

RECONSTRUIRE LES SAVOIR-FAIRE À L'ŒUVRE DANS LES ACTIVITÉS : un modèle et trois régimes dans les activités éducatives d'un centre de jour

Stroumza, K., Mezzena S., Seferdjeli L., Friedrich J.

HES-SO/HETS, HES-SO/HETS, HES-SO/HEDS, Université de Genève SSED.

Cet article devait initialement faire partie d'un ouvrage collectif sur la dynamique expérientielle de la connaissance. Pour différentes raisons ce livre n'a pas vu le jour. Cet article étant trop long pour être publié tel quel dans une revue, nous avons décidé de le rendre accessible sur rero.doc.

Avril 2017

INTRODUCTION

La recherche que nous avons menée sur deux ans et qui est l'objet de ce chapitre porte sur les activités d'éducateurs d'un centre de jour genevois faisant partie de l'Office Médico-Pédagogique¹ et qui tient lieu de scolarisation pour des adolescents qui n'ont pas (ou plus) leur place dans le système scolaire ordinaire. Cette recherche vise à reconstruire et par là à collectiviser les savoir-faire déployés par cette équipe pour répondre à leur mission, savoir-faire qui ne sont ni observables tels quels, ni inférables des observations, ni descriptibles ou dicibles directement, ce qui pose le problème méthodologique de leur description.

Il s'agit de comprendre comment fait cette équipe éducative aujourd'hui dans le contexte genevois pour maintenir dans l'institution ces adolescents pour la plupart desquels la vie en groupe, les contraintes institutionnelles et qui plus est scolaires, sont très difficiles, et dont la vie est à ce moment souvent déjà jalonnée d'exclusions ou de ruptures ? Cette équipe a bien pour mission de répondre à l'obligation légale de scolarisation des jeunes jusqu'à l'âge de 15 ans révolus. En dehors des structures d'urgence qui ne peuvent accueillir ces jeunes que sur du court terme, la prison et l'hospitalisation sont les seules deux autres institutions qui peuvent prendre le relais si ces jeunes ne tiennent pas dans le centre de jour. La difficulté

¹ Titre de la recherche : « Investissement subjectif et distance dans les métiers de l'humain », financée par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (no 13DPD3-120802/1) et par la HES-SO, Haute de Travail Social de Genève. Recherche menée d'août 2008 à août 2010.

consiste ainsi à maintenir ces jeunes, pour la plupart diagnostiqués dans leur enfance, dans une institution ouverte tout en accomplissant une mission de scolarisation².

Le questionnement sur la connaissance au centre de cet ouvrage rencontre notre recherche sur différents plans. Premièrement, le questionnement et la perspective propre à cet ouvrage, qui consiste à saisir la connaissance non pas comme une entité psychologique stockée en mémoire, ni comme une entité propositionnelle, mais en tant que phénomène, se retrouve dans notre démarche méthodologique qui vise à reconstruire les savoir-faire à l'œuvre dans les activités.

Deuxièmement, ce questionnement sur la connaissance traverse le champ de l'éducation spécialisée, et plus spécifiquement les activités du centre de jour, en ce qui concerne la connaissance du jeune d'une part et la connaissance du fonctionnement des activités du centre d'autre part. Dans le champ, le fait de baser l'activité éducative sur une connaissance de la personne à laquelle elle s'adresse (personnalité, pathologie, système familial, ...), même si elle est reconnue comme nécessaire, comporte des risques bien identifiés : réification, catégorisation, stigmatisation, risque de réduction de la singularité. D'autre part la connaissance du fonctionnement de l'institution et de ses activités sous la forme d'une formalisation et d'une intelligibilité explicite, plus spécifiquement sous la forme d'un ensemble de règles, semble être une nécessité pour le fonctionnement de cette équipe mais en même temps ce ne sont pas ces règles qui la plupart du temps guident les activités. Nous allons ainsi présenter la manière dont cette équipe répond à sa mission en présentant en même temps notre démarche méthodologique.

² Un rapport établi par le Service de la Recherche en Education (SRED), rendu public en octobre 2008, évalue le dispositif d'éducation spécialisée à Genève comme fonctionnant et répondant globalement aux besoins des mineurs et de leur famille, « à l'exception d'un nombre limité d'enfants parmi les cas les plus difficiles qui restent sans solution adéquate » (Lurin, Pecorini, Wassmer, 2008, p. 130). Le rapport recommande ainsi de compléter les prestations alors existantes à Genève avec des prises en charge thérapeutiques, des foyers fermés et semi-fermés (idem, p. 173).

1. LA CONNAISSANCE ET SES ÉNIGMES DANS L'ACTIVITÉ D'ÉDUCATEURS D'UN CENTRE DE JOUR

1.1. Une difficulté méthodologique

Notre objet défini de façon large est commun à plusieurs courants de recherche, notamment dans le champ de l'éducation et de la formation. Les termes suivants sont utilisés pour le décrire : savoir d'action (Barbier, 1996), vécu (dans une démarche phénoménologique), signification expérientielle, proto-interprétation (Taylor, 1997), compréhension informulée (Wittgenstein, 2004), connaissance ordinaire (Ogien, 2010), conscience pré-réflexive (Theureau, 2006), réel de l'activité (Clot, 2003), savoir-comment ou esprit (Ryle, 2005) ... A chaque fois il s'agit d'un phénomène qui accompagne le déroulement de l'activité, est logé dans ce déroulement même, mais n'est ni observable, ni inférable, ni dicible directement (Friedrich, 2014). La question de la possibilité même de décrire ce phénomène et de la possibilité de son détachement du contexte, du sujet, de l'activité soulève des problèmes épineux. Dans la description de ces phénomènes, la difficulté tient bien à ne pas perdre leur spécificité par le processus même de description ou d'analyse. L'abstraction propre à la démarche scientifique de description ne doit pas être 'mal placée' au sens où elle ferait perdre les phénomènes. Il s'agit de « préserver, à travers les transformations qu'effectue l'analyse scientifique, les propriétés que présentent les phénomènes dans le champ d'expérience où ils apparaissent, leurs propriétés dans le 'champ phénoménal', notamment leur configuration sensible, appréhendée du point de vue (de l'activité) » (Quéré, 2004, p. 131).

Nous faisons ainsi l'hypothèse de l'existence de savoir-faire logés dans les activités professionnelles qui ont pour spécificité d'une part de ne pas être des entités psychologiques stockées dans le mental des professionnels sous forme de représentations, d'autre part de ne pas être propositionnels, « d'être des savoirs qui ne se savent pas eux-mêmes » (Ogien, 2010). Ils « s'expriment directement et exclusivement dans et pour l'action (...) (et) s'exercent dans la présence au monde et dans l'engagement, dans l'action en commun » (Ogien, 2010, p. 2). Taylor (1997) parle de proto-interprétations pour ces significations inscrites dans l'activité, dans la manière dont le professionnel « se tient, se comporte, se projette dans l'espace public et privé » (Friedrich, 2011). Significations qui sont un élément constitutif de la réalité de l'activité, qui ne demandent pas de prise de conscience, et qui comportent « une définition de soi, une vision de l'agent et de la société » (Taylor, 1997, p. 187). Ce sont ainsi les activités

habitées par cette compréhension pratique, informulée qu'il nous importe de saisir. Celle-ci n'étant ni observable en tant que telle, ni inférable, ni exprimée sous forme propositionnelle, nous verrons que nous aurons recours à un processus de modélisation et une conception du langage non-représentationaliste pour la reconstruire. Pour la nommer nous utiliserons le terme de savoir-faire.

1.2. Connaître et/ou prendre en compte les personnes envers lesquelles les éducateurs agissent : une vigilance dans le champ de l'éducation spécialisée

Baser l'activité éducative sur une connaissance des usagers revient, si l'on conçoit la connaissance en termes de catégorisation, à leur attribuer des propriétés qui découleraient des catégories par lesquelles la connaissance les saisit. Les professionnels connaissent bien l'effet sur les personnes de ces catégorisations ou descriptions, ce que Hacking (2006) nomme la dimension interactive des théories, qui ne laissent pas leur 'objet' indifférent : « les personnes élaborent leur image d'eux-mêmes, leur comportement, leurs sentiments, leurs rapports à l'égard d'eux-mêmes en fonction d'elles. Elles sont en quelque sorte 'capturées' par ces théories » (de Jonckheere, 2010, p. 442). L'éducation spécialisée est ainsi attentive aux effets de capture qu'elle peut avoir pour les bénéficiaires.

On retrouve cette même tension concernant les institutions elles-mêmes. Foucault a en effet bien montré dans son histoire de la folie comment les institutions, de par leur spécialisation en termes de connaissances et de dispositifs, peuvent contribuer à la stigmatisation et à l'exclusion des personnes qu'elles accueillent. Deux lectures en tension se retrouvent aujourd'hui dans le champ et plus spécifiquement dans les documents officiels du contexte genevois des centres de jours : l'institution spécialisée comme résultat d'une exclusion du système ordinaire pour protéger celui-ci, et comme stigmatisante pour les personnes qu'elle accueille ; ou l'institution spécialisée comme permettant de prendre en compte la spécificité des personnes qu'elle accueille. Dans ces deux lectures prédomine une résistance ou du moins une vigilance à ne pas attribuer de propriétés négatives aux jeunes.

Pour les professionnels travaillant dans les centres de jours genevois, hériter de ce mouvement vers une non-attribution et non-stigmatisation revient ainsi à hériter d'un problème, puisqu'ils travaillent néanmoins dans des institutions spécialisées, distinctes du système ordinaire, et pour des jeunes décrits comme ayant des besoins spécifiques (attribution de besoins, même si

cette désignation « escamote toute référence à une quelconque atteinte, à une quelconque pathologie dont l'enfant serait affligé » (Cassagne, 2008, pp. 64-65). Le texte décrivant la ligne éducative de ce centre de jour ne comporte aucune caractérisation des jeunes en termes déficitaires, ni même aucune caractérisation spécifique : Les éducateurs écrivent vouloir 'profiter de l'énergie de l'adolescence'. Ce refus ou tout du moins cette vigilance critique face à l'attribution de propriétés s'accompagne ainsi en même temps d'une prise en compte de ces jeunes comme ayant des besoins spécifiques auxquels les professionnels se doivent de répondre, et sans lesquels leur institution et leurs activités n'existeraient pas.

Ne pas catégoriser et stigmatiser les usagers et les institutions, mais néanmoins tenir compte de leurs spécificités, tel est un des enjeux du questionnement sur la connaissance à l'intérieur de ce champ, et comment les éducateurs y font face, une énigme objet de notre recherche.

1.3. Formalisation du déroulement des activités, explicitation des règles : nécessité et méfiance

Un autre enjeu très présent dans les activités de ce centre de jour concerne les règles et la formalisation des activités. Dans le champ de l'éducation, que ce soit dans la littérature spécialisée, dans les propos des professionnels ou des formateurs, la notion de règle et d'explicitation/formalisation est traitée de manière ambivalente.

D'un côté, il y a une manière de considérer l'activité éducative comme ayant « pour fonction de former des êtres sociaux, c'est-à-dire de faire entrer des sujets dans un univers de lois et de règles » (De Jonckheere, 2010, p. 369). Est alors reconnu que pour atteindre cet objectif, les notions de cadre, de repères, clairs, explicites, cohérents, d'explicitation des limites, des règles, des interdits sont primordiaux. Plus spécifiquement par rapport à la population accueillie dans le centre de jour, il est en effet admis que « l'institution, face à l'adolescent qui revendique, qui la bouscule, qui la met en porte à faux, se doit de ne pas plier, de ne pas casser et de se montrer debout dans la pire des tempêtes » (Wacjman, 2007, p. 163), manière de tenir qui est souvent décrite comme le fait de pouvoir tenir un certain cadre, garantir en son sein le respect de certaines règles. Pour appréhender le travail d'équipe, la formalisation et l'explicitation semblent des incontournables, au sens où bien travailler en équipe ce serait se transmettre des informations (selon une conception de la communication qui a longtemps eu le monopole des descriptions du travail d'équipe).

D'un autre côté, souvent dans la lignée rousseauiste d'un antagonisme entre développement personnel et inculcation de normes (Elias, 2010), une conception de l'éducation comme visant à faire respecter (en les intériorisant) des règles est dénoncée comme trop normative. Plus spécifiquement dans ce centre de jour, celui-ci a pour mission de davantage s'ajuster aux jeunes qu'une école ordinaire, les éducateurs doivent travailler « de la manière la plus différenciée et personnalisée possible » (www.ge.omp.ch). « L'adaptation souple à l'extérieur, et à l'intérieur doit rester la règle » (Matho, 2003, p. 121). Il s'agit bien pour ces structures, la littérature l'affirme explicitement, de fonctionner de manière 'souple', 'flexible', de ne pas suivre de manière trop rigide un ensemble de règles, de « maintenir le lien jusqu'au point de rupture sans que l'on sache à l'avance où il se situe, savoir repérer et faire reculer ces seuils » (Laval & Ravon, 2005, p. 247). Avec le problème identifié d' « assouplir les cadres sans diluer le projet dans le non-sens et la structure dans l'informel » (Janvier & al, 2011, p. 66). Du point de vue du fonctionnement de l'équipe également, on retrouve dans la littérature sur la professionnalité du travail social, l'idée qu'au-delà (ou au-dessous) de ce qui est explicité et commun à l'équipe, chacun doit faire avec ce qu'il est, se fier à son feeling, son ressenti et bricoler, improviser en situation une manière de faire qui convienne. Sont ainsi reconnus à la fois une nécessité de formaliser les activités et d'explicitier les règles, et une méfiance face à cette formalisation et cette explicitation.

2. DES PREMIÈRES OBSERVATIONS À LA MODÉLISATION

2.1. Observer les accomplissements

Dans la suite des travaux de l'action située, nous considérons que l'activité est dans une relation d'autonomie par rapport à l'environnement dans lequel elle se déroule. Elle n'est pas indépendante par rapport à son environnement, au sens où elle se déroule dans un environnement composé d'un ensemble de forces (politiques, économiques, sociologiques, idées présentes dans la société, le champ professionnel, ...), qui sont agissantes dans/sur l'activité, qui affectent son déroulement. Le courant de l'action située a bien montré l'impact de l'environnement sur le déroulement même de l'activité et la nécessité de ne pas réduire l'activité à des représentations ou des déterminations préexistantes à son déroulement (Quéré, 2006b).

Toujours conformément au courant de l'action située, nous différencions l'environnement (objectif et préexistant) de la situation (une certaine appréhension de l'environnement). La situation correspond à ce que von Uexkull (2010) appelle monde, ou Quéré à la suite de Dewey une totalité orientée. Si l'activité n'est ainsi pas indépendante par rapport à son environnement, elle n'est pas non plus totalement déterminée par lui, elle n'est pas réductible à celui-ci (ce courant se distingue par là d'une approche déterministe). Chaque activité est influencée par - mais construit aussi « à sa manière » - ces forces, la situation, parce que l'ensemble de ces forces, spécifiques, agissent solidairement les unes sur les autres. L'activité n'est donc ni dans une relation d'indépendance, ni dans une relation de dépendance par rapport à son environnement. C'est cet entre-deux que décrit la notion d'autonomie. C'est parce que nous reconnaissons cette autonomie, que nous ne préjugeons ni de l'importance de ces forces ni de la manière dont elles influencent le déroulement de l'activité, nous n'entrons ainsi pas dans l'analyse de l'activité par une approche disciplinaire qui privilégierait une force parmi d'autres, et qui analyserait de manière descendante comment celle-ci déterminerait l'activité. Entrer depuis une analyse du déroulement de l'activité évite ainsi l'adoption d'un a priori (disciplinaire) de la prédominance ou de l'importance d'une force : politique, sociale, économique, mais également de forces qui seraient internes au professionnel (volonté, intention, représentation, ...). Ce type d'analyse ne considère donc pas non plus comme centrales les représentations ou les dispositions personnelles des professionnels. Elles ne sont pas utilisées dans notre perspective comme explication des propriétés du déroulement de l'activité. D'une part, le professionnel n'est qu'un élément de ce partenariat de l'activité avec l'environnement : « En initiant un cours d'action, un agent lance un procès qui le contraint et dont le déroulement ne dépend pas totalement de lui » (Quéré, 2009, p. 316). Ce qui n'implique pas que le professionnel n'a plus aucune prise sur son activité, mais ce guidage de l'activité par le professionnel n'est pas une position de toute-puissance. D'autre part, c'est l'activité qui exige un mode de participation et d'engagement. Toutes les caractéristiques de l'activité sont ainsi dans notre optique à rattacher à l'activité même, à sa logique interne, et non aux personnes qui portent l'activité.

A vrai dire, nous attribuons tout de même à un élément de l'environnement un statut particulier, il s'agit de la mission. Si la situation résulte d'un ensemble de forces qui interagissent entre elles, nous considérons cette situation comme orientée, polarisée : « réaliser une action implique aussi de générer, de l'intérieur de son accomplissement, un sens, qui est à la fois une direction et une signification. Cette orientation se clarifie « dans et

par le processus même de l'agir, en particulier à travers le choix des moyens, il y a donc un jeu d'interactions entre le choix des moyens et la clarification des fins » (Quéré, 2009, p. 323 ; Mezzena, à paraître). Cette orientation dans notre démarche nous la présentons comme une manière de répondre à la mission, manière qui tient compte des forces et conditions singulières et les dessine à sa manière (cf. ci-dessous la notion d'héritage). Orientation qui, nous le verrons, agrège les ressources et contraintes de l'environnement (et par là les construit) d'une certaine manière, et que nous rapprochons de ce que Taylor nomme proto-interprétations, au sens où cette orientation dessine, construit un monde (un professionnel, une activité, un jeune, ...), habite l'activité, en est un élément constitutif. Elle constitue en ce sens un phénomène expérientiel.

Se situer dans la suite des travaux de l'action située a pour nous deux conséquences méthodologiques, qui peuvent dans un premier temps sembler contradictoires. Premièrement, il s'agit de passer, pour l'analyse des activités, 'des représentations aux accomplissements' (Ogien & Quéré, 2005). Nous ne pouvons savoir comment se déroulent les activités dans ce centre de jour, et comment les professionnels font face à leur mission, si nous n'allons pas observer les activités telles qu'elles se déroulent. En ce sens, cette démarche s'oppose à une analyse par entretiens ou questionnaires uniquement. De même qu'elle s'oppose à une analyse de l'activité à partir uniquement des discours officiels qui en sont tenus, tels que les prescriptions (description de la mission, cahiers des charges, charte pédagogique, ...). Deuxième conséquence, s'il s'agit bien de saisir comment l'activité construit 'à sa manière' les forces qui composent son environnement. Une description objective, en pure extériorité, des déroulements d'activités et de leur environnement n'est ainsi pas non plus suffisante. Les travaux d'action située et d'analyse du travail postulent en effet une forme de créativité pour les professionnels, et si ceux-ci agissent dans un champ de forces, celles-ci n'agissent pas dans leur dos, ils n'agissent pas *à cause* d'elles mais *avec* elles. Le point de vue des professionnels est dès lors nécessaire pour décrire leurs activités. Nous allons voir comment une conception du langage nous permet de concilier ces deux affirmations qui peuvent à première vue paraître en tension : 'passer des représentations aux accomplissements' et 'la parole des professionnels est nécessaire à l'analyse de leurs activités'.

2.2. Un accomplissement qui est une activité éducative

Spécifions davantage la conception de l'activité sur laquelle nous nous appuyons, et ce qu'elle implique pour une activité éducative.

Premièrement, nous considérons que l'activité éducative (comme toute activité du champ du travail social) répond à un problème qui a été défini en dehors de son champ (par le politique, l'économique, le psychiatrique, la société), problème que le professionnel doit redéfinir en cours d'activité pour pouvoir agir (de Jonckheere, 2010). Cette spécificité nous permet de mieux décrire l'orientation de la situation, la manière de répondre à la mission. A la suite des travaux de Despret, nous considérons que les professionnels doivent se faire héritiers de leur héritage et considérer celui-ci non pas comme une solution mais comme un problème.

L'héritage correspond à l'ensemble de forces dont l'activité hérite, forces dont il s'agit d'hériter en tant que problèmes, pour pouvoir localement trouver une manière d'y répondre. Nous le verrons pour l'activité éducative qui nous intéresse dans cette recherche, l'analyse a permis de dégager les problèmes dont cette activité hérite et comment elle y fait face, comment elle fait avec et les redéfinit pour répondre à sa mission.

Deuxièmement, intéressés par la dimension éducative de l'activité et ce qu'elle fait vivre aux professionnels (leurs expériences mais également plus fondamentalement comment l'activité fait vivre les professionnels, les constituent comme professionnels), nous nous intéressons dans la lignée du courant pragmatiste à la manière dont l'activité fait vivre le jeune, le professionnel (mais aussi l'équipe, l'institution, le monde ; l'ensemble formant la situation). En construisant en partie l'environnement dans lequel elle se déroule, l'activité dessine dans le même mouvement et le même temps, un certain professionnel, un jeune, une profession, une équipe, une institution, un monde. C'est dans ces manières de faire exister ou de faire vivre les jeunes que nous saisissons le pouvoir éducatif de ces activités.

Prenons un exemple dans les activités du centre de jour. Trois éducateurs sont assis à la table lors du moment de discussion de 9h le matin. Un jeune entre, s'assied sans enlever ni sa veste ni ses écouteurs (alors que des règles l'interdisent explicitement). Un éducateur intervient. On peut expliquer de manière déterministe via les dispositions personnelles le fait que cet éducateur intervienne (et pas les deux autres), par le fait qu'il a un seuil de tolérance plus bas que celui des deux autres éducateurs, ou alors parce qu'il tient plus au respect de certaines règles de vie en commun que les autres (de par sa culture, son histoire biographique, son

expérience, ses valeurs personnelles, ...). Ou encore, dans une approche rationaliste, parce qu'il a mieux analysé et évalué le problème que ses deux collègues, ce qui lui a permis de décider d'agir. Dans une approche située, on cherchera des raisons d'agir dans la situation : ce jeune a regardé cet éducateur et pas un autre au moment où il est rentré dans la pièce, l'éducateur qui est intervenu était assis juste à côté du jeune ; ou encore, les éducateurs n'interprètent pas le comportement du jeune de la même manière (ne construisent pas la même situation) : - un acte de provocation qui demande une réponse ferme, par l'éducateur qui est intervenu ; - un oubli ou une distraction qui peut être pointé avec humour, le deuxième n'a cependant pas jugé nécessaire de le faire ; - un progrès dans la mesure où ce jeune pour une fois n'a insulté personne, qu'il se tient droit, présence qui doit être encouragée, et dont la veste et les écouteurs doivent être tolérés, ce qu'a fait le troisième éducateur en n'intervenant pas ... Différences dans la construction de la situation, qui expriment des idées différentes et qui construisent des jeunes, des professionnels, une institution différents : un jeune provocateur, distrait, en progrès, ... un éducateur ferme, qui a de l'humour, est encourageant, ... une institution comme ensemble de règles qui doivent être respectées, comme pouvant tolérer d'autres comportements, soutenir le jeune,

La difficulté, aussi bien pour les professionnels, les jeunes, que pour nous chercheurs, consiste dès lors à saisir cette situation avec son orientation (l'environnement saisi d'une certaine manière) et non l'environnement conçu comme objectif et préexistant. Une observation et description objective de cet environnement ne suffisent dès lors pas. Dans le même environnement, le jeune et l'éducateur (ou les éducateurs entre eux) ne construisent pas forcément la même situation. Pour le chercheur, il s'agit de se débarrasser de l'appareillage de théories qui prétendent expliquer l'activité en imposant le recours à des catégories a priori alors même que rien n'indique qu'elles soient celles qui soient effectivement mobilisées par ceux qui agissent. D'un point de vue méthodologique, le point de vue des acteurs est dès lors nécessaire à la description de leurs activités.

La manière dont l'environnement est appréhendé, dont la situation est construite, échappe cependant en partie à la conscience des professionnels, à leur réflexivité au sens délibéré et explicite. Non pas parce qu'ils ne réfléchissent pas assez (ou mal), mais parce que cette sélection constitutive de l'environnement n'est pas réalisée uniquement par la volonté et la conscience du professionnel (Mezzena & al, 2013). La volonté et la conscience réfléchie sont agissantes dans le déroulement de l'activité, mais ce ne sont que des guides, à côté d'autres

éléments agissants qui sont dans l'environnement et font soit irruption dans l'activité comme des événements, soit sont agissants au travers d'autres activités du sujet que la volonté ou la conscience : la perception, l'attention et les émotions. La manière dont l'environnement est appréhendé, saisi, est constituée par les savoir-faire des professionnels et non par leurs savoirs explicites, verbalisés (ou même verbalisables). Il ne suffit dès lors pas de les interroger, de mener des entretiens, pour comprendre comment la situation est construite au cours de l'activité. Les professionnels sont actifs, ce ne sont pas des idiots culturels pour reprendre le reproche adressé par l'ethnométhodologie à une approche déterministe, mais les professionnels ne sont pas pour autant pleinement conscients de ce qu'ils font parce que l'activité a une autonomie et que les opérations de perception et d'attention ne sont pas (auto-)conscientes et réflexives. Rappelons-nous que nous ne souhaitons pas saisir la connaissance comme processus mental ou proposition, mais en tant que phénomène expérientiel.

Le parti-pris méthodologique sur lequel s'appuie les travaux non-psychologisants d'analyse du travail (Baratta 2006, Durand 2008), qui consiste à ne pas expliquer l'activité à partir de dispositions personnelles (volonté, représentations, dynamique identitaire, réflexion, ...) a dans le cas de l'intervention sur autrui une autre conséquence, toute aussi importante : ne pas imputer trop rapidement des caractéristiques de l'activité au psychisme (le plus souvent la pathologie) de l'utilisateur : par exemple, une activité ratée imputée à un manque de motivation de l'utilisateur, ou à un manque pathologique de concentration, etc. Il ne s'agit pas de déresponsabiliser le professionnel et/ou l'utilisateur de ce qui advient dans l'activité, ils « y sont bien pour quelque chose dans ce qui leur arrive » (Daniellou, 2006), c'est même un gage de santé pour cet analyste du travail, mais cette part active du sujet est une manière d'agir dans un environnement, empreinte de théories, de manières de faire collectives, de routines incorporées, et dépendante de bien d'autres forces que le caractère psychique, l'histoire biographique, sa volonté ou sa réflexion.

Entrer depuis l'activité et non depuis les personnes entraîne un changement de perspective. Ce que nous essayons de décrire ce sont les exigences de l'activité, ce que le travail exige que les personnes investissent (et non les exigences personnelles). Nous ne saisissons ainsi pas ce que la personne investit ou sa personnalité comme des éléments préexistants et explicatifs de l'activité, mais comme des occasions de devenir offertes par l'activité (Despret, 2001), « la personnalité comme (n'existant que) dans le champ des relations qui la favorisent tout autant qu'elle en ouvre les possibilités » (Despret & Porcher, 2007, p. 32).

Ce parti-pris méthodologique est lié à notre conception de l'activité mais également au contexte politique dans lequel nous nous trouvons. Aujourd'hui, les difficultés rencontrées en situation de travail sont très vite imputées aux individus, qui se trouvent dès lors devoir assumer de manière individuelle des problèmes qui sont collectifs, organisationnels (Davezies 2006) et politiques (Pignarre & Stengers, 2005). C'est le contexte de surresponsabilisation dont parle Ehrenberg (2008). Cette tendance est d'autant plus forte dans le champ du travail social où pour définir la professionnalité le référentiel d'une profession amour-vocation est encore bien présent (Fustier 1972).

2.3. Premières observations d'activités : ajustement et intelligibilité

Nous avons passé une semaine complète dans le centre de jour, puis 2 jours par semaines pendant 6 mois environ. Nous avons analysé les discours politiques et institutionnels, filmé une cinquantaine d'heures d'activités et réalisé une quinzaine d'autoconfrontations (simples, croisées et collectives).

Dans une démarche scientifique, « ce que nous mesurons et observons n'a pas le pouvoir de mettre d'accord quant à ce qui est, de la sorte, observé et mesuré » (Nathan & Stengers, 1995, p. 135). Il y a un geste de choix des concepts. Ce geste dessine, nous le verrons, une perspective au sens où il nous impose de regarder les activités du centre d'une certaine manière. Cette perspective « sélectionne ce que nous sentons [...] Il n'y a pas d'un côté les choses senties et, de l'autre, la perspective qui donne l'importance que nous lui accordons. Au contraire, la perspective est enserrée dans le sentir » (De Jonckheere, 2010, p. 289). Lorsque nous adoptons dans cette observation et cette description une perspective, c'est bien alors l'ensemble des activités que le chercheur fait tourner devant lui, et non certaines parties (une perspective se différencie d'un point de vue qui n'éclairerait qu'une partie physique de l'objet) (de Jonckheere, 2010). Ce sont tous les détails de l'activité qui sont saisis dans une perspective. Notre geste a consisté à prendre comme centrales les notions d'ajustement et d'intelligibilité, ce qui a orienté toute notre lecture des activités du centre.

Prendre au sérieux ce geste théorique suggère que la connaissance scientifique ne se produit pas seulement à travers les observations, les descriptions, les transcriptions et leur interprétation, en se référant à des théories existantes, mais aussi et en grande partie par le choix d'un concept et un travail sur son contenu réel (Friedrich, 2010b). C'est dans l'œuvre

du psychologue soviétique Lev Vygotski que cette démarche est pratiquée et annoncée comme la voie royale de n'importe quelle recherche : « Après tout, si les concepts, comme instruments, étaient prédestinés à des faits déterminés de l'expérience, toute science serait superflue; des milliers de fonctionnaires-enregistreurs ou de statisticiens-compteurs pourraient alors transcrire l'univers entier sur des cartes, des colonnes, des rubriques. La connaissance scientifique se distingue de l'enregistrement du fait par l'acte de choix du concept requis, c'est-à-dire par l'analyse *et du fait et du concept* » (Vygotski, 1999, p.117, souligné par nous). Saisir comme centrales les notions d'intelligibilité et d'ajustement est un geste théorique du chercheur, qui nous parle d'un travail sur le contenu réel du concept puisque c'est à travers ces concepts que la connaissance du phénomène est produite. D'autres concepts auraient pu être utilisés pour connaître les activités dans ce centre de jour, ce qui aurait produit une autre connaissance du même fait. Une telle conception de la connaissance nous met en garde quant à la croyance en une correspondance immédiate et directe entre les faits observés et les concepts utilisés, car elle souligne que la réalité qui est connue par le travail sur les concepts n'est pas toujours relative à nos mesures et à nos observations. Pourtant la connaissance produite par les concepts prétend, et cela à juste titre, correspondre à cette réalité. Si la perspective sélectionne ce que nous sentons, observons, c'est néanmoins bien la réalité que nous observons, sentons. La justification du choix d'une perspective, du geste consistant dans notre cas à considérer comme important les ajustements et la question de l'intelligibilité dans les activités de ce centre de jour, se fera par ce qu'elle permet de rendre visible, sensible dans les activités et par la manière dont elle rend compte de problèmes rencontrés par les professionnels dans leurs activités. Elle doit permettre de faire voir une réalité occultée par des conceptions ou des représentations, des prescriptions qui obscurcissent notre regard en l'attirant et en le délimitant à certains aspects. Au-delà des critères de scientificité, la pertinence de ce choix des concepts sera évaluée par les professionnels mêmes, par ce qu'il leur permet de saisir dans leurs activités (nous n'invoquons pas la science comme argument d'autorité (Stengers, 1997)).

- *Portrait*

Une dizaine d'adolescents entre 13 et 18 ans, 6 éducateurs, dont un responsable pédagogique, un responsable thérapeutique. Il s'agit d'une 'ancienne équipe', qui a l'habitude de travailler ensemble depuis de nombreuses années (seule la responsable thérapeutique est nouvelle).

Une maison récente de deux étages avec un grand jardin. Au premier étage, une salle de

classe, un atelier création, une pièce pour les entretiens avec les parents et un coin informatique. Au rez-de-chaussée, une grande salle où se déroulent les activités regroupant l'ensemble des jeunes et des éducateurs : le repas et la discussion du matin. S'y déroulent également les moments de réunion d'équipe, à 8h et le jeudi après-midi. Au rez-de-chaussée se trouve également une grande cuisine semi-professionnelle, une petite pièce avec un baby-foot et un coin lecture, des toilettes (la plupart du temps fermées à clé) ainsi que le bureau des éducateurs. Au sous-sol, une buanderie, un coin repos, et une salle consacrée à ce que l'équipe nomme 'l'accueil', comportant deux ordinateurs, une télé, un canapé. Cette maison se situe en dehors du centre ville, mais à moins de cinq minutes à pied de transports en public.

Un programme d'activités est établi les jours qui précèdent la rentrée scolaire et est mis à jour une à deux fois par année avec les jeunes.

Les éducateurs arrivent à 8h le matin, et débutent par une réunion autour d'un café dans la salle du rez-de-chaussée. Passage d'informations sur ce qui s'est passé la veille, qui débute souvent même les minutes qui précèdent, dans le bureau qui fait également office de vestiaire. En fonction des événements de la veille, des présences ou absences prévues, l'équipe réorganise pragmatiquement la journée, ils ajustent le programme à la situation. Dès 8h30 les jeunes, les jeunes arrivent (à part un jeune qui vient en taxi, les autres viennent seuls en transport public) et passent devant la porte vitrée, fermée, qui se trouve face à la porte d'entrée. Parfois petit geste de salutation de la main, parfois un jeune qui toque à la porte ou s'arrête devant la fenêtre, un éducateur se lève, parle brièvement. Les jeunes vont alors soit à l'accueil (dont ils viennent parfois chercher la clé pour l'ouvrir), où ils jouent à l'ordinateur ou à la Play-Station, soit vont dans une petite pièce entre le bureau des éducateurs et la salle de réunion, où se trouvent un fauteuil, une bibliothèque de livres et de jeux, ainsi qu'un baby-foot.

A 9h commence le moment de groupe, moment de discussion animé par le responsable pédagogique ou, si celui-ci est absent, par celui qui a l'agenda devant lui. La réunion débute par la lecture de l'agenda : les présents, les absents, les événements du jour, de la semaine ou du week-end. Puis un temps d'échange libre, jeunes ou éducateurs amènent des sujets de discussion : ce qu'ils ont fait la veille au soir, si ils ont des projets pour le we, discussion de film, de jeu. Certains jeunes viennent s'asseoir avec leur veste, leurs écouteurs et refusent de les enlever, il leur est alors demandé d'aller à l'accueil, sans que cela soit présenté ni comme une sanction ni comme un échec, simplement comme une alternative si c'est trop difficile

pour eux de rester en grand groupe. Une partie des jeunes tient rarement toute la réunion, un ou deux en sont même dispensés, et viennent dans l'institution après. Les jeunes expriment à ce moment-là leurs envies, leurs souhaits, leurs craintes par rapport aux activités du jour mais aussi par rapport aux activités organisées de façon extra-ordinaire (vente de pommes, discussions autour de la sexualité avec une intervenante extérieure, ...).

Suit un petit quart d'heure, généralement à l'accueil ou dans la petite salle pour les jeunes, dans le bureau, les couloirs ou la salle de baby-foot pour les éducateurs, moment d'interaction informelle avec les jeunes, ajustement des éducateurs selon ce qui s'est passé pendant la réunion (absences pas annoncées, état des jeunes et des interactions), tout en tentant au maximum de suivre le programme établi.

Suivent plusieurs activités en parallèle (généralement deux, parfois trois), avec pour chaque activité deux éducateurs et un maximum de 4 jeunes : activité classe, cuisine. Parfois à l'extérieur du centre le matin pour les activités extraordinaires : projet pommes, vente de produits. Le mercredi matin activité gymnastique, une salle est prêtée dans une école, à moins de 10 minutes à pied. Le jeudi matin, une activité 'jeu de rôles' rassemble l'ensemble des éducateurs, des jeunes ainsi que la responsable thérapeutique.

Après l'activité, petit moment libre : les jeunes vont dans le jardin, à l'accueil, dans la petite salle ou parfois traînent dans le bureau des éducateurs, certains jeunes mettent la table pour le repas.

Le repas, préparé par le groupe cuisine est également servi par celui-ci. Les éducateurs et les jeunes s'asseyent sans place attitrée même si il y a certaines habitudes, au gré des affinités et des besoins pressentis. Une fois par semaine, les jeunes mangent à l'extérieur avec un éducateur, c'est l'activité snack, d'autres fois les jeunes ont la permission d'aller manger seuls ou en petit groupe dans le quartier. Certains jeunes mangent dehors si ils sentent qu'ils ne tiendront pas au repas en commun au centre. Après le repas, des jeunes débarrassent avec les éducateurs de l'activité cuisine et passent le balai.

Les éducateurs vont ensuite boire le café dans le bureau, racontent ce qui s'est passé dans les activités le matin si nécessaire, s'ajustent pour l'après-midi, à nouveau selon les présences, les envies et les états des jeunes. Ils réalisent certaines tâches administratives ou de trésorerie.

L'après-midi, dès 14h ont lieu les activités 'création', 'classe' et sur l'extérieur la varappe, une visite à la fnac, dans un parc, selon le temps, les envies et les états des jeunes. Les éducateurs se répartissent alors les activités. A 15h30, les activités se terminent, soit au centre, soit en ville, les jeunes peuvent alors rentrer chez eux.

- *Ajustement et intelligibilité*

On l'observe, un programme est établi, des objectifs sont prédéfinis pour chaque jeune, régulièrement des règles du centre sont rappelées explicitement (pas de coups, pas d'insultes, pas d'écouteurs dans les moments de groupe). Et cependant, sans cesse les activités échappent à ces définitions, les professionnels nous disent et nous l'observons : « ça glisse ». Les règles ne sont pas suivies, pas respectées, les objectifs sont adaptés, le programme aussi. Des ajustements ont lieu, très fréquemment et de manière souvent implicite, tacite.

La question se pose de la manière dont ces ajustements sont compris, saisis par les jeunes et les collègues. L'absence d'intelligibilité de l'activité des éducateurs (« Pourquoi agit-il comme ça ? ») peut amener chez des jeunes des sentiments d'incompréhension, d'injustice, de perte de repères, voire même de l'insécurité. La situation suivante, analysée dans cette perspective, le montre. Une jeune adolescente, récemment arrivée au centre, trouve qu'une autre jeune manque de respect vis-à-vis d'un éducateur et se plaint auprès de lui que celui-ci ne réagisse pas. Celui-ci lui explique alors qu'elle doit lui faire confiance, lui laisser gérer les jeunes, elle ne doit pas intervenir, mais s'occuper d'elle-même, essayer de trouver une place dans le groupe. Il est cependant intéressant de constater que, passé un temps d'adaptation, les jeunes savent très bien que si un éducateur s'ajuste d'une manière avec un jeune et d'une autre avec lui-même, il ne s'agit pas d'une injustice, ils 'le sentent'. On observe ainsi que les éducateurs se fient aux ressources et aux capacités des jeunes à s'appuyer sur ou à sentir cette intelligibilité.

Chez les éducateurs, la question de l'intelligibilité peut également rencontrer des difficultés. L'absence d'intelligibilité des activités des jeunes (« Comment comprendre qu'il agisse de telle manière ? ») présente le risque d'orienter les éducateurs vers des interprétations pathologisantes avec lesquelles ils ne sont pas confortables. Cette intelligibilité pose également question entre les professionnels : l'intelligibilité de l'activité d'un collègue n'est pas toujours acquise, et peut entraîner le risque d'interprétations personnelles du type 'cet éducateur privilégie son groupe de jeunes au détriment du mien', 'il préfère travailler avec

telle personne', 'moi on ne m'écoute pas'. De telles tensions sont présentes, spécialement en temps de crises, lors des (ré)organisations de la journée ; ce qui guide ces réorganisations, l'ajustement des activités et des groupes, est rarement explicité. La question de l'intelligibilité des activités des éducateurs entre collègues pose ainsi le problème de la coordination, du travail d'équipe.

Considérer ces ajustements comme fréquents pourrait aboutir dans une entrée normative à disqualifier l'activité menée dans ce centre. On pourrait reprocher aux éducateurs de ne pas savoir tenir le cadre, le programme ou les règles qu'ils explicitent. Dans une conception déterministe de l'activité, l'ajustement n'a pas non plus de valeur propre positive. Dans ces conceptions, des divergences dans la manière d'utiliser les règles dans l'équipe, ou le fait que celles-ci ne soient pas respectées, seraient soit expliquées de manière négative (incompétence, laxisme, ...) ou en termes de différences de règles, de sens ou de valeurs qui leur sont attachées. Mais, plusieurs fois par année, l'équipe fait le point autour des règles, les explicitent, ainsi que leur sens, leur valeur et il n'y a sur ces points pas de désaccords dans l'équipe. Prendre au sérieux cette notion d'ajustement va nous permettre de comprendre ce qui fait que, une fois les règles, leurs sens posés, explicités et partagés, « ça glisse » quand même, les ajustements ont lieu.

Nous suivons ici méthodologiquement un postulat fort de l'analyse du travail : non seulement une entrée non-normative de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, mais même l'hypothèse a priori que si les professionnels ne font pas ce qu'ils sont censés faire, c'est pour bien faire leur travail, pour répondre à leur mission.

Ne pas entrer par une conception normative, ni par la prédominance d'une force au détriment d'autres implique aussi de ne pas préjuger de ce qui est pertinent/important dans une activité et de ce qui serait de l'ordre de l'insignifiant, de l'accidentel ou du totalement contingent. Aucune caractéristique de l'activité observée n'est considérée (ni a priori ni a posteriori) comme non pertinente, la description se doit de tenter de rendre compte de l'ensemble des caractéristiques observées (Goldstein, 1934).

Pour rendre compte de ce qui se passe dans ces activités du centre, nous devons ainsi maintenir un espace entre l'identification, l'explicitation de la règle (de son sens, de ses valeurs) et son suivi, et tenter de comprendre ce qui se joue dans l'activité même de suivre ou faire suivre / faire avec une règle, sans déterminer a priori la place que la règle y joue. Nous

préservons à l'activité d'application (suivre ou faire suivre, faire avec les règles) son autonomie. Et c'est bien au niveau de cette activité, et de comment y joue la notion de règle qu'il y a dans les activités de l'équipe plusieurs manières de faire.

2.4. Nécessité et limites de la parole des professionnels

Observer les accomplissements, faire des autoconfrontations avec les professionnels nous a permis de construire des énigmes en nous appuyant sur les notions d'ajustement et d'intelligibilité. Mais lorsqu'on les questionne (même lors des autoconfrontations), les professionnels n'arrivent pas à décrire ce qui fait que « ca glisse », et pourquoi ils ont sans cesse besoin de néanmoins rappeler les règles.

Pour avancer et comprendre comment les professionnels font face à ces énigmes dans le déroulement même de leurs activités, nous construisons ainsi comme chercheur une énigme qui correspond à celle des professionnels, et avons besoin de deux outils supplémentaires dans notre dispositif de recherche : une conception du langage et des régularités internes au déroulement des activités, qui permettent et même exigent, nous allons le voir dans la partie suivante, un processus de modélisation.

- *Une conception instructionnelle de la signification*

D'un point de vue méthodologique, en ce qui concerne la parole des professionnels, nous essayons de nous situer entre deux positions. La première consiste à accorder peu de crédit à la parole des professionnels. Soit en instaurant au nom de la science une rupture avec le sens commun, les catégories et termes utilisés par les professionnels. Le savoir construit par la science n'aurait pas de compte à rendre au sens commun, et se distinguerait par principe du savoir propre aux professionnels (catégories d'analyse prédéfinies par la recherche, questionnement lors de l'autoconfrontation guidé par ces catégories préexistantes). Soit dans l'idée que les professionnels ne savent pas ce qu'ils font et qu'il y a un trop grand écart entre ce qu'ils disent et ce qu'ils font pour toujours prendre au sérieux ce qu'ils disent. Nous ne considérons pas les professionnels comme des marionnettes sans conscience de ce qu'elles font, ni n'adoptons cette posture de rupture avec le sens commun. Mais pour autant, il ne s'agit pas de prendre la parole des professionnels comme description et désignation de leur activité ou expérience, deuxième position que nous tentons d'éviter.

Nous ne tentons pas d'accéder à l'expérience à l'aide de méthodes d'accès direct ou indirect à l'expérience (dans certaines conditions de parole : questionnement, autoconfrontation à un film), au sens où la parole suscitée par ces méthodes décrirait alors l'expérience, la désignerait, y ferait référence. Et ce pour trois raisons. Premièrement, notre objet ne se limite pas a priori à ce qui est dicible (ce que Ogien nomme les savoirs propositionnels ou propositionnalisables), il se limite donc encore moins à ce qui est dit (même dans des conditions de parole favorables à leur expression). Deuxièmement, conséquence de la première raison, notre objet étant l'activité, nous ne voulons pas entrer dans l'analyse par un processus de réflexion, pour éviter le risque de réduire notre objet à un phénomène mental. Nous ne superposons ainsi pas propos des professionnels, représentations mentales, description de l'activité. Troisièmement, notre conception du langage considère que le sens des propos, de la parole des professionnels, ne se trouve pas donné tel quel dans les mots, au sens d'une désignation ou représentation du monde (ou de l'expérience) qui serait logée dans la signification des mots, signification qu'il suffirait de décoder. Interpréter dans l'optique d'une pragmatique intégrée (théorie développée par Anscombe et Ducrot, dans laquelle nous situons) nécessite une activité de la part de celui qui interprète, une activité qui dépasse une activité de décodage, parce qu'elle peut se développer dans plusieurs directions. Dans la conception instructionnelle du sens développée par les travaux d'Anscombe et Ducrot, le sens est « un ensemble d'instructions données à ceux qui devront interpréter un énoncé de la phrase, leur demandant de chercher dans la situation de discours tel ou tel type d'information et de l'utiliser de telle ou telle manière » (Ducrot & al, 1980). « La signification d'une phrase comporte l'indication de vides à remplir pour obtenir le sens d'un énoncé, et aussi l'indication d'un large éventail de possibilités quant à la façon de les remplir » (Ducrot & al, 1980). Cette activité d'interprétation est guidée par les instructions de la langue et puise dans ce que Ducrot nomme une situation de discours. Ce qu'il nomme situation de discours est quelque chose qui est à la fois organisé par le langage et le déborde. Dans un contexte donné, un énoncé peut être interprété de différentes manières selon la situation de discours, selon la manière dont est appréhendé ce contexte (dont est construite la situation). Situation en même temps construite par les énoncés. Pour (re)construire le sens des énoncés, il nous faut avoir accès aux environnements dans lesquels l'activité langagière se déroule (et à la temporalité de son déroulement), aux situations qu'elle construit en partie. Les propos servent alors de guides pour la construction du sens, guide nécessaire mais pas suffisant, manquent les situations de discours.

Une autre caractérisation du sens interne à cette théorie nous permet de faire le lien avec les travaux de Taylor que nous avons mentionnés. Le sens est une description de l'événement historique constitué par l'apparition de l'énoncé (Ducrot, 1980), il comporte des allusions aux sources et aux prolongements de l'énoncé. Cette réflexivité de l'énonciation est de l'ordre de la monstration, nous retrouvons ici les significations expérientielles ou proto-interprétations de Taylor. Lorsqu'on écoute, interprète les énoncés, lorsqu'on parcourt les enchaînements, ce sens est éprouvé, expérientié (Auchlin, 1991, à paraître). Pour le chercheur, il s'agit de reconstruire les situations pour être au plus proche de cette expérience.

Pour saisir ce qui importe dans l'activité des professionnels, nous devons saisir les situations telles qu'elles sont construites. Et ce également à l'intérieur du dispositif de recherche. Lorsqu'un professionnel répond à une de nos questions lors des autoconfrontations par exemple, il interprète celle-ci d'une certaine manière, en adoptant une certaine lecture de la situation plus large : que leur voulons-nous avec cette question ? Il s'agit pour nous de prendre activement en compte la manière dont ils prennent eux-mêmes activement en compte nos questions et notre présence (Despret, 2009, p. 42). Nous ne visons pas par notre dispositif de recherche à soumettre les éducateurs à notre questionnement, mais à analyser comment ils le saisissent, ce qu'ils en font, à nous « adresser à eux là où ils seraient 'tout à leur affaire', et donc là où ils seraient intéressés et intéressants » (Despret & Porcher, 2007, p. 92). Il ne s'agit cependant pas de penser comme eux, mais avec eux au plus proche de leur expérience et savoir-faire (De Jonckheere, Stroumza, 2012 ; Despret 2009).

Pour sortir de ce dilemme entre ne pas accorder de poids à la parole des professionnels et la prendre à la lettre, nous nous appuyons ainsi sur une autre conception du langage. Lorsque l'on parle de savoir propositionnel, propositionnalisable ou non-propositionnel, on conçoit le langage sous sa nature propositionnelle. Dans cette optique, un savoir non-propositionnel, un savoir qui ne se sait pas lui-même ne saurait se dire. Dans ce mouvement on superpose langage – propositions – représentation, conscience des professionnels. Si nous voulons étudier des éléments dont le professionnel n'a pas (auto)conscience (ce qui est notre cas), on pourrait vite conclure soit que le langage ne nous est d'aucun secours, première position qui discrédite la parole des professionnels ; soit qu'il faut travailler sur les conditions de parole (type de questionnement, confrontation à des films, ...) pour que celle-ci dise ainsi plus que ce qu'elle dirait sans ce dispositif parce que le dispositif viserait à faire prendre conscience au professionnel, à lui faire expliciter (et par là rendre propositionnels) ces savoirs. Ce subterfuge

méthodologique reste à l'intérieur d'une superposition langage-proposition-représentation et ne maintient pas la spécificité de ces savoir-faire puisqu'elle n'y accède que dans la mesure où elle les transforme en savoirs explicites, propositionnels. Abstraction mal placée selon Quéré, qui nous fait perdre la spécificité des phénomènes que nous étudions.

Tout en nous appuyant sur des dispositifs d'autoconfrontation (qui visent bien à agir sur les conditions de parole en tentant de forcer son inscription dans le détail de l'activité réelle par le visionnement du film), nous ne suivons pas cette piste méthodologique pour décrire ces savoirs qui ne se savent pas eux-mêmes. Notre pari est qu'en ne faisant pas superposer langage/proposition/(auto)conscience des professionnels, d'autres pistes méthodologiques sont possibles (cf. Plazaola Giger & Stroumza, 2007).

Nous postulons qu'il existe une conscience sans autoconscience (ce que Durand à la suite de Theureau nomme 'présence à soi'), et que la parole des professionnels peut nous renseigner sur cette conscience si l'on n'analyse pas le langage en tant que proposition. Le sens des mots n'étant pas logé en ceux-ci, le langage ne contient pas sous forme propositionnelle les savoir-faire qui nous intéressent³, mais par contre l'activité langagière porte en elle des traces de ces savoir-faire. Elle les exprime mais pas de manière propositionnelle ou codique. Il y a une homologie entre les deux activités, l'activité langagière et celle dont elle parle (dans les autoconfrontations par exemple). C'est cette homologie et non la référence de la proposition qui nous renseigne (cette homologie ne correspond pas au fait que le langage est un reflet du monde, mais au sens où il en est une application (ou coordination) fidèle, Friedrich 2009). Le langage nous intéresse en tant qu'il exprime les rapports du sujet avec le monde, en tant qu'il rend présent cette relation (Friedrich, 2009) et non en tant qu'il la décrit ou la désigne. La conception instructionnelle de la signification pose des contraintes sur la construction de la situation, sur les éléments pertinents à saisir dans ce contexte, mais ne détermine pas le sens. Elle nécessite une activité qui ne se réduit pas à un décodage, qui engage la personne en entier (et non son seul appareil cognitif, Auchlin 1998) et qui nous renseigne sur les savoir-faire sans pour autant les désigner. Avoir la parole des professionnels ne nous suffit ainsi pas pour accéder à leur sens. Nous devons ajouter quelque chose à notre dispositif méthodologique. Notes d'observations, films, autoconfrontations doivent être complétés et

³ Se pose la question, que nous n'abordons pas dans cet article, de déterminer si ce savoir-faire est encore un savoir (cf. Friedrich, à paraître).

accompagnés par un processus de modélisation. Prendre au sérieux la parole des professionnels mais devoir opérer une construction théorique pour établir son sens, il y a ici un espace de jeu qui nous permet d'associer intimement recherche et intervention.

- *Des régularités où se mêlent connaissance, dynamique et expérience*

A la différence de certaines approches ethnométhodologiques ou enactives, nous suivons Dodier pour lequel l'indexicalité de l'activité (sa dépendance à l'environnement, à la situation) n'est pas radicale au sens où il y a une certaine permanence : les ressources de l'environnement s'agrègent en agencements qui confèrent une certaine rigidité à l'activité. Dodier (1993) critique en effet ce qu'il nomme « le purisme de l'ethnométhologie : son éthique radicale de l'indexicalité ou contextualisme qui réfute toute entreprise visant à faire valoir dans l'analyse des contextes un tant soit peu permanents ». Cette forme de permanence réside selon lui dans l'intégration des ressources offertes par la situation, ce qu'il nomme 'régime d'action' : les ressources de la situation n'existent pas de façon isolée, elles sont dépendantes les unes des autres, articulées les unes aux autres dans des agencements (Deleuze & Parnet, 1996). « L'agencement est le co-fonctionnement qui passe par un ajustement réciproque des différents éléments impliqués et l'obtention d'un équilibre entre eux. Lorsqu'on veut saisir un élément, c'est tout le tissu qui se manifeste » (Dodier, 1993). Nous faisons pour notre part la distinction entre l'agencement qui correspond à une coupe dans l'activité à un temps *t*, et le régime qui par contre décrit un mode de déroulement de l'activité, sur une certaine temporalité. Chaque régime constitue un 'monde' au sens littéral, c'est-à-dire articule entre eux des êtres dans une totalité englobante, autosuffisante et exclusive. Par là il les construit, et ce expérimentiellement. Tout le problème est d'assurer l'articulation de ces différentes composantes, leur intégration dans une totalité polarisée. Il y a une hétérogénéité interne de l'activité au sens où il y a passage entre régimes successifs, la situation en partie définie par le régime peut résister (les ajustements réciproques ont leurs limites, l'environnement ne s'y soumet plus) et faire pression pour que l'activité bascule d'un régime à un autre.

Si dans les activités du centre de jour plusieurs régimes cohabitent, ceux-ci sont parties intégrantes d'un modèle. Comme un bateau peut fonctionner à voile, à moteur (les régimes), il doit garder un certain cap (le modèle), une perspective oriente l'ensemble des activités. Nous

nommons régime de base le régime le plus fréquent et celui dont l'orientation est la plus proche de la perspective (pour plus de détails, cf. Stroumza & al, 2014).

Le modèle tel que le définit de Jonckheere à la suite du modèle de terrain de Stengers (1997) est une association d'éléments qui confère une certaine stabilité et fiabilité à l'activité. Il s'agit d'objets hybrides composés de concepts, de croyances, de valeurs, d'expériences, de prescriptions diverses et d'objets, qui ont pour fonction de construire la situation en la problématisant de telle manière qu'elle soit intelligible, accessible à l'activité et qu'elle propose des pistes d'intervention possibles (de Jonckheere, 2010). « Dans la masse chaotique des événements, [le modèle] découpe, délimite, organise, met en rapport des éléments qui deviennent signifiants pour son utilisateur » (idem, p. 268). Le modèle, ses régimes, compris de manière pragmatique, ouvrent et ferment des possibilités d'action. Ce ne sont pas seulement des repères passifs pour l'activité, mais des agencements qui font faire, au sens de faitiche (de Jonckheere, 2010, à la suite des travaux de Bruno Latour) ou d'instrument (Friedrich, 2010b), ce sont des guides.

Les régimes et le modèle servent de guides dans l'ajustement incessant entre l'activité et la situation (activité et situation définis également par cet ajustement), dans la manière de traiter les contingences et d'agir au bon moment en saisissant les occasions favorables (Ogien & Quéré, 2005). L'orientation de l'activité est constamment redéfinie en cours d'activité, tout en maintenant un certain cap, une manière d'interpréter/redéfinir la mission.

Nous nous retrouvons par conséquent avec des données très hétérogènes : notes d'observations, notes concernant nos expériences en tant qu'observateurs, traces filmiques d'activités, parole de professionnels mais dont le sens n'est pas logé dans les mots. De la même manière qu'agir exige de faire tenir et fait tenir ensemble tous les différents éléments agissant dans la situation, notre démarche vise à construire des régimes et un modèle qui agrègent, donnent une forme à ces éléments hétérogènes. Un processus théorique de construction des agencements/régimes/modèle. « On ne peut accéder à la signification expérientielle, à la compréhension pratique, à la pensée courante, bref au sens de l'action que d'une manière théorique » (Friedrich, 2011), évitant ainsi aussi bien « le piège d'un réalisme psychologique (sens existant mais pas encore ou encore suffisamment connu par le sujet) ou d'un constructivisme discursif (le sens n'existe que comme produit du langage) » (idem). Ce travail de modélisation s'opère à l'aide d'une part d'un travail sur les concepts et d'autre part, en parallèle, un travail d'agrégation de ces données. Parler de données qu'il suffirait

d'agrégier est en fait trompeur, parce que ce travail de modélisation accompagne le travail de 'récolte de données'. C'est lui qui oriente et affine notre regard lors de l'observation, qui alimente notre questionnement lors des autoconfrontations et qui guide notre interprétation des propos des professionnels.

2.5. Un partenariat

Notre conception de l'activité exige ainsi que nous associons étroitement les professionnels au processus de recherche. Nous nous plaçons avec notre dispositif méthodologique au cœur de leurs activités, construisant dans le dispositif de recherche des énigmes au plus proches des énigmes que les professionnels rencontrent dans leurs activités. Le travail sur les concepts nous permet ainsi de construire des énigmes, mais pas d'y répondre. Ce qu'il s'agit de saisir c'est la manière dont les professionnels répondent et font face à ces énigmes dans leurs activités.

3. UN MODÈLE FONCTIONNANT AVEC 3 RÉGIMES : LES SAVOIR-FAIRE À L'ŒUVRE DANS LES ACTIVITÉS D'ÉDUCATEURS D'UN CENTRE DE JOUR

3.1. Propension des situations avec 3 régimes

Ne voulant considérer ces ajustements ni comme marginaux ou accessoires, ni comme des signes de défaillance de l'activité éducative, nous nous sommes demandées ce qui était pratiquement visé par ces ajustements, ce qu'ils amenaient, quelles étaient leurs conséquences.

Dans ce centre de jour, la conception située de l'activité éducative est de fait poussée à l'extrême, de sorte que le collectif et l'environnement servent au maximum d'appui pour l'activité éducative. C'est bien l'ensemble des forces présentes qui doivent être mobilisées pour assurer une mission de scolarisation dans une institution comprenant une dizaine d'adolescents, qui, chacun, n'a pu tenir dans le système ordinaire. Pour modéliser ce fonctionnement de l'activité éducative, nous allons nous appuyer sur ce que Jullien (1992) nomme la pensée stratégique chinoise.

Selon cet auteur, la tradition européenne telle qu'elle nous vient des Grecs pense « l'efficacité à partir de l'abstraction de formes idéales, édifiées en modèles, qu'on projetterait sur le monde et que la volonté se fixerait comme but à réaliser. Cette tradition est celle du plan⁴ dressé d'avance et de l'héroïsme de l'activité ; selon le biais par lequel on en rend compte, elle est celle des moyens et des fins ou du rapport théorie-pratique » (Jullien, 1992, pp. 7-8). Les yeux fixés sur le modèle, posé comme un but, qu'on détermine sur un plan 'théorique', et auquel, une fois qu'il est établi, doit se soumettre 'la pratique' » (idem, p. 17). Les chinois ont de leur côté développé une autre conception de l'efficacité, que Jullien (1992) nomme efficience. « Une conception de l'efficacité qui apprend à laisser advenir l'effet : non pas à la viser (directement) mais à l'impliquer (comme conséquence) ; c'est-à-dire non pas à le chercher mais à le recueillir – à le laisser résulter. Il suffirait, nous disent les anciens Chinois, de savoir tirer parti du déroulement de la situation pour se laisser 'porter' par elle » (idem, p. 8). Dans cette conception, la réalité est « conçue comme un dispositif sur lequel il faut prendre appui et qu'il faut faire œuvrer ; l'art, la sagesse [...] sont dès lors d'exploiter stratégiquement la propension qui émane de celui-ci – selon un maximum d'effet » (Jullien, 1992, p. 14). Non pas appliquer un plan mais exploiter une situation. Le travail éducatif d'ajustements incessants peut être lu dans cette optique comme visant à faire évoluer constamment la situation de la façon dont les facteurs impliqués lui soient bénéfiques, à exploiter à son avantage et selon leur maximum d'effet, les conditions rencontrées. L'activité vise à épouser parfaitement l'évolution de la situation et soumet d'autant mieux « l'ennemi » qu'elle réussit à s'adapter constamment à lui, à toujours profiter du dynamisme du partenaire. Figurent dans la situation : l'aménagement physique des lieux, les conditions météorologiques, l'ambiance à l'intérieur du centre, les collègues, les jeunes, mais également l'institution, les règles, les émotions, le langage, des idées, la matière, les contraintes propres à certaines activités. Avec la difficulté et/ou l'avantage que l'activité dessine/construit en partie cette situation.

Dans cette pensée, il n'y pas d'un côté « la disposition des choses –conditions, configuration, structure ; de l'autre, ce qui est force et mouvement » (Jullien, 1992, p. 9). Il s'agit de sortir de cette dichotomie en pensant « le dynamisme au travers même de la disposition, en percevant la situation en même temps comme cours des choses » (idem). La propension décrit les potentialités à l'œuvre dans la configuration ou situation.

⁴ La critique de la conception de l'activité comme réalisation d'un plan est également au fondement de l'approche de l'action située (cf. Suchman, 1991).

Dans la pensée stratégique chinoise, il s'agit bien de réduire au minimum l'engagement armé, dans un idéal de non-affrontement. Il est important de souligner que cet idéal de non-affrontement n'est pas une valeur morale mais un souci pragmatique, que l'on retrouve dans les activités éducatives du centre de jour qui ont le souci d'assurer la mission de scolarisation en maintenant minimalement les jeunes dans une institution ouverte, car il n'y a pas à Genève de centre éducatif fermé. Pour tenir dans l'activité et pouvoir accueillir ces jeunes dans leur institution, avec le mandat qui est le leur, les éducateurs n'ont pas le choix, ils doivent trouver une manière de faire tenir ensemble les ressources et contraintes de l'environnement, sauf à modifier la définition même de leur mandat et leurs conditions de travail. Le but de la stratégie chinoise est d'infléchir à son profit, et par tous les moyens, la tendance émanant du rapport de force, avant même que le véritable engagement ait commencé et pour éviter que celui-ci ne constitue le moment décisif, toujours risqué. Il s'agit bien d'éviter au maximum les affrontements, jugés épuisants et stériles. Affrontements qui dans le centre de jour risquent toujours d'aboutir à une contention physique, à une exclusion, vécus comme des échecs de la mission éducative.

La potentialité s'épuise au sein d'un dispositif qui se fige, « une tactique qui sait demeurer constamment 'en alerte', réagissant spontanément à l'occasion comme à la situation, d'autant plus efficace qu'elle ne se laisse jamais réifier par immobilisation et 'blocage' –rapidement en porte-à-faux- dans une disposition déterminée » (idem, p. 31). Modéliser les activités du centre à l'aide du concept de la propension permet ainsi de rendre compte des difficultés en termes d'intelligibilité rencontrées par les professionnels : « puisque c'est la situation qui, au départ, est en cause et que dans chaque cas, à chaque instant, celle-ci est différente et ne cesse d'évoluer, la propension qui régit le réel et le fait advenir est nécessairement singulière et ne se répète jamais » (idem, pp. 262-263). La transformation opérée « est à la fois diffuse et discrète, imperceptible dans son cours mais manifeste par ses effets » (idem, p. 80). Ce fonctionnement d'appui sur la propension résiste ainsi à la formalisation, à l'explicitation.

D'un point de vue éducatif, cette manière de travailler tente d'éviter l'affrontement, le conflit et s'appuie au maximum sur les ressources, les envies, les forces des jeunes et de l'ensemble de l'environnement. Dans le texte décrivant la ligne éducative de l'équipe, il est en effet spécifié qu'il s'agit de « profiter de l'énergie de l'adolescence, pour mobiliser les ressources des jeunes et collaborer à la construction d'un projet de vie dans l'âge adulte en partenariat avec les familles et en activant un réseau ». Les réorganisations constantes, les ajustements incessants sont les conséquences de cette manière de tirer parti des forces en présence qui

fluctuent au cours du déroulement de l'activité. C'est en maximisant l'appui sur le collectif et l'environnement que cette activité éducative réussit selon notre description à résister et à survivre avec/à ces jeunes.

Cette manière de travailler ne projette pas sur les jeunes un modèle normatif auquel ils devraient se soumettre, elle ne projette pas d'attentes à leur égard, au sens où elle les laisse advenir en les maintenant seulement dans l'institution. Nous verrons qu'il y a néanmoins bien quelque chose qui est visé et travaillé pour les jeunes d'un point de vue éducatif. Réduire au maximum les affrontements vise également à atténuer les sentiments d'échec et de stigmatisation souvent vécus par ces jeunes, ainsi que les risques d'exclusion. Un jeune qui ne tient pas dans une activité sera 'dédié' vers l'accueil et non 'renvoyé' à l'accueil, par exemple. Il y a dans ce centre de jour, dit la responsable thérapeutique, très peu de sentiment d'échec.

Dans le régime de base du modèle, que nous avons intitulé 'vivre avec', chaque situation est appréciée et construite pour permettre le maintien du jeune dans l'institution. Les éducateurs peuvent jouer en situation avec l'extension, la définition et la diversité des règles. De même, ils peuvent jouer avec les émotions en appréhendant celles-ci comme exprimant un agencement, une situation et l'état de soumission des ressources à cet agencement (Stroumza & al, 2013). Il s'agit alors que la situation soit construite de sorte qu'elle soit viable. Les règles, de même que les émotions, sont au service de la viabilité de la situation.

Par moments, dans deux types de situation, l'activité ne peut se maintenir dans ce régime de base qui s'appuie sur la propension des situations, l'activité bascule alors dans des régimes différents. Lorsque la propension des situations engendre une banalisation des transgressions, une menace pour la sécurité physique et psychique des jeunes et des éducateurs, et une mise en question de la mission même de l'institution, il s'agit alors de restaurer les ressources (régime de restauration des ressources, intitulé 'garantir') : l'institution, les règles, le langage, les émotions, les personnes. Celles-ci doivent être traitées d'une certaine manière pour garder leur pouvoir de ressources. Il n'y a dans ces moments plus de jeu avec les règles ou les émotions, celles-ci sont suivies à la lettre et vécues comme exprimant une normativité à suivre. Dans ce régime de restauration des ressources, les éducateurs endossent et se portent garants du respect des règles. C'est alors l'ensemble des ressources qui doivent s'agencer différemment pour assurer la victoire sur du plus long terme. Viser la restauration des ressources pour ensuite pouvoir à nouveau s'appuyer sur celles-ci. La situation fonctionne alors dans l'activité avec un autre empan temporel.

D'autre part, lorsqu'il y a suffisamment de forces en présence, la propension des situations permet de passer à un régime 'supérieur' (en termes d'exigences et non pas en termes de qualité ou d'importance). Dans ce régime, la mission de scolarisation vise davantage que le maintien en institution, et se rapproche d'une conception plus ordinaire de la scolarisation (apprentissage de contenus scolaires, des règles du vivre ensemble, ...). De manière ponctuelle, les exigences ou les attentes pour tenir dans les activités peuvent ainsi être augmentées : on demandera à tel jeune de se laver les mains, de terminer son exercice de mathématiques, d'être plus attentif dans sa dictée, de revenir de l'accueil après une pause si il est à l'activité cuisine, de mettre la table plus joliment, d'être plus sympa avec ses camarades, de participer à la vie collective, ... Dans ce régime supérieur, intitulé 'faire suivre', il s'agit de faire suivre les règles, en les faisant comprendre et intérioriser ; les émotions ne sont plus attachées aux agencements mais aux personnes, aux événements. Un apprentissage normatif est visé, par compréhension et intériorisation. Si le régime de base s'appuie sur de la confiance et une définition minimale de l'institution, portée par les éducateurs, le régime supérieur s'appuie sur une intelligibilité explicite, sous forme de règles, et le régime de restauration de ressources sur un arrière-fond commun, implicite.

Nous proposons ainsi de modéliser les activités de ce centre de jour en les décrivant comme s'appuyant sur la propension des situations et se déroulant selon trois régimes différents : un régime de base, constant, qui vise le maintien des jeunes dans l'institution, en s'appuyant au maximum sur les ressources de l'environnement ; un régime qui comporte des exigences plus fortes et qui est activé quand les forces en présence dans les situations le permettent ; un autre régime qui vise sur le court terme la restauration des ressources. Ces trois régimes correspondent à des manières particulières d'agencer les ressources, de les faire tenir ensemble, il s'agit d'agencements différents qui chacun ouvre et ferme des possibilités d'action. Ils construisent des jeunes, des professionnels, des institutions différents. L'environnement n'est alors pas vécu, expérimenté de la même manière. Si la présence de ces trois régimes dans les activités du centre de jour augmente le pouvoir d'agir des professionnels et permet au modèle de propension des situations de tenir et de servir la mission de scolarisation, elle est également source d'inconforts, de tensions : le passage d'un régime à l'autre entraîne la réorganisation de tout l'agencement, réorganisation qui ne se fait pas toujours sans heurts et sans malentendus.

On retrouve dans ces trois régimes la spécificité des jeunes accueillis dans ce centre, dans les termes utilisés dans la littérature : des mineurs perçus comme à la limite entre délinquance et pathologie, et à un âge, celui de l'adolescence, qui peut être considéré comme l'entrée même dans l'ordre de la responsabilité, dans un ordre social de valeurs collectives et de normes partagées, mais également un âge où cette autonomisation ou intégration ne peut être considérée comme acquise et nécessite des supports ou des conditions particulières, alors même que la plupart de ces jeunes risquent de ne jamais intégrer le monde ordinaire du travail.

3.2. Périodes de crises

Régulièrement, l'activité traverse des périodes de crise. Pendant celles-ci, soit les ressources n'ont plus leur pouvoir : les règles, la parole des professionnels, la définition minimale de l'institution n'ont plus aucun effet, plus d'autorité, de légitimité. Soit la confiance dans la visée du maintien dans l'institution n'est plus de mise : dans le régime de base, le jeu avec les règles et les émotions est alors suspecté d'être mis au service d'autres visées que la maintien du jeune dans l'institution (pouvoir, préférence personnelle, laxisme, ...), ou orienté par de l'incompétence. Au ce moment-là, la légitimité du régime de base est menacée. Ce peut également être la légitimité du régime de restauration des ressources qui peut dans ces moments-là être menacée: les éducateurs ne sont pas 'des flics', à appliquer trop les règles il n'y aura bientôt plus de jeunes dans l'institution, ... La légitimité des trois régimes n'est plus acquise.

L'équipe réagit de plusieurs manières à ces crises. Soit en se rabattant sur une intelligibilité explicite, une formalisation nécessaire (et défensive) : rappel des règles et application de celles-ci . Ce passage en mode restauration de ressources ne peut être que temporaire, parce qu'il n'y a alors plus d'ajustements possibles, plus de jeu pour assurer la viabilité. Soit en faisant coller régime et personne, pour défendre soit le régime (déligitimé) soit la personne (accusée d'incompétence) dans toute situation. Plus de circulation entre régimes possible, la visée du maintien dans l'institution n'est à court terme plus assurée.

CONCLUSION : OUVERTURE AU MONDE/SCOLARISATION ET HÉRITAGE DE PROBLÈMES

Cette manière de travailler consiste pour l'équipe à répondre à leur mission de scolarisation en se faisant héritière de (notamment) trois problèmes :

- Une vigilance à ne pas catégoriser ces jeunes, à ne pas faire une école au rabais, à ne pas faire de ségrégation, mais à tout de même tenir compte des besoins spécifiques de ces jeunes.
- Une volonté de ne pas être normatif pour ne pas exclure ces jeunes, mais d'assurer tout de même une mission de scolarisation.
- Accepter d'être affecté et s'engager (Pommier, 2005), oser s'impliquer (Besson, Guay, 2000), condition reconnue comme nécessaire pour assurer un travail éducatif de qualité, mais aussi répondre à l'injonction de garder une bonne distance, une distance professionnelle.

Le régime de base à l'œuvre dans les activités éducatives de ce centre de jour genevois permet aux professionnels de s'appuyer sur la propension des situations pour tenter d'éviter au maximum les affrontements avec les jeunes qu'ils accueillent, et par là les risques d'exclusion et de stigmatisation. Il s'agit pour eux, comme l'alpiniste qui escalade une paroi, de chercher dans l'environnement des prises, des chemins, des manières de construire des situations qui rendent leurs activités viables, qui leur permettent un pouvoir d'agir. Ce régime de base exige d'eux une forme d'attention et d'ouverture au monde, pour l'exploiter au maximum, inventer des ressources jusqu'alors inexploitées. Une ouverture à l'ensemble de l'environnement et aux potentialités de situations qu'il recèle, une invention au sens où « l'invention est cette activité dont la détermination se trouve dans le monde » (Friedrich, 2013).

Ce régime de base exige ainsi du professionnel, d'une part qu'il s'investisse dans son contact avec l'environnement de manière ouverte, qu'il soit attentif aux prises qu'il peut receler. Attention ouverte, recherche et invention de prises qui exigent un fort investissement, ou engagement, pour reprendre les termes utilisés dans le champ pour qualifier ce qui est exigé en termes de professionnalité. Mais ce régime de base comporte d'autre part une autre exigence, qu'on pourrait rapprocher de l'autre injonction du champ à laquelle doivent répondre les professionnels, celle de distance. A la fois dans leur manière de vivre les événements et dans leur appréhension éventuellement normative de l'environnement, les éducateurs doivent

admettre un espace de jeu et de variation, ils doivent décoller leurs émotions et normes des événements et de leurs personnes. Ce régime implique de se déprendre d'une manière de vivre les situations (en termes d'émotions ou de règles à suivre) comme étant les seules possibles ou vraies face à tel événement, et d'appréhender les règles et les émotions comme moyens pour assurer la viabilité. Si dans ce régime nous avons vu que les règles ne sont alors pas utilisées comme des guides pour l'activité et l'appréhension de l'environnement, elles ont cependant une existence dans le monde, au sens où elles en font partie. Vivre avec les règles nécessite non pas de les endosser, mais de les faire exister.

Pour les jeunes, ce régime de base est potentiellement source d'apprentissages. C'est ainsi que nous avons pu saisir comment ce régime de base correspond à une manière de répondre à la mission de scolarisation. Sur le plan des règles, ce régime ne vise pas à ce que les jeunes les incorporent ou les comprennent (apprentissage qui seraient normatifs), mais il exige que les jeunes soient attentifs et puissent percevoir ces règles dans le monde, qu'elles existent, qu'ils puissent alors évaluer avec leurs propres normes les conséquences concrètes de leur respect ou transgression. Cela exige de leur part un travail de différenciation et d'affirmation de ce qui leur importe et contient ainsi la possibilité d'un apprentissage perceptif qui ne leur impose aucune transformation normative.

Sur le plan des émotions, ce régime de base tire profit des variations ou décalages dans les manières de vivre les événements. Aucune attente normative sur la manière dont les jeunes vivent les événements de la vie du centre de jour. Par contre, l'exigence et l'apprentissage se situeraient dans ce régime à un autre niveau. Les jeunes doivent dissocier leurs vécus des événements et accepter que d'autres personnes puissent vivre ces événements d'une autre manière. A nouveau, accepter l'existence d'émotions autres, sans forcément les endosser. Apprentissage de l'altérité et introduction d'un certain jeu ou espace dans la manière de vivre les événements, ce qui instaure une zone de créativité, de liberté ou d'espoir. « Connaître le monde, on devrait plutôt dire connaître les mondes, c'est d'abord et surtout explorer la diversité des manières de l'habiter » (Despret, Galetic, 2007, p. 46). Ce régime, en référant les émotions aux agencements et non aux personnes, permet d'éviter d'attribuer aux jeunes des propriétés de manière substantielle. Il est orienté vers la viabilité des situations et non vers l'attribution de propriétés aux personnes. Les jeunes ne sont alors dans ce fonctionnement ni stigmatisé, ni étiqueté ; chaque instant est occasion de devenir (Despret, 2001), l'ensemble de la situation fonctionnant comme support (Castel, 2010).

Ce régime de base permet ainsi dans le même mouvement, d'une part de maintenir les jeunes dans l'institution en jouant sur la viabilité et la propension des situations, et par là d'éviter l'exclusion, la stigmatisation et l'imposition de normes ; d'autre part de néanmoins assurer une certaine mission de scolarisation, au sens où il est occasion d'apprentissages pour les jeunes : une certaine manière de vivre leurs émotions (comme n'étant déterminées ni par les événements ni par leurs propriétés personnelles) et une certaine manière de penser, ce que Berger (2008) nomme pensée différenciée. Ces manières de vivre les émotions et de percevoir les règles dans le monde, sont toutes deux travaillées comme une forme d'ouverture au monde, une attention soutenue (ouverte, et non normative) à ce que le monde peut comporter comme possibilités. Les règles et les émotions sont ainsi travaillées dans ce centre, mais de manière indirecte et par l'entremise d'une ouverture au monde, et non pas d'une manière normative ou en tentant de transformer directement les comportements et les émotions des jeunes accueillis, ni non plus en passant par un travail d'auto-conscience, d'introspection, de réflexion qui exige la mobilisation des individus en présupposant des capacités d'expression et d'élaboration.

Travail sur l'ouverture au monde où la dimension du jeu, du plaisir accompagnent ce contact avec et cette présence dans le monde sous la forme d'une invention, invention d'une manière d'être au monde permise par ce monde et viable pour les jeunes.

BIBLIOGRAPHIE

AIRe, Métis & Collectif (2006). *Crient-ils de plus en plus fort ou sommes-nous de plus en plus sourds ? Une clinique au quotidien* [Actes des journées d'études des 30 novembre, 1^{er} et 2 décembre 2005]. Nîmes : Champ social.

Auchlin A. (1991). Analyse du discours et bonheur conversationnel. *Cahiers de Linguistique Française*, n° 11.

Auchlin A. (1998). Les dimensions de l'analyse pragmatique du discours dans une approche expérientielle et systémique de la compétence discursive. In Verschueren J. (éd). *Pragmatics in 1998 : Selected papers from the 6th Pragmatics Conference*. Anvers : IPRA.

Auchlin, A (2016). L'expérience du discours : comment et pourquoi y accrocher son attention. In Stroumza K., Messmer H. (éd) *Langage et savoir-faire : des pratiques professionnelles du travail social et de la santé passées à la loupe*. Genève : éditions IES.

- Baratta, R. (2006). *L'intensification du travail* (réalisation DVD). Lyon : ANACT.
- Barbier J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Berger, M. (2008). *Voulons-nous des enfants barbares ? Prévenir et traiter la violence extrême*. Paris : Dunod.
- Besson, C., Guay J. (2000). *Profession travailleur social. Savoir évaluer, oser s'impliquer*. Levallois-Perret : Gaëtan Morin.
- Brichaux, J. (2001). *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative*. Toulouse: Erès.
- Cassagne, J.-M. (2008). *Approche clinique des processus psychiques et sociaux engagés dans l'aide à l'enfance inadaptée : entre désignation, soin, éducation et instruction* [Thèse de doctorat de l'Université de Genève, fapse]. Université de Genève.
- Castel, R. (2010). Individu par excès, individu par défaut. Dans P. Corcuff, C. Le Bart, F. de Singly (dir.), *L'individu aujourd'hui. Débats sociologiques et contrepoints philosophiques* (pp. 293-305). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Clot, Y. (2003). Action et connaissance en clinique de l'activité. @ctivité.org, vol 1 n° 1.
- Coenen, R. (2001). L'exclusion est une maltraitance. Clinique des adolescents difficiles. *Thérapie familiale*, 22(2), 121-132.
- Coenen, R. (2004). *Eduquer sans punir. Une anthropologie de l'adolescence à risques*. Toulouse : Erès.
- De Jonckheere, Cl. (2010). *83 mots pour penser l'intervention en travail social*. Genève: Editions ies.
- De Jonckheere, Cl., Chalverat Ch., Rufini Steck L., Elghezouani A. (2012). *Le thérapeute et le diplomate. Modélisation de pratiques de soin aux migrants*. Genève : Editions ies.
- De Jonckheere, Cl., Stroumza K. (2012). Des résidents aux chercheurs en passant par les éducateurs : la continuité de l'expérience. Dans M. Durand, F. Yvon (dir.). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp. 129-152). Bruxelles : De Boeck.
- Deleuze G., Parnet C. (1996). *Dialogue*. Paris : Champ Flammarion.
- Despret, V. (2001). *Ces émotions qui nous fabriquent. Ethnopsychologie des émotions*. Paris : Le Seuil.
- Despret, V. (2009). *Penser comme un rat*. Versailles : Quae.
- Despret, V., Porcher J. (2007). *Etre bête*. Arles: Actes Sud.
- Despret, V., Galetic S. (2007). Faire de James un «lecteur anachronique» de von Uexquöll : esquisse d'un perspectivisme radical. Dans D. Debaise (Dir.). *Vie et expérimentation. Peirce, James, Dewey* (pp. 45-75). Paris : Vrin.

- Dodier, N. (1993). Les appuis conventionnels de l'action. *Eléments de pragmatique sociologique. Réseaux CNET*, 62, 63-85.
- Ducrot, O. & al. (1980). *Les mots du discours*. Paris : Minuit
- Ducrot O. (1991). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris : Minuit.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Education et Didactique*, 2(2), 97-121.
- Ehrenberg, A. (2008). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris : Odile Jacob.
- Elias, N. (2010). *Au-delà de Freud : sociologie, psychologie, psychanalyse*. Paris : La Découverte.
- Friedrich J. (2009). Présentation. In Bühler K. (2009). *Théorie du langage*. Marseille : Agone.
- Friedrich, J. (2010a). La pensée comme expérience vécue. L'école de Würzburg. *Revue de synthèse*, 131(1), 53-75.
- Friedrich, J. (2010b). Lev Vygotski : médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophique et épistémologique. *Carnet des Sciences de l'Education*.
- Friedrich, J. (2010c). Savoir-faire et réflexion, [Introduction à la journée d'étude «savoir-faire et réflexion», 7 mai 2010, Ecole doctorale de la Section des Sciences de l'Education]. Genève : Université de Genève.
- Friedrich, J. (2011). La connaissance théorique des pratiques professionnelles. Autour du lien entre action et significations expérientielles. Dans L. Cadet, V. Bigot (dir.). *L'agir professoral, de l'interaction à la mise en discours de l'action* (pp. 87-107). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Friedrich, J. (2012). Le concept d'expression chez Karl Bühler. Dans P. Gillot, G. Garreta (dir.). *Les lieux de l'esprit. Intellectica*, 1(57), 199-217.
- Friedrich, J. (2013). Une psychologie du développement : Karl Bühler. Dans J. Friedrich, , R. Hofstetter, B. Schneuwly (dir.). *Une science du développement humain est-elle possible ? Controverses au début du XX^e siècle* (pp. 165-188). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Friedrich J. (2014). Le savoir-faire : un savoir ou autre chose ? Dans J. Friedrich & J. Pita Castro (éds), *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité*, Dijon, Editions Raison et Passions.
- Friedrich, J., Mezzena S., Seferdjeli L., Stroumza K. (2013). Agir au quotidien pour éviter l'exclusion Dans S. Voélin, M. Eser Davolio, Mathias Lindenau, *Le travail social entre résistance et innovation / Soziale Arbeit, zwischen Widerstand und Innovation* (pp. 257-263). Genève : Editions ies.

- Friedrich, J., Mezzena, S., Seferdjeli L., Stroumza K. (2010). L'intelligibilité vulnérable et ouverte des activités éducatives: recherche dans un centre de jour genevois pour adolescents. *Travail et apprentissages*, 6, 109-124.
- Gaillard, J.-P. (2004). *Enfants et adolescents en mutation. Mode d'emploi pour les parents, éducateurs, enseignants et thérapeutes*. Ramonville Saint-Agne : Editeur ESF.
- Goldstein K. (1934). *La structure de l'organisme*. Paris : Gallimard.
- Hacking, I. (2006). *L'âme réécrite : Etude sur la personnalité multiple et les sciences de la mémoire*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond.
- Heuzé, S. (2003). Table ronde. Vers de nouvelles annexes spécifiques aux IR. Dans E. Fiat, , M. Defrance, *De la rééducation à la construction de soi : enjeu d'une société en quête de sens* [Actes des journées d'étude AIRE, 4-5-6 décembre 2002], (pp. 101-119). Nîmes : Champ Social.
- Jeammet, Ph. (2008). *Pour nos ados, soyons adultes*. Paris : Odile Jacob.
- Janvier, R., Beauvais P., Moyon R. (2011). Face à la souffrance des jeunes : le concept de dispositif comme réponse « instituyente », *Connexions*, 96, 63-75
- Jullien, F. (1992). *La propension des choses. Pour une histoire de l'efficacité en Chine*. Paris : Seuil.
- Laval, C. & Ravon B. (2005). Relation d'aide ou aide à la relation ? Dans Ion J. (dir.) *Le travail social en débat(s)* (pp. 235-250). Paris : La Découverte.
- Lurin, J., Pecorini, M., Wassmer, P.-A. (2008). *Accueil et placements d'enfants et d'adolescents. Evaluation du dispositif d'éducation spécialisée à Genève*. [Rapport du Service de la Recherche en Education (SRED)]. Genève : DIP.
- Matho, Y. (2003). Débat suite à la Table ronde. Vers de nouvelles annexes spécifiques aux IR. Dans E. Fiat, M. Defrance, *De la rééducation à la construction de soi : enjeu d'une société en quête de sens* [Actes des journées d'étude AIRE, 4-5-6 décembre 2002], (pp. 120-127). Nîmes : Champ Social.
- Mezzena, S. (2011). La réflexivité dans et sur l'action : enjeux pour la professionnalisation des travailleurs sociaux. *Revue suisse de travail social*, 10(1), 70-83.
- Mezzena, S. (2012). L'engagement depuis le partenariat avec l'environnement : agencements et formation des valeurs. *Revue Forum*, 136, 37-47.
- Mezzena S. (à paraître). Filage d'une enquête pratique en éducation spécialisée. *Revue AFFUTS*.
- Mezzena, S., Stroumza K. (2012). Des idées agissantes dans l'activité : analyses d'enquêtes dans l'activité réelle d'éducateurs spécialisés. *Revue DIRE*, 15-24.

- Mezzena, S. & al (2013). De la réflexivité du sujet aux enquêtes pratiques, *@ctivités*, vol 10, n° 2.
- Mezzena, S., Seferdjeli, L., Stroumza, K. (2014). Des recherches qui prennent pour objet les savoir-faire. In D. Pasturel (dir). *Recherche en travail social : les recherches participatives*. Champ social éditions.
- Mezzena, S., Stroumza, K., & Kramer, N. (2016). L'insertion des adolescents en difficulté : situations douteuses, art d'hésiter et connaissance pratique dans l'activité des éducateurs. *Sciences et actions sociales*, 4. <http://www.sas-revue.org/index.php/17-varia/70-l-insertion-des-adolescents-en-difficulte-situations-douteuses-art-d-hesiter-et-connaissance-pratique-dans-l-activite-des-educateurs>
- Mezzena, S., Stroumza, K., & Kramer, N. (2017), Un dilemme pratique à trancher depuis des valeurs logées dans l'activité, *Activités*, <http://activites.revues.org/2791> ; DOI : 10.4000/activites.2791
- Nathan, T., Stengers I. (1995). *Médecins et sorciers*. Paris : Les Empêcheurs de tourner en rond.
- Ogien, A. (2010). Revenir à l'ordinaire. L'exercice de la connaissance en situation d'intervention, [exposé à la Journée «Savoir faire et réflexion» organisée par Janette Friedrich, Ecole Doctorale des Sciences de l'Education, 7 mai 2010]. Genève : Université de Genève
- Ogien, A., Quéré L. (2005). *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*. Paris : Ellipses.
- Pelgrims, G. (2006). *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées : des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre* [Thèse de doctorat de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation]. Genève : Université de Genève.
- Plazaola Giger I., Stroumza K. (2007). *Paroles de praticiens et description de l'activité: problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles: De Boeck.
- Pommier, J.-P. (2005). Quand les «aidants» demandent de l'aide : soutien aux intervenants ou soutien à la relation? Dans Ion J. & al (dir.) *Travail social et souffrance psychique* (pp. 161-197). Paris : Dunod.
- Quéré L. (2004). Pour une sociologie qui 'sauve les phénomènes'. *Revue du Mauss* n°2.
- Quéré, L. (2006a). Confiance et engagement. », Dans A., Ogien,, L. Quéré, *Les moments de la confiance. Connaissances, affects et engagements* (pp. 117-142). Paris : Economica.

- Quéré, L. (2006b). L'environnement comme partenaire Dans Barbier J.-M. & Durand M. (dir.). *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 7-29). Paris : Presses universitaires de France..
- Quéré, L. (2009). Intérêt et limites de la théorie des régimes pragmatiques pour la sociologie de l'action. Dans M., Breviglieri, C. Lafaye & D. Trom, *Compétences critiques et sens de la justice* (pp. 309-332). Paris : Economica.
- Ryle, G. (2005). *La notion d'esprit : pour une critique des concepts mentaux*. Paris : Payot & Rivages.
- Seferdjeli, L., Stroumza K. (2011). Partenariat de recherche en Hautes Ecoles spécialisées Santé Travail social de Suisse occidentale. Engagement des acteurs et apprentissages croisés. *SociologieS* (sociologies.revues.org/3622).
- Seferdjeli Laurence & Sroumza Kim (2017). Pertinence et positionnement de l'analyse du travail comme théorie et méthode pour l'étude de la recherche partenariale. In Gillet & al (à paraître).
- Stengers, I. (1995). *L'invention des sciences modernes*. Paris : Flammarion.
- Stengers, I., (1997). *Cosmopolitiques VI. La vie et l'artifice : visages de l'émergence*. Paris : La Découverte / Les Empêcheurs de penser en rond.
- Pignarre P. & Stengers I. (2005). *La sorcellerie capitaliste. Pratique de désenvoutement*. Paris : La découverte.
- Stroumza, K., de Jonckheere C. (2012). *La vitalisation au cœur de l'intervention : analyse d'activités éducatives auprès d'adultes en situation de handicap psychique*. Genève : Editions ies.
- Stroumza, K. (2013). Action située, modèle de terrain et pouvoir de l'énonciation : sur les traces du langage dans l'activité éducative. *Pensée Plurielle*, 32, 25-36..
- Stroumza K., Mezzena S., Seferdjeli L., Friedrich J. (2014). *L'ajustement dans tous ses états : règles, émotions, distance et engagement dans les activités éducatives d'un centre de jour*. Genève : Editions ies.
- Stroumza, K. (2016). Le langage dans l'activité du travailleur social : outil d'analyse et technique d'influence. In Stroumza K., Messmer H. (éd) *Langage et Savoir-faire : des pratiques professionnelles du travail social et de la santé passées à la loupe*.
- Stroumza K., Messmer H. (éd) (2016). *Langage et savoir-faire : des pratiques professionnelles du travail social et de la santé passées à la loupe*. Genève : éditions IES.
- Stroumza K., & Mezzena, S., 2016, Un dispositif d'autoconfrontation pour 'faire connaissance' avec les modérateurs des bus nocturnes genevois, in Ligozat F., M. Charmillot,

& A. Muller (éds), Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation, *Revue Raisons Educatives*, no 20, p. 211-228.

Suchman, L. A. (1991). *Plans and situated actions : the problem of huma-machine communication*. Cambridge / New-York : Cambridge University Press.

Taylor, Ch. (1995). Suivre une règle. *Critique* 579/580, 554-572.

Taylor, Ch. (1997). L'interprétation et les sciences de l'homme. In Taylor Ch. *La liberté des modernes*. Paris : PUF.

Theureau J. (2006). *La méthode développée*. Toulouse : Octarès.

Von Uekquill J. (2010). *Milieu animal et milieu humain*. Paris : Rivage.

Vygotski, L. S. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé .

Wacjman, C. (2007). *Adolescence et troubles du comportement en institution* (2^e éd.). Paris : Dunod.

Wittgenstein L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris: Gallimard.