'observation. Le matin, l'équipe pourrait se consacrer à faire l'observation que ce résidant ne peut pas se lever seul et qu'il faut beaucoup insister pour qu'il y parvienne. Mais Jo dit qu'ils vont au-delà, en se posant la question de *« qu'est-ce qu'on peut – et c'est ça quelque fois l'ambiguïté du foyer d'accueil - déjà mettre en place pour essayer de mesurer ce qu'il sait faire et essayer de trouver des combines pour qu'il y parvienne... »*. C'est-à-dire que les éducateurs n'appliquent pas telle quelle la prescription de l'observation des ressources et des difficultés du résidant. Ils vont plus loin en cherchant à trouver des combines pour qu'il développe son autonomie. Ils ne font pas que constater si le résidant est capable ou pas. Ils cherchent à le rendre capable et imaginent des stratégies.

Il est important de mentionner l'influence de la contrainte du travail qui existe pour les résidents des foyers dans la gestion des levers. En effet, pour vivre au foyer, il faut être capable de travailler aux ateliers. La règle est claire : être capable de travailler au minimum à 50% dans les ateliers de la fondation. L'autonomie visée est exigeante : il faut pouvoir se lever seul et pouvoir assumer une place dans l'atelier, c'est-à-dire, être à l'heure, par exemple. L'objectif pour les éducateurs est double : observer les capacités du résidant, mais aussi faire en sorte de l'aider à préserver sa place de travail, donc l'aider à être à l'heure.

P : *« C'est de l'observation, mais là réside toute l'ambiguïté du foyer d'accueil : c'est l'observation de savoir s'il est capable d'avoir l'autonomie pour se lever. Il faut observer ses capacités tout en l'aidant à être à l'heure aux ateliers quand même, il s'agit d'une double contrainte en fait... Ce qui n'est pas facile à jouer ! »*.

Le travail est une notion importante pour les résidents des foyers. Leur place au foyer dépend aussi de leur aptitude à travailler. Les éducateurs expliquent bien que les levers trouvent leur sens par le travail : les éducateurs sensibilisent les résidents aux horaires, à la ponctualité, au rythme, mais aussi au contrat qui lie chaque résidant à l'atelier. On retrouve très fortement l'idée de la responsabilisation : les résidents doivent se responsabiliser, être autonomes dans la gestion de leur place de travail. Dans ce sens, Yves explique que

lorsqu'un résidant est en retard, il essaye dans la mesure du possible de le faire appeler lui-même son MSP pour l'avertir de son retard et s'en excuser. Les éducateurs d'Alfaset estiment être utiles pour rappeler le cadre, le sens des levers, mais sans plus. Le reste devrait appartenir au résidant. Or, on voit des éducateurs qui interviennent au-delà de ce qu'ils disent devoir et vouloir faire. Ils cherchent à développer et augmenter l'autonomie de l'usager, à travers ses capacités à se lever, à être à l'heure au travail, à penser et pouvoir s'excuser auprès du MSP en cas de retard.

André reprend plus loin, en disant : « *L'objectif, c'est d'observer comment se passe le lever et l'inviter – le résidant - à aller au travail* ». Observer ce que peut faire le résidant, mais tâcher aussi de le motiver, le stimuler à prendre ses responsabilités : la prise en charge est subtile.

Le foyer de Serrières est dans une ambivalence qui peut poser problème dans les situations réelles. Les éducateurs ont comme objectif d'évaluer les compétences et les difficultés des résidants, mais aussi de favoriser les apprentissages et le développement de l'autonomie. Où est la limite ? Quand s'arrêter ?

Lors des enregistrements, nous avons observé que les éducateurs, même si ils reconnaissent qu'un des résidants n'a pas les moyens d'assumer les sollicitations et les exigences d'un lieu de vie tel que le foyer, mettent toute leur énergie pour que le placement réussisse quand même. L'éducateur est motivé, semble très engagé, dans ses tâches. Cette part de lui, cet investissement personnel dans son action ne lui est demandé nulle part. Pourtant, cette implication est évidente aux yeux de tous ; ce petit plus est incontestable.

Comment respecter l'autre dans ce qu'il peut faire, tout en le stimulant à dépasser ses limites, sans acharnement ?

« *On en avait marre de se dire qu'on allait faire une évaluation sur 6 mois de ce type, en ne mettant que des artifices autour de lui sans savoir qui il est réellement. On aurait pu le tenir au foyer, mais artificiellement. Il ne correspondait pas tellement : on n'était pas vraiment utiles pour lui en fait.* », dit Philippe, au moment des auto-confrontations, alors que le foyer s'est séparé de ce résidant. Comme si, par dépit, il avait enfin accepté le départ de cette personne. On sent un vide, un sentiment d'échec. Pourtant tous les éducateurs ont conscience qu'il ne s'agit pas d'un échec, mais plus simplement que le lieu n'était pas adapté aux besoins de ce résidant. Il flotte toutefois comme une impression de regret, que nous partageons complètement en tant que collègues. L'investissement personnel, l'envie que cela fonctionne, cette recherche de bonheur pour l'autre, sont des énergies qui ne sont pas exigées, mais qui sont en nous et qui nous sont nécessaires pour travailler.

« *Dans l'accueil, comme chez nous, tu te dis : on observe que ça ne joue pas. Et si ça ne joue pas, c'est ensuite de se demander, est-ce que c'est le bon lieu, puisqu'on est là pour évaluer à partir de ça ...* ». A la lumière du paragraphe qui précède, cette phrase nous semble illustrer l'existence indéniable de la part de subjectivité dans le travail. Bien sûr, il existe une prescription, dont nous avons besoin, mais elle ne nous suffit pas pour agir.

Entre autonomisation et normalisation : comment les éducateurs s'en sortent-ils ?

Nous avons repéré un extrait des auto-confrontations qui nous paraît très révélateur dans la question de l'autonomie. Nous avons vu que la recherche de l'autonomie était une prescription forte dans les foyers neuchâtelois d'Alfaset ; elle est un objectif qui dirige les actions des éducateurs.

Dans cet extrait particulier, les professionnels échangent leurs opinions sur l'accompagnement éducatif pendant la confection du souper, en soirée. Ils soulèvent à notre avis les principaux enjeux de ces moments et mettent en évidence la complexité de la question du développement de l'autonomie dans une structure institutionnalisée telle que la nôtre, en regard de toutes les contraintes qui préexistent et qui conditionnent le travail des éducateurs. Entre le dire et le faire, il y a un pas...

Analysant le plus fidèlement possible les paroles des éducateurs, nous avons répertorié les contraintes diverses et multiples au développement de l'autonomie des usagers dans l'atelier cuisine. Les voici :

- Contrainte de ses propres angoisses, de son besoin de maîtriser : *« ...si je fais la cuisine avec quelqu'un, je suis là, je veux dire... je suis très actif en cuisine. Moi, ça me rassure de faire les choses. J'aime bien contrôler un peu. »*
- Contrainte d'obtenir un résultat pour faire manger le reste du groupe
- Contrainte des pairs et des critiques sur la qualité du repas
- Contrainte de la faculté de compréhension et des limites cognitives des usagers
- Contrainte des moyens éducatifs, mais aussi structurels
- Contrainte du temps
- Contrainte du nombre de professionnels sur le terrain
- Contrainte des horaires, des plannings, dans le suivi des apprentissages
- Contrainte des goûts individuels et de la question de la motivation : *« Il faut que ça tombe sur quelque chose que les résidents aiment. Parce que dans les choses simples apprises, moi je me souviens, toujours avec Sylvie, à des œufs brouillés, ou quelque chose de très simple, mais là tu vois quand elle doit casser les œufs, elle a le dégoût, elle a la maladresse, t'as un truc dans l'accomplissement de la tâche qui la rebute. Donc elle ne le fera pas. C'est difficile, parce qu'il faut trouver le bon plat, la bonne combine. »*
- Contrainte de la complexité de l'apprentissage de la cuisine, en termes de tâches simultanées à accomplir

- Contrainte de la motivation, la disponibilité et de l'envie d'apprendre des résidants
- Contrainte de la réalité de l'exigence du travail en atelier, et par là, contrainte de la fatigabilité des usagers : *« Il y a un ras-le-bol aussi, quand ils ont bossé toute la journée, le soir, ils n'ont plus envie de faire à manger... »*
- Contrainte de la fragilité des usagers, de leurs difficultés, de leurs pathologies, etc.

Ces différentes – et certes nombreuses – contraintes agissent sur le travail de l'éducateur avec les résidants dans l'atelier cuisine. Dès lors, on peut penser que les prescriptions d'apprentissages dans l'atelier sont à comprendre davantage comme un idéal, que comme une réalité mise en œuvre effectivement.

« Je ne suis pas étonné de voir cela arriver. Je remarque aussi que ça met en valeur toute la complexité de la chose. Entre éviter le fait de remanger la même chose qu'à midi, mais que ça corresponde aussi à ce qu'ils ont envie de faire eux, j'entends... et encore, ce qu'ils sont capables de faire, c'est quasiment mission impossible ! ».

Autonomie et dépendance : une réflexion personnelle

Ce sujet nous a fait beaucoup réfléchir à notre fonction d'éducatrice. Nous nous sommes aperçues que nous étions tous les jours confrontées à des questions d'ordre éthique autour des notions d'autonomie et de dépendance.

La gestion des dilemmes éthiques fait partie de la fonction. Il s'agit, dans la pratique, d'une recherche permanente d'équilibre, entre l'action d'amener l'autre à être autonome et celle de le protéger, de veiller à son bien-être. Nous concevons notre fonction d'éducatrice comme se situant dans un carrefour éthique entre la mission de respecter la personne, dans la singularité de sa situation personnelle, dans son intégrité et celle de la guider, de l'accompagner. En effet, c'est comme s'il s'agissait de soutenir, de conseiller, tout en incitant l'autre à décider pour lui-même, selon sa situation, ses désirs et ses motivations. Nécessaire est cette prise de recul, cette prise de conscience de la place que nous occupons, dans cette fonction que l'on pourrait nommer « contrôle de l'émancipation ». La fonction d'éducateur est semble-t-il traversée par différentes tensions, qui peuvent paraître a priori contradictoires ou paradoxales.

Des tensions que nous ressentons véritablement dans notre fonction professionnelle ; une fonction qui consiste à promouvoir l'individu, à le faire jouir de ses libertés, à exploiter ses ressources, son potentiel, tout en tenant compte et en respectant le cadre dans lequel ce processus s'inscrit. L'institution dans laquelle nous travaillons et qui nous a servi de terrain de recherche, a des règles, un code. Elle fait coexister 18 personnes à Peseux et 7 à Serrières ; des personnes qui doivent de se respecter les unes les autres.

Nous cherchons à développer l'autonomie de nos résidants, selon des normes érigées par la société, tout en veillant à respecter la norme institutionnelle, ses limites et ses règles. Il

s'agit d'une double tension, qu'il faut accepter. La contrainte institutionnelle, normalisante, agit sur l'apprentissage de l'autonomie, ce qui peut paraître complètement paradoxal ! Comme si l'acte d'éduquer allait à l'encontre de l'autonomie, de fait !

Est-ce que l'on peut vraiment aider l'autre sans le contraindre ? Comment l'amener à choisir et à agir par lui-même sans pour autant l'influencer ou décider pour lui ? Liberté et sécurité, émancipation et contrôle de l'autre ; comment s'y prendre, comment mettre en oeuvre ces intentions, a priori contradictoires ? Travailler, c'est jouer sur ces limites : entre dépendance et autonomie.

Il est intéressant de faire un lien avec la question de l'école et de son rôle pédagogique. Philippe Perrenoud parle de « la mission de l'école comme d'un compromis fragile entre le respect des personnes - de leurs besoins, de leurs rythmes, de leur pensée - et les exigences du programme, du travail, de l'évaluation, de l'horaire, de la coexistence » (1996, p.26). Il ajoute : « L'école s'est développée comme une machine à normaliser » (1996, p.26). L'institution n'est-elle pas aussi d'une certaine manière une « machine à normaliser » ?

Les résidants que nous accueillons se sont retrouvés en institution parce qu'ils étaient considérés comme « inadaptés » à l'extérieur, à la société. Ces personnes ont besoin d'acquérir des outils pour vivre avec les autres, parce que le « vivre ensemble » suppose d'être « outillé » pour respecter des règles de vie communes. On pourrait se dire que pour vivre avec les autres, il faut être dans la norme. Mais le prix à payer pour entrer dans cette norme signifie peut-être de perdre un bout de sa singularité... Le pari est donc de rester soi-même, tout en étant capable de s'adapter aux autres : Quel pari ! Quelle complexité ! « Eduquer ou instruire, c'est permettre à l'apprenant de changer sans perdre son identité, c'est concilier invariance et changement. » (Perrenoud, 1996, p.26).

Tous les éducateurs seront d'accord de dire qu'ils se considèrent comme un partenaire à une relation de vie. Cependant, ils restent les professionnels, les personnes payées, mandatées. Ils sont considérés par les usagers comme ceux qui savent, ceux qui incarnent aussi un exemple de réalité humaine, qui maîtrisent ce que l'autre cherche à acquérir. La relation entre aidant et aidé est donc asymétrique. L'évolution de ce dernier dépend en partie de ce que l'autre peut lui apporter. Comme si l'évolution et les apprentissages du résidant dépendaient aussi de l'éducateur quelque part. Mais l'éducateur a besoin aussi de l'autre pour être éducateur. On peut en conclure que les relations d'aide supposent donc une interdépendance.

Dès lors, comment développer l'autonomie des résidants dans un foyer sans les rendre pour autant dépendants des éducateurs ; sans pour autant rendre cette autonomie dépendante du contexte, de la structure, dans lesquels elle se développe ? Où se situe la frontière entre dépendance et autonomie ? L'une ne va-t-elle pas sans l'autre finalement ? L'autonomie n'a-t-elle son sens que par son opposé, la dépendance ?

Dans notre expérience professionnelle commune, nous avons été confrontées plusieurs fois à des cas de personnes qui avaient acquis suffisamment d'autonomie pratique dans le foyer pour imaginer pouvoir vivre seules à l'extérieur. Mais une fois établies dans leur appartement, c'est comme si elles perdaient tous leurs repères ; elles ne sont pas parvenues à affronter la réalité et émettaient le désir, mais aussi le besoin, de réintégrer le foyer, cette structure nécessaire à leur autonomie. Ces situations nous ont fait beaucoup réfléchir à

notre manière d'envisager l'autonomie et nous ont renvoyées à ces questions de départ sur notre fonction, qui est au centre de différentes tensions, entre besoin de sécurité et de liberté, entre autres.

Nous devons aussi admettre et réfléchir au fait que l'on est amené parfois à mélanger le projet de l'autre et notre propre projet pour lui. Parfois d'ailleurs, le projet de vie à l'extérieur est plus celui des éducateurs, qui veulent voir des changements - signes peut-être du travail effectué - que celui du résidant. La plupart des usagers qui vivent dans notre foyer s'y sentent bien et veulent y rester ! La solitude est trop pénible lorsqu'ils se retrouvent seuls à vivre en appartement. Le besoin de sécurité prévaut pour ces personnes-là sur leur besoin de liberté. Peut-on pour autant accepter de les garder dans un foyer, aux frais de la société ? C'est un autre débat que nous n'aborderons pas ici.

Nous ne pouvons pas être complètement objectifs dans la relation d'aide. Nous agissons avec notre personne, notre expérience, nos valeurs, nos histoires personnelles, nos représentations et nous ne pouvons pas nous en détacher complètement. Notre regard sur l'autre n'est pas objectif ; il est teinté par sa personne tout entière, le contexte normalisant qui nous entoure et avec lequel nous devons faire aussi. La contrainte extérieure, dans laquelle nous nous situons en tant qu'éducateurs, avec un cahier des charges, un code de déontologie, des moyens limités, une hiérarchie à respecter, des mandats, agissent dans notre relation. Nous fonctionnons dans une structure, qui normalise nos actions. Nous sommes donc dépendants de la structure dans laquelle nous agissons. Cette dépendance peut nous limiter dans nos actions, mais en même temps, c'est aussi grâce à elle que nous pouvons construire nos prises en charges. Elle nous donne des moyens, mais nous limite par eux aussi.

La métaphore du tuteur illustre bien ce débat. Le tuteur est là pour permettre à la plante de grandir dans la bonne direction. Il lui permet de ne pas s'affaïsser, de ne pas retomber. Grâce au tuteur, la plante grandit. Mais elle grandit dans le sens que lui impose le tuteur. La bonne croissance de la plante dépend de la présence du tuteur, mais sans cette dépendance, elle ne grandirait peut-être pas. C'est comme si elle se développait grâce à la contrainte du tuteur.

Les éducateurs représentent aussi une contrainte pour les usagers. Mais sans cette contrainte, les usagers parviendraient-ils à développer leur autonomie ? Rassurons-nous : aider passe par la contrainte.

Qu'est-ce que l'autonomie alors ? Et si l'autonomie, c'était peut-être d'apprendre à gérer ses dépendances, parce que dépendants, nous le sommes tous, à quelque chose ou à quelqu'un. Vivre ensemble, dans un système de relations, nous rend interdépendants. « ...L'autonomie suppose une certaine interdépendance des personnes et des groupes » (Limbos, 1996, p.38). Le pari, éducatif, c'est, selon nous, de parvenir à gérer ses dépendances et ne pas se laisser gouverner par elles.

« Le sujet n'est pas un être de tout désir qui peu à peu va s'orienter, c'est un être englué dans des déterminations, qui doit s'en distancier, s'autoriser l'émergence de son désir et reconnaître celui-ci dans un placement pertinent face aux multiples possibilités et aux différentes contraintes de la réalité. » (Marpeau, 2000, p.190).

L'éducateur aussi doit développer cette part d'autonomie entre ce qu'il doit faire, les règles, le cadre et la contrainte de la réalité.

Finalement, nous nous étions beaucoup penchées sur l'autonomie des résidants, sans nous rendre compte que la nôtre, celle du travailleur social, était tout aussi importante et devait être également un objectif, pour préserver sa santé au travail.

L'autonomie des éducateurs dans leur rapport au travail

Dans l'exemple de la mise en place du petit déjeuner le matin au foyer, les éducateurs semblent jouir d'une marge de manœuvre par rapport aux prescriptions, ce qui leur permet de faire de ce moment ce qu'ils pensent être le mieux. Ils inventent, aménagent la mise en place du petit déjeuner à leur guise, sans pour autant enfreindre la prescription ou le sens du travail. Jo, en voyant faire André à l'écran n'avait pas été étonnée de la manière de faire de celui-ci. Elle dit d'ailleurs : « *Ca ne me surprend pas d'André. Je sais qu'il a... enfin j'ai appris à le connaître et je sais qu'on a des modes de fonctionnement différents.* ». André ajoute à cela que : « *De toute façon, la personnalité de chacun est différente et on amène quelque chose de différent et c'est inévitable.* ».

Plus qu'inévitables, la psychodynamique du travail nous dit que ces différences sont nécessaires. Le travailleur a besoin d'avoir une marge d'autonomie dans son rapport aux prescriptions pour se réaliser, sinon il « souffre ». « En psychodynamique du travail, la conception théorique du sujet postule que tout individu, dans un contexte ou un environnement de travail qui lui laisse suffisamment d'autonomie pour ce faire, cherche à s'accomplir et à relever des défis en mobilisant son intelligence pratique et son inventivité. Le travail, en questionnant la capacité ou la créativité du sujet, lui révèle d'autres potentialités et lui permet de s'accomplir. Cette recherche d'accomplissement personnel est liée à la quête d'identité dans le cadre d'un besoin pour l'individu d'apporter sa contribution à la construction d'une œuvre commune ou à la création sociale. Selon la théorie psychanalytique, le défi auquel est confronté tout être humain est de trouver à ses pulsions une issue qui soit compatible avec son insertion sociale et à travers laquelle il puisse construire son histoire propre » (Davezies, 1995, cité par Vézina, 2000, p.30).

M. Vézina (2000) insiste dans son article sur « ...le besoin de l'individu de s'accomplir dans le champ social. C'est ainsi que le travail ou, plus précisément, le fait de « travailler » (ce qui est différent d'occuper un emploi) constitue un champ d'action privilégié pour rejouer sur une autre scène des enjeux identitaires. » (p.30).

Nous avons entendu André expliquer pourquoi il s'y prenait ainsi pour les petits déjeuners. Apparemment, il a expérimenté des difficultés par le passé. Cet éducateur aime que le pain soit frais, du jour, or il a constaté qu'il est difficile d'envoyer un résidant acheter le pain le matin : pas envie, pas de magasin ou de boulangerie ouverte aux alentours, par exemple. « Cette résistance du réel, en mettant en échec les savoir-faire habituels, mobilise la subjectivité. Elle peut donc être déstabilisante pour le sujet car elle est génératrice d'inquiétude, de doute, de déception et même d'angoisse ou de découragement, jusqu'à ce

que la bonne façon de faire soit trouvée, jusqu'à que les efforts d'inventivité et de créativité portent fruits et soient reconnus, jusqu'à que l'effort prenne sens. » (Vézina, 2000, p.31).

Le réel résiste, malgré ses bonnes intentions. André, découragé peut-être, a décidé de faire autrement : il achète le pain lui-même, sur le chemin du travail. Avec cette marche à suivre, il s'affirme dans un style propre en disant que lui, le matin, il s'attache à favoriser le bien-être des résidants en leur offrant un moment confortable autour d'un bon petit déjeuner.

Cependant, plus tard dans les auto-confrontations, après avoir vu ses collègues travailler, André est pris de doutes : il dit qu'il se trouve très interventionniste, qu'il fait beaucoup et il dit qu'il n'est pas là pour faire le boulot des autres : « *J'essaye de les stimuler à prendre leurs responsabilités. C'est pas à l'éducateur de faire.* ». Ses paroles contrecarrent ce qu'il fait en réalité. Il s'est vu fonctionner et en regard des styles de ses collègues, on pourrait prétendre qu'il a envie de changer un peu sa manière de faire. André reprend de la distance, du recul avec ses actions interventionnistes. Il vit peut-être une tension interne entre ce qu'il voit de lui et ce qu'il pense devoir faire, en comparaison au style des autres.

Il est intéressant de remarquer qu'André se sort finalement indemne de son problème - ce doute quant à sa manière de s'y prendre - face à ses collègues, grâce à la mise en mots de son action : il parvient à donner du sens à son sentiment troublant de « surinvestissement » le matin et met des mots sur sa volonté de rendre ce moment important confortable, pour faire démarrer les gens au mieux.

L'autonomie des professionnels comme gage de santé

« Dans une organisation de travail qui permet une certaine marge de manœuvre dans l'interprétation des consignes reçues, le travailleur pourra mettre à profit son ingéniosité et sa créativité pour élaborer de nouvelles règles qui seront mieux adaptées à la situation de travail et qui pourront même déboucher sur des changements plus globaux dans l'entreprise. On se trouve alors face à une organisation dite structurante pour l'identité d'une personne, en ce sens qu'elle lui permet d'utiliser ses habiletés et d'en développer de nouvelles, ce qui concourt au développement d'un sentiment accru de maîtrise de son environnement et d'accomplissement de soi. Dans ce contexte, le travail est une activité de production de biens ou de services où se concrétisent et s'objectivent l'intelligence et l'ingéniosité humaines, où se construit l'identité, l'armature de la santé mentale. » (Dejours, 1993, cité par Vézina, 2000, p.33).

A entendre les collègues échanger à propos de leurs manières de faire, il semble que leurs différences ne leur posent pas tant de problèmes. Ils se plaisent d'ailleurs à en souligner la complémentarité : faire différemment n'est pas considéré comme faire faux. On peut dès lors penser que, selon ce que dit Dejours sur la santé au travail, cet état de fait révèle un contexte de travail favorisant l'accomplissement de soi. Michel Vézina (2000) explique que lorsque les professionnels ont peu de marge pour gérer l'écart entre le prescrit et le réel, leur santé en est affectée. Les restrictions de liberté dans le rapport au travail ont des

effets négatifs sur la santé des professionnels. Certains penseraient que s'écarter de la règle, de la prescription, est plutôt un signe d'incompétence. Or, l'analyse du travail vient nous montrer qu'au contraire, l'autonomie du professionnel dans la gestion de cet écart révèle de riches et nécessaires compétences favorisant l'accomplissement et le bien-être au travail.

Yves s'interroge toutefois sur ces différences, en se mettant à la place des résidants. Voyons un extrait des auto-confrontations qui illustre bien à notre avis les limites des différences de style et re questionne la notion d'autonomie :

Y : *« Moi, ça me renvoie à la question qu'on a souvent dans notre équipe, à Peseux, et qui est relevée par les résidants eux-mêmes, qui notent que tel éducateur fait comme si, l'autre comme ça. Moi, j'ai ma manière de faire et ça n'est pas forcément celle de mes collègues. Ça va même au-delà du style, car il n'y a pas une seule manière de faire, juste, unique. Mais les résidants peuvent être surpris par nos manières de faire si elle ne correspond pas à celle des autres. Si un éducateur met la table et pas l'autre, ça pose question quand même. Les résidants doivent sans cesse s'adapter à nous. Et on s'interroge souvent là-dessus. Mais on n'a pas de réponse... »*

P : *« Je crois que ce qui est important, c'est de donner un sens à ta manière de travailler. Si t'es capable de le faire, ça veut dire que t'es capable de leur expliquer et là, t'es du bon côté. Mais il n'y a rien de pire que, tout à coup, ils soulignent des différences et que toi tu n'es pas capable de dire pourquoi tu fais ce que tu fais, autrement. T'as la réponse, moi je bosse autrement, point final, mais ça ne suffit pas. »*

K : *« C'est riche, mais est-ce que parfois on ne se disqualifie pas les uns les autres en faisant vraiment différemment ? »*

Jo : *« Mais quand les résidants te font remarquer que ta manière de faire est différente de celle de l'autre, c'est pour te discréditer toi, parce que ta manière à toi ne leur convient pas. Et le but, c'est pas de dire que l'autre fait faux, mais que l'autre ne fait pas pareil. »*

P : *« Si tu mets un sens, tu ne discrédites personne. »*

Y : *« On retrouve ça dans une famille, ou papa fait pas pareil, maman non plus. Ça se négocie, ça se discute et l'enfant en principe comprend pourquoi il y a des différences. »*

A : *« Et ça laisse la porte ouverte aux résidants de faire eux aussi différemment et de trouver le sens du pourquoi ils le font. »*

Yves met en évidence le fait que les résidants doivent sans cesse s'adapter aux éducateurs et à leurs manières de faire respectives. Les professionnels pensent que si l'éducateur signifie le sens de ses actions aux personnes qu'il est amené à accompagner, cette contrainte n'est pas un problème et qu'elle peut même constituer une illustration de la réalité à laquelle va être confronté le résidant, tout au long de sa vie. Nous irions nous encore plus loin ici, en disant que ces confrontations à des manières de faire différentes sont même nécessaires au développement de l'usager, dans la construction de sa personne, dans sa socialisation et dans son apprentissage de l'autonomie. Confronter les usagers à des réalités humaines et à des identités différentes, c'est aussi les amener à réfléchir sur eux,

afin qu'ils parviennent à se forger leur propre identité, en prenant chez chacun ce qui leur paraît être bien. L'idée est de leur donner les moyens d'acquérir davantage d'autonomie ; de développer leur capacité à faire des choix, par eux-mêmes, à travers chaque éventail de possibilités que propose une équipe éducative.

Cependant, il faut bien être attentif au fait que malgré ce possible et nécessaire éventail de réalités humaines, le développement du résident est de toute façon lié à ce que peuvent lui apporter les professionnels. Le contexte, l'environnement social, culturel, influencent les apprentissages de l'usager. Ses apprentissages ne sont pas indépendants du cadre dans lequel ils se déroulent.

L'autonomie ou la capacité de gérer ses interdépendances ?

Selon nous, l'autonomie est la capacité de faire, d'exécuter et de décider par et pour soi-même. Cependant, nous avons remarqué que les éducateurs d'Alfaset se référaient plus souvent à une forme d'autonomie d'exécution, dans la réalisation des actes, plus qu'à l'autonomie sous une forme de capacité à décider, à faire des choix, dans une idée d'auto-détermination. La capacité à faire est davantage mise en évidence que la capacité à choisir, dans les séquences sélectionnées. Peut-être l'autonomie d'exécution est-elle plus facilement repérable, visible ?

Selon nous, l'autonomie est à considérer dans un contexte. Etre autonome, dans un foyer tel que le nôtre, ça n'est pas être capable de tout faire seul, comme ont pu le présupposer parfois certains de nos collègues, mais de savoir utiliser les moyens existants pour se réaliser et être capable de faire des choix pour y parvenir.

L'autonomie et la dépendance sont indissociables et constituent un paradoxe que nous, professionnels en institution, devons braver, à travers la mise en œuvre de ruses et de créativité.

3.5 L'intelligence rusée : des stratégies pour défier le réel

L'intelligence au travail : fondements théoriques

Dans la pratique de son travail, l'être humain ne peut pas faire « n'importe quoi » : le travail implique l'application de prescriptions, voire de savoirs théoriques et pratiques. Mais, au-delà de la mise en oeuvre de ces savoirs, acquis ou innés, le travailleur mobilise également une autre forme d'intelligence, qui elle, est liée à la « non-maîtrise » (Davezies, 1993) ; on l'appelle l'*intelligence au travail*. Cette intelligence se révèle lorsque le travailleur doit s'extraire du discours et se confronter au monde : au réel.

Selon nous, une entreprise, quelle qu'elle soit et quelle qu'en soit sa production, n'est pas viable avec comme seule structure, l'organisation du travail. Tous les employés de cette entreprise ont une fonction, qui ne se limite jamais à effectuer la simple exécution des tâches qui leur sont confiées. C'est ainsi que l'on en a déduit et que l'on comprend que, malgré toutes les avancées technologiques, l'homme n'a jusqu'à présent pas été, totalement, remplacé par la machine. Que manque-t-il encore à la technique ?

L'être humain détient un pouvoir précieux, un « petit plus », toujours inaccessible à la machine. Il peut l'utiliser pour s'adapter au Monde et à ses circonstances, à ses imprévus : ce « petit plus » peut être défini comme son intelligence « adaptable » et exigeante. Son être se caractérise par les exigences de son intelligence et de sa « vie psychique ». Ces exigences sont nécessaires, car elles servent à combler l'espace manquant au monde d'un savoir formalisé : l'écart entre le travail réel et le travail prescrit.

L'intelligence au travail est difficile à caractériser. Ce chapitre tente néanmoins de la cerner, par des exemples, des illustrations et des fondements théoriques. Elle est indispensable au travailleur et conserve un caractère quelque peu énigmatique.

Nous l'avons dit, au travail, une application pure et simple de « ce que l'on nous demande de faire » (les prescriptions) n'est pas envisageable. Cette application exemplaire desservirait même le bon fonctionnement de l'entreprise en général. L'humain est doté d'intelligence, celle-ci implique qu'il ne peut pas se limiter à « appliquer des consignes » et qu'elle rend service. En effet, il a la capacité de mobiliser son intelligence face au réel des situations inédites, imprévues, auxquelles il est confronté, de toutes les manières, dans son quotidien de travailleur, cela fait partie de sa nature. On peut admettre que même le plus ignorant des travailleurs use de cette intelligence.

L'intelligence rusée

La mobilisation d'intelligence est inventive ; elle est créative, subtile. Elle est le « petit plus » que l'être humain est capable d'ajouter à son savoir-faire et aux théories inhérentes à

ce savoir. L'intelligence au travail, qui mobilise la créativité du travailleur, est aussi appelée *intelligence rusée*.

Cette forme d'intelligence a été identifiée, jadis, et nommée pour la première fois en occident par le peuple grec : la mètis. La psychologie et l'anthropologie historique nous aident à comprendre le développement de ce mythe, qui sert à théoriser l'intelligence rusée et une forme de créativité de l'agir. Voici l'histoire de la Mètis :

Mètis¹, divinité grecque, est l'épouse de Zeus. Elle est la déesse de l'intelligence rusée dans la mythologie. Lorsque sa femme tombe enceinte, Zeus est craintif, car il se doute en effet que Mètis peut donner vie à une créature qui mette en péril son pouvoir ; qui serait capable d'affronter toutes les situations défavorables auxquelles elle serait confrontée et qui soit donc plus forte que lui, Dieu. Il décide alors d'avaler Mètis, afin de s'approprier toutes ses facultés, il ne la détruit pas, mais la conserve dans son ventre. De cette manière, il possède la mètis, ce qui correspond, dans la cité grecque, à détenir la faculté de manier l'instable. La mètis représente une forme d'intelligence dans l'action. Ce n'est pas une intelligence purement théorique, c'est l'intelligence de l'adaptation, mouvante et non fixe comme la règle théorique ! Mètis met au monde sa fille, Athéna, déesse de la technè, elle sort par la tête de Zeus. Athéna est complètement armée, prête à affronter toutes les situations. La pensée technique est sortie de la tête de Dieu. Le métier, Mètis, sa mère, qui l'a engendrée, semble relever pour sa part de dimensions plus inconnues...

Le mythe nous dit cela : « La technique sort de la tête, la mètis, elle, est dans le ventre » (Davezies, 1993).

Les hommes, ou en ce qui concerne notre recherche, les éducateurs, comme ceux qui ont participé aux auto-confrontations, disent souvent « travailler avec leurs tripes ». N'est-ce pas grâce à cela, à ce que sous-entendaient déjà à cette époque lointaine les Grecs, que le travail peut s'effectuer, avec « intelligence » ?

Détienne et Vernant (1974) ont développé ce mythe de la mètis des Grecs dans leur ouvrage sur les ruses de l'intelligence. Ils la définissent de la manière suivante : « La mètis est une forme d'intelligence et de pensée, un mode du connaître ; elle implique un ensemble complexe, mais très cohérent, d'attitudes mentales, de comportements intellectuels qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise ; elle s'applique à des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes et ambiguës, qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux ».

Certes, il peut paraître désuet de se référer à un mythe grec datant de plusieurs siècles pour étayer notre théorie. Cependant, il est important de relever que ces questionnements sur « l'analyse de l'ingéniosité » (Dejours, 1995, p.51) sont ancestraux et ce mythe le révèle.

Il est difficile de généraliser le travail, car le monde du réel confronte à l'imprévu, à l'inédit. Les réponses à cette analyse ne peuvent par conséquent pas être fixes, elles vont évoluer avec le temps, avec la mouvance du développement des sciences.

¹ Etymologiquement le noyau du terme « métier ».

Cette forme d'intelligence est une intelligence pratique. Bien que nommée ainsi : « pratique », elle apparaît dans toutes les catégories d'activités de travail. En effet, elle ne se limite pas à être observée dans des métiers manuels comme on pourrait le croire par sa dénomination ou par le milieu où ont été faites la plupart des recherches à ce sujet (souvent dans les milieux ouvriers). L'intelligence rusée est déployée pour atteindre un objectif, la démonstration du cheminement pour atteindre ce but est ultérieure. Le raisonnement, le déploiement d'ingéniosité pour accéder à la réussite d'un objectif sont donc présents dans toute activité : intellectuelle ou manuelle. « L'ingéniosité, les ruses de l'intelligence, la mètis, se signalent dans l'art de la démonstration, dans les astuces, dans l'élégance, dans le style parfois, qui se conjuguent dans la part rhétorique de tout discours théorique et scientifique » (Dejours, 1993, p.53). C'est ainsi que nous pouvons appliquer cette théorie à notre travail de recherche. Situé entre un travail pratique et intellectuel, le travail effectué dans les relations humaines trouve entièrement sa place dans l'analyse et la démonstration de l'intelligence rusée de ceux qui pratiquent ces métiers. Nous l'illustrerons plus loin dans ce chapitre.

Il est difficile de décrire ce que mobilise l'homme pour se sortir des aléas auxquels il est confronté au travail. Seuls les exécutants (les travailleurs) pourraient, par la parole (entretiens, auto-confrontations), l'effectuer. Lors de ses recherches, Dejours (2003) a déterminé cinq obstacles majeurs à l'identification de cette partie imprévue. Nous en citerons quatre, qui nous ont semblés les plus en lien avec notre recherche, nos observations :

- *La connaissance par corps* : le corps de l'homme est comme l'« outil » de travail de l'intelligence pratique. Le corps ressent, sent, entend, voit ; l'homme utilise ses sens pour reconnaître le changement, les perturbations d'une situation. Changement qui ne peut être reconnu par le corps que si une expérience préalable a été vécue. L'habitude, la pratique du travailleur permet à son corps de détecter l'imprévu, le changement : l'homme comprend donc le changement grâce à la mémoire de son corps. « Connaissance intime, des objets techniques, de la matière à travailler » (Dejours, 2003, p.22). La réaction humaine, physique, est de trouver une solution, qui soit apaisante, grâce à sa « connaissance par corps » il peut corriger la défaillance, améliorer une circonstance. Son corps et sa mémoire le lui dictent, comme un instinct lié à son savoir d'expérience. Cette connaissance est difficile à verbaliser pour le travailleur, car incorporée.

Obtenir un résultat devient alors primordial et il y parvient par un cheminement, qu'il invente sur le moment, au gré des situations auxquelles il est confronté, grâce aussi à son ingéniosité. La rigueur n'est plus l'élément le plus important pour atteindre le but. C'est l'astuce à mettre en place dans l'action qui prend le dessus, le bricolage, le bidouillage, la subtilité, en bref : la ruse. Les explications, les justifications de ses actions viennent ensuite.

- *La contrainte de clandestinité* : la ruse est apparentée à la tricherie et au mensonge. Car « par rapport aux procédures de travail et au prescrit, la ruse introduit en même temps qu'une innovation, inévitablement, un manquement à la prescription, une tricherie. » (Dejours, 2002, p.54). Si travailler, c'est s'écarter des prescriptions, c'est alors aussi faire des infractions ; infractions qui peuvent contraindre d'une certaine manière ceux qui les commettent à une certaine discrétion dans la parole.

Le terme de mensonge désigne, au sens strict, une imposture, réfléchie, dans l'intention de nuire. Mais dans le cadre de l'analyse des pratiques au travail, ce terme est utilisé pour comprendre les ficelles du métier qui font que le travailleur arrive à « s'en sortir », dans des situations qui posent problème. Le mensonge est un moyen de « bricoler » la procédure pour qu'elle devienne adaptée à la circonstance ; il est un moyen, employé sans mauvaise intention par le professionnel, de simplement effectuer son travail avec efficacité, grâce à ses « secrets », ses savoirs intimes, qui l'aident à obtenir des résultats le plus aisément possible, le plus rapidement possible. On pourrait l'appeler « mensonge positif ». Le suivi des procédures par le travailleur, sans ruses ni « mensonges », ne semble à terme ni viable, ni efficace.

- *Les stratégies de défense contre la souffrance* : la souffrance, déjà abordée dans notre recherche, est occasionnée par toutes sortes de contraintes rencontrées dans la pratique du travail. Pour supporter ces contraintes, les travailleurs mettent en place des stratégies défensives qui sont des *dénis de la souffrance*. Ces dénis peuvent empêcher la verbalisation.
- *Le déficit sémiotique*, fil rouge de notre recherche : il existe effectivement une très grande difficulté à mettre le travail en mots par les travailleurs eux-mêmes, afin de caractériser leurs savoirs mis en œuvre.

Les éducateurs et la ruse

Lors des auto-confrontations croisées, les éducateurs du foyer de Peseux et de Serrières, ont souvent évoqué leurs « trucs », leurs « ficelles », qui font intégralement partie de leur travail. Les professionnels les dévoilent au fil des discussions. Peut-être, est-ce même à ce moment-là qu'ils en prennent vraiment conscience ?

Lorsque les éducateurs parlaient, inconsciemment, de leur intelligence rusée, ils ont en général eu pour habitude d'utiliser le terme « stratégie ». Nous avons donc décidé d'utiliser ce terme dans la suite de notre analyse.

Ils ont aussi exprimé d'autres mots et expressions, qui nous ont fait maintes fois penser à la ruse, à leur créativité, nous les avons relevés ci-dessous :

« technique, parade, combines, subtilités, truc, moyen, méthode, bricolage, système, solution, idée, plan, modus vivendi, improvisation »

« faire pour s'en sortir, se débrouiller, ne pas se laisser piéger, trouver ce que je peux mettre en place, résoudre une question, mettre en place une structure, inventer, saisir la balle au bond, arranger les bidons, prendre l'option de..., jouer le jeu, jauger, ... »

A plusieurs reprises, les éducateurs tentent d'expliquer ce qu'est la stratégie et pourquoi, finalement, ils ont besoin d'en user pour effectuer leur travail. Souvent, ils utilisent la stratégie dans un but précis, qui est généralement lié à un objectif d'amélioration du

comportement, du bien-être ou de la capacité du résidant. Parfois, ces techniques sont aussi imaginées à dessein plus égocentrique : tout simplement pour leur bien-être personnel. En effet, nous dissimulons tous l'espoir ou l'envie de travailler dans « de bonnes conditions », pour rendre notre travail plus confortable. Cet aspect de notre motivation à créer des stratégies est cependant légitime.

Au cours de l'auto-confrontation, les éducateurs débattent de la manière dont ils ont mis en place le changement de lieu de vie d'un usager. Ils décrivent tout ce qu'ils ont dû prendre en compte pour que cette transformation s'effectue dans les meilleures conditions pour le résidant et pour eux-mêmes. Le changement de lieu de vie a été réfléchi, afin que le résidant soit au maximum sécurisé. Lorsque Jo s'exprime à ce sujet, elle décrit aussi l'attitude qu'elle a avec l'usager en question, c'est important pour elle. Elle dit faire preuve d'une attitude assez autoritaire - pour ne pas le laisser déborder -, et à la fois, elle utilise l'humour, pour ne pas entrer en confrontation avec lui. Elle parle de son comportement, des réponses qu'elle donne au résidant, qui sont préalablement pensées pour entretenir la relation et le bon fonctionnement de l'objectif pédagogique, qui est dans cet exemple un changement d'environnement.

A partir de cette situation, Yves conclut une définition du travail de création de l'éducateur dans son activité. Il va même plus loin dans ses propos en disant simplement que c'est en soi le travail de l'éducateur : « ..., finalement, on voit bien le boulot de l'éduc en fait, qui est un boulot... Ben voilà, t'as eu cette technique (en parlant à Jo) pour aborder les choses, quelqu'un d'autre aurait eu une autre technique et on se rend bien compte qu'il n'y a pas de méthode écrite j'entends, voilà on saisit la balle au bond, on y va et on essaie d'arranger les bidons en fonction du moment, de l'instant et puis je dirais aussi de l'instinct... Et de dire « on y va comme ça », je trouve que c'est assez représentatif. Oui, il y a sûrement une technique de base c'est pas ce que je veux dire, mais en tout cas...c'est un moyen. On essaie à un moment donné d'arriver à ce qu'on veut et ça se construit au fur et à mesure. ».

L'éducateur exprime dans cet extrait la part de subjectivité de son travail ; ce « petit plus » qu'il est obligé d'ajouter aux prescriptions pour tenter d'obtenir un résultat, qui convient plus adéquatement à son idéal et aux objectifs de l'équipe et de l'usager. Pour créer sa stratégie d'action et atteindre idéalement son but, il utilise son instinct, son feeling, ce qu'il y a donc dans son ventre et non dans sa tête ! Même si la théorie reste une part importante pour guider nos actions, l'instinct prend le pas, ici.

Certains éducateurs trouvent rassurant d'avoir des règles pour s'y retrouver dans « le savoir comment faire ». Pourtant, même avec des règles et des plans d'action très précis, les professionnels doivent bricoler, tricher, pour pouvoir travailler. Plutôt que tricher, ils parlent d' « une adaptation de la règle, en la bricolant ». Par exemple, Jo trouverait apaisant de pouvoir trouver plus de réponses, d'informations sur le travail à faire. Néanmoins, elle se rend bien compte que c'est illusoire : « Moi, ça me sécuriserait d'avoir toutes ces informations sous les yeux en tout cas. Même si tu bricoles un peu. ». Elle doit créer et imaginer des parades pour rendre certaines règles plus adaptées à la situation réelle affrontée.

Comme on l'a dit plus haut, la stratégie de l'acteur, de l'éducateur en l'occurrence, est souvent élaborée à des fins d'obtention de résultat ou de changement. Il met en place des

stratégies lorsqu'il est confronté à une situation qui ne convient pas, qui ne lui est plus supportable, qui dérange le fonctionnement du foyer, qui entrave le bien-être de l'usager, etc. Alors, il invente, il crée pour s'en sortir malgré tout. Parfois, cela se résume à des actes très simples. Voyons par exemple le cas d'un lever d'un résidant et comparons les différences de stratégies d'André et de Jo, qui travaillent tous deux dans le même foyer et qui évoquent une période difficile pour un des usagers, qui ne parvient pas à se réveiller le matin. La différence d'attitude des éducateurs est assez flagrante.

En premier lieu, André décrit quelles ont été ses tentatives pour aider le résidant :

A : « Pour revenir à l'image, à la première remarque, je trouve que je n'ai pas été assez intervenant envers Sylvain. Je reste derrière la porte. C'est vrai que c'était une période où Sylvain, il fallait le tirer du lit. J'ai essayé différentes stratégies. La première, c'est de voir si il va fournir un petit effort pour se lever jusqu'à m'ouvrir la porte. Je ne voulais pas rester 10 minutes à attendre. Si il ne bouge pas dans les 10-20 secondes, ça ne sert à rien d'attendre. La deuxième stratégie, c'est un peu plus violent... J'allume la lumière et ça le dérange. Effectivement, c'est pour le faire réagir. C'est pas très sympa, mais... J'aurais pu ouvrir la fenêtre et c'est un peu plus radical parce qu'en fait si j'ouvre les stores, je ne peux plus rebaisser ensuite le niveau de la lumière, comme il me l'a demandé ici. Je l'ai fait 1-2 fois, mais ça l'irritait énormément. Ensuite, j'essaye de le capter dans une discussion avec moi et j'essaye de le tirer de son sommeil et de le mettre en route, de le faire émerger en fait. Je pense que je n'ai pas réussi ici. Et c'est là où je me dis que la prochaine fois, je devrais insister plus et prendre le temps de discuter avec lui en lui posant des questions. L'impression qu'il me laisse là, c'est qu'il ne va pas se lever. »

K : « Et c'est pour ça que tu lui dis la première fois, avant, que tu repasseras une deuxième fois ? »

A : « Ouais... Mais c'est un auto goal ! Je lui transmets que c'est sa responsabilité de se lever, qu'il faut qu'il se bouge, mais en définitive, je ne repasse pas et donc il fait ce qu'il veut. Je n'ai pas souvenir du résultat, mais j'ai l'impression qu'il ne s'est pas levé correctement ce jour-là. »

K : « Quand tu lui parles, au bord du lit, t'es comment intérieurement ? »

A : « Non, je suis calme là. Moi, son attitude ne m'énerve pas trop dans le sens où je le provoque, je le titille, donc ça suffit pour faire sortir le peu de tension que j'ai. Je sais que je dois être plutôt calme, doux avec lui et plutôt d'essayer de tirer à profit le potentiel et la volonté qu'il a. Parce que je sais que Sylvain, si tu viens le contrer, tu engendres une confrontation très vite et de la frustration. Je l'ai déjà vécu. ».

André parle de l'inventivité qu'il déploie pour que Sylvain réussisse à se lever, à l'heure, pour aller travailler. Il est confronté à l'échec, mais il trouve l'énergie pour mobiliser son inventivité. Il évoque à la fin de l'extrait que cela fait quelques temps qu'il essaie par tous les moyens de parvenir à un résultat : changement d'attitude (sévère ou calme), responsabilisation (le laisser subir les conséquences de son retard auprès de son moniteur), la discussion (essayer de le sortir son sommeil). Il est intéressant de comparer la même

description de séquence pour Jo, car elle se situe dans une dynamique autre, à ce moment-là :

Jo : *« Je vérifie, je regarde l'état de lieux, redonner un petit coup de stimuli. C'était le deuxième passage, donc la consigne, là, c'est qu'après, on n'y retourne plus. Donc le but de ce deuxième passage, c'est d'arriver à l'objectif du moment. C'est-à-dire, qu'il se lève ! Mais voilà, ce n'est plus après de faire du forcing comme on le faisait, c'était mon deuxième et dernier passage. »*

K : *« Tu arriverais à mettre des mots sur le « comment tu t'y prends » pour qu'il se lève ? »*

Jo : *« Je frappe à la porte, j'entre encore une fois, j'essaye d'être sympa, de ne pas m'énerver, de ne pas lui dire de se bouger le cul, que c'est le moment et que j'en ai marre de venir... Des choses que je meurs d'envie de lui dire, mais qu'on ne dit pas... Je vois que j'essaye de jauger un peu, je change de stratégie, car il me montre qu'il ne bougera pas. Si je vois que l'humour ou la gentillesse ne passent plus, après un bout de temps, je peux devenir plus ferme. Avec lui, il m'est arrivé d'aboyer parfois, il faut être claire. Mais peut-être pas au lever quand même... dans les différentes situations avec Sylvain, j'utilise un éventail que j'emploie rarement avec les autres. »*

Ju : *« Pourquoi ça avec lui et pas avec les autres ? »*

Jo : *« Parce que justement, il a un côté très gamin, besoin de cadre. Sylvain est souvent dans ce mode-là. Avec lui, c'est : comment faire avec quelqu'un qui a ses propres règles à lui et qu'il puisse s'intégrer dans les nôtres ? Donc, forcément, il y a un moment où il y a confrontation et ré explication du sens et des choses comme ça. Ce qui n'est pas nécessaire avec les autres, parce que souvent le sens est acquis. »*

K : *« Tu finis en lui disant : « je t'attends en bas »... »*

Jo : *« Donner un rendez-vous à quelqu'un, comme ça, me donne le secret espoir que oui, ça participera à le motiver à se lever. »*

A : *« Moi, je serais beaucoup plus intervenu, je pense. Je suis surpris que tu n'y sois pas allée un peu plus fort quand même là, dans le deuxième passage. »*

Jo : *« Alors, tu sais quoi, ça fait partie ici du « lâcher prise ». Tu sais, on en avait parlé ensemble, en colloque, peu de temps avant et moi j'étais dans cet état d'esprit parce que je voyais que je perdais une énergie terrible et que j'aurais pu arriver à une attitude inadaptée, presque limite violente, agressive. J'avais pris cette option : il se démerde. On passe 2 fois et il faut qu'il se bouge, il est grand. »*

Jo se situe à un autre stade de sa relation avec l'utilisateur. Elle connaît les stratégies dont elle fait usage pour le motiver, mais elle ne semble plus dans l'expectative de réussir à le faire se lever. Elle fait ce qu'elle a à faire, essaie de le responsabiliser, sans pour autant le lever à tout prix. Elle le dit d'ailleurs, elle tente de lâcher prise, de prendre du recul. Sa stratégie est très dissemblable de celle d'André : elle admet qu'elle ne veut plus être encore

confrontée à des échecs, car elle craint d'en arriver à une attitude inadéquate de sa part. On peut penser que la différence d'inventivité, de stratégie, est ici liée à plusieurs paramètres : l'état de la relation, la motivation du professionnel, le résultat idéalisé. Aucun des deux éducateurs n'est en contradiction avec la prescription, ils sont simplement différents dans leurs styles, dans leurs caractères et dans leur état émotionnel. Dès lors, leurs stratégies diffèrent.

Pourquoi les éducateurs ont-ils recours à des stratégies ?

La stratégie est employée par les éducateurs pour plusieurs raisons. Elle peut être un moyen de se rassurer, mais aussi de parvenir à ses fins. Philippe l'exprime de la façon suivante pour expliquer sa méthode de distribution de médicaments : *« Non, c'est moi. C'est mon système à moi, c'est parce que je suis assez angoissé, enfin j'ai pas envie de rater un médicament et puis j'ai trouvé une méthode à mon niveau, pour pas rater les médicaments. C'est tout. »*. En effet, avoir une stratégie individuelle a un côté sécurisant, car il semble être certain que, de cette manière, il n'effectuera pas d'erreurs et pourra être à la fois conforme à la prescription. Il trouve son propre moyen de défier le réel.

La stratégie peut aussi être un moyen d'encourager l'usager à se définir dans une autre dynamique, à le faire changer, pour son bien-être, dans sa vie personnelle. Dans ce type de stratégie-là, on retrouve également une sorte de reconnaissance pour l'éducateur dans son métier. Observer un changement chez l'autre, dans l'expression de son bonheur, procure une certaine satisfaction à la personne qui l'a accompagné pour réaliser cette amélioration. Le changement laisse apparaître une trace du travail effectué et agit comme un signe de reconnaissance professionnelle. Cela peut, encore une fois, se discerner dans des actes très simples de la vie quotidienne de l'usager.

Jo dit : *« C'est plutôt du long cours et de la discussion aussi. Après il y a des petites combines: avec Denis, par exemple, mais ça n'est plus de l'observation mais du long cours, j'essaye une fois par semaine de lui faire prendre un bain. Je me dis qu'au moins, ce soir-là, il y a tout qui trempe. C'est con à dire... Je privilégie aussi là le bien-être, quand il se plaignait d'avoir mal au dos, en disant que le bain, ça a de bonnes vertus... Et tu l'entends chanter après! Il est heureux! Mais ça lui coûte énormément. Et c'est toutes des subtilités qu'il faut trouver. Mais ça veut dire aussi qu'il ne faut pas le lâcher et avoir une oreille ouverte pour savoir si l'eau coule. »*.

Voir et entendre l'autre heureux, parce qu'on a trouvé un moyen pour qu'il ressente cette émotion ; là réside le plaisir d'observer le résultat pour l'éducateur, ou plutôt pour l'être humain qu'il est. Jo n'est pas la seule à évoquer la valorisation qu'apporte la mise en place de ces stratégies et surtout l'effet narcissique qu'elles renvoient, si elles aboutissent à une « réussite », à quelque chose de positif

Finalement, la stratégie est aussi un évitement, une façon de choisir une solution qui nous convient pour ne pas faire ce que l'on n'aime pas. Par exemple, Philippe parle du phénomène de la « contamination », dans une séquence où on peut observer Jo faire une

sauce à salade avec une résidante. Jo n'aime pas la sauce Knorr et elle encourage subtilement la résidante à ne pas en user :

Jo : « *Mais c'est vrai que, le coup du Knorr, c'est de la manipulation pure et dure. Ca c'est évident.* » (Rires)

Ju : « *Tu utilises une stratégie parce que tu ne veux pas qu'elle mette du Knorr dans la sauce, mais finalement elle, elle n'y voit rien du tout...?!* »

P : « *Non, mais, tu la contamines, mais on le fait tout le temps ce genre de trucs... Mais, c'est ça qui est intéressant, c'est de repérer un peu nos attitudes... On le fait tout le temps ça (...) C'est une phase thérapeutique, qui est très intéressante d'ailleurs, le système de contaminer l'autre, c'est utilisé, ça c'est extra...* » *T'aimes vraiment, toi, le Knorr ?* »

Y : « *Mais bon, à ce niveau-là c'est pas grave, c'est pas dramatique.* ».

Cet exemple, au-delà de l'histoire drôle, nous semble assez habituel. L'éducatrice manie son intelligence pour éviter sa propre souffrance. Souffrance ici minime : celle de devoir manger quelque chose qu'elle n'aime pas. Jo, par de subtiles paroles, parvient à convaincre insidieusement la résidante de ne pas utiliser un aliment qu'elle-même n'aime pas. Philippe parle de « contamination » de l'autre. Plaisir et déplaisir font partie de l'orientation de nos actes, de nos choix d'action. L'être « malin » évite de devoir souffrir. Il a besoin au contraire de satisfaction, de valorisation, pour trouver sa propre motivation à créer, à inventer. A ce propos, Dejours dit : « Ce qui mobilise le sujet dans son rapport à la tâche, ce n'est pas seulement la compulsivité, ou la force de la pulsion, c'est le dessein subjectif fondamental d'obtenir en retour de son engagement et de sa contribution (et non rétribution), un bénéfice en terme de sens pour soi. Derrière la mobilisation subjective, il y a la quête d'identité. On comprend alors que le ressort de la fiabilité soit avant tout cette créativité qui s'alimente à la souffrance et tente de la subvertir en plaisir au travail. » (1993, P.58).

Les stratégies observées chez les éducateurs

Dans ce qui suit, nous avons tenté de dresser un portrait des « trucs et astuces » identifiés dans les auto-confrontations. Ils sont liés à des exemples très concrets du quotidien de l'éducateur. Le résultat de la mise en place de ces stratégies, grâce à la créativité et à l'intelligence rusée est souvent, comme nous l'avons déjà remarqué, une envie de changement, d'amélioration, de progrès, ... de « mieux ».

Le plaisir

Avoir du plaisir, se sentir heureux, tout le monde en conviendra, cela donne du ressort à notre vie, comme une impulsion à vivre. Les éducateurs en sont conscients et c'est d'ailleurs un de leurs outils pour encourager les usagers dans leur quotidien : ils tentent de trouver des connotations positives à ce qui peut sembler a priori négatif dans l'esprit des

usagers. Nous pensons par exemple au ménage, au travail, à la confection des repas,... aux différentes contraintes de la vie, tout simplement.

Pour obtenir l'effort, qui est souvent un but à atteindre pour l'éducateur, il essaie de motiver l'autre par des ruses. Voyons par exemple Jo, qui est en train d'aider une résidante à confectionner un repas pour l'ensemble du groupe et qui en dit : « *Et puis il faut que ça tombe sur quelque chose qu'ils aiment. Parce que dans les choses simples apprises, moi je me souviens toujours avec Sylvia, à des œufs brouillés, ou quelque chose de très simple, mais là tu vois quand elle doit casser des œufs, elle a le dégoût, elle a la maladresse. T'as un truc dans l'accomplissement de la tâche qui la rebute. Donc elle ne fera pas. Il faut trouver le bon plat, la bonne combine.* ». Comme on l'a vu dans le chapitre sur l'autonomie, les contraintes de la résidante sont ici multiples : certaines tâches la dégoûtent, elle est limitée dans son savoir-faire culinaire, elle peut être maladroite dans ses gestes. Pourtant elle doit préparer un repas. L'éducatrice doit trouver dès lors une manière de l'encourager et même de lui donner du plaisir à effectuer cette tâche.

En premier lieu, elle trouve un plat qui, de par son goût, lui plaît et réjouit les autres également. En effet, il faut que la résidante y trouve une valorisation, une reconnaissance de ses pairs. Ensuite, il faut que le met soit facile à confectionner, sans quoi elle sera confrontée à des difficultés qui vont restreindre son envie de recommencer à cuisiner. Il faut enfin qu'aucun des aliments ne la dégoûte... La stratégie consiste à faire l'amalgame de ces trois contraintes pour trouver « le » plat à réaliser qui lui donnera du plaisir. Il faut comprendre par là que l'éducatrice n'essaie pas d'éviter à tout prix l'inconfort des réalités de la vie, mais qu'elle tente de trouver une motivation chez la résidante, afin qu'elle réitère d'elle-même l'expérience. L'objectif est de développer l'autonomie de la personne qu'elle accompagne et l'acte professionnel n'est pas simple.

Le plaisir peut aussi servir d' « appât ». Les éducateurs ont parlé de cela plusieurs fois lors des levers. Par exemple, pour la personne qui a de la difficulté à se lever, la stratégie de lui donner un rendez-vous, de discuter un peu devant un café peut avoir un effet motivant. Le terme « appât » n'est pas à comprendre dans un sens péjoratif, on aurait pu aussi l'appeler « motivation ». Car la motivation, elle, est plus liée au plaisir, elle nous pousse à agir et nous donne l'envie de faire des efforts.

Prenons l'exemple de Philippe, qui parle du lever d'un résidant : «... *Parce qu'il ne se levait pas, on était dedans, il pinait. D'ailleurs, il avait toujours le même truc, quand on lui disait : « bon ben tu te lèves, tu descends boire un café et on va voir dans quel état tu es, pour savoir comment tu vas ». Parce que tous les matins il disait : « je suis pas bien ». Alors on avait des stratégies. Il fallait déjà le lever de ses plumes et une fois qu'il était debout, on pouvait déjà l'orienter différemment. Mais tous les matins c'était ça.* ». Mettre une personne dans une meilleure dynamique, trouver des moyens de lui faire plaisir pour qu'il agisse n'est pas toujours chose aisée. L'éducateur doit faire preuve d'ingéniosité et doit lui-même trouver la motivation à inventer. Le résultat doit aussi être lié à son propre plaisir, comme nous l'avons vu plus haut. On peut parler d'un partage d'émotions positives.

L'humour

L'humour, est une stratégie d'évitement de la souffrance. Il sert à apaiser les mal-être, les déprime. Il donne un caractère léger à des situations plus graves, les met en suspens, parfois juste pour quelques instants, mais il est primordial. Les éducateurs s'en servent aussi pour faire face à leurs propres difficultés devant une situation qui les touche, ou dont ils ont de la peine à se sortir. L'humour peut masquer le malaise. L'utiliser finement et adéquatement fait partie des stratégies de l'éducateur. Beaucoup des usagers auxquels il est confronté sont en souffrance ou vivent des situations de souffrance. L'humour aide alors l'accompagnant à compenser ou soulager une « ambiance » pas toujours évidente à supporter.

L'humour est aussi un style. Il n'est pas donné à tout le monde d'être drôle, mais ce n'est pas de la « personne comique » dont nous parlons ici. Chacun peut travailler son style dans l'humour, savoir quand il est opportun de pouvoir rire d'une situation et quand ça l'est moins. Certes, personne ne le fera de la même manière : dérision, petits mensonges, maladresse, ... L'humour est lié à la bonne humeur, au rire. C'est pour cela qu'il est parfois utile d'utiliser cette stratégie pour affronter des situations où finalement, on n'aurait pas forcément envie de rigoler, a priori.

Jo nous explique que l'humour fait partie de son style. Malgré tout, elle doit parfois quelque peu se forcer: *« Moi je ne suis pas du matin et encore moins en hiver... Donc c'est deux éléments pour moi qui sont mortels. C'est vrai que je dois moi-même me dire, là en l'occurrence il était un peu grincheux, de me mettre comme mot d'ordre, de le mettre de bonne humeur ou de l'accueillir dans de bonnes conditions en tout cas. Donc c'est vrai que, ben voilà, je compense en tchatchant. Et puis là, honnêtement, je trouve que j'en fais trop ! ... J'ai essayé, du style, dans quel oeil je vous regarde, c'est histoire de mettre la pointe d'humour qui peut le ... Enfin, voilà, mais je devais l'être tout autant »*. Jo tente de pallier à la mauvaise humeur par un peu d'humour. Cependant, et on le voit, il n'est pas toujours aisé de se comporter comme on le souhaiterait. L'état, l'humeur dans lequel on se trouve, peut être une entrave à ce que l'on voudrait réellement pouvoir faire.

Le contrat

La méthode du contrat est une technique reconnue par le milieu du travail social depuis de nombreuses années. Dans ce chapitre, nous vous exposons une forme de contrat verbal, qui se déploie comme une stratégie à nos yeux. En effet, nous avons identifié dans les auto-confrontations l'expression de tous ces petits compromis que l'on emploie dans le langage usuel, établis lors de discussions ordinaires. Ils ne sont pas toujours très réfléchis, parfois même inconscients, à force d'être utilisés. Mais ils sont toutefois très présents, voire quotidiens, dans nos pratiques. Une nouvelle fois, le contrat et le compromis sont liés à l'obtention d'un résultat positif. L'idée d'effectuer un contrat avec une autre personne signifie que l'on admet un accord avec cet autre. Dans le travail social, l'effort est en principe fourni par le « demandeur d'aide ». Le travail des deux parties est donc inégal !

On peut imaginer que l'accord de ce « pacte » représente une promesse donnée à l'éducateur ; elle le lie à l'utilisateur et le déculpabilise peut-être d'un éventuel échec.

Pourtant, nous le verrons, fonctionner par petits contrats, petits accords, motive, valorise l'utilisateur. C'est aussi l'occasion de lui dire : « tu verras, tu vas y arriver ! ». Le contrat le responsabilise également : l'utilisateur connaît ainsi le but à atteindre et il sait que ce but est positif. La méthode du contrat est appliquée dans des situations du quotidien, souvent anodines.

Yves, tous les matins, d'une certaine façon, passe un contrat avec l'un des usagers. On peut dire que c'est sa stratégie pour parvenir à le lever. En cas d'échec, la stratégie change pour devenir responsabilisante. Quelle est-elle ? *« C'est ce que je vis régulièrement. Damien, je dirais que c'est systématique: il faut aller voir si il est debout. A part 2-3 exceptions. ... Pour le lever, je frappe à sa porte, mais j'ai pour principe de ne pas rentrer dans les chambres. Je ne rentre jamais. Dès le moment où ils me répondent, pour moi ils sont éveillés, donc ça veut dire qu'après, ils doivent être capables de se lever. Mais le problème de Damien, c'est que souvent après il se rendort. Et là ... Mais je lui dis que je ne reviens pas, parce que ça fait la X^{ième} fois que je passe, et j'estime qu'il peut se lever seul. Alors j'essaie de lui faire prendre ses responsabilités, en lui disant que je ne repasse plus. Je suis venu une fois et c'est bon, ça suffit. Tu m'as entendu, t'es réveillé, ça t'appartient maintenant. »*. Yves communique au résident ce qu'il compte faire, sur le moment. Il le répète, oralement, et le résident lui donne son accord : « Oui, c'est bon je me lève ». Yves essaie de responsabiliser le résident. Il tente de lui faire comprendre par ce rapide contrat qu'il existe des conséquences, négatives, lorsqu'on se lève trop tard et que l'on arrive en retard au travail et que c'est d'ailleurs ainsi pour tout le monde.

La responsabilisation est-elle une excuse pour se simplifier la tâche ou un objectif relatif à la méthode du contrat ? A l'image, nous voyons que Yves connaît bien les résidents et fonctionne avec chacun différemment, fidèle à son style, mais en fonction des problématiques et des capacités de chacun. Il le dit : il sait que le compromis est bénéfique et motivant pour le résident en question. C'est une manière de croire en lui et de le valoriser dans ses compétences.

A Peseux encore, Philippe agit de la même manière, par « mini-contrats ». Ils ont tous deux le même objectif : motiver l'autre à se lever. Pourtant, le contrat que passe Philippe par ses paroles est différent : il donne des « rendez-vous ». Il parle avec les résidents, dans la chambre ou derrière les portes. Il dit qu'il les attend en bas, qu'ils vont boire un café ensemble, qu'il leur fait confiance. A l'image, le comportement des deux éducateurs est très différent, néanmoins l'objectif reste le même. Philippe raconte : *« Je les mets dans la réalité et je leur demande si je dois remonter ou pas. Mais, c'est un peu contractuel, c'est vrai. Ça m'arrive assez souvent, quand je leur demande si je remonte ou pas, ça veut dire : « attends, dis-moi, t'en es où dans ton histoire ? Est-ce qu'il faut que je remonte, t'y arrives pas », et puis c'est peut-être sous-entendu : « la troisième fois je te renverse ton lit ». Je n'en sais rien, peut-être, il y a sûrement de ça. »*. Une chercheuse intervient et lui demande : *« Tu essaies de les impliquer ? »*, et il répond : *« Ouais, ouais. Et puis, j'essaie de leur demander... ouais, de les responsabiliser, mais pas en frappant qu'une fois quoi. Je les responsabilise. »*

L'objectif de Yves et de Philippe est pareil, cela semble évident. Nous pouvons remarquer dans l'exemple que la stratégie mise en place pour atteindre le but s'incarne sous la forme commune du contrat. Nous imaginons que, par leurs parcours professionnels et l'expérience qu'ils ont fait du même terrain, des mêmes usagers, mais chacun de leur côté, ils ont développé tous deux la stratégie qui correspondait le mieux à la problématique des usagers. Leurs styles respectifs sont très différents et ils trouvent d'autres façons de motiver l'utilisateur.

En utilisant le « contrat », les éducateurs demandent par un moyen détourné à l'utilisateur dans quel état psychologique il se trouve. Ils peuvent dès lors jauger le « degré de motivation » à se lever. Le son de la voix de l'utilisateur, les yeux clos ou ouverts, les mouvements dans son lit, ... tous ces éléments donnent des indications : ils sentent, dans la connaissance de corps, si ils doivent revenir une deuxième fois, ou non.

L'affect et la complicité

Il peut paraître étonnant de choisir le domaine des émotions, des sentiments, pour tenter d'expliquer les stratégies mises en place par les éducateurs, afin d'effectuer leur travail. Le travailleur social n'utilise pas une « stratégie d'affection », admettons plutôt qu'il opte pour un comportement qui peut être susceptible de susciter de la complicité. Le travail avec l'humain exige que le travailleur mobilise ses ressentis, afin de créer des liens avec la personne qu'il accompagne. La création de ces attaches affectives, émotionnelles, permet au travailleur social d'établir une relation dotée de davantage de complicité. L'usage de la complicité crée la connivence entre deux êtres, émerge alors de cette relation une capacité plus grande pour affronter les difficultés de la vie. L'éducateur est un auxiliaire de vie, un tuteur. Il doit savoir créer les liens susceptibles d'« attacher » la personne en difficulté et la faire évoluer, grandir et mûrir.

Pour ce faire, le travailleur adopte des attitudes variées. Ces attitudes font davantage partie de son style, de sa manière d'être. Elles dépendent aussi de la situation et de la personne qu'il côtoie et de l'objectif qu'il veut atteindre avec cette dernière. La complicité peut se créer avec une attitude rassurante, maternante, valorisante, motivante, voire même autoritaire dans certains cas.

Lors du visionnage des auto-confrontations, on observe que les quatre éducateurs montrent leurs « sentiments » de façons très distinctes. Philippe, par exemple, est celui qui les extériorise le plus. Il utilise des surnoms pour nommer les usagers. Sa manière de s'exprimer ne se veut pourtant pas péjorative ou infantilisante. Il attribue plusieurs surnoms à chaque personne, qui changent incessamment. Cependant, il dit qu'avec certains résidents, il ne peut pas se permettre d'utiliser des surnoms. Cette manière de faire dépend de la relation qu'il entretient avec ces derniers. Durant la séquence des levers, il « baptise » donc plusieurs personnes de noms inventifs et affectueux, ce que ne font pas ses collègues.

Une chercheuse le questionne à ce sujet, il réplique : *« Ah, ça c'est tout moi, c'est-à-dire que je déconne tout le temps un peu avec eux ou ils ont des petits noms... Et puis, voilà, c'est une manière à moi de... c'est la complicité que j'ai avec eux quoi. C'est à dire que je*

ne suis pas différent... ouais, c'est la complicité que j'ai avec eux. Jean-Pierre, je l'appelle jeune homme ce matin-là, mais je peux peut-être l'appeler biquet le lendemain et puis, il y a le petit Marc... Je sais qu'à lui, je dois aller dans le sens du courant parce qu'il m'a envoyé péter, t'as vu je lui pose une question et il me répond : « je ne peux pas te répondre avant que j'aie bu un café », il est déjà énervé quand il me dit ça tu vois. Alors voilà, moi le matin, je ne suis pas du style à me mettre en conflit avec qui que ce soit, je ne veux pas entrer en symétrie avec le jeune là... parce que ça ne sert à rien, il va claquer. Moi, le but, c'est qu'il aille se laver les dents, après, qu'il aille avant ou après ... La seule chose où ça m'aurait coincé, c'est si il me dit « je bois mon café à l'atelier », là j'aurais été un peu embêté, mais là il me dit, je bois mon café ici, au foyer, je lui dis d'aller se laver les dents, il me dit oui. Est-ce qu'il l'a fait ? Alors ça, dieu seul le sait tu vois... ».

L'habitude de Philippe d'utiliser des surnoms fait partie de son style. Il n'y porte certainement plus attention ; les usagers non plus d'ailleurs. Pourtant cela l'aide à établir la communication avec l'autre, comme pour adoucir la mise en relation et l'aider à obtenir un effort de la part de l'usager. Son but, avec Marc, est de l'amener à se laver les dents avant de partir travailler, chose qu'il ne fait que très rarement. Philippe évoque une note d'espoir en essayant de lui démontrer sa confiance et en lui parlant de façon assez paternelle. Il n'est pas sûr du résultat, il tente néanmoins de le faire agir avec une attitude complice, sans le contraindre, ni vérifier ensuite si l'objectif est atteint. Il sait que cela ne fonctionnerait pas, qu'il ne tirerait aucun bénéfice à entrer en symétrie avec l'usager. Il opte pour une stratégie plus douce et profite de le responsabiliser sur ses actes dans le même temps.

Au-delà de la parole, nous avons observé lors du visionnage des vidéos que Philippe était aussi quelqu'un de très « tactile ». Il a des gestes qui expriment l'affection et qui rassurent : il touche l'épaule de l'autre quand il lui parle, lui tapote le crâne, lui donne une caresse dans le dos, etc. Autant de signes qu'il explique dans une situation précise du film : *« Marc, c'est un tel sauvage - c'est comme ça que je le vis en tout cas - je pense que si je le touche, les choses passent mieux. A partir du moment où il se sent en sécurité, tu peux mieux lui faire passer les choses. Moi je me rappelle toujours de lui lorsqu'il m'a fait passer ce message un jour : « je bois du lait le soir régulièrement et si j'avais la possibilité d'avoir un biberon, je le ferais, mais que je ne peux pas parce que je suis dans un foyer ». J'ai cette attitude très paternaliste avec lui, je suis très affectueux avec lui. Je peux l'engueuler, mais quand j'ai la possibilité, je suis très affectueux. Je ne me rappelle pas ce que je lui dis là, mais j'ai l'impression que ce que je lui dis lui fait du bien et qu'il va le faire. ».*

Dans cette situation, l'éducateur semble sûr du résultat de son approche. Il image, symbolise : il voit en l'usager un nourrisson à protéger. Il remonte des années en arrière et s'exprime comme aurait pu le faire son père. Cette attitude paternaliste semble avoir un effet positif sur le résidant, comme si il avait besoin de continuer une relation avec un père, quel qu'il soit. Philippe sait bien qu'il ne peut et ne doit pas adopter cette attitude avec n'importe quel usager. Il s'agit d'un choix qu'il fait avec son ressenti ; il se le permet avec les personnes dont il sent un manque, un besoin. Son instinct, de père peut-être, semble lui dicter cette conduite. Et elle paraît fonctionner.

L'éducateur André fait aussi preuve d'une attitude très paternaliste, qui semble rassurer les résidents du foyer de Serrières. Il se comporte de façon très calme et manie sa voix de

façon posée et douce. Il est apaisant et sécurisant. Il sait écouter. Cette façon d'être est propice au dialogue et à la confiance.

De ces considérations, nous pouvons conclure que la voix et le geste sont des facteurs connotant l'affection et la complicité. Utiliser son être, son corps et ses sens, constitue un des outils de l'éducateur. Un des buts du travailleur social est de créer du lien. Il utilise dès lors comme stratégie son savoir faire dans la relation : la douceur et l'apaisement que suscite la démonstration de son affection.

Le travail d'éducateur implique de vivre des émotions avec les personnes que l'on accompagne. Nous exposons ces émotions, ces sentiments de façon plus ou moins extériorisée. Parfois, les sentiments se muent en ressentiments. La nature humaine implique cette émotion. A ce moment-là, comme « instinct de survie », l'homme prend ses distances, du recul. En langage social, il « lâche-prise ».

Jo exprime bien cet état d'esprit négatif, non pas face à une personne, mais face à une situation qui lui fait ressentir une sorte d'agressivité. Lorsque l'empathie se meurt, la prise en charge devient parfois éprouvante. Elle dit : *« Alors, tu sais quoi, ça fait partie ici du « lâcher prise ». Tu sais, on en avait parlé ensemble, en colloque, peu de temps avant et moi j'étais dans cet état d'esprit parce que je voyais que je perdais une énergie terrible et que j'aurais pu arriver à une attitude inadaptée, presque limite violente, agressive. J'avais pris cette option : il se démerde. On passe deux fois et il faut qu'il se bouge, il est grand. »*. Jo ressent qu'elle ne peut plus se comporter comme elle le faisait au début de l'accueil. Sa solution, ici, est de mettre de la distance, afin de mieux gérer ses émotions profondes et négatives qui surgissent à ce moment-là. Le travail d'éducateur contient cette difficulté : gérer sa relation avec un usager qui devient inspirateur de pensées négatives, voire de haine parfois. Nous faisons un lien avec cette idée bien connue des personnes qui travaillent dans les métiers de l'humain, à ce chapitre « affect et complicité », afin de démontrer la complexité à se comporter comme on le voudrait dans l'idéal, si les contraintes du réel ne lui résistaient pas !

La confiance

Nous pensons ici à la « confiance-valorisation ». En tant que stratégie, la confiance constitue pour l'éducateur un bon atout pour valoriser les actes d'un usager. On parle donc de la confiance en soi et du don de confiance en l'autre. Aider à développer la confiance en soi n'est pas aisé, pourtant si on y parvient, ne serait-ce qu'un peu, il en résulte souvent des attitudes beaucoup plus autonomes de la part de l'utilisateur. Avoir confiance en l'autre, en l'utilisateur, peut délester l'éducateur de certains soucis. Ce dernier doit néanmoins trouver les bonnes limites à l'usage de ce comportement. Regardons de plus près quelques exemples du quotidien de nos éducateurs...

La distribution des médicaments met en lumière un aperçu de cette conduite. Les éducateurs du foyer sont en effet souvent confrontés à des usagers plus érudits à propos de leur médication ou de la pharmacologie en général qu'ils ne le sont eux-mêmes. Sur chaque semainier, il est indiqué quels médicaments, quels dosages il contient. Au-delà de

la distribution, l'éducateur doit-il vérifier que ce sont les bons médicaments qui se trouvent dans ces boîtes avant de les donner ? Même si cela peut paraître implicite, ça n'est pas formalisé. L'éducateur n'est pas garant de la composition du semainier. Pourtant, ce sont les éducateurs qui gèrent la distribution de la médication. La règle au foyer est d'assurer la distribution et l'ingestion des médicaments ; médicaments qui ont été au préalable préparés par des aides en pharmacie dans des semainiers.

Lorsque les éducateurs parlent de cet acte, ils font preuve d'une certaine prudence ; prudence peut-être liée à cette forme de respect de l'autorité « ancestrale » qu'inspire la médecine. L'échange qui suit entre les éducateurs à ce propos révèle nettement le flou, la nébulosité qui existe entre réel et prescrit. Si ce geste semble collectif, chaque éducateur a sa façon de distribuer la médication des usagers. Les règles pour accomplir cet acte sont élémentaires, mais la crainte d'un oubli et de ses conséquences agit sur les manières de procéder, afin de garantir la prescription. Philippe décrit sa technique pour y voir plus clair : *« Ces médicaments sont préparés par une pharmacienne. Mais moi j'ai une parade par rapport à ça: je fais vérifier aux résidents eux-mêmes, dans la mesure du possible. Je leur donne et je leur demande de vérifier que c'est les bons. Et ils les reconnaissent tous eux. Ils sont très doués. C'est une garantie de plus. Mais ... »*. Philippe, comme deuxième garantie après la pharmacienne et lui-même, a l'habitude de faire confiance aux résidents, qui selon lui connaissent bien mieux leurs médicaments que lui. A la fin de sa phrase, il admet que son système a des limites, qu'il est au final le seul responsable d'une erreur. La confiance ici est très utile à Philippe : il connaît bien les résidents et décide si il peut être dans une relation de partenariat avec eux.

Il n'est pas le seul à agir ainsi : André aussi dit que le savoir des usagers constitue un atout supplémentaire à une bonne distribution. Le prescrit indique ici l'acte à accomplir, qui semble simple. La manière dont l'éducateur va l'accomplir est d'ordre plus personnel : le professionnel crée ses propres garanties. L'acte prescrit se transforme en acte réel. On peut en déduire que Philippe ici dicte sa conduite, crée son acte réel à travers l'utilisation de la confiance. En effet la confiance est subjective, elle ne peut en aucun cas faire partie de règles prescrites, cela semblerait d'ailleurs ridicule. Imaginez une procédure adaptée au réel : *« Si vous n'êtes pas certain de la bonne constitution du semainier, faites confiance et demandez à l'usager, qui lui connaît mieux sa médication ».... !* Force serait d'en rire... !

Faire confiance aux résidents, à leur capacité d'autonomie, est une façon de faire. Elle n'est pas toujours aisée à appliquer, car elle implique une certaine prise de risque. Nous voyons d'ailleurs que l'éducateur qui parle le plus de l'usage de la confiance en tant que stratégie est Philippe, l'éducateur responsable aussi des foyers Alfaset de Neuchâtel. Se donne-t-il le droit de prendre plus de risques que les autres ? En effet, l'inconscient nous dicterait dans maintes situations de faire confiance à l'usager. Pourtant, la raison et le poids des responsabilités n'encouragent pas cette attitude. D'ailleurs, dans les auto-confrontations, c'est encore une fois Philippe qui évoque l'usage de la confiance ; il dit, à propos des levers : *« Je n'ai rien à dire de la manière de faire de Yves, le résultat, c'est qu'ils soient tous debout. A la limite, peu importe comment c'est fait, enfin presque ... Moi je ne me souviens pas faire autant de chambres que ça. Je crois jouer sur le fait qu'entre eux, ils se réveillent beaucoup. C'est tellement culturel, que je me vois même demander aux gens si ils se sont réveillés les uns les autres, car je trouve que c'est assez culturel dans la maison de se lever entre eux. »*. Il laisse libre cours à sa confiance, il permet aux usagers de se responsabiliser les uns les autres, idéalement, comme cela pourrait se produire au sein

d'une famille. L'exigence des ateliers - arriver à l'heure au travail et parvenir à se lever -, semble passer au second plan dans ses pensées.

La communication

La communication est une clé du travailleur social : il apprend à la travailler, à l'affiner, en fonction du milieu dans lequel il exerce. Il en apprend aussi les techniques, qui peuvent être utiles à l'établissement d'une relation harmonieuse. Dans cet espace, intervient de plus le style de chacun : la façon de s'exprimer, d'aborder l'autre, de l'écouter, de le conseiller, etc. Sans vouloir approfondir la définition et les caractéristiques de la communication, nous nous intéressons ici à la fonction de la parole, stratégique, réfléchie. Les préfigurations invitent à communiquer, à créer des liens. Au cœur de cela se construit tout un système individuel, personnel, d'utilisation de cette relation. Ecouter et essayer de comprendre un résident est un des objectifs du travailleur social ; il doit cerner un usager pour pouvoir un tant soi peu travailler avec lui. Quelles stratégies utilise-t-il pour atteindre ce but ?

Les éducateurs des foyers de Peseux et de Serrières travaillent avec des personnes qui souffrent de déficience mentale ou psychique. Les usagers ont tous le langage verbal pour s'exprimer assez aisément. Pourtant, leurs mots ne sont pas toujours utilisés adéquatement ou cachent des secrets, sont empreints de blocages, etc. L'éducateur doit dès lors s'adapter, trouver un mode de communication qui convienne à chacun. Il tente de comprendre le monde de chaque résident par un des biais qui lui est le plus accessible : la communication au sens large.

Le matin au petit déjeuner, André discute avec un résident de son travail. En regardant l'image, cette conversation peut sembler anodine, pourtant le résident est en train de dire des mensonges. L'éducateur s'en rend compte et essaie de comprendre pourquoi il raconte ça...

A: *« Je découvre un Denis avec sa bonne humeur habituelle et son désir de confrontation et en plus il sort un truc gros comme une montagne comme quoi il irait travailler 3 jours à PMP¹! J'ai adopté une stratégie de ne pas entrer en matière mais plutôt de chercher le sens de cette phrase qu'il sort là. »*

Ju: *« Parce que ce qu'il te dit là, c'est un mensonge? »*

A: *« Oui, il n'allait pas à PMP et tout comme il ne change pas d'atelier comme il veut. En fait, il y a avait une expression d'un certain malaise, enfin, une certaine envie d'aller à PMP, comme les autres. Je suis parti dans cette interprétation sur le moment. J'ai essayé de lui faire dire qu'il avait aussi envie de changement, envie de vivre ce que les autres vivent. En définitive, ça n'a pas marché... il était dans la confrontation et on en est resté là. Je pense que j'ai évité quelques pièges quand même de sa part et j'ai cherché à ne pas rentrer en matière, dans le mensonge. Il me semble... Je vois que je suis relativement*

¹ Philip Morris Production, ateliers protégés d'Alfaset.

calme, comme lisse, presque inabordable, et je trouve ça marrant en me voyant. Inabordable, c'est le sentiment que ça me laisse. ».

On le voit, l'éducateur interprète les dires du résident. Il connaît bien son fonctionnement et sait qu'il a tendance à mentir, peut-être pour exprimer un autre malaise. Il sait aussi qu'il ne peut pas se permettre de trop insister. Il le dit, à un moment donné dans la conversation : il doit opter pour une stratégie, il doit en somme faire un choix. Quelle attitude sera la plus fructueuse pour comprendre le sens du mensonge ? Voilà en quoi réside ici la finesse de la communication, de son utilisation.



La communication : « J'ai essayé de lui faire dire qu'il avait aussi envie de changement, envie de vivre ce que les autres vivent ».

Dans ce cas, André n'obtient pas de résultat, il ajoute de plus qu'il se trouve « inabordable » à l'image. Il semble s'interroger sur son attitude, sur sa façon de communiquer, en se demandant si elle est adéquate. De toutes les manières, André a essayé de comprendre le résident, le sens de ses paroles, même incongrues. Il communique, fait des choix, réfléchit à la meilleure attitude pour l'inciter à parler.

Nous l'avons vu, la communication implique de faire des choix, d'opter pour telle ou telle attitude, selon telle ou telle situation ou avec tel ou tel usager... L'éducateur le fait certes de manière assez naturelle et il peut l'expliquer, car il y met du sens. L'étape de l'auto-confrontation, en plus de parler des actes, nous a permis de discuter et partager le sens des paroles émises dans les situations. Les éducateurs donnent toujours une explication, un sens à leur attitude dans la communication. Comme Yves, qui parvient le matin à comprendre le sens des paroles d'un résident, qui paraissent, à premier abord, sans queue ni tête ! Ou comme Philippe, qui use de paroles stratégiques pour parvenir à lever un résident, avec une petite phrase comme : « *on boit un petit café ensemble* ». La communication est l'élément primordial à la compréhension du monde des usagers de ce foyer. Elle est un outil de l'éducateur. Il l'utilise de sa propre manière, stratégiquement : il y réfléchit, y donne du sens. Mélange certain d'instinct et de stratégie, il est encore plus sûr que l'être humain « ne peut pas ne pas communiquer » (Watzlawick, 1979).

L'ingéniosité individuelle de la stratégie

Citer toutes les stratégies utilisées par les éducateurs relève d'un travail colossal. Nous venons juste de tenter d'en cerner quelques unes en les illustrant par des exemples, pour mieux comprendre ce que l'on entend par « stratégie » dans notre travail.

L'intelligence rusée du travailleur social se déploie toujours et partout, à travers ses actes professionnels quotidiens. Est-il un fin stratège ? Non, il est, comme tous travailleurs, contraint à faire face aux situations réelles en s'aidant de sa créativité, de son intelligence pratique. Cette contrainte est source de valorisation de son travail, car il le rend être unique. En d'autres termes, il sait, à travers ce déploiement d'ingéniosité, qu'il est le seul à avoir accompli cet acte professionnel, de cette façon-là.

On a vu au cours de l'analyse d'un passage des auto-confrontations, dans le chapitre 2, que l'échec d'un acte professionnel aboutit à des choix de stratégies diverses. Plus que diverses, on peut dire qu'elles correspondent au nombre de travailleurs : chacun opte pour une solution, une façon de faire. Dans les bouches des éducateurs interrogés, une phrase est cependant collective : « c'est le résultat, l'objectif visé qui compte ». Le chemin utilisé est aléatoire, souvent réfléchi, mais individuel, personnel. La cohérence commune est respectée dans les objectifs visés, mais le style et les stratégies pour y parvenir restent de l'ordre de la subjectivité ou de la non-maîtrise.

Plutôt que la non-maîtrise, les éducateurs parlent de « feeling » ou d'« instinct », comme une chose (un « petit plus ») dans leur ventre qui les aident à travailler, à trouver des solutions à leurs problèmes. Le terme « stratégie » fait référence, dans le langage commun, à la guerre, à l'armée et il peut paraître inadéquat, dans nos pensées, de l'utiliser pour décrire les raisonnements du travailleur social. Parce que la stratégie militaire est construite habituellement pour faire face à l'ennemi, elle est en soi contraire aux objectifs d'un travailleur social. Pourtant, elle s'apparente à la stratégie du travailleur, car elle se veut conduire à une victoire, à une réussite.

L'homme « en guerre » déploie son instinct de survie, il crée des stratégies ; l'homme au travail, de même, coordonne ses actions à l'aide de son instinct. Il travaille avec « ses tripes », au plus profond de son être. Le meilleur stratège semble être celui qui vivra le plus longtemps au combat. Le travailleur inventif, créatif, ingénieux et rusé pourra lui aussi perdurer, être fier de son travail et trouver son identité personnelle et professionnelle en appliquant ses « secrets ». Il agit selon la prescription et joue de sa créativité pour combler une partie de l'écart qui sépare le prescrit du réel.

Le travailleur social, tel un petit soldat, utilise ses propres armes pour combattre, défier le réel. Elles sont plaisir, humour, compromis, affects, confiance ou communication. Elles sont encore autres... à lui de les imaginer !

Parties de notre matériel de terrain, nous avons, tout au long de ce chapitre, appuyé le postulat de l'analyse de l'activité : il existe un décalage indéniable entre le travail réel de l'éducateur et son travail prescrit. Les éducateurs, dans notre recherche, ont démontré les savoirs qu'ils mettent en œuvre pour combler cet écart. Ce sont - selon nous - les principaux savoirs que mobilisent les éducateurs pour affronter le réel de leur travail. Nous les résumons ci-dessous afin de clore ce chapitre :

- **Des savoirs d'expérience : acquérir des compétences par la pratique, par l'expérience du geste et de l'action.**
- **L'usage de nos valeurs : des valeurs personnelles aux valeurs culturelles, du respect de l'intimité à la valeur de la relation, donner du sens à nos actions professionnelles à travers des valeurs.**
- **La capacité empathique : savoir trouver le juste équilibre, entre trop de compassion et indifférence de l'autre.**
- **L'autonomie: amener l'autre à savoir gérer ses interdépendances et préserver sa propre autonomie dans son rapport au travail.**
- **L'intelligence rusée : utiliser ce savoir, toute sa créativité personnelle pour défier les aléas du réel et « tenir » au travail.**

En décrivant ces savoirs, nous avons tenté de les rendre moins « énigmatiques ». Cette liste n'est pas exhaustive, certes, mais elle vient éclairer notre fonction. Les illustrations (extraits des auto-confrontations), en lien avec des éclairages théoriques, sont venus soutenir et confirmer ces savoirs.

Nous avons creusé dans l'agir professionnel, pour en dénicher des savoirs et tenter de les comprendre mieux. L'action a ici été pensée du point de vue d'une activité éducative, dans un cadre précis. Le chapitre 4 ouvrira des portes sur une compréhension plus globale de l'action, dans la complexité du travail.

4 LA COMPLEXITE DE L'AGIR PROFESSIONNEL

4.1 L'action : vers une approche non-téléologique

L'auto-confrontation croisée : une étape de reconstruction de l'action

Après avoir développé le contenu de l'action éducative par la mise en lumière de nombreux savoirs énigmatiques des éducateurs, nous aimerions revenir sur la méthode de l'analyse de l'activité et comprendre davantage la notion d'action par cet exercice de verbalisation qui a lieu dans les auto-confrontations.

Au vu du décalage indéniable entre le travail prescrit et le travail réel, nous aimerions comprendre le processus de construction de l'action, en analysant comment l'action est relayée par le langage dans l'étape des auto-confrontations.

Nous commencerons par émettre quelques hypothèses de compréhension de l'action, à travers notre expérience en analyse de l'activité et les récits de nos quatre collègues. Ensuite, nous mettrons en perspective ces découvertes avec la théorie de l'action selon Hans Joas¹. Son discours sur la fonction des intentions dans l'action, dans son ouvrage « La créativité de l'agir » (1999), éclaireront nos hypothèses.

Penchons-nous donc sur notre matériel d'analyse: les auto-confrontations croisées. A observer comment les éducateurs s'y prennent pour décrire leurs actions lors des auto-confrontations, nous avons remarqué que ces derniers ne parlent en général pas de leurs intentions initiales, de ce qu'ils envisageaient de faire, avant d'agir. Ils se concentrent davantage sur le résultat de l'action. En effet, les éducateurs regardent la séquence à l'écran et s'appuient sur le résultat de leur action pour en expliquer ensuite son déroulement. Ils démarrent leur narration à partir de la fin de l'action, du résultat, pour revenir ensuite sur le contenu et le déroulement. Les éducateurs construisent le sens de leur action en fonction du résultat et tâchent de rendre cette action cohérente avec le résultat, dans une logique rationnelle. Le sens est donc élaboré, en fonction du résultat effectif.

En général, pour commencer à expliquer son action, l'éducateur énonce les prescriptions qui sont liées à celle-ci. Ensuite, il affine sa pensée, il décline l'action par une explication qui donne à voir de son style.

Voici un extrait des auto-confrontations qui illustre cette hypothèse et dans lequel nous voyons Yves dans une séquence, le matin. Il reçoit alors les résidents au bureau, pour leur

¹ Professeur de sociologie et d'études nord-américaines à l'Université libre de Berlin. Il enseigne également à l'université de Chicago. Hans Joas est aujourd'hui l'un des principaux représentants de la théorie sociale en Allemagne.

distribuer leurs médicaments, entre autres. La préfiguration autour de ce moment consiste à donner le meilleur démarrage possible aux résidants pour la journée :

Yves : « Ben, c'est fréquent, j'entends, qu'on les reçoive le matin comme ça, on leur dit bonjour et puis voilà. On n'a pas forcément toujours... et puis bon, c'est aussi mon fonctionnement, je ne demande pas forcément systématiquement d'entamer la conversation pour combler, enfin, j'entends, moi j'aime bien aussi qu'il y ait des silences, c'est le matin aussi... il se réveille gentiment et puis voilà. ».

Yves commence par laisser entendre que cette situation est banale, classique. Il tente de se lancer dans un rappel de ce qu'il est en train d'effectuer, comme si son attitude était aussi celle des autres membres de l'équipe (« on »). Puis, on dirait qu'il se rend compte qu'à l'écran, il n'a pas beaucoup parlé, qu'il accueille les résidants très simplement, dans un style qui lui est propre, sans superficialité. Il doit remarquer que son style peut contraster avec celui de ses collègues, lui qui les a vus dans les mêmes séquences précédemment, dans des styles effectivement plus maternels et plus loquaces. Yves justifie alors son action en expliquant son style et surtout la finalité de sa manière de s'y prendre. Il peut ainsi être reconnu par ses collègues, ou dans tous les cas, être compris par eux, à travers sa différence.

La parole sur l'action vient en révéler la substance à l'observateur non aguerri. Cependant, dans notre recherche empirique sur l'action, ces simples observateurs sont en fait tous des collègues, qui ont déjà une certaine idée du travail ; ils le pratiquent et le connaissent. Ces observateurs peuvent donc utiliser leur expérience dans le domaine pour émettre des hypothèses sur l'action de leurs pairs. Les éducateurs impliqués dans cette recherche peuvent réfléchir à l'action et faire des liens, en saisir plus ou moins les contours et en déduire les intentions de leurs collègues, de ce qu'ils discernent à l'écran. Ce qui ne se voit pas à l'écran par un novice se perçoit, se devine, se sent pour l'observateur connaisseur, qui partage un « stock d'expériences » avec lui. Il y a une part cachée de l'action qui peut apparaître aux yeux de celui qui sait, qui connaît l'autre et le contexte.

Néanmoins, l'intention n'est pas totalement compréhensible aux yeux des collègues observateurs. Elle existe uniquement lorsque le professionnel la met en mots, et ce, souvent seulement après son action, une fois celle-ci aboutie - par un échec ou une réussite.

L'action se construit dans l'action, dans le temps en cours. Elle est continue, « processuelle ». L'acteur raconte son histoire. Ensuite il la définit : c'est lui qui lui donne son début et sa fin. Il est seul à savoir de quoi elle retourne, d'où elle est vaguement issue, dans quelle direction elle se meut, ou en tout cas vers quel idéal elle se dirige.

Les auto-confrontations participent donc à lever le voile sur les intentions des acteurs dans l'action. Même si on peut deviner le sens des actions de son collègue, sa parole sur son action est nécessaire à la compréhension fine de ce qu'il s'y passe. On ne peut prétentieusement pas affirmer être en mesure de deviner ce que l'autre a en tête. Loin d'être médiums, on ne peut pas non plus lire dans ses pensées... Pourtant, en tant qu'associé, à cette place de collègue, on peut néanmoins admettre être capable d'en sentir les contours, de s'en faire une vague idée. On connaît en principe les traits de caractère de son collaborateur. On sait comment il a l'habitude de fonctionner : son style, ses manières de faire et certaines de ses stratégies.

Nous avons remarqué au fil des auto-confrontations que lorsque l'action pouvait sembler contradictoire avec les prescriptions, ou étonnante pour l'autre, l'éducateur la justifie d'emblée, sans que ses collègues aient le temps de lui poser plus de questions. Nous pensons que l'éducateur connaît, ressent le genre, collectif, auquel il doit se rattacher pour être compris et reconnu par ses pairs. S'il s'en écarte, l'éducateur justifie et explique le sens qu'il a voulu donner à l'action. Pourtant, dans le matériel que nous avons récolté, les éducateurs n'ont jamais demandé à un de leurs collègues d'expliquer leur action parce qu'ils ne la comprenaient pas. Les professionnels sont peut-être très liés par le genre collectif. Cette plate-forme commune leur permet-elle de se comprendre, de s'accepter, dans leurs différences de styles ?

Ainsi, la méthode de l'auto-confrontation amène le professionnel à reconstruire son action et son sens en fonction de ce qu'il voit de lui, à l'écran, dans une phase a posteriori de l'action. L'éducateur s'appuie sur le résultat effectif de l'action pour expliciter son action. Ce résultat assure la cohérence de son déroulement. Les éducateurs racontent l'action de manière assez rationnelle, structurée, dans une logique a priori téléologique, c'est-à-dire dans une idée d'intentionnalité, orientée vers une fin.

A les entendre parler, ils nous donnent l'impression d'avoir maîtrisé leur action, d'en être les acteurs mais aussi les auteurs, comme s'ils semblaient en saisir les tenants et les aboutissants. Leur parole sur l'action pendant les auto-confrontations ne fait pas référence aux résistances du réel en général. Ils ne se rendent pas compte non plus apparemment de toutes les ruses qu'ils ont mises en œuvre sur le moment pour braver les résistances du réel. Leur parole est fluide, cohérente, sans heurts. Les difficultés sont rarement évoquées.

A la lumière de l'analyse de l'activité et de ses fondements, nous pouvons dire que parler de son action se révèle réducteur : la parole a posteriori de l'action ne mentionne pas la complexité de l'action réelle. Pourquoi donc ?

Nous pensons premièrement que l'action nous échappe et qu'une part de son déroulement nous est inconscient : nous ne maîtrisons pas tout ce qui se joue dans l'action. Les choix qui se présentent à nous lorsque nous agissons sont nombreux et c'est souvent inconsciemment que nous décidons de faire ainsi plutôt qu'autrement. Il serait dès lors difficile de décrire ses choix, de les énoncer, au moment où l'on raconte son action, a posteriori.

D'autre part, nous pensons que le récit de l'action doit obéir à un code rationnel, afin de rendre cette action intelligible par tous. La rationalité nous permet de nous comprendre les uns les autres. Nous échangeons sur un tel mode : le langage verbal. La loi du discours est ainsi et régit ici la forme, mais aussi le contenu des interventions des éducateurs sur leurs actions. Pour expliquer notre action, nous nous référons à nos raisons d'agir.

Alors qu'a priori, à écouter les professionnels parler, on pourrait penser que l'action tendrait à rejoindre la piste d'une théorie téléologique¹, nous avons démontré qu'elle était autre. De manière cohérente, rationnelle, telle une tentative d'intelligibilité, afin d'être compris et reconnu par ses pairs, l'exercice des auto-confrontations croisées agit comme une étape de reconstruction de l'action.

¹ Téléologie : Doctrine qui considère le monde comme un système de rapports entre moyens et fins.

Eclairage théorique de l'action selon Joas

Afin de développer davantage cette dernière constatation, voyons la théorie de l'action de Joas, qui réfute effectivement les tentatives d'explications téléologiques de l'action, car : « Elles présupposent premièrement que le sujet est capable d'agir en fonction d'un but, deuxièmement qu'il maîtrise son corps, troisièmement qu'il est autonome relativement à ses semblables et à son environnement. » (Joas, 1999, p.157).

Dans le chapitre « Une interprétation non téléologique de l'intentionnalité de l'agir », cet auteur nous recommande effectivement de ne pas se cantonner à une théorie déterministe¹ pour expliquer l'action. Une théorie réductrice à ses yeux, qui se contente de dire que « ...l'agir humain n'est que l'effet des causes liées à la situation où il s'effectue ou des capacités dont le sujet agissant se trouve naturellement pourvu. » (Joas, 1999, p.159).

Il ne se contente donc pas de l'idée de déterminisme situationnel, dans une vision purement téléologique de l'agir : « Même lorsque nous ne suivons pas effectivement une intention d'action, le monde nous est donné à la lumière d'actions possibles, et non comme une pure extériorité dressée devant notre infériorité. Notre perception ne vise pas la réalité du monde en lui-même, elle a pour objet l'applicabilité pratique du perçu dans le contexte de notre activité. Ce n'est pourtant pas un accommodement subjectif du réel, mais bien le réel lui-même que nous éprouvons dans la perception. Puisque les formes élémentaires de notre faculté d'agir s'inscrivent dans le mouvement intentionnel de notre corps, sur le mode du déplacement, de la manipulation d'objets et de la communication, c'est aussi dans ces dimensions que s'édifie notre monde. (...) Notre perception du monde intègre ainsi des attentes d'ordre pratique ; lorsque ces attentes sont déçues, alors une partie du monde nous apparaît soudain comme inaccessible et étrangère, non maîtrisable et indisponible, et nous la reléguons effectivement au rang d'un vis-à-vis purement objectal » (Joas, 1999, p.169).

Les résistances du réel pourraient effectivement d'emblée et facilement nous amener à se satisfaire de l'idée que les intentions ne sont finalement rien en regard du caractère figé de la réalité des situations. Cette hypothèse facile soulage tout travailleur confronté à des difficultés dans la mise en œuvre de ses prescriptions ou d'autres formes d'objectifs institutionnels dans les situations réelles ; un travailleur qui s'empressera alors de baisser les bras, reléguant sa responsabilité à la « force de choses », comme pure fatalité, insurmontable.

Joas cite Luhmann (1999, p.162), qui retourne quelque peu le questionnement sur les intentions dans l'action. Il vient dans un premier temps se demander si les structures organisationnelles sont dérivées d'un objectif préétabli. Dans un deuxième temps, il se demande quelles fonctions ont les objectifs dans les organisations.

A ces deux questions, il suggère que la fonction de l'objectif désigne « ...les opérations que le système doit effectuer pour se maintenir. ». Les objectifs s'inspireraient de l'organisation établie et de sa mission, mais il dit aussi que ces objectifs participeraient à maintenir ou contenir cette organisation.

¹ Doctrine philosophique suivant laquelle tous les événements, et en particulier les actions humaines, sont liés et déterminés par la chaîne des événements antérieurs.

Comme des mouvements d'aller et de retour, l'organisation évolue et s'adapte à la réalité rencontrée, par un constant travail de médiation de l'organisation du travail, en regard de la réalité mouvante s'offrant à elle : la population change, la connaissance et l'expérience évoluent, et notre regard sur le monde s'affine.

Le travail de l'éducateur suit le même concept. A peine avons-nous l'impression d'avoir pu saisir un semblant de rationnel dans son action que l'instant d'après, déjà, il paraît nous échapper. Les actions ont cela d'unique qu'elles ne se ressemblent jamais et ne se laissent que difficilement formaliser. Trop complexe, trop diffuse et singulière, l'action, ou plutôt la théorie de l'action, échappe à notre logique rationnelle. Seul l'acte de la parole du sujet agissant parvient à la figer, momentanément, pour la faire exister, dans une histoire.

Les actions, dans le métier d'éducateur, participent au changement, à l'évolution de l'autre, vers un but d'amélioration de sa condition, en général. Ces actions viennent sans cesse questionner les intentions ; l'action agit sur l'intention. L'action participe donc aussi au changement et à l'évolution de l'acteur.

Dans le cours de l'action, le sujet évolue. Les événements qui surviennent éveillent l'acteur agissant à de nouveaux paramètres qu'il n'avait préalablement pas pu concevoir dans son intention de départ. Cette intention reste de l'ordre de l'idée - comme un idéal -, jusqu'à ce qu'elle se heurte à la réalité et prenne forme. L'acteur apprend par l'action ; on peut dire que l'action transforme alors ses intentions.

Si l'on veut aller jusqu'au bout de la réflexion, nous devons aussi comprendre que l'action agit sur la réalité. La réalité ne se donne à voir que dans notre perception. Et notre perception s'appuie sur nos connaissances, notre expérience, nos habitudes, connues ou enregistrées dans notre stock d'expériences, gravées dans nos sens et notre corps. La réalité est à nous dès lors qu'elle raisonne en nous, qu'elle fait sens dans notre système de connaissances. Nos intentions nous font voir et saisir la réalité selon ce qu'elles cherchent à y trouver. La réalité qui s'offre à nous, dans les contextes situationnels de nos actions, dépend aussi de nos intentions : elle leur répond.

Les intentions d'action ne conduisent pas à des fins préétablies, préréfléchies. Pour parvenir à un but, il faut bien se rendre compte que les désirs sont indépendants de la réalité ; mais les désirs, par l'action, redimensionnent la réalité. Ils parviennent à transformer celle-ci, dans le sens qu'ils nous la donnent à voir autrement.

Joas l'explique bien, en parlant de la réciprocité des fins et des moyens. Il s'agit d'un jeu d'interactions entre le choix des moyens et la clarification des fins. Des moyens se présentent à nous dans l'action sans que nous en ayons connaissance au préalable. Ces moyens ouvrent de nouvelles pistes et redimensionnent alors de nouvelles fins, insoupçonnées jusqu'alors.

« Notre perception des situations comprend en général déjà un jugement sur la convenance ou la non-convenance de certaines manières d'agir. Il apparaît ainsi que les situations ne sont pas seulement une zone neutre dans laquelle se déploient des intentions conçues hors de tout contexte, mais qu'elles semblent, dès le stade de la perception, appeler, provoquer certains actes » (Joas, 1999, p.170).

En effet, nous avons l'impression que la situation précède l'action, en ce sens qu'elle nous appelle aussi à agir, à faire de telle et telle manière. La situation nous interpelle certes, mais elle nous affecte également.

L'irrationalité de l'action

Force est de dire que l'action échappe à la rationalité. L'homme, esprit et corps, échappe aussi à toute forme de rationalisation : son agir défie toutes les tentatives de rationalisation. L'action n'est même pas toujours compréhensible par le sujet lui-même ! Le caractère corporel de l'agir humain et sa créativité nous empêchent d'expliquer ses actions seulement par des arguments d'intentions réfléchies. Nous devons accepter qu'une part de notre action soit comme inconsciente, indépendante de notre volonté conscientisée, comme intransmissible par nos facultés intellectuelles.

Ne vous est-il jamais arrivé, en cours d'action, de ne plus être capable de vous remémorer vos intentions de départ ? De ne plus savoir pourquoi vous êtes en train de faire ou de dire ce que vous dites ? Le cours de l'action redimensionne l'intention ; l'intention n'existe qu'à sa réalisation. Et c'est son aboutissement qui lui donne une forme. Sans aboutissement, l'intention n'est qu'un idéal, imperceptible, du monde des idées. Il est en effet plus facile de donner du sens à son action une fois celle-ci terminée. D'une source, d'un début, l'action a besoin de parvenir aussi à une fin pour exister. C'est la mise en mots, dans une histoire, qui fait exister l'intention de l'action. Et de l'aboutissement de l'action, on ne peut pas en conclure l'intention de l'être agissant.

« Le lien entre le but poursuivi par l'organisation et la motivation de ses membres peut prendre des formes extrêmement diverses, et que l'on ne peut en aucun cas conclure directement de ce but à la finalité particulière de l'individu qui y exerce son activité. » (Joas, 1999, p.161).

La complexité de l'action ne peut se contenir et se satisfaire des seules intentions du sujet. Cependant, les intentions permettent aux éducateurs de parler de leur action, comme ils ont pu le faire dans les auto-confrontations.

Individualisation et personnalisation : exemples d'intentions d'action citées dans les auto-confrontations

Voyons de quoi il s'agit par l'analyse de l'exercice auquel se sont soumis nos quatre collègues avec la méthode de l'auto-confrontation croisée.

Nous avons pu identifier différentes intentions récurrentes qui caractérisent les actions des éducateurs d'Alfaset dans les séquences déterminées.

En effet, les éducateurs évoquent des intentions d'individualisation, de personnalisation, de protection, de sécurité, de confiance, de valorisation, entre autres, pour expliquer leurs actions.

Certaines de ces intentions ont des origines prescriptives, propres à la mission de l'institution et à la fonction de l'éducateur à Alfaset. Les éducateurs travaillent avec des projets de vie, des objectifs pour les usagers, conformément aux fins et aux moyens offerts par le cadre institutionnel et à leurs ressources professionnelles, personnelles dans ce cadre.

Parfois, ces intentions sont davantage de l'ordre de la préfiguration ou de l'auto-prescription, s'appuyant alors sur des valeurs personnelles. Il est intéressant de noter que les intentions, même prescrites, laissent place à une créativité extraordinaire. La marge de manœuvre de l'éducateur agissant, malgré - et grâce à - l'intention prescrite, est immense. L'intention est souvent traduite par des termes tels que susmentionnés. Des termes qui se veulent être plutôt de larges orientations, se définissant davantage comme des buts.

L'agir n'est pas rationnel, ni formalisable ; il est dès lors à inventer, à créer par le professionnel. L'activité est une œuvre de création.

Nous avons commencé par étudier la part de prescriptions quant aux termes d'individualisation et de personnalisation dans nos documents de descriptions de fonction et de tâches. Sur le plan social, en effet, Alfaset se présente comme un partenaire avec des exigences pédagogiques qui reposent sur une spécificité : « Garantir l'individualisation de l'accompagnement de la personne, tant social que professionnel, afin de respecter et de reconnaître chaque personne pour ce qu'elle est ». L'individualisation est une prescription forte dans le quotidien des professionnels.

Dans les auto-confrontations, Jo explique comment se passent les levers des résidents au foyer, en s'appuyant sur l'existence d'un plan de lever, qui différencie le réveil de chaque résident. Elle dit nuancer son intervention selon les personnes, leurs difficultés, etc.

Au foyer de Peseux, il existe aussi un plan des levers. Cependant, Yves ne manque pas de préciser : «... *que c'est un peu adapté en fonction de chacun* - les résidents. *Je veux dire, c'est l'expérience qui nous dit qu'effectivement avec telle ou telle personne il faut peut-être y aller une ou deux fois. D'autres, on peut leur faire confiance, ...* ». Les éducateurs disent personnaliser les réveils et donc s'adapter aux besoins de chaque usager.

Jusque là, pas de problème : à les entendre, les éducateurs semblent faire ce qu'on leur demande de faire. Et pourtant... bien vite, le doute s'immisce...

« *Et puis des fois, il est vrai que c'est beaucoup plus interventionniste qu'à d'autres moments* », ajoute André. Les éducateurs individualisent les prises en charge au lever, selon les résidents, mais pas seulement. Cet éducateur dit qu'il peut être beaucoup plus interventionniste parfois, selon les « *moments* ». Au-delà de l'intention d'individualiser l'aide au réveil selon la personne, le moment vient lui aussi déterminer l'action. On voit que l'on sort de la simple intention d'individualisation pour expliquer l'action.

« *...avec un Denis, quoi qu'il arrive, je me donne comme mot d'ordre d'avoir un ton calme, réfléchi et de toujours employer le vouvoiement* ». Jo explique qu'elle s'est donnée

un mot d'ordre, avec ce résidant. Un mot d'ordre, lui, personnel, subjectif, comme une auto-prescription et propre à ses intentions. Les intentions ne répondent pas toujours à des prescriptions institutionnelles : Jo se crée ses propres intentions, conformément à ce qu'elle juge bon de faire. Mais ses intentions n'ont rien d'antinomique avec la mission de la fondation.

Il est intéressant de noter aussi que l'individualisation des prises en charge rend le travail des éducateurs difficile à comprendre pour celui qui est un simple observateur. Nous - chercheuses et collègues - connaissons le fonctionnement de ces équipes ; nous pouvons deviner ce qui se joue dans les actions de nos collaborateurs, à l'écran. Cependant, pour quelqu'un qui ne connaît pas ce travail, il est sans doute difficile de comprendre l'action, avant d'en avoir l'explication du sujet.

D'ailleurs, certaines actions peuvent paraître a priori contradictoires, insensées. Par exemple, lorsqu'on voit Yves, dans une séquence du matin, s'entretenir avec une résidente à propos du souper qu'elle va faire le soir, dans l'atelier cuisine. Yves dit qu'elle est complètement autonome. L'observateur serait en droit de se demander pourquoi alors elle fait partie du groupe cuisine. Il faudrait l'explication de Yves pour comprendre que l'atelier cuisine remplit différentes fonctions, répondant à des prises en charge et des besoins individuels. Cette résidente est dans le groupe pour une question de santé et de poids, alors que l'atelier cuisine est présenté communément comme un lieu d'apprentissages. Difficile de le deviner sans avoir recours aux explications de l'éducateur.

L'action n'a donc a priori pas toujours de sens pour celui qui ne connaît pas le terrain, le contexte. La parole sur l'action, ici lors des auto-confrontations, vient révéler son mystère.

Au-delà de l'individualisation des prises en charge des résidents, ne peut-on pas aussi parler d'accompagnement individualisé en fonction des différentes individualités que représentent les éducateurs ? Individualiser un accompagnement, comme intention d'agir, ne garantit pas que les éducateurs s'y prendront de la même manière pour répondre à une intention commune et partagée.

Les intentions d'individualisation reposent donc aussi sur la personnalité de l'éducateur. Les prescriptions d'individualisation ne suffisent pas à expliquer l'action, puisqu'on a vu aussi que l'action dépendait des *moments*, selon André.

Aussi subtil que cela puisse paraître, cette notion d'individualisation intervient comme intention, dans l'action, mais elle est aussi sa finalité. L'éducateur peut tout aussi bien user de ce terme d'individualisation pour expliciter son action une fois celle-ci terminée. La fin révèle les moyens ! Mais les moyens détiennent la fin.

« L'activité réelle dans les organisations ne doit pas nécessairement s'articuler sur un objectif clairement défini, pas plus que les ordres et les directives ne constituent dans ces structures la seule forme de communication, ni forcément la plus efficace. Les objectifs restent souvent imprécis, ils ne sont formulés que sous la forme de valeurs générales, plus aptes à justifier l'organisation sur un plan externe qu'à diriger l'action elle-même ; sur ce plan, ils ne sont opérants qu'une fois expressément spécifiés par le sujets agissants. La poursuite de l'objectif organisationnel n'est, typiquement, qu'une des fins auxquelles répondent les activités au sein des organisations : la perpétuation de l'organisation et la

justification de son action peuvent très bien changer, sans que l'existence de l'organisation soit pour autant remise en question de l'intérieur ou de l'extérieur. » (Joas, 1999, p.161).

L'analyse d'autres extraits des auto-confrontations nous confortent dans ces théories de l'action : nous le voyons bien vite, l'explication de l'action ne se résume pas à la seule intention. Même si celle-ci leur est nécessaire dans l'exercice des auto-confrontations croisées, afin de se faire comprendre des autres participants.

Parler de son action, l'explicitier, est en soi un exercice. Pour la rendre cohérente, et compréhensible à l'autre, il faut qu'elle ait un sens, propre à notre logique cartésienne, avec un début, une intention, voire un objectif et un déroulement, finissant sur un résultat - attendu ou non (un non-résultat est aussi un résultat en soi). La mise en mots transforme inéluctablement l'action en quelque chose d'apparence pragmatique. La parole tente de rationaliser ce qui ne peut pas l'être. Il s'agit là de la seule manière de se faire entendre de ses pairs : c'est notre dictionnaire commun pour débattre de l'action. Malgré son effet réducteur, la verbalisation est le mode qui nous rallie et qui nous permet de se comprendre dans cet exercice.

La relation du corps et de l'esprit

Les extraits des auto-confrontations ont donc démontré que la raison ne suffit pas à élaborer l'action. Quelque chose de l'ordre du pulsionnel, de l'impulsif, vient souvent contrecarrer ce que l'on pense devoir faire, ou ce que l'on voudrait faire. Au-delà du réel, une part non maîtrisable, incontrôlable, bouscule le cours de nos actions et ses intentions. Nous ne pouvons pas concevoir un rapport purement instrumental entre le sujet agissant et le corps.

Joas suggère que les actions doivent aussi s'interpréter par des idées d'intentionnalité passive, dans une perte d'intentionnalité en elle-même. L'intentionnalité passive concerne des modes d'action dans lesquelles le corps est livré à lui-même, complètement libéré de tout contrôle (Joas, 1999). Nous ne pouvons pas nier l'influence du corps dans l'action. En effet, supposer que le corps est totalement instrumentalisé par le sujet agissant, c'est alors refuser à l'individu toute capacité d'agir dans la créativité. Nous pouvons contrôler notre corps, mais nous devons admettre aussi une part de lui comme non maîtrisable, non instrumentale.

Nous illustrerons cette question de l'interférence du corps dans l'agir par la réflexion développée par Merleau-Ponty, que Joas se fait fort de citer dans son ouvrage. Il est intéressant de revenir à cet auteur et à son analyse de l'endormissement pour éclairer ce phénomène de la part de la non-intentionnalité dans l'agir. En effet, l'intention active de s'endormir est une injonction paradoxale ! Cependant, « nous parvenons néanmoins à réaliser notre intention dès lors que nous laissons libre cours aux intentions pré réflexives de notre corps, qui aspire au sommeil » (Joas, 1999, p.179).

« Je m'étends dans mon lit, sur le côté gauche, les genoux repliés, je ferme les yeux, je respire lentement, j'éloigne de moi mes projets. Mais le pouvoir de ma volonté ou de ma

conscience s'arrête là. Comme les fidèles, dans les mystères dionysiaques, invoquent le dieu en mimant les scènes de sa vie, j'appelle la visitation du sommeil en imitant le souffle du dormeur et de sa posture. Le dieu est là quand les fidèles ne se distinguent plus du rôle qu'ils jouent, quand leur corps et leur conscience cessent de lui opposer son opacité particulière et se sont entièrement fondus dans le mythe. Il y a un moment où le « sommeil vient », il se pose sur cette imitation de lui-même que je lui proposais, je réussis à devenir ce que je feignais d'être : cette masse sans regard et presque sans pensées, clouée en un point de l'espace, et qui n'est plus au monde que par la vigilance anonyme de ses sens » (Merleau-Ponty, 1945, p.191).

« Celui qui cherche à résoudre un problème, en effet, ne doit pas se braquer sur une manière d'agir, mais s'ouvrir aux inspirations et aux approches nouvelles que suscite l'intentionnalité préreflexive du corps » (Joas, 1999, p.180).

Il est intéressant de se dire qu'il ne faut pas désespérément s'accrocher à donner une forme intentionnelle à notre agir ; ne pas forcément chercher à tout pouvoir justifier de manière conscientisée. La part non-intentionnelle de l'action est essentielle : elle nous ouvre à expérimenter d'autres choses et à ne pas se cantonner dans ces idées préconçues, prescrites, qui peuvent nous empêcher de saisir ce que le monde est susceptible de nous donner à voir.

Ces espaces de perte de l'intentionnalité nous mettent cependant souvent mal à l'aise. Il n'est pas communément aisé de prétendre sans difficulté avoir failli à ses intentions. Les éducateurs, dans nos séquences, se sont laissés aller à parler de ces moments de non-maîtrise, mais sans se rendre compte peut-être que des opportunités nouvelles s'ouvrent à eux aussi dans ces moments-là. Difficile aussi pour des professionnels d'avoir à reconnaître des actions que l'on aurait préféré ne pas être nôtres...

L'évaluation de notre travail d'éducateur se fait sur ce que l'on pense, ce que l'on essaye de faire, ou veut faire, sur le comment on conçoit notre fonction. On nous demande d'ailleurs sans cesse de poser des objectifs, tant à nous-mêmes qu'aux usagers, comme si il fallait à tout prix tout prévoir. La notion d'intentionnalité est donc sous-jacente dans cette évaluation ; c'est elle que l'on cherche à évaluer.

« La supériorité de la perception humaine sur les techniques par lesquelles on tente de la simuler en résulte pas d'une meilleure qualité de l'esprit, qui ne pourrait être égalée par de tels programmes, mais de l'ancrage de la perception dans la corporéité de l'homme. » (Joas, 1999, p.170).

La non-intentionnalité exposée par Merleau-Ponty, suppose des capacités de laisser-aller, de passivité. Or, nos modèles d'évaluation ne conçoivent pas de retenir des capacités passives. L'évaluation de notre travail se base sur ce que l'on fait et pas ce que l'on ne fait pas, en principe!

La volonté apparaît aussi comme un moteur pour agir : on a besoin d'avoir envie et de se réaliser, de faire, d'agir. Ne rien faire ne suppose pas de volonté a priori ; avoir la volonté de ne rien faire est une injonction.

L'action n'est donc pas intentionnelle, c'est ainsi que l'on peut affirmer l'existence nécessaire d'une part de créativité pour agir et donc pour travailler. Les intentions ne suffisent pas à augurer l'action, mais elles participent à la volonté d'agir.

Vers une approche non-téléologique de l'action

Une approche téléologique ne satisfait donc pas entièrement la compréhension de l'analyse de l'action. On ne peut pas parler d'une action avec une intention, un but préétabli, allant consciencieusement vers une fin. L'action doit être envisagée dans une perspective constructive, ouverte à une remédiation et un redimensionnement continuels.

Le projet n'est pas le seul guide de nos actions. Et toute action n'est pas non plus à comprendre dans un procédé de planification. Il va de soi que la planification de l'action reste possible, mais elle ne suffit pas à déterminer ensuite le cours de l'action réelle. Il faut plutôt chercher à comprendre l'intention d'action comme étant opérée par un processus réflexif dans sa pratique. Nos projets nous mettent bien dans des contextes situationnels, que nous ne maîtrisons pas et qui opèrent sur le redimensionnement de l'action. Cependant, l'agir se réoriente dans des contextes situationnels.

« L'instauration des fins ne se produit pas - selon cette approche non-téléologique - dans un acte intellectuel précédant l'action proprement dite, elle est le résultat d'une réflexion sur les tendances et les orientations pré réflexives qui sont toujours déjà à l'œuvre dans notre agir. Cet acte de réflexion thématise des tendances qui opèrent normalement à notre insu. Or quel est le siège de telles tendances ? Rien d'autre que notre corps. Ses compétences, ses habitudes et sa manière de se rapporter à son environnement constituent l'arrière-plan sur lequel prennent place toutes nos fins conscientes, notre intentionnalité » (Joas, 1999, p.168).

En regard de toute l'analyse qui précède, plus que le terme « intention », il est dès lors nécessaire de parler d'intentionnalité, dans une idée de processus et de changement. « L'intentionnalité elle-même consiste alors dans une régulation auto-réflexive de notre comportement habituel » (Joas, 1999, p.168).

4.2 La complexité du travail, une esquisse de compréhension

La créativité

A travers la démonstration d'une approche non-téléologique de l'action, nous avons pu démontrer à quel point le travail de l'éducateur était complexe : l'activité est une véritable oeuvre de création.

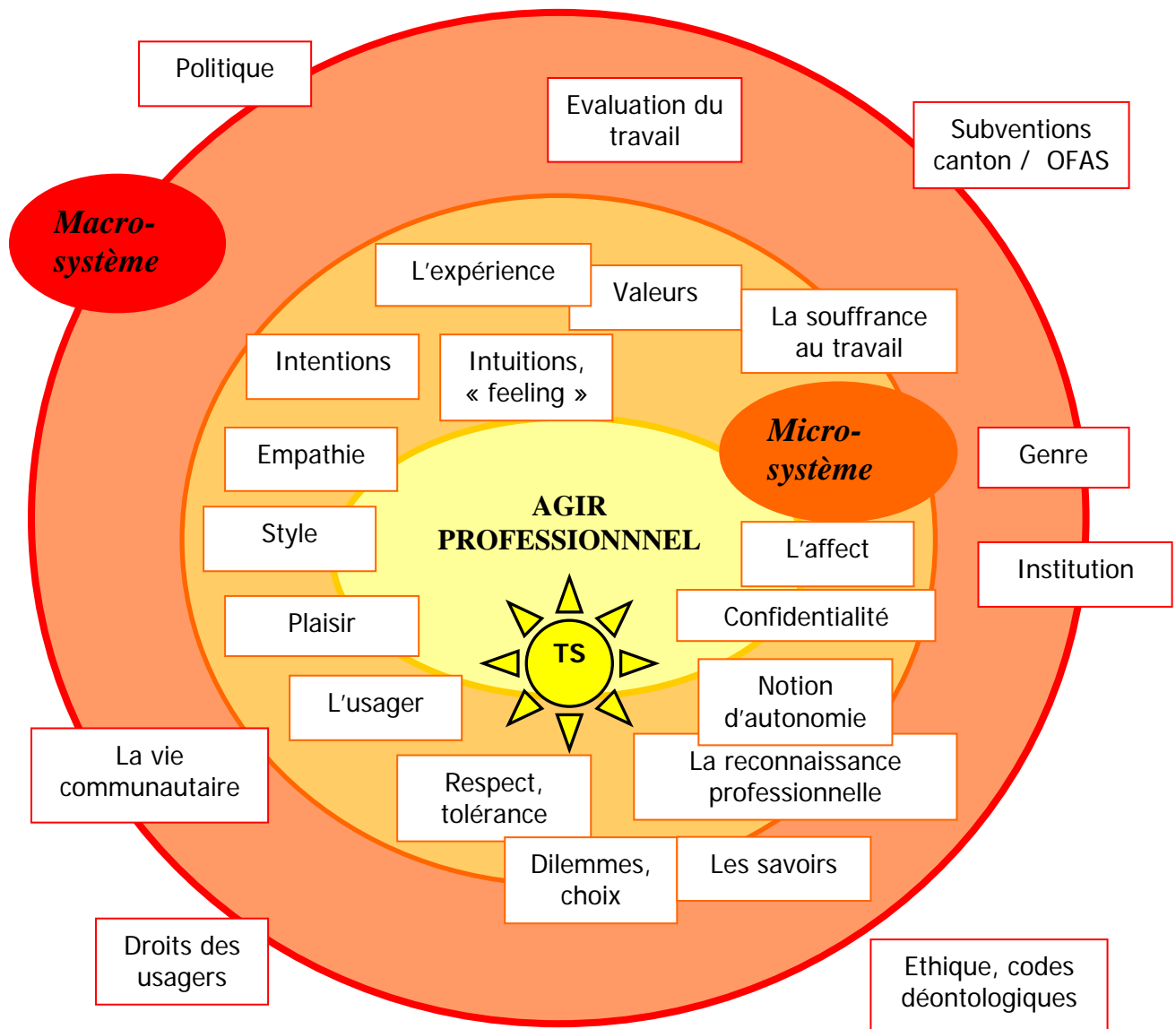
Les prescriptions dans le travail sont utiles, mais elles ne sont pas applicables telles qu'énoncées. Nous pouvons dire que les prescriptions sont des tentatives de rationalisation du travail qui se révèlent au final souvent réductrices, car le travail est inintelligible. Les professionnels, pour travailler, doivent gérer l'écart entre ce qui est prescrit et la réalité du terrain, du contexte, des personnes impliquées. Ils doivent faire des choix, trouver des priorités, innover, inventer pour ruser et s'en sortir, malgré les résistances du réel.

Il est cependant difficile d'identifier complètement, d'isoler cette part de créativité dont font preuve les professionnels. Même si les ruses des éducateurs donnent à voir de cette créativité, elle reste énigmatique, comme mystérieuse, parce qu'irrationnelle.

Nous avons donc approché cette créativité par un autre biais : en analysant les auto-confrontations, nous avons identifié les contraintes du réel qui appellent à la créativité, à la ruse, afin d'être surmontées. Nous avons mis en évidence un certain nombre de contraintes gravitant autour de l'action. Nous appellerons ces contraintes, des *forces agissantes*, sur l'action. Le réel met en effet le professionnel au centre de ces forces et le contraint à faire face à des tensions, des contradictions, des sentiments et à dépasser les dilemmes qui se présentent à lui. La réalité des situations contraint le travailleur à devoir faire des choix pour agir. Et c'est justement lors de ces prises de décisions - souvent inconscientes et implicites - que le travailleur mobilise sa créativité.

Nous avons créé un schéma – inspiré d'un esprit systémique - pour rendre compte des différentes contraintes qui agissent sur le professionnel, dans l'action réelle. Il est, pour nous, une tentative de compréhension du décalage entre le travail prescrit et le travail réel. Il correspond donc à la schématisation de notre analyse d'activité au sein des foyers neuchâtelois de la fondation Alfaset.

Schéma des forces qui influencent l'agir professionnel



La multiplicité des influences traduit bien la complexité du travail des éducateurs, qui doivent jongler, improviser, innover, pour se sortir des situations réelles, imprévues, parfois problématiques. Nous pouvons dès lors comprendre que la confrontation au réel exige des compétences extraordinaires aux prescriptions, pour être bravée ; des compétences que le professionnel développe en dépassant les dilemmes qu'il rencontre, dans ses actions.

La subjectivité

Le part du travail cachée correspond à la somme des savoirs tacites que le travailleur mobilise dans la réalisation de ses tâches, en général pour surmonter les aléas que le quotidien lui place sur le chemin. On l'a vu, le travail est difficile à décrire et sa face cachée encore plus ardue à traduire : elle est en effet marquée de subjectivité.

Christophe Dejours aime à faire la comparaison du travail avec un iceberg. Il réussit, au moyen de cette métaphore, à traduire l'imperceptible : il compare la part invisible, insaisissable du travail, avec la partie immergée d'un iceberg. Ce qui se voit à l'extérieur, la pointe de l'iceberg, n'est qu'une part minime du travail en regard de sa complexité, qui se définit elle dans l'immense glaçon immergé. En effet, la partie intrinsèque du travail est moins perceptible, comme impalpable. C'est ainsi qu'elle se rend difficile à décrire.

L'aspect subjectif qui semble aussi important à rapporter, et celui qui nous ramène à parler, ici, de subjectivité, semble finalement être, simplement, le manque de visibilité de notre travail. Nous avons tenté de mettre nos savoirs tacites en lumière, parce que, justement, ils restent dans l'ombre. Les éducateurs souffrent souvent de ne pas être reconnus dans leur travail, dont la part la plus importante réside à savoir être, dans la relation avec l'autre. Quelle subjectivité ! La prise en compte de cette subjectivité devrait selon nous être un apport, même si elle ne peut s'expliquer totalement, même si le travail ne peut être complètement visible.

Se situer entre le prescrit et le réel

L'analyse de l'activité met en valeur l'écart qui existe entre le travail prescrit et le travail réel, mais elle ne donne pas toutes les explications rationnelles de ces écarts, ni de solutions pour les gérer.

Ju: *« Comment tu ferais pour expliquer à un nouvel éducateur comment réagir dans ces situations-là? Parce qu'on n'est pas dans le savoir-faire de la confection des repas, mais finalement, comment te comporter? Toi, t'as l'expérience. Quels conseils donner? ».*

P: *« Moi, je dirais plutôt que c'est une histoire de transactions. Il faut être à la bonne hauteur et rester très calme face à elle. Je pense que j'ai une attitude qui doit être à son niveau très empathique pour qu'elle aille au bout de l'histoire. Je crois qu'il faut aller en dehors du verbe. Le verbe, il peut être fliquant, interpellant, je la pénètre beaucoup. On peut penser que ça l'emmerde. Parce que je n'arrête pas de lui dire de me dire. J'ai une attitude à mon avis qui doit être sécurisante et empathique qui fait qu'elle peut dire les choses. Mais expliquer ça à quelqu'un, c'est vraiment complexe. Il n'y a que l'expérience qui fait ça. A mon avis. ».*

C'est en travaillant que l'on apprend effectivement à gérer cet écart. Travailler, c'est composer avec le prescrit et le réel. L'harmonisation de ces deux paramètres aboutit à un confort pour le professionnel, dans son action. Il sait ce qu'il doit faire. Il le fait à sa façon,

en gérant les contraintes inhérentes à sa fonction, aux aléas de la réalité. Il a la possibilité de les assumer si il connaît son travail, si il y a une confiance réciproque entre les hiérarchisations des fonctions et si on lui octroie les moyens de créer son rôle, dans l'espace de sa fonction.

Le décalage entre le travail prescrit et le travail réel est donc inéluctable. A regarder l'organisation du travail social, grandissante et de plus en plus codifiée, nous pouvons penser que le décalage va en augmentant : plus les actes sont codifiés, plus le décalage avec le réel des situations est grand. Le prescrit est en mutation, il devient de plus en plus important, alors que le réel, lui, reste fixe, immuable. Et il le sera toujours : la nature humaine et les contraintes extérieures sont là, indélébiles.

Y : *« ... on sait qu'on doit garantir la prise des médecins et qu'il existe une certaine rigueur. Encore une fois, on n'est pas à l'abri de faire une erreur ou d'oublier. C'est clair. Mais c'est vrai que donner les médecins, c'est comme faire le repas. Aussi con que ça puisse être, on peut avoir l'impression que c'est un geste tout aussi banal, mais en fait donner les médecins, ça peut déboucher sur plein de choses. On peut avoir une discussion. Donc en fait, même un remplaçant, expliquer comment donner les médecins... on peut expliquer, mais encore faut-il savoir comment les donner, parce que Jean-Pierre, ou Alain, préparer son semainier, c'est complètement différent, t'as une attitude éducative qui n'est pas la même. Je ne sais pas si on peut dire attitude éducative, mais en tous les cas une attitude qui n'est pas la même. »*

Ju : *« Donc tu veux dire qu'avec l'expérience, tu peux mieux gérer l'écart entre ce qui est prescrit et ce que toi tu penses devoir faire? »*

Y : *« Oui, complètement. »*

P : *« Le prescrit, c'est qu'un support. »*

Ce passage de discussion est représentatif de notre réflexion. Il existe une prescription, qui est certes réalisée avec une certaine rigueur. Pourtant, comme le dit Yves, la nature humaine induit une part inéluctable d'imprévu et l'homme, parfois, peut commettre des erreurs. Le professionnel est capable d'expliquer son geste, celui qui est perceptible à l'œil nu. Mais il a plus de difficulté à expliciter le contenu, le sens, les raisons que lui, individuellement, ajoute à cet acte : ses savoirs, tacites et énigmatiques.

Nous pensons qu'avec le temps et l'expérience, gérer ce décalage devient de plus en plus facile, intuitif. Le professionnel sait de mieux en mieux donner du sens à ses actions, parce qu'avec l'expérience, il développe la conscience de ce qui l'entoure. Il peut mieux discerner les enjeux de ses actes. Il a appris à les reconnaître et à se reconnaître dans son environnement. Il sait de mieux en mieux où se situer entre le travail prescrit et le travail réel : il sait manier les contraintes. Il cerne davantage les limites d'action. Dans sa conscience, même si il n'est pas mis en mots explicitement, le subjectif se concrétise. C'est ainsi que l'éducateur apprend son métier, au-delà des savoirs prescriptifs et théoriques.

La mise en lumière du travail à travers l'épreuve de la discussion

L'auto-confrontation procède à un travail de reconstruction de l'action. La parole sur l'action a posteriori ne rend pas compte fidèlement de celle-ci, dans le sens qu'elle ne mentionne pas toute la part de créativité, de ruse, que le travailleur a dû mettre en œuvre pour la réaliser. L'explication de l'action en fonction de son résultat réduit donc indéniablement la complexité de celle-ci. Nous ne voulons pas, par ce travail de recherche, réduire le travail des éducateurs. Au contraire, nous cherchons à le valoriser. C'est ainsi qu'il nous semble important de ne pas s'arrêter à ce que les professionnels ont dit de leurs actions. En parlant, en expliquant leurs gestes, le travail peut paraître facile à imiter. Il ne l'est pourtant pas. Nous avons démontré que la parole était réductrice : la loi rationnelle à laquelle elle obéit ne peut pas exprimer en substance la complexité du travail. La part de subjectivité est difficile à « dire » ; elle trouve son expression dans le « faire ». Les mots lui donnent sa couleur, mais ne sauraient exprimer toutes les nuances qui la composent.

Nous ne devons donc pas réduire le travail des quatre éducateurs à leurs mots ; il faut accepter qu'ils ne soient que des tentatives de dire leur travail. Nous espérons que les limites de l'exercice ont pu être bien perçues dans nos dires, tout au long de nos textes.

Une simple observation de l'action des éducateurs ne nous aurait permis qu'une saisie partielle des informations pour comprendre ces actions. Il nous aura fallu traverser l'acteur lui-même pour la comprendre, car la complexité de l'action ne se voit pas, à l'œil nu. L'analyse de l'activité éducative a su révéler leur agir professionnel.

Y: « *Tu peux valoriser les gens par les médecins, tu peux en faire plein de choses. Ça n'est pas un geste bête, banal. Bien au contraire, c'est un lien avec la personne, qui est très important et fort. Ça veut dire que la personne elle est découverte au travers sa maladie, par le médecin. Donc toi tu sais qui elle est quand même. C'est pas... Ça m'a toujours posé problème lorsqu'on a des stagiaires, qui voient ce que prennent nos gens. L'Antabus, c'est quelque part l'identité de la personne. Un neuroleptique aussi c'est l'identité de la personne et on a ces gens qui regardent. Souvent on en a des qui ont du recul, mais d'autres sont pas très discrets et ils regardent avec de gros yeux. J'ai envie de les faire sortir, parce que je trouve que c'est très intime, comme moment. La prise du médecin, c'est pas que donner un verre d'eau et un médicament.* ».

Les récits des professionnels ne retracent que rarement les détours auxquels ils ont été confrontés dans l'action réelle. En l'occurrence, dans le passage précédant, Yves a l'occasion de mettre des mots sur une de ses actions ; cet exercice lui permet de révéler une opinion à propos d'un sujet. Une opinion qui nous a d'ailleurs surprises : alors que nous pensions connaître Yves, nous ne nous doutions pas qu'il avait une telle sensibilité face au geste de la remise de médication.

Les discours sur l'action sont en général clairs, linéaires, répondant à une logique apparemment rationnelle. L'étape du discours, la mise en mots, ne mentionne pas les subterfuges, les détours, les entorses que le professionnel a dû surmonter pour parvenir à agir. La créativité mobilisée se dissout dans le récit oral et se fait presque oublier, par l'acteur lui-même, mais par ses pairs, auditeurs, aussi. Nous avons vu que les règles du

discours réduisaient le contenu même de celui-ci. Même si il peut se révéler réducteur, le discours semble toutefois indispensable, à la compréhension de l'agir professionnel !

« Tous ces savoirs nés de la pratique du travail, parce qu'ils sont pour une bonne part clandestins, sont souvent mal relayés par le langage. Les mots pour désigner, décrire, caractériser ces savoir-faire sont chroniquement déficitaires » (Dejours, 2003, p.19). Le travail social assure son existence et sa légitimité par la parole, dans les récits, mais la rhétorique semble malheureusement avoir de la difficulté à traduire la pratique.

La parole et l'évaluation du travail social

Parlons des prescriptions : elle soutiennent en effet les actions, mais ne suffisent pas à elles seules à les expliquer, même si elles sont nécessaires à l'exercice pratique des acteurs. Seule la dimension de la parole peut venir compléter la définition du travail de l'éducateur. La complexité du travail se vit et se dit. Les controverses engagées ajoutent une dimension incontournable à la subjectivité mobilisée dans l'action, nécessaire à la mise en pratique des procédures.

L'évaluation du travail ne peut donc pas reposer uniquement sur des traces prescriptives, mais devrait aussi s'intéresser à l'éthique du discours. La parole sur l'action est une dimension incontournable dans notre travail. L'évaluation du travail repose à notre avis sur ce processus-là de controverses professionnelles, incarné par les temps de réunions tels que les colloques. C'est dans la capacité à donner du sens à ses actions que devrait reposer l'évaluation du travail social.

Dans les auto-confrontations réalisées, on a bien pu voir à quel point les quatre éducateurs se retrouvent systématiquement autour des fondements de leurs actions, dans la prescription. L'action de chacun diffère systématiquement, mais les professionnels se mettent toujours d'accord sur le sens ou l'intentionnalité donnés à cette action. L'action est individualisée, singulière, sans que chacun s'en rende réellement compte. C'est au moment de la discussion, par la parole dans ces controverses professionnelles, que les travailleurs en révèlent les fondements. Le contenu des actions importent finalement peu ; les uns les autres respectent strictement les manières de faire de leurs collègues, même si ils peuvent parfois s'en étonner. Ils parviennent à trouver un consensus par le discours. « C'est une éthique de la discussion dont le contenu en équilibre quasi stationnaire est soumis potentiellement à révision constante. Le légitime et le juste sont en ce sens fondés sur le principe d'une volonté formée dans la discussion. » (Soulet, 1988, pp.178-179).

Aborder l'évaluation du travail social nous permet de mettre en évidence la valeur de la parole des professionnels. Nous pensons que les travailleurs sociaux ont ceci à exploiter que la valeur de la discussion sur leur travail. En effet, c'est par la parole, dans des délibérations, qu'ils se réunissent, plus que dans les actes. L'évaluation du travail social trouve sa place à cet endroit. Le travail social devrait être évalué dans cette recherche constante de mise en discussion ; dans cet éternel questionnement des valeurs, impulsant un agir aussi multiple que varié.

Le travail, subtil mélange de *style* et de *genre*

Ces deux concepts de l'analyse de l'activité - style et genre - traversent toute notre analyse de l'activité éducative. Nous l'avons défini, le genre est collectif, alors que le style, lui, est individuel. Le style est à envisager comme le genre retravaillé et personnalisé par l'individu en cours d'action. Il représente l'originalité du travailleur, sa singularité, ce que le professionnel ajoute aux prescriptions, pour agir. Le travail effectif révèle le style du professionnel.

Les intentions des éducateurs sont propres à leurs styles, individuels. Mais leurs styles correspondent à un genre, collectif, voire institutionnel. Leur agir s'inspire de ces composantes. Il correspond à ce que l'organisation attend d'eux. Mais réciproquement, leur agir agit sur cette organisation.

Le style des éducateurs s'insère dans le genre collectif ; il ne s'y oppose pas et c'est d'ailleurs pour ces raisons de conformité que les collègues acceptent, respectent la manière de faire de l'autre. « L'action stylisée » de tel et tel éducateur ne vient pas remettre en question le genre collectif ; elle vient le décliner, le nuancer, l'enrichir.

Tout au long des auto-confrontations, chaque éducateur s'est exprimé et positionné face à ses collègues dans une manière de faire, dans un style d'action et on peut penser que cet exercice a été valorisant pour eux. La diversité des manières de s'y prendre est riche et suggère de nombreuses pistes d'action.

Dans l'analyse de quelques pages illustrant le travail - chapitre 2 - on entend les éducateurs discuter de la prise des médicaments. Au moment de conclure, en disant qu'il y a quatre manières de faire différentes, ils se mettent tous d'accord sur le but commun : prendre les médicaments. Ils finissent le commentaire de la séquence sur une citation illustrant ce qui vient de se passer entre eux, à savoir : « ...il y a une cohérence, il y a des choses qu'on doit faire tous ensemble, il y a des passages obligés. Mais à partir de là, il y a la personnalité, la liberté de chacun de faire ses histoires et de mettre en place les stratégies qu'il veut. »

Il y a une harmonie autour de l'objectif à atteindre, fidèle au genre, et les quatre éducateurs semblent y trouver une force pour s'affirmer dans leurs styles propres.

Enfin, la cohérence commune – le genre - est généralement respectée dans les objectifs visés, mais le style et les stratégies pour y parvenir restent de l'ordre de la subjectivité ou de la non-maîtrise. Le style et le genre sont interdépendants. Ils s'agissent réciproquement. On peut dire aussi que le professionnel agit sur le travail, et sur les autres, mais on doit aussi concevoir que le professionnel est agi par son travail.

Considérant ces notions de style et de genre, il faut aussi concevoir le travail comme une source de développement personnel.

Le travail comme accomplissement de soi

Une part de mystère demeure : l'inintelligibilité propre du travail fait son attrait. La psychologie du travail émet l'hypothèse que c'est bien cette inintelligibilité, cette part énigmatique, qui nous fait tenir au travail. Le décalage entre le travail prescrit et le travail réel offre la possibilité au travailleur de se réaliser dans des actes créatifs. La part de création est nécessaire au travailleur pour tenir sa fonction.

En effet, l'analyse des auto-confrontations nous a démontré la capacité de ruse des éducateurs à Alfaset. Les ruses déployées par les professionnels leur permettent de surmonter le décalage entre le travail prescrit et le travail réel. Mais pour développer des capacités de ruses, de création, le travailleur doit jouir d'une marge suffisante d'autonomie pour se réaliser. Si les prescriptions sont trop fortes, si le travailleur est contrôlé dans sa manière même de fonctionner, par des procédures trop rigides, trop formalisées, l'acte de création n'est guère envisageable.

La psychologie du travail nous dit que le travailleur a besoin d'une marge de liberté dans son rapport au travail, pour faire son propre bricolage et avoir ce sentiment de participer à mettre sa touche personnelle à l'œuvre commune que représente le travail. Le travail est un lieu où se jouent des enjeux identitaires : un bon travailleur, motivé, épanoui dans sa fonction, est un travailleur qui a les moyens d'exprimer sa créativité.

« Dans cette perspective, la psychologie du travail, justement parce qu'elle est psychologie du travail, peut apporter sa pierre à l'édifice d'une psychologie du développement. Car elle est, en quelque sorte, une psychologie du style, si l'on entend par là la distance qu'un sujet peut laisser entre lui et son travail, non pas contre lui mais par la voie de son développement. Cette distance est celle que l'action interpose entre le sujet et ses propres instruments. Elle se lit dans toutes les contributions et créations professionnelles par lesquelles des sujets se libèrent des contraintes du métier pour les transformer en ressources personnelles ou collectives. » (Clot, 2000, p.197).

Nous pouvons donc dire que l'autonomie du professionnel dans la gestion de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel révèle de riches et nécessaires compétences favorisant l'accomplissement et le bien-être au travail.

Pour le professionnel, s'accorder de la marge par rapport aux prescriptions, c'est se donner les moyens de se réaliser dans un style et d'ainsi, s'approprier le travail, pour l'intégrer véritablement et parvenir à l'ajuster au réel. Clot dit du style qu'il « signe la qualité du travail ». (2000, p.197).

Clot poursuit en disant que le style est la figure subjective de l'action. Il a pour fonction de colorer la prescription, de la modeler, afin qu'elle s'insère judicieusement dans la réalité.

P: « *Tout ce qui est prescrit, écrit, c'est un peu l'histoire du permis de conduire. Tu sais que quand tu conduis, il faut débrayer, regarder, vérifier. Mais au bout d'un moment, t'oublies et t'as un style de conduite qui fait que et voilà. C'est exactement pareil. Le boulot d'éducateur s'explique très, très difficilement. Mais le prescrit c'est facile. Tu prends la check-list du quotidien et tu sais exactement ce que tu as à faire, mais la question c'est à*

l'intérieur de tout ça, comment tu le fais, c'est ça le problème. Il est bien là le grand bordel, c'est comment tu le fais. »

Y: « *C'est pas par hasard si on a besoin de colloques : c'est pour colorer le prescrit. ».*

Les prescriptions sont légitimes ; elles donnent le cadre du travail, elles fixent les règles, et présupposent des actions. Mais elles ne suffisent pas pour travailler, pour s'en sortir. Pour travailler, le professionnel doit se détacher des prescriptions - dans une juste mesure, acquise par l'expérience -, pour élaborer, concevoir, créer son action. Il a besoin de cadre - le genre -, dont il ne peut s'affranchir, mais dont il ne peut pas non plus se contenter. Le travailleur doit ajouter de sa subjectivité, de sa créativité pour créer son action. Il doit faire preuve de créativité pour travailler.

Cette créativité fait vivre le professionnel dans sa fonction, sans oublier de considérer que sa créativité fait vivre aussi... sa fonction !

5 CONCLUSIONS

5.1 Conclusion générale

Au commencement de notre recherche, nous aspirions à lever le voile sur le travail de l'éducateur, à découvrir la substance du décalage entre le travail prescrit et le travail réel. A son terme, nous pouvons dire que nous y sommes parvenues, en mettant en scène les savoirs, énigmatiques, de l'éducateur dans la gestion de cet écart et en donnant une expression des nuances de son agir.

Dans cette recherche, nous avons passé par des stades de doutes. Le cadre et les outils entre les mains, nous nous sommes retrouvées dans les coulisses de la recherche, la caméra sur l'épaule ; le scénario qui allait se dérouler devant nos yeux, que nous allions filmer, ne nous appartenait cependant pas. Nous pouvions « prédire » qu'il y avait matière à analyse dans notre propre pratique. Néanmoins, étant nous-mêmes, professionnelles, en proie à des difficultés à donner à voir et à mettre en mots notre action, nous redoutions l'étape des vidéos et des auto-confrontations. Nous avions peur que le travail ne se laisse pas appréhender aussi bien, en le filmant et en le racontant, qu'il ne se laisse « vivre ». Alors que tel était finalement le défi ! Il faut reconnaître que notre démarche exploratoire nous a confrontées à une part d'inconnu et cette étape-là de la recherche ne fut pas facile à gérer.

Nous avons rapidement été rassurées. Sur scène, les acteurs se sont donnés à voir dans l'interprétation de leur propre rôle ; sous les projecteurs de notre caméra - notre loupe -, les praticiens ont révélé leurs styles. Notre analyse a trouvé sa substance dans les paroles des professionnels, au moment de la confrontation.

Leurs récits se sont révélés riches pour notre analyse. Alors que nous pensions connaître notre travail, aussi bien que nos collaborateurs, l'exercice de mettre en mots les actions nous a surprises, il n'a pas été si simple. Entre vivre le travail ou le dire, il y a un pas... Et l'un ne va pas sans l'autre.

Nous nous sommes rendues compte que la part énigmatique du travail, comme impénétrable, nous fait aimer notre métier et nous renforce dans ce beau sentiment que nous détenons l'insaisissable, que nul ne peut venir nous remplacer. Mettre des mots sur sa pratique nous fait prendre conscience de sa complexité, des multiples savoirs qui nous pénètrent au fil de nos apprentissages, de notre expérience, dans toute leur subjectivité.

L'analyse de l'activité pouvait déjà laisser présager une telle conclusion. Mais malgré nos convictions initiales, il nous a fallu expérimenter la méthode, mettre en lien les théories inhérentes, pour comprendre réellement les forces des postulats de l'analyse de l'activité.

5.2 La parole aux participants

A la rédaction de ces dernières lignes, nous avons eu envie de redonner la parole aux participants qui ont rendu notre travail possible : nos collègues éducateurs. Nous avons discuté ensemble de la démarche partagée quelques mois plus tôt. Que leur reste-t-il aujourd'hui de cette expérience ?

L'exercice de se faire filmer et d'expliquer sa pratique a globalement été apprécié par nos collègues. Même si ils avouent ne pas aimer se faire filmer et encore moins se voir ensuite, ils ont vécu cette expérience de façon plaisante. L'un d'eux a comparé la démarche des auto-confrontations à une supervision entre collègues. Un autre avoue que c'était la première fois qu'il se voyait ainsi, dans sa pratique et que cela a été riche. Il doit avouer qu'il lui a été parfois difficile de se décrire ; que parfois, il lui a « *manqué les mots* »...

Pourtant, un de nos collègues, n'a lui, pas été convaincu par la méthode. Il a émis des doutes quant à la caméra : il est selon lui difficile de retracer la réalité au travers de cet outil. Les séquences lui ont parfois paru « forcées » et peu représentatives de la fonction d'éducateur, qui est, selon lui, beaucoup plus riche et qui ne peut pas s'arrêter à la superficialité d'une préparation de repas ou d'un autre geste pratique. Cet éducateur s'est senti frustré au terme de l'expérience : le métier d'éducateur se résume-t-il à cela ? « *Il faudrait nous filmer en continu sur une longue période pour percevoir ce qu'est réellement la fonction d'éducateur... !* », a-t-il déclaré.

La caméra n'a pas provoqué de réelles surprises au sein de l'équipe. Les participants disent s'être reconnus. Ils ont pu être parfois étonnés par leur propres styles, mais se sont trouvés sommes toutes assez naturels en parlant les uns des autres. Pour trois d'entre eux, les séquences déterminées, par nous-mêmes et les participants, sont représentatives de notre pratique quotidienne. La caméra est présente, certes elle induit parfois quelque peu de surinvestissement, mais elle se laisse aussi oublier. André dit des séquences visualisées : « *Les séquences sont représentatives de ce que l'on fait, mais chaque jour est différent.* ».

Se voir fonctionner a éveillé une prise de conscience par rapport à leur style. André s'est vu agir au « ralenti ». Même si il se sentait être ainsi, se voir a pris une autre dimension. Philippe s'est perçu comme très angoissé, face aux médicaments par exemple. Il se rend compte qu'il semble ne penser qu'à ça, à certains moments, pour faire juste et ne rien rater. Il s'est vu aussi avec « *des trucs bien à lui* », qu'il répète souvent. Il dit avoir perçu dans son attitude que sa relation avec les résidents était particulièrement affective.

Visionner sa pratique provoque des réflexions, tant professionnelles que personnelles. Philippe dit : « *J'avais confié, au sortir d'une séquence, ma surprise de voir tout ce que je ratais, dans ma pratique éducative. J'avais exprimé alors une forme de frustration à ne pas pouvoir répondre davantage au besoin des résidents. Il y a tellement de choses qui se passent dans chaque instant. On est obligé de se focaliser sur des demandes, on ne peut pas tout gérer en même temps. Finalement, les éducateurs sont très sollicités et sans cesse à risques. Je regrette de devoir parfois sacrifier des demandes ou des gens, pour ne pas faire faux.* ».

Jo aussi, nous dit avoir eu des flashes, en repensant ensuite à la vision d'elle-même, se comportant avec les résidants. Des scènes se représentaient à elle, qu'elle a voulu modifier. Elle nous avoue avoir pu ainsi changer certaines attitudes, qu'elle avait mal ressenties en se voyant.

André a vécu cette expérience comme une façon de relever leurs différences, dans la diversité des styles : *« C'est important de pouvoir se dire qu'il n'y a pas juste une manière de faire, mais plusieurs, et que tout le monde s'accepte. La méthode a bien démontré ces différences, je trouve. Et je n'ai pas senti de jugement. Ces différences étaient vues comme une richesse, un apport. Ca aurait aussi pu mal se passer, je pense. »*.

Philippe aussi a pu y trouver de nouvelles pistes pour sa pratique : *« J'ai quelque peu changé mes manières de considérer les demandes des résidants : j'ai pris conscience que dans la plus petite des questions, un résidant exprimait ce qu'il y a avait de plus important pour lui sur le moment et qu'il fallait véritablement considérer sa question, sur le moment, même si elle peut paraître anodine »*. Il évoque aussi le fait que l'exercice des auto-confrontations l'a préoccupé, que les moments de partage de sa pratique l'ont laissé songeur, qu'il a pu se questionner, par cet exercice. *« Je pense avoir appris sur moi-même et sur les autres »*.

Nous avons discuté, tous ensemble, de continuer à faire usage de la vidéo comme outil de travail, car, au sortir des auto-confrontations, la motivation était forte.

5.3 Les limites de la recherche

Toute recherche a ses limites, nous tenons à les notifier dans cette conclusion. Nous en avons repéré tant dans notre analyse de l'activité éducative dans les foyers Alfaset que dans les méthodes de l'analyse de l'activité.

Notre analyse se base sur un échantillonnage de 4 professionnels, dans 2 foyers différents, dans une institution spécifique. Nous avons tiré certaines conclusions de leurs auto-confrontations, mais aussi, par la suite, des interprétations plus globales sur la profession. Nous sommes conscientes qu'une telle généralisation, passant du particulier au général, est délicate. L'analyse de l'activité que nous avons effectuée est une analyse empirique, basée sur des données observées. Elle est aussi, car nous avons voulu la diriger ainsi, une analyse qualitative. Mais comme les sujets observés sont peu nombreux, nos constatations sur les éducateurs peuvent être évidemment aléatoires lorsqu'elles sont mises en comparaison avec la profession.

De plus, lors de notre enquête pour la participation à l'expérience, nous avons constaté que seuls des éducateurs d'expérience se sont portés volontaires. L'analyse aurait été selon nous plus riche si des novices dans la profession avaient accepté d'y participer. Nous pensons que cela aurait pu changer certaines données de l'analyse, en particulier en termes de savoirs d'expérience, qui auraient pu être nuancés, par le manque d'expérience justement.

Nous aimerions également relever la subjectivité du choix des séquences. Nous avons cherché à sélectionner des moments où l'on discernait une certaine quantité de prescriptions ou de préfigurations autour des actes éducatifs. Ces séquences-là, les réveils et la confection des repas, peuvent paraître pourtant bien réductrices en regard du travail de l'éducateur. Cela nous a questionnées, suite à la recherche. Nous pensons pourtant, malgré cette remarque, que les séquences filmées ont donné à voir tout ce qui se jouait dans la relation éducative. A travers de simples gestes, nous pouvons percevoir l'enjeu de la relation et ce qu'il se passe réellement au cœur de l'action.

Nous nous posons tout de même la question : et si nous avions filmé d'autres moments, qu'aurait-on découvert ? Quels savoirs aurions-nous mis en valeur ? Une intime conviction nous dit que les résultats auraient été proches et que les mêmes notions, traversées dans ce mémoire, seraient apparues.

Finalement, et nous l'avons déjà évoqué dans le déroulement de la recherche, notre double-statut de chercheuses et collègues a pu, ou aurait pu, constituer une contrainte. Nous avons participé à cette recherche en tant que connaissances du terrain. Même si cela a été un avantage dans certaines circonstances (connaissances des prescriptions, des usagers, etc.), nous pouvons imaginer que cela aurait pu poser problème. Nous avons décidé de faire cette recherche dans notre cadre professionnel, non seulement parce que nous y décelions des avantages, mais aussi parce que le climat de travail est serein, autant dans les équipes que dans l'institution.

Bien que notre objectif n'était pas de déceler des dysfonctionnements, comment aurions-nous réagi si nous en avions trouvés ? L'analyse de l'activité, de par ses méthodes, peut révéler des conflits sous-jacents entre collègues, ou entre professionnels et l'institution. Nous nous demandons si un chercheur externe aurait, lui, été plus objectif dans ses analyses. La question reste évidemment en suspens.

Nous avons également relevé certaines limites dans les méthodes de l'analyse de l'activité, celles-ci sont personnelles. Premièrement, il y a un conditionnement indéniable des acteurs par la caméra. Même si nos collègues ont su rester naturels, ils avouent tout de même avoir parfois légèrement changé l'organisation de leur travail par rapport à leurs habitudes. Il est difficile d'en mesurer les effets avec exactitude, mais nous les prenons en compte.

Ensuite, nous avons déjà évoqué certaines contraintes liées au langage et à la transmission verbale de nos actions. En effet, le déficit sémiotique dans le travail social et la difficulté de verbaliser sa *connaissance par corps* sont des données à prendre en compte, même si, en fin de compte, elles mettent en valeur la complexité de notre travail.

Aujourd'hui, nous détenons un matériel important, de vidéos, d'enregistrements audio. La méthode que nous avons préconisée pour effectuer notre analyse demande une importante mobilisation de temps et de moyens. Dans ce sens, nous pensons que cette méthode est limitée par les moyens qu'elle exige. Dans quelle mesure est-il possible de réutiliser ces méthodes dans le cadre de l'institution ? Comment les adapter à une réalité économique ?

En parcourant les ouvrages de Dejours, nous remarquons que les méthodes de l'analyse de l'activité ont souvent été mises en œuvre dans des milieux ouvriers. Leur application au travail social est une nouveauté. Nous pensons que les données observées dans des milieux techniques sont plus fiables que dans notre profession. Notre travail est constitué dans sa majorité de subjectivité, si difficile à percevoir à l'image et à retransmettre par écrit. Le travail social a besoin d'être expliqué, mais ce fut un réel challenge pour nous de transposer ces méthodes au « flou » de notre profession. Se filmer, se regarder, s'expliquer, ont été des étapes facilement transposables. La question était, par la suite de savoir comment s'y prendre pour analyser le contenu de nos auto-confrontations. Nous avons dû inventer, créer, notre propre système d'analyse : utiliser des couleurs dans le texte, choisir des thèmes récurrents, les traverser par des éléments théoriques et des citations de nos collègues. Pour réaliser cette étape, beaucoup de doutes ont traversé notre esprit, nous ne savions pas si nous étions sur la bonne voie. Peut-être sommes-nous allées trop loin en regard d'une analyse de l'activité stricte ? Pourtant, cet approfondissement nous a paru essentiel pour éclairer le travail social. Cette étape a peut-être d'ailleurs manqué aux participants, qui auraient apprécié y prendre part.

En effet, il semble persister, pour nos quatre collègues, une vague frustration, de ne pas avoir « bouclé la boucle » : ne pas avoir participé à l'analyse de leur discours a pu être un manque pour la compréhension globale et la richesse de la démarche. Nous avons dû nous approprier le matériel, les laissant quelque peu « sur leur faim »... Nous leur restituons aujourd'hui le fruit de notre travail. Sera-t-il satisfaisant et pertinent pour leur permettre de poursuivre leurs réflexions personnelles sur la pratique de leur métier ?

5.4 Nos apprentissages

Nous pensons dans cette recherche avoir développé la conscience de notre travail et en particulier celle de notre agir. L'analyse de l'activité, à travers ses concepts, apporte une clé de lecture vraiment intéressante sur le travail, car elle participe dans le même temps aussi à le mettre en valeur.

Mettre en mots sa pratique est un véritable exercice, qui agit un peu comme une supervision professionnelle. En cela, nous avons appris sur notre fonction d'éducatrices et appris dans le même temps sur la méthode même de l'analyse de l'activité. Nous avons le sentiment d'être plus à l'aise, de mieux maîtriser notre pratique, car nous avons des hypothèses et des concepts pour en parler.

Ecouter l'autre parler de lui, à travers sa pratique, est aussi un beau moyen pour apprendre à le connaître. Il est vrai qu'alors que nous pensions connaître nos collègues, nous avons été parfois surprises par leurs discours. Les controverses professionnelles engagées mettent en lumière la hiérarchisation des valeurs de chacun. Autour d'un genre commun de valeurs, avec lequel nous sommes plus ou moins tous d'accord, il est intéressant d'écouter l'autre parler des priorités qu'il donne à l'une ou à l'autre, dans telle ou telle situation. Cette meilleure compréhension de l'autre peut faire tomber des préjugés. Elle encourage à davantage de respect et nous permet de s'extraire du jugement de l'action de l'autre.

Parler de soi, se décrire, se regarder fonctionner, a mis en évidence que notre activité était aussi un moyen d'accomplissement de soi. En effet, on peut lire notre activité comme étant un lieu où se jouent de nombreux enjeux identitaires. Et à travers les notions de santé au travail, nous avons retenu certaines conditions qu'il nous semble importantes de soigner, telles que :

- L'expression de sa créativité et de sa subjectivité
- La construction de son propre style
- L'autonomie et la liberté dans ses actes professionnels
- Un cadre, un genre compatible à son style

Les travailleurs ont besoin de jouir d'une marge de manoeuvre dans la mise en œuvre de leurs prescriptions. Dans de telles conditions, meilleure est leur santé au travail et meilleures sont donc leurs interventions auprès des usagers ; les usagers qui sont, ne l'oublions pas, la finalité du travail social.

Nous sommes réalistes, notre travail de recherche ne peut pas se terminer réellement ! Il a induit chez nous de nouvelles questions ; questions sur l'apprentissage du travail social et le rapport au travail.

La difficulté à mettre en mots sa pratique soulève à notre avis la question de transmission du geste. Comment penser la formation des travailleurs sociaux, en regard de cette part de savoirs, énigmatiques et tacites ? Comment apprendre cette expérience, évoquée comme

indispensable par les éducateurs de notre recherche ? La question est lancée... et pourrait faire l'objet d'une autre recherche.

Il ne va pas aussi sans nous questionner sur le système qualité : comment penser les procédures de ce système ? Ou comment évaluer le travail social ? En effet, en regard des conclusions sur la part d'inintelligibilité inéluctable du travail, comment penser dès lors l'évaluation du travail social et les procédures du système qualité, par exemple ?

Même si nous pensons que le système qualité a certainement participé à clarifier des manières de faire un peu floues jusque là, nous sommes cependant forcées de nous poser des questions quant à sa pertinence en tant qu'outil d'évaluation du travail social. Le référentiel de compétences peut soulever d'ailleurs les mêmes interrogations.

En regard de ces désormais évidences, et au-delà de comprendre le décalage entre le travail prescrit et le travail réel, l'ambition de notre recherche se voulait aussi valoriser notre fonction et celle de nos collègues, au sein des foyers Alfaset. Nous espérons que l'exercice et l'état de nos conclusions sur la complexité de notre travail aura participé et participera encore au développement de la conscience de son travail.

Nous nourrissons l'espoir aussi que peut-être, un jour, ce travail servira à défendre notre fonction d'éducateur au sein de notre institution, ou aux yeux des politiques et des organes de contrôle qui nous entourent. Nous pensons en effet que la fonction peut être mal perçue, parce qu'elle mobilise, comme on l'a démontré, des savoirs tacites difficiles à mettre en mots.

Nous sommes conscientes que cette recherche offre une clé de lecture de notre travail particulière, qui a ses limites. Ce qui compte véritablement pour nous, c'est d'avoir découvert une nouvelle manière de penser ; nous espérons que nous avons su partager son attrait et susciter de l'intérêt.

**« L'important, ce n'est pas de convaincre,
mais de donner à réfléchir »**

Bernard Werber, extrait de : Le père de nos pères.

BIBLIOGRAPHIE

LIVRES

CLOT, Y., *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF, 2000.

CYRULNIK, B. & MORIN, E., *Dialogue sur la nature humaine*. La Tour-d'Aigues : Editions de l'Aube, Poche essai, 2000.

DE JONCKHEERE, C., & BERCHER, D., *La question de l'altérité dans l'accueil psychosocial des migrants*. Genève : ies éditions, 2003.

DEJOURS, C., *Travail : usure mentale. De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*. Paris : Bayard, 1993.

DEJOURS, C., *Le facteur humain*. Que sais-je ? 3^{ème} édition. Paris : PUF, 2002.

DEJOURS, C., *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA, 2003.

DETIENNE, M., & VERNANT, J.-P., *Les ruses de l'intelligence. La métis chez les Grecs*. Paris : Flammarion, 1994.

JOAS, H., *La créativité de l'agir*. Paris : Edition du Cerf, 1999.

LIMBOS, E., *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*. Paris : E.S.F, 1996.

MARPEAU, J., *Le processus éducatif*. Ramonville Saint-Agne : Erès, 2000.

MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard, 1945.

PERRENOUD, P., *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : Edition ESF, 1996.

ROGERS, C. & KINGET, G.M., *Psychothérapie et relations humaines. Théorie et pratique de la thérapie non-directive*. Vol.1. Louvain (Publications Universitaires), 1962.

TAYLOR, C., *Les sources du moi*. Paris : Le Seuil, 1998.

THORNE, B., *Comprendre Carl Rogers*. Toulouse : Privat, 1994.

VEZINA, M. & CARPENTIER-ROY, M.-C., *Le travail et ses malentendus*. Toulouse : Octarès Editions, 2000.

WATZLAWICK, P., BEAVIN HELMICK, J. & DON JACKSON, D., *Une logique de la communication*. Paris : Le Seuil, 1979.

ARTICLES

BARBIER, J.-M., Les rapports entre valeurs et activités professionnelles : Quelques idées-forces pour une approche transverse. In *Vie Sociale. Entre normes et valeurs*, (n°4), 2003, pp. 75-80.

CHAMMAS, G., Quand l'action invente et réinvente le savoir... In *Revue Intervention. Le travail social et les savoirs d'expérience*, (n° 114), 2001, pp.16-23.

CLOT, Y., Editorial. In *Education Permanente*, (n°146), 2001.

CLOT, Y., FAITA, D., Genres et styles en analyse du travail, Concepts et méthodes. In *Travailler. Revue internationale de psychopathologie et de psychodynamique du travail*, (n°4), 2000, pp. 7-42.

CLOT, Y., FAITA, D., FERNANDEZ, G. & SCHELLER, L., Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. In *Education Permanente*, (n°146), 2001, pp. 17-25.

DAVEZIES, P., Eléments de psychodynamique du travail. Comprendre le travail. In *Education permanente*, (n°116), 1993, pp.33-46.

DAVEZIES, P., Position du médecin du travail face aux dimensions cognitives psychiques et relationnelles du travail. In *Archives des maladies professionnelles*, vol. 56, (n°4), 1995, pp.294-306.

DE JONCKHEERE, C., Valeurs et actions dans le travail social. In *Vie Sociale. Entre normes et valeurs*, n°4, 2003, pp. 47-58.

DEJOURS, C., Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. Comprendre le travail. In *Education Permanente*, (n°116), 1993, pp.47-69.

PAPELL, C. P., SKOLNIK, L., The reflective practitioner: a contemporary paradigm's relevance for social work education. In *Journal of Social Work Education*, (n°28), hiver 1992, pp. 18-26.

SOULET, M.-H., L'évaluation à l'épreuve de la discussion. In *L'évaluation en travail social*. Nancy : PressesUniversitaires, 1988, pp.174-182.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Plan d'aide au lever, foyer de Peseux

Résidant		aide au réveil	départs aux ateliers	début du travail	moniteurs d'atelier	nom de l'atelier	téléphone de l'atelier	distribution médicaments	contrôle appart / chambre	contrôle vestimentaire	réf. socio-éducatives
A*****	M*****		7h30	9h15	Avondet	Chx-de-Fds	6006		X	X	ANC
B*****	J*****		6h30	7h30	Darmanger	Cond.I	721	X			KIR
*****	*****		8h40	9h00	Rohrbach	Cond	710				PHG
*****	*****		**	13h00	Darmanger	Cond.I	721		X		YVL
*****	*****		6h30	7h30	Petermann	PMP	6290				KIR
*****	*****		11h45	13h00	Engler	Felco	6327				YVL
*****	*****	X		13h00	Darmanger	Cond. I	721	X			YVL
*****	*****		6h35	7h30	Petermann	PMP	6290	X			PHG
*****	*****	x	8h30	9h35	Pouly	Atelier 2000	702	X			YVL
*****	*****		7h00	7h30	Rohrbach	Cond.	710	X	X		JUP
*****	*****		7h00	8h00	Julliard	Cond.II	722		X		JUP
*****	*****		6h45	7h30	Rognon	Buanderie	700	X			JUP
*****	*****	X	8h30	9h00	Julliard	Cond. II	722	X	X	X	PHG
*****	*****	X	7h30	8h00	Engler	Felco	6327	X	X	X	KIR
*****	*****		7h00	7h30	Darmanger	Cond. I	721	X			PHG
*****	*****	X	7h30	8h00	Julliard	Cond.II	722		X		ANC
*****	*****		6h45	7h30	Huguenin	Jardins	712	X	X	X	ANC
*****	*****		7h00	7h30	Darmanger	Cond.I	721	X	X	X	KIR

*commence à 9h30 le mercredi / ** se lève et se rend au travail selon son état

ANNEXE 2 : Plan de confection des repas, foyer de peseux

CONFECTION DES REPAS DE PESEUX

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI
<p>A***** p***** X***** J***-F**** p*****</p>	<p>N***** M***** A***** A**** X***** S*****</p>	<p>M***** X***** p***** A**** A***** p*****</p>	<p>A***** J***-F***** A*** (1x/2sem) p***** X*****</p>

En rouge, les personnes qui préparent le repas
 En noir, les personnes qui y participent

LES PERSONNES QUI PREPARENT LE REPAS VIENNENT AU BUREAU **A 17H30**, AFIN DE PREVOIR LE REPAS ET LES **COMMISSIONS**.

UNE FOIS PAR SEMAINE, CHACUN A UN JOUR « LIBRE », IL DOIT DONC PREPARER SON SOUPER DANS SON APPARTEMENT AVEC LES 5.50.- DISTRIBUES PAR L'EDUC.