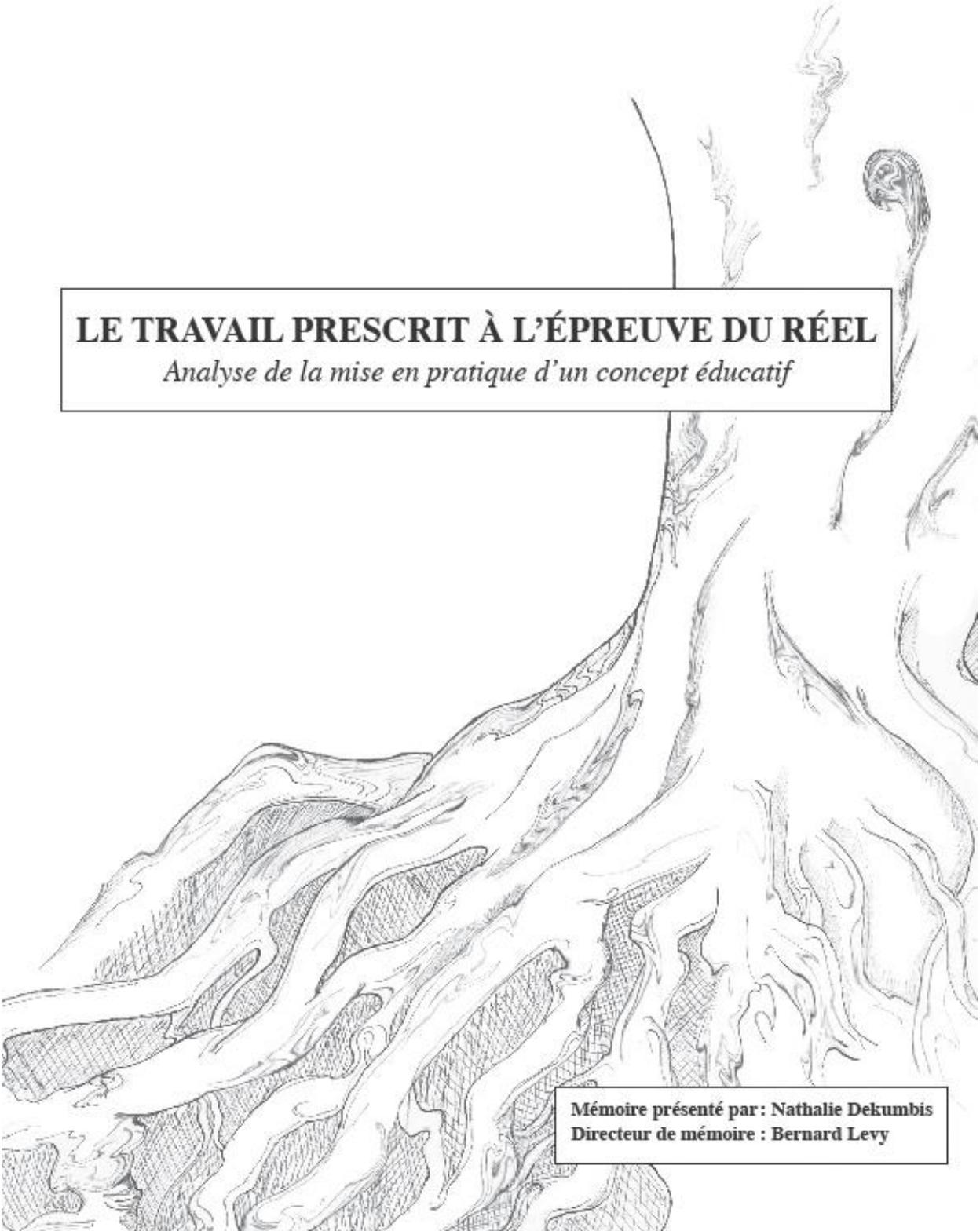


Haute Ecole Spécialisée-Suisse Occidentale, Sion

Mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme HES d'éducatrice sociale
Session printemps 2009



LE TRAVAIL PRESCRIT À L'ÉPREUVE DU RÉEL

Analyse de la mise en pratique d'un concept éducatif

Mémoire présenté par : Nathalie Dekumbis
Directeur de mémoire : Bernard Levy

Mots clés :

- ∅ Analyse de l'activité
- ∅ Travail réel-travail prescrit
- ∅ Méthodologie de l'autoconfrontation croisée
- ∅ Concept éducatif
- ∅ Identité professionnelle

Résumé :

S'appuyant sur les apports de l'analyse de l'activité, ce travail de mémoire a pour objectif de mettre en évidence l'écart qui existe entre le travail prescrit par le concept éducatif du Foyer St-Martin « Grandir ensemble » et le travail réel effectué par les éducateurs au quotidien. Afin d'avoir accès au réel de l'activité, la chercheuse a suivi la méthodologie de l'autoconfrontation croisée. Cette méthode utilise l'image vidéo comme support d'analyse, permettant aux professionnels de prendre du recul, de mener une réflexion au sujet de leur travail et ainsi, d'augmenter leur pouvoir d'agir.

Quatre séquences de films ont été retenues pour ce travail, co-analysées par les éducateurs et la chercheuse. Au fil des échanges, trois thèmes, à savoir l'autonomie, le lien et les règles, étaient récurrents. Ils forment le cœur de l'analyse dans ce travail.

En définitive, cette recherche montre que les professionnels du Foyer St-Martin construisent leurs pratiques en se basant fortement sur leur concept éducatif mais également sur leurs expériences personnelles et professionnelles, leurs ressentis, leurs valeurs. Le concept « Grandir ensemble » n'est pas directement prescriptif, il donne des repères pour la pratique.

Remerciements :

Merci Jérôme et Christina ainsi que tous les éducateurs et la direction du foyer St-Martin de m'avoir ouvert les portes de votre institution.

Merci M. Levy pour votre soutien et votre patience.

Merci Magali pour ta présence et ton écoute.

Merci Christian, mes amis, ma famille pour vos encouragements quotidiens.

Merci Nohémie, Ulrike et Jean-Yves pour vos précieuses remarques et corrections.

Merci Virginie pour tes talents d'artiste.

Merci aux professionnels de l'analyse de l'activité qui m'ont ouvert le chemin.

Avertissement !

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteure.

Tables des matières :

1^{ère} partie

1	INTRODUCTION	8
1.1	PRÉSENTATION DE LA THÉMATIQUE	8
1.2	ENONCÉ DES OBJECTIFS	9
1.3	TRAME	9
2	APPORTS THÉORIQUES	10
2.1	LA CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ.....	10
2.1.1	<i>Historique</i>	10
2.1.2	<i>Objectifs de la clinique de l'activité</i>	11
2.1.3	<i>Travail prescrit-travail réel et intelligence pratique</i>	11
2.1.4	<i>Genre et style</i>	12
2.1.5	<i>Identité et reconnaissance professionnelle</i>	13
2.2	LA MÉTHODOLOGIE : L'AUTOCONFRONTATION CROISÉE.....	15
2.2.1	<i>Présentation de la méthode</i>	15
2.2.2	<i>Application de la méthode</i>	16
3	CONCEPT ÉDUCATIF « GRANDIR ENSEMBLE »	18
3.1	INTRODUCTION.....	18
3.2	D'HIER VERS DEMAIN : S'INSCRIRE DANS UNE CONTINUITÉ	18
3.3	VALEURS ET SENS : S'INSCRIRE DANS UNE ÉTHIQUE	19
3.4	MANDAT : S'INSCRIRE DANS UNE NÉCESSITÉ	19
3.4.1	<i>Accueil</i>	19
3.4.2	<i>Protection</i>	19
3.4.3	<i>Accompagnement</i>	20
3.4.4	<i>Réhabilitation de la fonction parentale</i>	21
3.4.5	<i>Réinsertion</i>	21
3.4.6	<i>Le placement au Foyer St-Martin : s'inscrire dans un processus</i>	21
3.4.7	<i>Limites et transgression : S'inscrire dans un cadre</i>	22
3.5	OUVERTURES : S'INSCRIRE DANS UNE PERSPECTIVE	23
3.5.1	<i>Le développement des partenariats</i>	23
3.5.2	<i>Le développement de l'action avec les familles</i>	23

4	DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	24
4.1	PRÉSENTATION DU PROJET	24
4.1.1	<i>Rencontre avec l'équipe éducative du Foyer St-Martin</i>	24
4.1.2	<i>Observation</i>	25
4.1.3	<i>Test du matériel audio-visuel</i>	25
4.2	ENREGISTREMENTS VIDÉOS	26
4.2.1	<i>Réalisation des films des quatre activités</i>	26
4.2.2	<i>Choix des séquences</i>	26
4.2.3	<i>Autoconfrontation simple</i>	26
4.2.4	<i>Autoconfrontation croisée</i>	27
4.3	LES OBSTACLES RENCONTRÉS.....	29
4.3.1	<i>Les remarques des éducateurs</i>	29
4.3.2	<i>Mes difficultés</i>	29
4.4	L'IMPACT DE LA CAMERA	30
4.5	PLACE DE LA CHERCHEUSE.....	31

2^{ème} partie

5	ANALYSE	33
5.1	PRÉSENTATION DES 4 SÉQUENCES D'ACTIVITÉS	33
5.2	CHOIX DES THÈMES	37
5.3	L'AUTONOMIE.....	38
5.3.1	<i>Contenu du concept éducatif en lien avec le thème :</i>	38
5.3.2	<i>Paroles des éducateurs concernant le thème durant les ACsimples et les ACC</i>	39
5.3.3	<i>Apports du concept éducatif dans la pratique des éducateurs</i>	53
5.4	LE LIEN.....	53
5.4.1	<i>Contenu du concept éducatif en lien avec le thème :</i>	53
5.4.2	<i>Paroles des éducateurs concernant le thème durant les AC simples et les ACC</i>	54
5.4.3	<i>Apports du concept éducatif dans la pratique des éducateurs</i>	66
5.5	LES RÈGLES	67
5.5.1	<i>Contenu du concept éducatif en lien avec le thème :</i>	67
5.5.2	<i>Paroles des éducateurs concernant le thème durant les AC simples et les ACC</i>	68
5.5.3	<i>Apports du concept éducatif dans la pratique des éducateurs</i>	86
5.6	SYNTHÈSE	86

6	CONCLUSION	88
6.1	CONCLUSION DE L'ANALYSE	88
6.2	APPORTS DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ AUX PROFESSIONNELS	89
6.3	LIMITES DE LA RECHERCHE	89
6.4	AVIS PERSONNEL	90
7	SOURCES	92
8	ANNEXES	93

1^{ère} partie

1 Introduction

1.1 Présentation de la thématique

Lors de mes diverses expériences professionnelles, j'ai souvent été frappée par la créativité et la richesse des méthodes d'intervention de mes collègues. En effet, leur facilité à créer de nouveaux liens, leur faculté à voir une problématique sous un angle différent, leur capacité à élaborer des hypothèses de compréhension nouvelles ainsi que leurs outils ont retenu toute mon attention, soulevant chez moi de nombreuses interrogations telles que : cette inventivité est-elle le fruit de leur(s) formation(s) professionnelle(s), de leurs expériences personnelles, de leurs lectures ? Les hommes et les femmes ont-ils les mêmes références ? Le sens donné aux actions est-il justifié de la même manière par tous les professionnels d'une institution ? Quelles différences entre un éducateur fraîchement diplômé et un professionnel expérimenté ? Les lignes directrices d'un foyer sont-elles interprétées par tous de la même façon ? Ces différents questionnements m'ont guidée durant cette recherche.

Pour cela, j'ai recherché l'outil qui allait me permettre d'approcher le plus près possible la pratique quotidienne des éducateurs. J'ai alors découvert l'analyse de l'activité, ses concepts et la méthodologie de l'autoconfrontation croisée. L'analyse de l'activité a pour objectif principal de cerner l'écart qui existe entre l'activité prescrite et l'activité réelle, c'est-à-dire entre ce qu'un professionnel doit faire (la prescription) et ce qu'il fait réellement (l'activité réelle). Afin de saisir l'activité au plus proche de la réalité, j'ai filmé des éducateurs selon la méthode de l'autoconfrontation croisée. Cette méthodologie peut être qualifiée d'inductive car elle a la particularité de partir des situations concrètes du terrain pour ensuite, grâce à l'analyse, déduire des généralités.

Pour réaliser ce projet, j'ai eu la chance de rencontrer l'équipe éducative du foyer St-Martin. Jeune et dynamique, elle a repris les rênes de cette institution en 2005. Lors de ma première visite explicative, les éducateurs m'ont donné un exemplaire de leur concept éducatif « Grandir ensemble ». Ils l'avaient écrit en collaboration avec leur direction quelques mois plus tôt, afin d'obtenir une reconnaissance officielle et de définir les lignes directrices du foyer. J'ai alors décidé de prendre ce concept éducatif comme base de mon travail de mémoire. Les éducateurs se sont montrés prêts à le remettre en question dans le cadre de ma recherche. Je l'ai considéré comme l'un des textes prescriptif de l'institution et je souhaite comprendre dans ce travail comment les éducateurs le mettent en pratique au quotidien.

Ma question de recherche est donc la suivante :

Comment les éducateurs du foyer St-Martin mettent-ils en pratique leur concept éducatif « Grandir Ensemble » ?

Par cette question, nous cherchons à comprendre l'écart qui existe entre le travail prescrit par le concept éducatif « Grandir ensemble » et le travail réel, accompli au quotidien par les éducateurs du foyer.

1.2 Enoncé des objectifs

L'objectif principal de ce mémoire est de mettre en évidence l'écart entre le travail prescrit et le travail réel au Foyer St-Martin. Cet objectif sous-entend évidemment une certaine maîtrise de chacune des étapes de la méthode complexe de l'autoconfrontation croisée¹ telle que la prise de contact avec l'équipe éducative, la réalisation des films et la co-analyse par les professionnels et la chercheuse du matériel filmé.

1.3 Trame

La première partie de mon mémoire clarifie les points théoriques tels que l'analyse de l'activité et la méthodologie de l'autoconfrontation croisée. Puis, elle s'intéresse au concept éducatif « Grandir ensemble » considéré comme document de base du travail prescrit dans cette recherche. Enfin, le lecteur est invité à découvrir point par point l'application de la méthode sur le terrain ainsi que les difficultés rencontrées.

La deuxième partie est principalement constituée de l'analyse au travers de trois thèmes, à savoir l'autonomie, le lien et les règles. Chacun de ces thèmes est traité en trois sous-points :

1. Contenu du concept éducatif en lien avec le thème
2. Paroles des éducateurs concernant le thème durant les autoconfrontations simples et les autoconfrontations croisées.
3. Apports du concept éducatif « Grandir ensemble » dans la pratique des éducateurs

Enfin, la conclusion répondra à la question de départ et mettra en évidence les apports de l'analyse l'activité pour les professionnels ainsi que les difficultés auxquelles je me suis confrontée tout au long de ce travail de mémoire.

¹ Cette méthode est décrite plus précisément au point 2.2

2 Apports théoriques

Dans cette partie théorique, nous allons tout d'abord nous intéresser à la clinique de l'activité², son historique et ses objectifs. Nous allons ensuite nous concentrer sur les notions d'activité prescrite et d'activité réelle, centrales dans ce travail, ainsi que sur les principaux concepts de l'analyse de l'activité tels que l'intelligence pratique, le genre et le style et la reconnaissance professionnelle. Ces concepts permettront d'enrichir et de compléter les éléments mis en évidence par l'analyse.

Puis, nous allons découvrir le déroulement théorique de l'un des outils de l'analyse de l'activité³ permettant de saisir l'activité réelle : l'autoconfrontation croisée. Mon choix s'est porté sur cette méthode car elle a la particularité d'utiliser des images vidéo d'activités réalisées par des professionnels dans l'action comme support d'analyse. Par conséquent, l'activité réelle est directement accessible.

2.1 La clinique de l'activité

2.1.1 Historique

Durant ces dernières décennies, plusieurs disciplines (psychologie du travail, psychopathologie du travail, ergonomie) se sont intéressées à l'étude du travail avec comme objectif le développement des milieux de travail et des sujets. Le chercheur était chargé de comprendre et d'analyser le travail afin de trouver des solutions nouvelles pour le transformer et l'améliorer. Cependant, plusieurs enquêtes ont montré que « *seuls (les) collectifs eux-mêmes peuvent opérer des transformations durables de leur milieu de travail* »⁴. La « clinique de l'activité » est issue de ce renversement.

La dénomination « clinique de l'activité » provient du laboratoire du travail de l'équipe du CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers) où travaillent Clot et Dejours qui seront cités tout au long de ce travail.

La clinique de l'activité s'appuie sur un constat des ergonomes : il existe un écart indéniable entre le travail prescrit et le travail réel, écart qui permet le développement de la créativité au travail. Elle se nourrit également des apports de la psychopathologie du travail qui étudie les relations entre le plaisir et la souffrance au travail.

² Dans ce travail, j'utilise indifféremment les dénominations « clinique de l'activité » et « analyse de l'activité » pour désigner l'étude du travail.

³ Il existe un autre outil de l'analyse de l'activité : « l'instruction au sosie ». J'ai choisi de ne pas l'aborder dans ce travail.

⁴ CLOT, Y., FAITA, D., FERNANDEZ, G. & SCHELLER, L., Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, In Pistes, 2000, p.1

2.1.2 Objectifs de la clinique de l'activité

Nous l'avons vu, l'analyse de l'activité sous-entend un renversement : ce n'est plus le chercheur qui observe et interprète mais le professionnel lui-même.

« Ce sont les travailleurs qui peuvent éventuellement apprendre aux savants comment ils inventent, innovent, créent et gèrent (la) part du travail réelle »⁵

Néanmoins, il est difficile pour le travailleur de définir précisément ce qu'il fait car *« la situation du travail à la frontière entre le discours et la résistance du monde fait de l'expérience du travail un phénomène obscur aux yeux mêmes de celui qui travaille »⁶*.

Cette méthodologie permet au professionnel de poser un autre regard sur sa pratique, de prendre conscience de ce qu'il fait ou ne fait pas et pourquoi et ainsi d'augmenter son pouvoir d'action, de construire son identité professionnelle.

« L'analyse de l'activité permet ainsi au professionnel du travail social d'avoir des outils pour sa quête de sens et d'identité, de comprendre dans quelles tensions et contradictions il est placé. Ces outils sont, de plus, utiles à son activité même, puisque le travailleur social est sans cesse en position de devoir décrire et justifier de son activité, que ce soit vis-à-vis de l'extérieur : familles, juges, politiques... ou en interne, au sein de l'équipe de travail »⁷

2.1.3 Travail prescrit-travail réel et intelligence pratique

Les ergonomes opèrent une différence entre le travail prescrit (les normes, les règles, les consignes etc.), ce qui doit être fait et le travail réel, ce qui est fait. L'activité que le professionnel réalise est la concrétisation d'une des réponses possible donnée à la prescription.

« De sorte que (...) le réel de l'activité est également ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir - le drame des échecs - ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter - paradoxe fréquent - ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire. »⁸

Le professionnel est tiraillé entre ce qu'on lui demande de faire (la prescription) et toutes les résistances auxquelles il est confronté dans la réalité.

« Travailler implique de sortir du discours pour se confronter avec le monde »⁹.

⁵ DEJOURS, C., Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel, In Education Permanente, 1993, p.48

⁶ DAVEZIES, P., Eléments de psychodynamique du travail, In Education permanente, 1993, p.38

⁷ LIBOIS, J., STROUMA, K., Le travail social aujourd'hui, en quête de sens et d'identité : éclairages par l'analyse de l'activité In LIBOIS, J., STROUMA, K. (sous la direction de), Analyse de l'activité en travail social: Actions professionnelles et situations de formation, IES Editions, 2007. P.17

⁸ CLOT, Y., FAITA, D., FERNANDEZ, G. & SCHELLER, L., Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, op.cit., p.2

⁹ DAVEZIES, P., Eléments de psychodynamique du travail, op. cit., p.36

Il doit réussir à se « débrouiller » dans cet espace flou grâce à ses expériences personnelles et professionnelles, son intuition. Il doit faire preuve de ruse.

« Il ne suffit pas d'appliquer les consignes. Il ne suffit pas de mobiliser l'intelligence théorique. Il faut interpréter, improviser, ruser, tricher... Il faut faire appel à l'intelligence pratique, à l'intelligence de l'action. Intelligence fort différente, intelligence ancrée dans le corps et dans les couches obscures de la personnalité. Intelligence rusée, intelligence courbe. Cette intelligence dont les Grecs ont fait une divinité : Métis, épouse de Zeus, celle par laquelle il accède au pouvoir sur l'Olympe. Métis, intelligence rusée qui constitue le noyau central du métier »¹⁰.

L'intelligence pratique est fondamentalement liée au corps. Un professionnel averti qui sent une odeur inquiétante, qui entend un bruit nouveau ou qui est en proie à une sensation inattendue va rapidement faire appel à son expérience pour appréhender cette situation nouvelle.

« C'est la déstabilisation du corps total dans son rapport à la situation qui déclenche, initie et accompagne le jeu de cette intelligence pratique »¹¹.

Or, ces intelligences singulières ont besoin d'être coordonnées afin d'éviter l'anarchie au travail et de stabiliser collectivement les découvertes de l'intelligence pratique. Cette coordination s'appelle la sagesse pratique.

2.1.4 Genre et style

Comme nous venons de le voir, les professionnels mettent en place un certain nombre de codes de « ce qui est à faire et ce qui ne l'est pas » pour répondre au mieux aux exigences de la hiérarchie en tenant compte des variables du terrain. Ils s'adaptent, modifient et recréent leurs actions en fonction de la réalité.

« Il y a donc entre le prescrit et le réel un troisième terme décisif que nous désignons comme le genre social du métier, le genre professionnel, c'est-à-dire les « obligations » que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail. »¹²

Les professionnels peuvent difficilement décrire le genre de leur métier car ils ont intégré les manières de faire et d'agir qui les lient. Le genre se développe non seulement à l'échelle d'une profession mais également au sein d'une entreprise, d'une institution, d'un collectif de travail. Il peut être repérable pour des personnes extérieures au milieu qui perçoivent un « air de famille ».

Le genre peut émerger dans les conflits où « ce qui a toujours été fait comme ça » est remis en question. Autrement dit, le genre est malmené puis stabilisé lors des situations de désaccord.

¹⁰ DAVEZIES, P., *Éléments de psychodynamique du travail*, op. cit., p.37

¹¹ DEJOURS, C., (1993) cité dans JOBERT, G., *L'intelligence au travail* In : CARRE, P., CASPAR, P., *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod, 1999, p.213

¹² CLOT, Y., FAITA, D., *Genres et styles en analyse du travail, Concepts et méthodes*, In Travailler, 2000, p.9

Une fois les « ficelles du métier » maîtrisées et le genre du lieu intégré à sa pratique, le professionnel peut apporter de la nouveauté. S'appuyant sur son expérience pratique, ses connaissances théoriques et son intuition, il peut enrichir ses actions au quotidien. Le style est donc une retouche du genre lorsque la réalité le demande.

« Les styles ne cessent de métamorphoser les genres professionnels qu'ils prennent comme objet de travail sitôt que ces derniers se « fatiguent » comme moyen d'action. »¹³

Le style est plus aisément identifiable puisqu'il est le reflet des différences, des individualités des professionnels.

Lorsque, ce que Clot et Faïta nomment « créations stylistiques », portent ses fruits et est reconnu par l'ensemble d'une équipe, cette nouvelle manière de faire peut être assimilée au genre. Par conséquent, le genre n'est pas immuable. Le genre et le style agissent sans cesse l'un sur l'autre.

2.1.5 Identité et reconnaissance professionnelle

Le plaisir au travail dépend de la liberté d'exercer son intelligence pratique et de mettre son expérience au service de l'entreprise. Il est indispensable pour que le professionnel évolue.

« Et ce plaisir a partie liée avec la santé, car il inscrit alors le rapport au travail comme médiateur de l'accomplissement de soi et de la construction de l'identité. »¹⁴

A l'inverse, la souffrance au travail peut se faire sentir lorsque l'intelligence pratique est mise à mal. Selon Dejours, les sources principales de la souffrance au travail sont :

- ⊗ *« l'entrave à l'exercice de l'intelligence créatrice ;*
- ⊗ *le déni généralisé de l'usage pourtant nécessaire de cette intelligence, sans laquelle aucune organisation du travail ne peut fonctionner ;*
- ⊗ *la non-reconnaissance des efforts et du coût pour les travailleurs de l'exercice de cette intelligence, en termes de santé. »¹⁵*

Le professionnel est donc en quête d'accomplissement de soi. Il construit son identité au travers de son travail. *« Mais dans aucun des cas, je ne suis moi-même producteur de mon identité. L'identité m'est donnée par le regard de l'autre, par autrui sous la forme de reconnaissance. »¹⁶*

La reconnaissance au travail passe par deux formes de jugement :

- ⊗ Le jugement d'utilité porte sur l'utilité du travail, sur son efficacité. Il s'intéresse au résultat de l'action. Il est donné par les clients, les bénéficiaires et par la

¹³ CLOT, Y., FAITA, D., Genres et styles en analyse du travail, Concepts et méthodes, op. cit., p.15

¹⁴ DEJOURS, C., Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel, op. cit., p.48

¹⁵ Ibid, p.48

¹⁶ DAVEZIES, P., Eléments de psychodynamique du travail, op. cit., p.44

hiérarchie. Le sujet construit son identité par son intention d'apporter sa contribution à l'entreprise, à la société.

- § Le jugement de beauté comporte lui-même deux dimensions. La première reconnaît que le professionnel travaille selon les règles de l'art du métier. Elle lui permet de faire sa place au sein du collectif. Cette appartenance à un groupe est capitale dans la quête d'identité. La deuxième dimension met en évidence les qualités particulières de chacun, son ingéniosité, sa créativité. Ce jugement est porté par les pairs qui eux-mêmes connaissent les ficelles du métier, les astuces qui en font la beauté. « *C'est à ce niveau que se joue la question de l'identité singulière sticto sensu dans les rapports intersubjectifs de travail.* »¹⁷

La recherche de reconnaissance sous-entend évidemment que le professionnel ne travaille pas seul mais qu'il évolue au sein d'une équipe. Or, s'accorder sur les règles de base de la profession ne suffit pas pour collaborer. « *Elle (la collaboration) nécessite d'abord, semble-t-il, une visibilité des manières de travailler.* »¹⁸ Cependant, nous l'avons vu, chaque professionnel, confronté aux résistances imposées par la réalité, ruse pour parvenir à répondre aux prescriptions. Mais rendre visible ses tâtonnements et ses tricheries ne va pas de soi.

« *Lorsque vous rencontrez une difficulté, vous supportez difficilement que quelqu'un regarde par-dessus votre épaule comment vous allez vous en débrouiller. L'invention implique un certain degré d'intimité.* »¹⁹

Seule la confiance permet de faire co-exister intimité et visibilité. Elle se construit dans des situations de crise où les professionnels constatent que, malgré tout ce qui pourrait arriver, chacun continue à respecter les règles communes.

« *C'est la façon dont l'autre se comporte face à une situation imprévue, la constatation que, même lorsque que le monde se dérobe, on continue à agir selon les principes partagés, qui fondent véritablement la confiance.* »²⁰

Dejours décrit ainsi les conditions de la coopération :

« *Pour atteindre la coopération à partir des règles, nous avons donc la séquence suivante : règles de travail ⇨ visibilité de la pratique du travail ⇨ confiance ⇨ coopération.* »²¹

¹⁷ DEJOURS, C., Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel, op. cit., p.66

¹⁸ Ibid, p.65

¹⁹ DAVEZIES, P., Eléments de psychodynamique du travail, op. cit., p.40

²⁰ Ibid, p.40

²¹ DEJOURS, C., Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel, op. cit., p.66

2.2 La méthodologie : L'autoconfrontation croisée²²

Nous l'avons vu, la méthodologie de l'autoconfrontation croisée est une méthode inductive. Elle est même qualifiée par Claude de Jonckheere de « constructiviste »²³ puisque la recherche se construit au fil des étapes de la méthodologie. En effet, le chercheur ne sait pas d'avance ce qu'il va trouver.

Cette méthode permet le renversement voulu par l'analyse de l'activité : ce n'est pas le chercheur qui observe et interprète mais les professionnels eux-mêmes, dans un travail de co-analyse avec le chercheur.

C'est pourquoi, il ne me paraît pas pertinent de formuler des hypothèses de recherche dans ce travail. En effet, je ne connais absolument rien de St-Martin et surtout, je ne sais pas à l'avance quelles scènes je vais filmer ni quel en sera le contenu. Je ne peux donc pas anticiper les sujets qu'aborderont les éducateurs concernant leur pratique. Mon analyse se construira à partir de leur analyse de leur travail. De nouvelles hypothèses de compréhension de la pratique émergeront de mes résultats.

Nous allons maintenant découvrir la méthodologie de l'autoconfrontation croisée ainsi que ces principales étapes.

2.2.1 Présentation de la méthode

La méthode de l'autoconfrontation croisée a été développée par Yves Clot et Daniel Faïta. L'autoconfrontation croisée utilise l'image (la vidéo) comme support d'analyse. Elle est une méthode de co-analyse regroupant chercheurs et professionnels. Il s'agit de repérer, dans un premier temps, ce que font les professionnels puis, dans un second temps, de mettre en mot ce qu'ils font et enfin, de créer un espace de développement où les professionnels peuvent prolonger leur réflexion : que vont-ils faire de ce qu'ils ont constaté ?

« L'autoconfrontation amène à mettre le travail en discussion. Elle encourage les controverses professionnelles sur les manières d'agir et révèle les styles et les genres dans un groupe, une équipe. Les professionnels s'engagent dans des controverses sur leurs manières d'agir et expriment les compétences tacites à l'œuvre dans l'action. Ils peuvent ainsi comprendre et prendre conscience de ce qu'ils mettent en œuvre, souvent sans le savoir. Cette méthode permet de rendre visible la subjectivité mise en œuvre par les professionnels dans l'action. Elle permet à ces derniers de repenser leur travail et de renforcer ainsi leur identité professionnelle »²⁴.

²² Méthodologie tirée de DELLEY, J.-M., SAUVIN, J., TREBERT ; D : L'autoconfrontation croisée : regards sur une méthodologie d'analyse d'activité, 2005, pp.1-11

²³ DE JONCKHEERE, C., L'analyse de l'activité : une épistémologie et une méthodologie pour étudier les pratiques en travail social. In *Revue suisse de travail social*, (n°2), 2007, p.12

²⁴ RAMIREZ, K., PRADA, J., La créativité dans le travail social In LIBOIS, J., STROUMA, K. (sous la direction de), *Analyse de l'activité en travail social: Actions professionnelles et situations de formation*, op.cit., p.60

2.2.2 Application de la méthode

La méthode de l'autoconfrontation croisée se déroule en trois phases :

- ∅ La première phase consiste à rencontrer l'équipe de travail avec laquelle le chercheur souhaite collaborer. Ce dernier explique ses objectifs, sa méthodologie, ses intentions.
Lorsqu'un groupe d'analyse est formé, les participants déterminent les séquences d'activité qui seront filmées. Ces séquences sont significatives au sein de l'institution, voire sujettes à controverse.
- ∅ La deuxième étape est consacrée aux enregistrements vidéo. Elle sous-entend une période d'observation sans caméra. Puis, le chercheur réalise des prises de vues dans un laps de temps suffisamment court afin que des comparaisons puissent s'ouvrir entre les membres de l'équipe.
Après avoir filmé plusieurs séquences impliquant des sujets différents, la phase 2 comporte deux temps : l'autoconfrontation simple (ACsimple) et l'autoconfrontation croisée (ACC)²⁵.

Dans un premier temps, le chercheur filme les commentaires que lui adresse le sujet confronté à sa propre image. Cela est nommé l'autoconfrontation simple entre le chercheur, le sujet (l'éducateur filmé) et les images.

Le chercheur se situe hors du champ de la caméra. Il passe lui-même les images, revient en arrière et les arrête. Il questionne l'éducateur au sujet de son action.

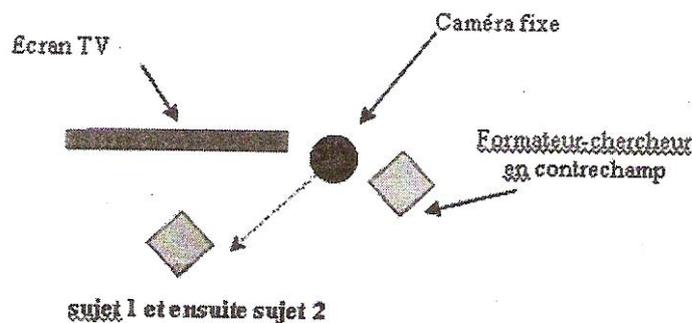


Figure 1 : l'autoconfrontation simple²⁶

Dans un second temps, deux membres de l'équipe sont réunis. Le chercheur filme les commentaires adressés par l'un des deux travailleurs à son collègue alors qu'il est confronté à l'enregistrement du travail de son collègue. Cela s'appelle l'autoconfrontation croisée entre le chercheur, deux éducateurs et les images de l'action.

²⁵ A partir de ce paragraphe, j'utiliserai les abréviations « ACsimple » pour désigner l'autoconfrontation simple et « ACC » pour l'autoconfrontation croisée.

²⁶ Les schémas sont tirés de DELLEY, J.-M., SAUVIN, J., TREBERT ; D : L'autoconfrontation croisée : regards sur une méthodologie d'analyse d'activité, op.cit., p.4-5

Le chercheur invite le sujet dont on ne voit pas l'activité à s'exprimer. Celui dont on regarde l'action est donc confronté aux commentaires de son collègue. La discussion peut soulever des controverses au sujet du style des actions de chacun d'entre eux et permettre une prise de conscience. Grâce à cette méthodologie, « *le sujet relève l'écart de sa pratique par rapport au genre professionnel auquel il appartient. Cet espace émergent révèle le style engagé dans l'action offrant une zone de développement possible par la compréhension et la reconnaissance de son activité propre au sein du collectif.* »²⁷

La télécommande du magnétoscope est confiée aux professionnels afin qu'ils ponctuent le dialogue à leur aise.

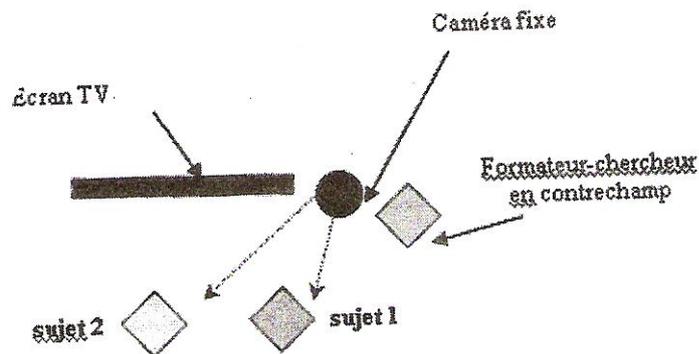


Figure 2 : l'autoconfrontation croisée

La qualité de l'image et du son de l'enregistrement vidéo sont soignés pour que le professionnel soit le plus à l'aise possible avec son image.

- ∅ Enfin, la troisième phase consiste à présenter le montage final à l'équipe éducative afin d'identifier les prises de conscience visant la réflexion. « *Cette méthodologie privilégie l'augmentation du pouvoir (des) collectifs de transformer les buts, les moyens et les connaissances de leur activité professionnelle.* »²⁸

²⁷ LIBOIS, J. *Travail social hors mur : Créativité et paradoxes dans l'action*, IES, 2004, p..51

²⁸ DELLEY, J.-M., SAUVIN, J., TREBERT ; D : *L'autoconfrontation croisée : regards sur une méthodologie d'analyse d'activité*, op. cit., p.5

3 Concept éducatif « Grandir Ensemble »²⁹

Nous l'avons vu, ce travail a pour objectif de saisir l'écart entre le travail prescrit par le concept éducatif « Grandir ensemble » et le travail réel. C'est pourquoi, nous allons maintenant découvrir le contenu de ce document afin de pouvoir ensuite le confronter à la pratique réelle des éducateurs du Foyer St-Martin.

Dans ce point, j'ai tenté d'être le plus fidèle possible au contenu du concept, le citant régulièrement afin de ne pas m'éloigner de l'essentiel. Les titres que j'ai utilisés ainsi que l'ordre de présentation des informations sont identiques. Cependant, quelques points ont été laissés de côté car ils n'ont pas de lien direct avec ma recherche.

La lecture des points principaux de ce concept permet non seulement d'en connaître les lignes directrices, mais également de faire connaissance avec l'institution, sa population et son mandat.

3.1 Introduction

Repris en 2005 par une nouvelle direction et une nouvelle équipe éducative, le Foyer St-Martin est une institution récente, en pleine construction. L'équipe s'est donc penchée sur la rédaction d'un concept éducatif. *« Ce dernier a été voulu, pensé et construit comme un outil de travail ouvert et évolutif. Il offre aux éducateurs(trices) un repère indispensable pour articuler au quotidien leur action dans une pratique professionnelle efficace, vivante et créative. »*³⁰

La dénomination « Grandir Ensemble » reflète deux notions essentielles au Foyer St-Martin : « grandir », processus vécu par chaque être vivant et « le lien », « *le lien familial, le lien social, et celui, primordial dont chacune et chacun est invité à prendre un soin tout particulier : le lien à soi-même et au vivant.* »³¹

3.2 D'hier vers demain : S'inscrire dans une continuité

Construit par un biologiste dans l'entre-deux guerres, soucieux de faire découvrir la nature à ses élèves, le Foyer St-Martin est l'héritier de valeurs qu'il choisit de perpétuer et d'intégrer à son concept. *« Le lien au Vivant comme tuteur éducatif constitue la pièce maîtresse de cet héritage. (...) Il implique que les professionnels s'engagent dans une démarche sensible et humaniste, avec un souci d'efficacité qui soit accompagné et complété d'un autre souci, non moins essentiel : celui d'une action qui soit belle et harmonieuse, en cohérence avec le milieu naturel remarquable du site qui l'accueille. »*³²

²⁹ Cf. annexe n°1

³⁰ Tiré du concept éducatif « Grandir ensemble » p.3

³¹ Ibid, p.3

³² Ibid, p.4

3.3 Valeurs et sens : S'inscrire dans une éthique

Les éducateurs du Foyer St-Martin se sont accordés sur les valeurs suivantes :

- ∅ L'authenticité
- ∅ L'optimisme
- ∅ L'ouverture
- ∅ Le respect
- ∅ La confiance
- ∅ Le partage
- ∅ La conscience
- ∅ La créativité

« Ces valeurs, (...), les engagent individuellement et collectivement dans tous les aspects de leur pratique professionnelle. »³³

3.4 Mandat : S'inscrire dans une nécessité

Le Foyer St-Martin accueille des enfants qui ont entre 6 et 12 ans, placés par leurs parents ou suite à une décision d'une autorité officielle.

Le mandat du Foyer St- Martin est le suivant :

3.4.1 Accueil

Le Foyer St-Martin est ouvert 365 jours par an. Il favorise le retour des enfants dans leurs familles durant le week-end et les vacances scolaires lorsque cela est possible.

Situé au cœur de la nature, le foyer offre aux enfants des espaces spécifiques (bergerie, jardin etc.) afin de réaliser des activités qui rythment les temps hors-scolaires.

Six éducateurs encadrent neuf enfants. La petite taille de l'institution permet donc un accompagnement individualisé de qualité.

3.4.2 Protection

Dans cette période difficile de la vie des enfants, le foyer a pour mission de « restaurer le sentiment de sécurité et de confiance chez les enfants et (leurs) proches. »³⁴

³³ Tiré du concept éducatif « Grandir ensemble » p.5

³⁴ Ibid, p.8

3.4.3 Accompagnement³⁵

Le lien à la vie comme tuteur éducatif

Le milieu naturel exceptionnel qui entoure le Foyer St-Martin enrichit l'action éducative des éducateurs. En effet, ils portent une attention particulière aux rythmes de la nature qui offre de nombreux parallèles avec la vie des enfants. C'est pourquoi les moments forts de la vie au foyer sont marqués par des rituels qui réunissent les enfants et leurs familles.

De plus, l'institution a la possibilité d'élever des animaux (poules, chèvres, lapins etc.) Ils permettent aux enfants de développer leur confiance en eux, d'apprendre la patience et de s'engager différemment sur le plan affectif avec la responsabilité de prendre soin d'un animal.

Un grand jardin offre aux enfants un espace où ils peuvent prendre conscience du temps et du soin nécessaire pour obtenir un aliment.

Enfin, la créativité est encouragée à travers des cours tels que la poterie, le dessin etc. Chacun est invité à exprimer ce qu'il ressent.

La santé

Le Foyer St-Martin porte une attention particulière à la santé des enfants ainsi qu'à l'éducation à la santé. La nourriture est de bonne qualité, les quantités sont adaptées à l'âge des enfants. « *Le suivi proposé par les professionnels veille également à leur donner les repères indispensables à l'acquisition d'habitudes alimentaires saines et adaptées.* »³⁶

De surcroît, outre une séance de sport hebdomadaire, les enfants peuvent se dépenser à l'extérieur de la maison aussi souvent que possible.

La vie sociale

Le Foyer St-Martin encourage la vie sociale des enfants non seulement au travers de l'école, mais également grâce aux relations créées avec le voisinage et grâce aux diverses activités organisées à l'extérieur du foyer afin que chaque enfant développe des capacités à « être ensemble ».

Approche en réseau

L'équipe du Foyer St-Martin privilégie le travail en réseau tant familial que professionnel dans son action. Cette orientation permet de bénéficier des apports, des richesses et des compétences de chacun afin d'offrir le meilleur accompagnement possible.

³⁵ Tiré du concept éducatif « Grandir ensemble » p.8

³⁶ Ibid, p.9

3.4.4 Réhabilitation de la fonction parentale

« S'inspirant des propos de Guy Ausloos, systémicien et thérapeute de famille, le Foyer St-Martin signifie, (...), son intention de collaborer avec les familles, et de choisir la perspective de la réhabilitation la plus complète de la fonction parentale, en vue de la fin du placement. »³⁷

Les parents sont donc invités à partager des moments formels tels que les bilans et des moments plus conviviaux, lors de soirées d'échange par exemple.

Les retours dans les familles durant les vacances et les week-ends sont également encouragés lorsque cela est possible.

La réhabilitation de la fonction parentale est un axe de travail central à St-Martin. Il est un point de réflexion concernant les perspectives d'avenir.

3.4.5 Réinsertion

La réinsertion de l'enfant dans son milieu naturel est le fil rouge du placement. D'entente avec le réseau, l'enfant quitte le foyer lorsqu'il a accompli une étape significative de son parcours et que son milieu familial est prêt à l'accueillir.

Le départ est envisagé comme un processus, accompagné par les éducateurs, afin qu'il se fasse en douceur.

3.4.6 Le placement au Foyer St-Martin : s'inscrire dans un processus

Le Foyer St-Martin, conscient que le placement sera limité dans le temps mais qu'il est une étape significative dans la vie des enfants, souhaite le jaloner de repères.

Un placement au Foyer St-Martin se déroule en quatre étapes, ponctuées de rituels.

Le processus d'admission

Selon l'urgence de la situation et les besoins de l'enfant, l'admission peut être très rapide ou progressive. Elle sous-entend un accord entre l'organe placeur et la direction du foyer.

Le processus d'admission se termine à l'arrivée de l'enfant au foyer.

Le processus d'intégration

Le processus d'intégration débute au moment de l'arrivée de l'enfant et dure environ 16 semaines.

³⁷ Tiré du concept éducatif « Grandir ensemble » p.10

Il permet aux éducateurs d'observer l'enfant, ses compétences et ses faiblesses au sein du groupe afin de fixer, en entente avec le réseau, des objectifs pour le placement en lien avec le projet éducatif.

C'est également le temps de la création des liens entre les éducateurs, l'enfant et sa famille comme base de la collaboration à venir.

Le rythme annuel

L'enfant prend part au rythme habituel au Foyer St-Martin.

Trois rencontres avec le réseau ponctuent cette période. Elles permettent d'évaluer les objectifs du placement et de les adapter le cas échéant.

Le processus de départ

Hormis les placements qui prennent fin car les objectifs posés ont été atteints et que le milieu familial est à nouveau prêt à accueillir l'enfant, d'autres critères peuvent provoquer un départ de St-Martin tels que l'atteinte de la majorité ou l'inadéquation du placement.

Lorsque cela est nécessaire, un accompagnement « post-cure » peut être mis en place.

3.4.7 Limites et transgression : S'inscrire dans un cadre

Le cadre

« *L'action éducative auprès des enfants séjournant à St-Martin ne peut prendre sa place et ancrer son efficacité que dans la mesure où elle se situe dans un cadre* »³⁸, un cadre normatif (définissant les règles du vivre-ensemble) et un cadre affectif (définissant le contexte dans lequel peuvent se développer les relations entre les éducateurs et les enfants).

« *Dans le cadre d'un foyer éducatif, la recherche des limites tout comme la tentative de transgression du cadre, voire la transgression en tant que telle, font partie du processus normal d'apprentissage et de développement. Chacun de ces événements représente en effet une occasion pour les enfants de construire du sens et d'intégrer cette construction dans leur monde de représentations et, par conséquent, dans leur présence au monde.* »³⁹

La sanction

La sanction quitte la transgression mais elle n'est pas suffisante à elle seule. C'est pourquoi, afin de n'être pas uniquement réactifs mais créatifs face à ces transgressions, l'équipe du Foyer St-Martin s'est donnée trois repères pour traiter les transgressions en y ajoutant du sens.

- a) La sanction quitte une transgression du cadre. « *Elle souligne de manière claire et officielle la règle en tant que repère.* »⁴⁰
- b) La réparation permet à l'enfant de regagner sa place au sein du groupe.

³⁸ Tiré du concept éducatif « Grandir ensemble » p.15

³⁹ Ibid, p.15

⁴⁰ Ibid, p.16

- c) L'échange entre l'adulte et l'enfant permet de donner du sens à la transgression et de mettre en mot les événements.

3.5 Ouvertures : S'inscrire dans une perspective

« Prenant appui sur les huit valeurs énoncées au début (du) concept, l'équipe du Foyer St-Martin affirme clairement son intention d'effectuer son travail dans un esprit d'ouverture et de développement, toujours en cohérence avec les axes définis. Elle construit ainsi son action quotidienne en répondant de manière humaine et professionnelle tant aux besoins des enfants qui lui sont confiés qu'aux attentes des partenaires du réseau.

Enfin, elle s'efforce de construire une réflexion large et dynamique, dans la perspective d'un avenir vivant, créatif et en mouvement. »⁴¹

Aujourd'hui, le Foyer St-Martin souhaite travailler sur deux axes prioritaires :

3.5.1 Le développement des partenariats

Il vise non seulement à renforcer le partenariat déjà existant avec les institutions partenaires mais également à créer un réseau de familles d'accueil, ressource précieuse lors des situations difficiles.

3.5.2 Le développement de l'action avec les familles

« Le travail actuellement effectué avec les familles (...) met nettement en évidence la nécessité d'intensifier la « Réhabilitation de la fonction parentale ». Pour cela, l'équipe du Foyer St-Martin envisage de mettre l'accent sur le renforcement de ses compétences, en particulier en Approche Systémique, choisie par elle comme approche de référence. »⁴²

« Solidement enracinée dans le riche terreau de son histoire, prenant appui sur une identité affirmée et guidée par un souci éthique de chaque instant, l'équipe du Foyer St-Martin envisage, plus que jamais, son avenir avec confiance. En prise avec les défis contemporains et en lien avec les repères qu'elle s'est construits, elle se veut prête à relever le défi auquel l'invite quotidiennement chacun des enfants qu'elle accueille et accompagne : celui de **Grandir Ensemble**. »⁴³

⁴¹ Tiré du concept éducatif « Grandir ensemble » p.18

⁴² Ibid, pp.18-19

⁴³ Ibid, p.19

4 Déroutement de la recherche

Après avoir fait connaissance avec le terrain de recherche au travers du concept éducatif et compris les principales étapes de l'ACC, nous allons maintenant suivre mon cheminement à St-Martin, de la rencontre avec l'équipe éducative jusqu'à la réalisation des ACC. Nous allons également nous intéresser aux difficultés rencontrés dans l'application de cette méthodologie.

4.1 Présentation du projet

4.1.1 Rencontre avec l'équipe éducative du Foyer St-Martin

Pour la première fois, j'ai rencontré l'équipe éducative du Foyer St-Martin au complet en mai 2007 afin de leur proposer mon projet. Après m'être présentée et avoir exposé la thématique de mon mémoire, je leur ai détaillé la méthodologie ainsi que mes attentes à leur rencontre. De nombreuses questions ont été posées au sujet de la confidentialité des images filmées en présence des enfants et de l'impact de la caméra sur le comportement des personnes observées.

Après quelques semaines de réflexion et une entente au sein de l'équipe, deux éducateurs, un homme (Jérôme) et une femme (Christina), ont accepté de participer à ma recherche. Jérôme est un éducateur en formation. Il a contribué à la création du Foyer St-Martin. Christina est une éducatrice diplômée, elle a été engagée dans cette institution plusieurs mois après ses collègues. Elle n'est pas de langue maternelle française.

Lors de notre deuxième rencontre, nous avons sélectionné deux types de séquences. D'une part une activité avec un groupe d'enfants : un repas et, d'autre part, une activité qui se déroule en présence d'un éducateur et d'un enfant seul, à savoir : le « coup de main chèvres »⁴⁴ avec l'éducateur et les devoirs avec l'éducatrice. Le choix de ce second type d'activité s'est porté sur deux activités différentes car chacun d'entre eux avait de l'intérêt à s'observer dans l'activité choisie (chèvres ou devoirs). Il est néanmoins important de préciser que chacun d'entre eux connaît parfaitement l'activité de l'autre.

Je pense d'ailleurs que des similitudes intéressantes peuvent émerger de la comparaison de ces deux séquences. Effectivement, les séquences (chèvres-devoirs) sont fort différentes mais elles sont le reflet d'un moment privilégié entre un seul adulte et un seul enfant.

Nous avons également planifié les prises de vue dans un court laps de temps afin que ma démarche ait du sens pour les éducateurs et qu'elle soit d'une durée bien définie pour les enfants.

⁴⁴ A St-Martin, les animaux ont une place importante dans le quotidien. Selon un tournus préétabli, chaque enfant du foyer contribue, durant cinq semaines, au soin journalier des animaux. Cette aide a été nommée « un coup de main », « coup de main chèvres » dans ce travail puisque Julien (prénom fictif) et Jérôme s'occupent des chèvres dans la séquence choisie.

Nous avons retenu les échéances suivantes :

- a) Observations : 22 et 29 mai 2007
- b) Test du matériel audio-visuel : 5 juin 2007
- c) Réalisation des films : 12 et 26 juin 2007
- d) ACsimple, ACC : mois de juillet

Nous avons déterminé ultérieurement les dates précises des AC simple et ACC afin de prendre du recul et que je puisse préparer mes questions.

Lors de cet échange, je leur ai également présenté les formulaires de consentement éclairé (un pour les éducateurs et un pour la direction) de sorte à les améliorer et à les compléter en fonction de nos réflexions⁴⁵. Le directeur s'est engagé à avertir les parents de la présence de ma caméra tout en leur assurant la non-diffusion des films réalisés en présence des enfants, comme nous l'avions décidé.

4.1.2 Observation

Mes deux périodes d'observation ont été relativement courtes car nous souhaitions conserver le même rythme durant les moments sans, puis avec caméra. Les éducateurs ont demandé que ma présence sur le groupe se limite aux temps des activités que nous avons choisies, afin que mon intervention ne dépasse pas le cadre de ma recherche et garde son sens.

Le 22 mai, j'ai observé un moment d'étude ainsi que plusieurs « coups de main animaux ». J'ai relevé que les éducateurs prennent du temps pour organiser la soirée, les tâches de chacun d'entre eux.

Lors du « coup de main chèvres », Jérôme me fait remarquer qu'il travaille énormément dans le « faire avec ».

Je me suis sentie fort bien accueillie par les enfants et par l'équipe éducative. L'ambiance était détendue.

Durant mon deuxième jour d'observation, je relève à nouveau une excellente organisation entre les éducateurs qui garantit, à mes yeux, le calme et la bonne humeur qui règnent au sein de cette institution.

J'assiste aux devoirs de la jeune fille que je vais filmer et je partage le repas du soir avec quatre enfants et Christina. Les enfants participent aux tâches ménagères, telles que la vaisselle, le balai, en chantant. L'ambiance est, une nouvelle fois, très agréable.

4.1.3 Test du matériel audio-visuel

Nous avons décidé de réaliser une soirée d'essai de films pour deux raisons: premièrement, nous souhaitions tester la qualité de l'image au sein de la bergerie ainsi que celle du son durant un repas (les enfants parlent parfois tous en même temps). Deuxièmement, ce test visait à habituer les enfants à la présence de la caméra.

⁴⁵ Cf. annexes n°2-3

Nous avons préalablement établi avec les éducateurs que, si les images des essais étaient intéressantes, je pourrais les utiliser dans ma recherche.

Comme prévu, j'ai donc filmé à l'intérieur de la bergerie un « coup-de-main chèvres » sous la responsabilité de Jérôme puis un repas du soir géré par Christina.

4.2 Enregistrements vidéos

4.2.1 Réalisation des films des quatre activités

Après quelques réajustements au niveau du matériel audio-visuel, voici venu le temps de la réalisation des films des quatre activités.

Le 12 juin, j'ai filmé une jeune fille durant ses devoirs et leçons suivie par Christina. Puis, j'ai filmé un repas durant lequel Jérôme et deux enfants sont présents.

Le 26 juin, ma caméra a suivi Jérôme et le garçon prévu par le tournus pour le « coup de main chèvres » dans la bergerie. Dans un second temps, j'ai filmé Christina et quatre enfants durant le souper. Tout au long de cette deuxième soirée, la fatigue, due entre autre à l'approche des vacances scolaires, était palpable.

4.2.2 Choix des séquences

Afin de choisir les quatre séquences significatives pour l'analyse, j'ai tout d'abord visionné plusieurs fois, à plusieurs jours d'intervalle, les six films réalisés (deux essais et quatre activités) en relevant par écrit ce qui se passait et les éléments qui paraissaient intéressants à mettre en lien avec le concept éducatif.

Dans un second temps, j'ai regardé mes prises de vue sans le son afin de me détacher des paroles pour me concentrer exclusivement sur les actions des protagonistes de l'activité.

Mon choix s'est porté sur quatre séquences dont la durée varie entre 5 et 17 minutes environ. Elles seront présentées plus en détail dans la partie « présentation des 4 séquences d'activité ».

4.2.3 Autoconfrontation simple

Nous nous sommes finalement rencontrés le 18 juillet (durant les vacances d'été) pour les auto-confrontations simples. A la demande de Jérôme et Christina, je m'étais alors engagée à préparer des questions précises. En effet, ils étaient soucieux de s'éloigner de mon sujet s'ils étaient libres d'exprimer tout ce qu'ils souhaitaient. J'ai donc préparé une série de questions qui me semblaient représentatives des vidéos que j'avais visionnées à de nombreuses reprises.

Les ACsimples se sont déroulées dans une pièce calme, équipée de matériel audio-visuel qui n'a pas fonctionné aussi bien que nous l'aurions souhaité. Malheureusement, nous n'avons

pas pu regarder les séquences d'activité sur grand écran et celles-ci étaient sombres. Néanmoins, les éducateurs se sont tous deux exprimés facilement et ont répondu ouvertement à toutes mes questions.

4.2.4 Autoconfrontation croisée

Les auto-confrontations croisées ont eu lieu dans la même pièce que les ACsimples. Les images avaient été éclaircies.

Les éducateurs ont pris plus de recul. Le contact avec l'image est moins émotionnel comme cette intervention de Jérôme le souligne⁴⁶ :

« Jérôme : *Mais quand même, moi de voir ça avec un peu plus de recul, un peu plus d'heures de sommeil aussi j'pense (rires) ça me..., ça me permet de dans dans faire quelque chose de plus constructif que la la première, la première fois où je l'ai vu quoi. (24')*

Christina : *(acquiesce)*

Jérôme : *J'suis moins dans les émotions quoi ! Moins juste là (montre son ventre)*

Chercheuse : ***Mais j'pense les deux, vous êtes moins dans le...***

Christina : *(acquiesce)*

Jérôme : *Tu ressens le truc*

Christina : *ouais, ouais*

Jérôme : *dans le ressenti ouais »⁴⁷*

Christina et Jérôme échangent aisément sur les séquences. Les sujets dont nous avons parlé lors des ACsimples reviennent spontanément. Cependant j'ai eu des difficultés à poser les questions que j'avais prévu de développer car ils étaient pris dans leurs conversations et l'aspect technique (caméra, ordinateur etc.) a mobilisé une grande partie de mon attention comme je le décris au point suivant.

⁴⁶ Lorsqu'un passage d'une ACsimple ou d'une ACC est cité, il est en italique. Dans les quatre séquences d'activité, les répliques des éducateurs sont en gras. Dans les ACsimple et les ACC, les répliques de la chercheuse sont en gras afin de faciliter la lecture de ces extraits. Des repères temporels entre parenthèses permettent au lecteur de se situer dans le déroulement de la séquence. De plus, quelques précisions, visibles uniquement dans les films, figurent entre parenthèses lorsqu'un élément est important : (l'éducateur se lève) par exemple.

⁴⁷ Tiré de ACC Jérôme-repas

Ils soulignent que cette méthode leur permet de voir des éléments auxquels ils ne faisaient pas ou plus attention. Ils pensent qu'ils pourront dorénavant en tenir compte dans leur travail. Les extraits suivants en témoignent :

« *Christina* : *C'est quelque chose que je trouve c'est difficile, on devrait presque être dans l'état d'esprit d'être comme une caméra...*

Jérôme : *(acquiesce)*

Christina : *... Donc de te voir toi agir avec les autres et pis t'es tellement au milieu de de mille choses avec ton état d'âme du moment et tout ça que c'est quelque chose que il y a que la caméra qui te permet de voir ».*⁴⁸

et

« *Christina* : *ça nous apprend de nous voir comme ça hein...*

(...)

Christina : *...ce qui fait qu'il y a beaucoup de mélange dedans, il y a beaucoup de choses. Et pis, et pis pas toujours on a la conscience, le fait que, dans un moment comme ça, c'est c'est comme ça euh... fort quoi ! Plein de de de mille petits trucs et pis voilà, on peut jamais être conscient de tout.*

Chercheuse : *(acquiesce)*

Christina : *Mais euh... Je pense que ça va déjà, (48'50) le fait d'avoir vu ça, ça va déjà complètement changer euh... qu'est-ce qu'on peut faire, qu'est-ce que je peux faire avec Marjorie*⁴⁹ *après...*

Chercheuse : *Ouais*

Christina : *...avec les autres »*⁵⁰

⁴⁸ Tiré de ACC Christina-repas

⁴⁹ Prénom fictif

⁵⁰ Tiré de ACsimple Christina-devoirs

4.3 Les obstacles rencontrés

Les obstacles rencontrés ont été de deux types :

4.3.1 Les remarques des éducateurs

Lors de notre première rencontre, l'équipe éducative du Foyer St-Martin percevait la caméra comme un outil extrêmement intrusif dans la vie des enfants. Ils se sont interrogés sur les moyens de la rendre moins visible. Ils ont pensé à la poser plusieurs fois dans les pièces concernées sans filmer ou à la placer de manière à ce qu'elle soit cachée. Finalement, nous n'avons pas mis en pratique ces idées. La caméra a été posée sur un trépier lors des devoirs et des repas afin qu'elle soit le plus discrète possible, au risque de perdre les quelques secondes durant lesquelles les éducateurs se lèvent pour aller rechercher les plats par exemple. J'ai filmé le « coup de main chèvres » de l'extérieur de la bergerie pour ne pas me trouver sur le passage de Jérôme ou de Julien⁵¹ et ne pas me faire bousculer par les animaux.

De plus, ils se sont montrés soucieux concernant l'utilisation des images des visages des enfants, d'eux-mêmes et de l'institution. Après réflexion, nous nous sommes accordés sur les modalités qui figurent dans les formulaires de consentement éclairé⁵².

Lors des ACsimples et des ACC, Jérôme et Christina ont relevé la difficulté de s'entendre et de se voir. Jérôme a été surpris par le son de sa voix.

« Jérôme : *(durant le film) Toujours étrange d'écouter sa voix. (Jérôme répète un mot qu'il dit dans le film) »⁵³*

Ils ont également souligné la complexité de tout voir ainsi que de prendre rapidement du recul par rapport à ce qui est vu, particulièrement durant les ACsimples puisque, dans ce cas, ils découvrent les images pour la première fois.

4.3.2 Mes difficultés

La première étape a été pour moi de convaincre l'équipe éducative du Foyer St-Martin de l'intérêt de ma recherche sous-entendant une intrusion due au matériel audio-visuel, une analyse de leur concept éducatif et une remise en question de leurs pratiques professionnelles.

Le choix des séquences s'est également avéré délicat. J'étais très soucieuse de sélectionner les actions les plus pertinentes pour l'analyse sans dépasser les 5 à 7 minutes (excepté la séquence Christina-devoirs qui dure environ 17 minutes car les moments de réflexion silencieuse sont nombreux).

⁵¹ Prénom fictif

⁵² Cf. annexes 2-3

⁵³ Tiré de ACsimple Jérôme-chèvres

Suite au choix des séquences, la préparation de mes questions fut la seconde difficulté. Effectivement, prévoir des questions en référence aux activités visionnées et orientées vers le concept éducatif, sans connaître les réactions qu'auront les éducateurs face à leur image, n'a pas été chose facile. J'ai d'ailleurs remarqué que, lors des ACsimples et des ACC, mes interventions étaient parfois en décalage avec l'interprétation que l'éducateur avait de son action.

Ceci m'amène à l'étape la moins évidente de ma recherche sur le terrain : la réalisation des ACsimples et des ACC qui sous-entendent la gestion de la caméra, le passage de la séquence, les coupures, la gestion du temps et de mes questions. Mes interrogations auraient bien évidemment dû enrichir les remarques des éducateurs, ce que j'ai essayé de faire au mieux. Cependant, j'ai remarqué que, perdue entre les soucis techniques, les propos de Jérôme et Christina et mes questions, je suis passée à côté de certains éléments que j'aurais dû approfondir. Être seule au moment des ACsimples et des ACC fut un réel obstacle pour ma recherche. D'ailleurs, j'ai commis quelques imprécisions au niveau du cadrage et de la prise de son.

Enfin, les retranscriptions de l'intégralité des séquences choisies, de leurs ACsimples et ACC fut un énorme travail. A plusieurs reprises, les enfants et les adultes parlent en même temps. Les bruits des animaux ou des chaises tirées couvrent les conversations. La mauvaise qualité de certains passages filmés rend la compréhension des mots impossible, m'obligeant à laisser plusieurs phrases inachevées.

4.4 L'impact de la camera

Durant nos premières rencontres, je partageais le souci des éducateurs concernant l'impact de la caméra sur les enfants et sur eux-mêmes. Néanmoins, il s'est avéré que sa présence n'a pas complètement modifié la dynamique. Bien sûr, elle a provoqué une certaine agitation et cristallisé certaines conversations autour d'elle comme nous pouvons le constater dans ce qui suit :

« *Christina :* (18'45) *Marjorie qui essaie, elle essaie de rigoler, de se faire noter, de se faire remarquer, Lucie⁵⁴ qui fait la l'actrice. La sensation vraiment que j'avais c'est : (19') il y a une caméra, ils sont en train de faire les acteurs.*

Chercheuse : (acquiesce)

Christina : *Lucie elle est là-dedans, Marjorie tout ce qu'elle peut faire c'est rire nerveusement comme ça pour attirer l'attention. Là, elle l'a un petit moment. (19'21)*

Chercheuse : *Tu crois que c'est une conséquence de la caméra ce qu'elle fait là ?*

Christina : *Euh...Par rapport à la deuxième fois,...*

⁵⁴ Prénom fictif

Chercheuse : *Ouais*

Christina : *...il y avait une grande différence.... »⁵⁵*

Mais, hors caméra, les éducateurs m'ont fait part de leur étonnement quant à la facilité de l'introduction de la caméra auprès des enfants.

4.5 Place de la chercheuse

Lors des réalisations de films concernant les devoirs et le « coup de main chèvre », j'ai choisi de me positionner en observatrice. Cependant, j'ai décidé de manger avec les enfants durant les repas en essayant de ne pas entrer dans le champ de la caméra et en prenant la parole le moins possible afin de ne pas influencer d'avantage sur la dynamique. J'ai pris cette option car j'avais le sentiment que je serais moins visible, donc moins « au centre de l'attention » en participant à l'activité.

⁵⁵ Tiré de ACsimple Christina-repas

2^{ème} partie

5 Analyse

Dans cette 2^{ème} partie, nous allons nous concentrer sur l'analyse du matériel récolté au Foyer St-Martin. A ce stade, notre matériel d'analyse se constitue de quatre séquences d'activité, de leurs ACsimples et de leurs ACC, intégralement retranscrites. Afin que le lecteur puisse s'imaginer la teneur de ces séquences, nous allons tout d'abord les présenter.

Puis, sachant que nous n'allons pas parvenir à tout analyser, nous allons nous focaliser sur trois thèmes, représentatifs des séquences filmées. Les éléments du concept « Grandir ensemble » au sujet du thème seront mis en parallèle avec l'activité des professionnels sur le terrain afin de comprendre ce qui se joue entre les prescriptions du concept et le travail réel.

5.1 Présentation des 4 séquences d'activités

Christina-devoirs : Cette séquence dure 17'20 minutes. Elle est longue car une telle activité est entre-coupée de nombreux moments de silence, ou de répétitions des mots de la dictée. Elle a lieu dans la chambre de l'enfant qui fait ses devoirs. L'éducatrice est assise à côté de l'enfant. Aucune des deux ne se lève durant ce moment. La jeune fille doit, pour ses devoirs, écrire une dictée au singulier puis au pluriel. La séquence s'intéresse uniquement à la rédaction de cet exercice au pluriel. La chercheuse est derrière, en observatrice, la caméra est sur trépier, l'enfant est dos à la caméra.



Christina-repas : Cette séquence, qui dure 7'11 minutes, montre quatre enfants et une éducatrice prenant le repas du soir. La pièce est petite et chaleureuse. L'éducatrice est assise en bout de table, la chercheuse mange en face. Les conversations des enfants (deux d'entre eux en particulier, assis autour de l'éducatrice) tournent uniquement autour de plusieurs séries télévisées. Ce sujet amène de l'agitation et laisse peu de place aux deux autres enfants qui rient surtout des imitations de leurs camarades. Durant les deux premières minutes, l'éducatrice s'intéresse à leur conversation car elle n'en comprend pas le contenu puis elle essaie fréquemment de les faire changer de sujet en les ramenant à ce qu'ils ont dans leurs assiettes. Les images de cette séquence ont été tournées lors d'un essai.



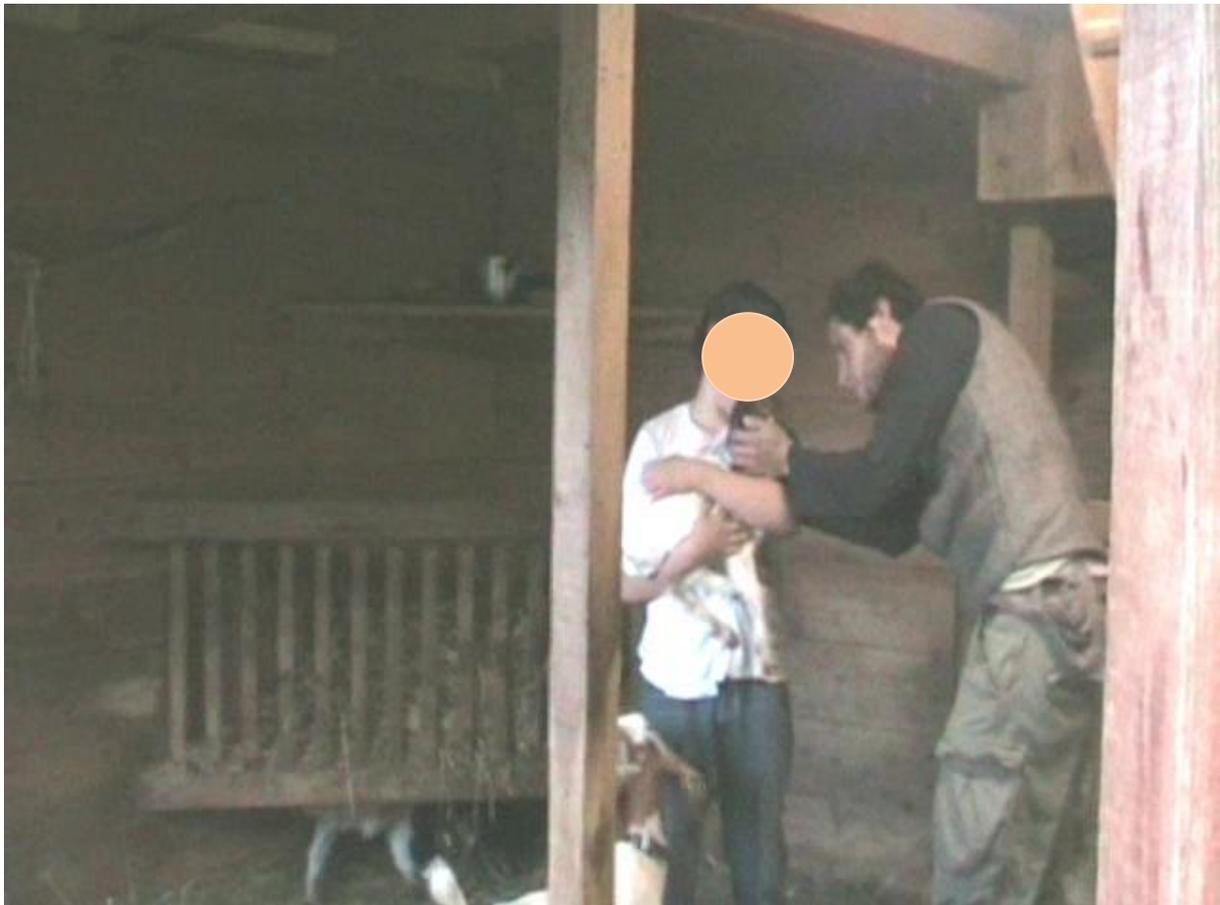
Jérôme-repas :

Cette séquence est en partie similaire à celle de Christina puisqu'elle se déroule au moment du souper dans la même pièce. Elle dure 5'98 minutes. Seulement deux enfants sont présents. L'éducateur prend place en bout de table, la chercheuse en face. La séquence présente les premières minutes du repas, « l'arrivée à table » c'est-à-dire la préparation de la table, le service et le début des conversations concernant la journée écoulée. Jérôme sert les enfants qui amènent chacun plusieurs sujets de discussion. Jérôme commence à manger uniquement quand il a pu reprendre tous ces sujets. La caméra est sur un trépier derrière la chercheuse.



Jérôme-chèvres

Cette séquence de 6'53 minutes se déroule dans la bergerie. L'éducateur et l'enfant débute l'un de leur premier « coup-de-main chèvres » ensemble. La chercheuse filme de l'extérieur de la bergerie. Ils entrent dans la bergerie en même temps que les animaux pour les nourrir. Après quelques secondes d'organisation, Julien nettoie les mangeoires sous le regard de Jérôme qui le conseille. Il distribue aux chèvres quelques poignées de grains (et quelques unes de trop). Sachant qu'une chèvre est malade, Jérôme va ensuite montrer à Julien comment prendre la température à ces animaux. Jérôme explique chacun de ses gestes à Julien qui caresse un chevreau. Enfin, ensemble, il essaie d'amener un petit malade à téter sa mère.



5.2 Choix des thèmes

Après avoir visionné à de nombreuses reprises les séquences que je viens de présenter, leurs ACsimples et leurs ACC, j'ai vu apparaître principalement trois thèmes, récurrents dans plusieurs films et abordés spontanément par les éducateurs durant les ACsimples et les ACC. Par conséquent, j'ai choisi de construire mon analyse autour de ces trois axes. J'insiste sur le fait que ces thèmes se sont imposés par eux-mêmes dans ma recherche, tant ils étaient présents. Je n'avais ni orienté mes questions spécifiquement autour de ces sujets, ni décidé à l'avance quels éléments étaient prioritaires. Je me suis laissée guider par le discours des éducateurs. Je me suis basée sur les éléments qu'ils avaient eux-mêmes mis en évidence lors des ACsimples et des ACC.

Mes trois thèmes sont les suivants :

- ⊗ L'autonomie: dans le sens d'apprendre, de faire des apprentissages permettant à l'enfant de grandir et de devenir autonome. Le climat dans lequel se déroule l'action ainsi que les méthodes de transmission du savoir font partie intégrante de ce thème.
- ⊗ Le lien : c'est-à-dire non seulement les liens qui se tissent entre les êtres humains, plus précisément dans ce travail entre l'(es) enfant(s) et l'(es) éducateur(s), mais aussi les liens au Vivant.
- ⊗ Les règles: le cadre normatif qui est mis en place et tenu quotidiennement par les adultes pour permettre la vie en groupe.

Chacun de ces trois thèmes sera traité en trois sous-points :

- ⊗ Contenu du concept éducatif en lien avec le thème
- ⊗ Paroles des éducateurs concernant le thème durant les ACsimples et les ACC
- ⊗ Apports du concept éducatif « Grandir ensemble » dans la pratique des éducateurs

Avec du recul, j'ai constaté que ces trois thèmes se rapportent finalement au titre du concept éducatif du foyer St-Martin « Grandir ensemble ». En effet, derrière l'envie que chaque enfant devienne autonome, il y a l'idée de l'aider à **grandir** dans les meilleures conditions possibles.

Cet extrait de l'ACC Jérôme-repas illustre cette idée :

« Jérôme : *Mais c'est pour ça, ce métier il est vraiment génial hein parce qu'il y a, c'est c'est jamais la même chose...*

Christina : *(acquiesce)*

Jérôme : *... il n'y a vraiment pas de science...*

Christina : *(acquiesce)*

- Jérôme : *... pis il y a tellement de paramètres qui viennent se coller pour vraiment que ce soit...*
- Christina : *incroyable*
- Jérôme : *... un moment parfait où tu peux vraiment transmettre des choses aux enfants qui puissent les faire grandir quoi, mais ça...*
- Christina : *Pis l'apprentissage dans les deux sens quoi*
- Jérôme : *Ouais, mais vraiment ouais »⁵⁶*

Avec l'expression « dans les deux sens », Christina souligne que l'échange est réciproque, donc que le lien est primordial. D'ailleurs, cette notion est également présente dans le titre du concept « Grandir **ensemble** ».

« Par la dénomination de son concept éducatif, le Foyer St-Martin veut mettre en évidence deux notions essentielles de son action éducative et sociale : d'une part celle du grandissement (...) d'autre part celle du lien. »⁵⁷

De plus, sans que le terme « règle » figure de façon explicite dans la dénomination du concept, il me paraît englober l'ensemble. Les règles sont le socle sur lequel se construit la vie en commun, la base pour pouvoir « Grandir ensemble ».

Ces thèmes sont donc intimement liés, ils interagissent les uns avec les autres. Néanmoins, j'ai choisi de les traiter séparément afin de faire émerger comment les éducateurs les vivent dans leur pratique quotidienne.

5.3 L'autonomie

5.3.1 Contenu du concept éducatif en lien avec le thème :

Dans le concept éducatif du Foyer St-Martin, la notion de « grandir » est essentielle. Elle « (implique) inévitablement toute personne concernée par un processus d'éducation, qu'elle fasse partie des professionnels ou des personnes bénéficiaires ». ⁵⁸

Ce processus regroupe plusieurs étapes qui rythment la vie de l'enfant au foyer de son arrivée à son départ lorsque « d'une part l'enfant a pu accomplir un parcours significatif dans son évolution, et d'autre part, lorsque le milieu familial est prêt et ouvert au retour de l'enfant ». ⁵⁹

⁵⁶ Tiré de ACC Jérôme-repas

⁵⁷ Tiré du concept éducatif « Grandir ensemble » p.3

⁵⁸ Ibid, p.3

⁵⁹ Ibid, p.11

Plusieurs outils tels que le jardin et l'observation de la nature sont utilisés par les éducateurs afin de mettre en évidence les parallèles qui existent entre les cycles des saisons et l'évolution des enfants.

« Les animaux qui vivent au Foyer St-Martin offrent également aux enfants bon nombre d'occasions d'avancer et de grandir. S'occuper d'un animal au quotidien implique en particulier de développer l'attitude juste à son égard. Cela permet en outre de restaurer et de renforcer la confiance en soi, d'expérimenter la prise d'une responsabilité à l'égard d'un être vivant avec ce que cela signifie en termes d'attention, de sens de l'observation et d'implication »⁶⁰

5.3.2 Paroles des éducateurs concernant le thème durant les ACsimples et les ACC

Au sujet du thème de l'autonomie, j'ai retenu 4 séquences suivies de leurs ACsimples et de leurs ACC qui me paraissent significatives : la première s'intéresse à la réalisation des devoirs de Marjorie. La seconde met en parallèle les deux repas des éducateurs durant lesquels ils servent les enfants. La troisième a lieu dans la bergerie où Julien réalise son « coup-de-main ». Enfin, la quatrième concerne la langage des professionnels dans deux ACsimples.

1^{ère} séquence :

La première séquence se déroule au moment des devoirs. J'ai observé que Christina est assise à côté de l'enfant durant toute la durée du film. Une atmosphère d'apprentissage règne, l'éducatrice aménage l'espace pour offrir à l'enfant des bonnes conditions de travail. Christina pousse Marjorie à trouver des réponses par elle-même en lui posant de nombreuses questions. L'extrait suivant est représentatif de la séquence⁶¹ :

« (*Christina acquiesce*)

Marjorie : « La...Les princesses »

(Christina acquiesce et met de l'ordre sur le bureau de Marjorie)

Marjorie : « Les »

Christina : **Oups ! Pardon !**

Marjorie : « Les princesses »

Christina : **Tu peux regarder là (lui présentant le cahier) ...comme ça... la phrase au singulier, pis tu la changes au pluriel.**
« La princesse rentra chez elle. »

⁶⁰ Tiré du concept éducatif « Grandir ensemble » p.8

⁶¹ Pour ce passage, il est utile de préciser que Marjorie écrit une dictée. Certains mots sont répétés de nombreuses fois car elle est justement en train de les écrire.

- Marjorie :* « rentr.. »
- Christina :* « **rentre, rentre chez elle** »
- Marjorie :* *Donc ça, c'est le verbe « rentrer », donc c'est le verbe ça, donc on va... On va le mettre au pluriel.*
- Christina :* **Alors c'est quoi que tu dois mettre au pluriel là ?**
- Marjorie :* Ça !
- Christina :* « **La princesse** » **T'as mis au pluriel ?**
- Marjorie :* Oui !
- Christina :* **T'as mis quoi ?**
- Marjorie :* « *Les princesses* »
- Christina :* **Ok. Pis là, il faut mettre ?**
- Marjorie :* « *rentre* »
- Christina :* « **rentre** » **Tu l'écris comment ?**
- Marjorie :* « *rentre* »
- Christina :* **C'est beaucoup de princesses. Tu vois.**
- Marjorie :* Avec « s »
- Christina :* **Essaie de faire.**
- Marjorie :* « *rentre. Les princesses...rentrent...rentre* »⁶²

Lors de l'ACsimple, Christina revient sur sa vision du temps consacré aux devoirs, durant lequel elle souhaite offrir une atmosphère et un lieu propices à la concentration. Pour cela, elle organise l'espace et reste présente aux côtés de Marjorie. Elle est soucieuse de s'adapter à l'enfant en lui proposant diverses manières de travailler sans donner de réponses⁶³.

« *Christina :* (2'23) *Bon là, j'suis en train de ranger parce qu'elle avait du cheni et pis euh... Pour qu'elle puisse toujours bien se poser, c'est-à-dire euh... J'fais toujours attention au fait qu'ils soient bien assis quand ils font leurs devoirs et pis là, elle avait des choses qui, selon moi, étaient...*

⁶² Tiré de la séquence Christina-devoirs

⁶³ Dans toute l'analyse, j'ai décidé de souligner les mots ou les phrases qui sont en lien avec le thème afin de les mettre en évidence.

étaient au milieu. Donc, je les ai juste déplacées pour faire de la place, qu'elle puisse être le mieux possible, disponible à ses choses qu'elle doit faire.

(...)

Christina : *Ouais. Mais normalement c'est parce qu'au verbal, (4') certaines choses ont de la peine à passer donc avec euh...avec un complément d'information écrite, c'est une autre modalité de passage. Donc, des fois, si on fait des fautes et pis euh... au verbal, quelque part, pour réaliser la chose, avoir, avoir une base écrite, c'est une autre modalité qui permet de... de se corriger. Alors normalement... Là, c'est quelque chose...en plus, une information de plus.*

Chercheuse : ***Mais c'est quelque chose que t'as remarqué qui fonctionnait mieux chez Marjorie? Quand tu poses le...***

Christina : *Ouais, normalement, de lui donner plus de modalités, plutôt que de continuer d'expliquer la même chose au niveau verbal. Si je vois que ça, si ça passe pas, de lui fournir, de lui donner euh... un complément, une autre modalité*

(...)

Chercheuse : ***(6'29) (acquiesce)**
Mais tu penses que ça apporte quelque chose dans le fait de faire les devoirs de rester à côté ?*

Christina : *Je pense que, justement, ça amène quelque chose du côté de la présence de l'adulte mais pas de lui euh... comme soutien, pas de faire à sa place.*

Chercheuse : ***Qu'est ce que tu entends « comme soutien » ?***

Christina : *Euh... Un appui euh... Quand elle arrive, arrive pas à faire quelque chose. Voilà, pas de lui donner la réponse mais d'essayer un petit peu de la faire, de la faire réfléchir et puis lui donner une voie à suivre.*

(...)

Christina: *(14'32) J'trouve une chose que j'aime pas du tout de ce que je fais: le temps de réflexion, j'lui laisse pas du tout le temps. Je lui euh... dis tout de suite, alors je la dirige et puis j'pense que je la mets super, sous pression par rapport à ça. C'est une chose que je réalise que maintenant. Dans la relation, j'ai pas ce ressenti.*

Chercheuse : ***(acquiesce)***

Christina: *Mais en regardant comme ça euh..., voilà!*

Elle aurait probablement besoin de plus de temps pour réfléchir elle. Moi, je la coupe en lui disant... en lui donnant plus d'informations, mais peut-être, ça lui fait trop!

Chercheuse: *(15'20) Quand tu lui donnes toutes ces, toutes ces possibilités, moi souvent, j crois que là tu l'as fait: tu lui demandes d'écrire, même les fautes?*

Christina: *Ouais!*

Chercheuse: *Là, quand elle va te dire: "je mets's" à "rentre"', tu vas lui faire lire, qu'est-ce que t'essaie de...*

Christina: *Ouais, pour qu'elle, pour qu'elle réalise, qu'elle ait le temps de réaliser, pendant qu'elle écrit, ce qui est faux. Ca oui! Mais je trouve, plutôt au niveau verbal, que, que je la coupe. Parce que là justement, c'est peut-être en lui demandant d'écrire, qu'elle a ce temps de réflexion mais pas quand moi je lui pose des questions.*

Parce que là, elle est plus dans la relation avec moi(16'10). Moi j lui pose une question, elle a même pas le temps de... que moi j'arrive avec une nouvelle chose. C'est ça que je trouve que... Ouais!... Pas efficace quoi! Et pis voilà, elle, elle est sous pression par rapport à ça, c'est clair. Pis déjà, le fait qu'elle doit donner une réponse verbale, voilà, l'écrit ça fait aussi, ça peut peut-être rassurer d'avoir plus de temps de réfléchir et pis mettre sur papier.

Je pense aussi la différence entre ce qui est dit au niveau verbal, c'est quelque chose qui disparaît après un moment. Ce qui est écrit, ça reste. (16'57)

Chercheuse: *ça, ça vient de toi de nouveau?*

Christina: *Ouais, ouais! Ouais, ouais!
Pis des fois, sur le... Ouais. C'est toute une autre question au niveau de de des modalités d' d'apprentissage aussi. Ca veut dire que, bon ben ça c'est très personnel, quelque chose d'écrit, l'image ça aide, moi personnellement, ça m'aide. »⁶⁴*

Lors de l'ACC, Jérôme revient sur cette manière de faire les devoirs. Il met en avant une qualité qui relève de la personnalité de Christina :

« Jérôme : *(10'45) Ouais, il faut être patient hein, t'as beaucoup de patience. J'trouve vraiment que t'es patiente parce que t'aurais envie que ça avance, qu'elle décroche rapidement, d'elle-même, de l'amener à construire une réponse à travers ses erreurs quoi.*

⁶⁴ Tiré de ACsimple Christina-devoirs

Christina : *(acquiesce) Dans la patience, c'est quelque chose que, j'suis consciente, j'en ai beaucoup*

Jérôme : *(acquiesce) »⁶⁵*

Dans cette séquence, nous pouvons remarquer que Christina attache beaucoup d'importance au fait « *qu'elle (Marjorie) puisse toujours bien se poser* » c'est-à-dire aux conditions dans lesquelles Marjorie travaille. Pour Christina, elle peut se concentrer seulement si elle est bien assise et que son bureau est en ordre. Christina est garante du cadre qui permet à Marjorie de faire ses devoirs. Elle lui apprend à organiser son lieu de travail. Elle transmet à Marjorie son expérience, ses croyances au sujet de ce que doit être un lieu de travail adéquat pour réaliser son travail scolaire.

Christina, s'appuyant sur les observations qu'elle a pu faire, propose plusieurs façons de faire à Marjorie : elle lui dicte les phrases, lui présente son cahier afin qu'elle recopie directement les mots, elle lui demande d'écrire ses fautes. Par plusieurs chemin, Christina pousse Marjorie à réfléchir par elle-même, à comprendre ses erreurs, à devenir peu à peu autonome.

Nous aurions pu penser que la présence continue de Christina était une entrave à l'autonomie mais il s'avère au contraire que la présence de l'éducatrice est un précieux soutien. Non seulement elle garantit une atmosphère studieuse, mais elle stimule également Marjorie dans sa réflexion.

Il est intéressant de remarquer que Christina mêle beaucoup d'elle-même dans sa manière d'accompagner Marjorie. En effet, elle considère que l'écriture des fautes est une technique qui l'aide elle-même : « *Ca veut dire que, bon ben ça c'est très personnel, quelque chose d'écrit, l'image ça aide, moi personnellement, ça m'aide.* » Par conséquent, elle crée des manières innovantes de travailler avec Marjorie, s'appuyant sur ses expériences personnelles. Autrement dit, elle fait preuve de créativité pour réaliser les devoirs de Marjorie. Ici, la prescription est dans la réalisation de la dictée. Or, Marjorie a des difficultés scolaires avec lesquelles il faut jongler. « *Pour faire face à l'inattendu, à ce qui échappe à la prescription, le sujet doit faire appel à ses ressources propres, à des ressources qui s'enracinent dans la singularité de son engagement, de son histoire, de sa personnalité.* »⁶⁶ Ici, Christina s'appuie sur ses propres expériences et une des qualités de sa personnalité : la patience.

L'ACsimple permet à Christina de remarquer qu'elle laisse peu de temps à Marjorie pour répondre à ses questions. Elle prend conscience que son rythme est probablement trop rapide pour l'enfant et que ce décalage peut provoquer du stress et freiner Marjorie dans son apprentissage.

La question du rythme a une place importante dans le concept éducatif « Grandir ensemble ». Soucieuse de s'appuyer sur le modèle qu'offre la nature, « *l'équipe du foyer est également attentive à la question des rythmes dans l'organisation de la vie quotidienne en donnant une importance toute particulière aux repères temporels* »⁶⁷. Ici, Christina réalise, grâce à l'ACsimple, que son rythme n'est pas adapté à celui, plus lent, de Marjorie.

⁶⁵ Tiré de ACC Christina-devoirs

⁶⁶ DAVEZIES, P., *Éléments de psychodynamique du travail*, op. cit., p.39

⁶⁷ Tiré du concept éducatif « Grandir ensemble » p.8

2ème séquence :

Mon deuxième choix est plus précisément une mise en parallèle de deux séquences qui se déroulent aux moments des repas. J'ai remarqué que les deux éducateurs filmés (Jérôme et Christina) servaient la nourriture et l'eau aux enfants. Je les ai questionnés séparément puis ensemble à ce sujet. Voici leurs réponses :

Réponse de Christina :

« **Chercheuse :** *(acquiesce) Et moi ce qui me... ce qui ce qui va revenir autant à Jérôme qu'à toi, c'est: pourquoi vous les servez ?*

Christina : *(sourire) C'est une question de faire plus vite, j'sais pas. Parce que normalement... Moi j'ai l'impression, comment je vis ça, je ne sais pas pourquoi...*

Chercheuse : *D'accord*

Christina : *... mais le sentiment, le sentiment que j'ai (9') c'est peut-être le côté familial, c'est l'adulte... (geste de rassemblement avec ses mains) ouais*

Chercheuse : *(acquiesce)*

Christina : *Voilà ! Moi c'est peut-être ça parce que... Ouais, il y a personne qui euh... qui a posé une règle par rapport à ça.*

Chercheuse : *ça pas été décidé entre vous ?*

Christina : *Moi personnellement j'ai jamais euh... non par rapport à ça. Il y avait, il y avait la stagiaire qui me demandait une fois : « mais si ils veulent se re- servir de l'eau, est-ce qu'on doit les servir ou bien ils peuvent... ? » Moi j'ai répondu personnellement...*

Chercheuse : *(acquiesce)*

Christina : *...parce que c'est pas quelque chose qu'on a... En fait, moi personnellement avec les autres, j'ai j'ai discuté, j'ai... (10') donc moi je lui ai dit : « Mais pour moi, ils peuvent bien... ils savent ils savent quand ils ont soif, et pis ils apprennent quoi, ils prennent pis... »*

Chercheuse : *(acquiesce)*

Christina : *Je sais pas... »⁶⁸*

⁶⁸ Tiré de ACsimple Christina-repas

Réponse de Jérôme :

« **Chercheuse :** *(acquiesce) Et là, y'a quelque chose... hein... qui m'a frappé : Pourquoi tu les sers ?*

Jérôme : *Pourquoi moi je les sers ?*

Chercheuse : *Pourquoi toi tu les sers, oui ?*

Jérôme : *Ben, j'les sers parce qu'en général c'est plus simple quand il y a des plus grandes tablées, de... que l'adulte serve parce que, sinon, c'est le « petchi ». Enfin, au niveau des rations et pis après au niveau du fait que ça se fasse proprement. Après, en l'occurrence là, quand ils sont trois, j'pourrais très bien profiter de, de demander à Julien si il a envie de servir.*

Chercheuse : *(acquiesce)*

Jérôme : *C'est quelque chose que je fais pas, que je pourrais effectivement très bien faire, qui mettrait en avant, en lumière des choses intéressantes par rapport ouais, par rapport à la place des enfants autour de cette table. J'trouverai assez chouette effectivement, ouais c'est une bonne question. Mais j'pense que là j'suis, j'suis dans une sorte de routine qui...(7'24) qui faut que je, que je, que je revoie, faudrait que je me questionne je pense ouais. »⁶⁹*

Dialogue entre eux à ce sujet :

« **Chercheuse :** *ça revient jamais ce côté que, ni de l'un ni de l'autre, peut-être pour vous ici ça moins d'importance, que j'ai revu pendant tout le repas, que vous servez l'eau, la nourriture, tout tout tout*

Christina : *Ouais, tu m'avais déjà posé la question*

(...)

Christina : *Mais moi je pense que c'est une chose aussi que ça vient par rapport à l'expérience de famille de chacun de nous.*

Chercheuse : *(acquiesce) (24'57)*

Christina : *Je ne sais pas euh... Moi ça me (j'entends pas bien, elle tire sa chaise) Quand je suis arrivée comme ça, j'ai vu que normalement on servait les enfants. J'ai, je, c'est quelque chose que, à la maison, pour moi c'était la même chose quand j'étais petite.*

⁶⁹ Tiré de ACsimple Jérôme-repas

- Jérôme : (acquiesce)
- Christina : *C'était ma mère qui servait tout le monde. Là je pense que c'est vraiment des des des habitudes de vie, chacun a les siennes euh... à la maison...*
- Chercheuse : (acquiesce)
- Jérôme : *Moi j'vois...*
- Christina : *... a vécu des choses, je ne sais pas (25'27)*
- Jérôme : *Moi j'vois vraiment, alors moi j'vois absolument pas le côté euh... gâté, ou le fait qu'on puisse...*
- Christina : *ouais*
- Jérôme : *... nourrir un côté « enfant-roi » parce que effectivement : Ils mettent la table, ils font tout hein*
- Christina : (acquiesce)
- Jérôme : *Ils mettent la table, ils font la vaisselle, ils rangent la table, ils passent le balai...*
- Christina : (acquiesce)
- Jérôme : *... ils essuient, ils rangent*
- Christina : (acquiesce)
- Jérôme : *Après y'a, après, il y a des questions forcément pratiques : ça veut dire que tu commences à en faire servir un, ils veulent tous servir, les plus petits ils arrivent pas alors on pourrait leur apprendre mais quand t'en a neuf à servir, ça va pas. (25'55) Après, il y a les questions de proportions, nous on on sait exactement ce qu'on leur sert, ce qu'ils ont besoin au minimum et ce qu'ils peuvent prendre au maximum aussi quoi ! »⁷⁰*

Il est tout à fait intéressant de souligner les parallèles au sujet du service dans ces deux séquences. Nous pouvons remarquer que les deux éducateurs évoquent des raisons pratiques pour expliquer qu'ils servent eux-mêmes les enfants telles que : « *c'est une question de faire plus vite* », « *c'est plus simple* », « *au niveau que ça se fasse proprement* ».

Pour Jérôme, le nombre d'enfant est déterminant car lorsqu'un éducateur est seul avec un grand groupe, demander à l'un d'entre eux d'assurer le service est une sollicitation très

⁷⁰ Tiré de ACC Jérôme-repas

compliquée. De plus, Jérôme est attentif à la santé des enfants. Les adultes gèrent les rations en fonction de leurs besoins nutritionnels.

Christina est moins déterminée dans son explication. Nous pouvons le constater dans l'ACsimple où elle commence et termine sa réponse par « *(je ne) sais pas* ». On peut comprendre dans l'ACC qu'elle a suivi l'exemple de ses collègues dès son arrivée : « *Quand je suis arrivée comme ça, j'ai vu que normalement on servait les enfants.* » Elle a intégré le fonctionnement de la maison en observant les autres éducateurs.

Pour Jérôme, la question du service ne se pose même plus. Le service aux repas fait partie de la « routine » quotidienne. Il est assimilé par les éducateurs comme une façon de faire de la maison pour les raisons pratiques citées plus haut.

Cette routine du service laisse apparaître le genre de l'institution. « *Le genre peut être compris comme une sorte d'habitus propre à un collectif qui fait que dans une institution, les praticiens pensent et agissent selon des manières qui feraient dire à un observateur externe qu'elles présentent des traits communs ou des airs de famille.* »⁷¹ Le genre, comme nous l'avons vu, est difficilement repérable par les professionnels eux-mêmes qui l'ont assimilé comme une manière de faire au quotidien, comme c'est le cas pour Jérôme.

Christina, plus fraîchement arrivée, a observé ses collègues et s'est également approprié cette façon de procéder. En intégrant les pratiques usuelles (le genre), elle a créé sa place au sein de l'équipe éducative.

« *Car les genres momentanément stabilisés sont un moyen de savoir s'y retrouver dans le monde et de savoir comment agir, recours pour éviter d'errer tout seul devant l'étendue des bêtises possibles. Ils marquent l'appartenance à un groupe (...).* »⁷²

Il semble également que les deux éducateurs se retrouvent sur le côté familial que peut apporter le service par les adultes. Tous deux ont vécu cela au sein de leurs familles : « *par rapport à l'expérience de famille de chacun de nous* », « *pour moi c'était la même chose quand j'étais petite* ». Les éducateurs mettent leurs expériences personnelles, leurs « habitudes de vie » au service de leur travail.

3^{ème} séquence

Mon troisième choix s'est porté sur une séquence qui a lieu dans la bergerie. J'ai noté que Jérôme essaie de faire participer Julien le plus possible en lui demandant son avis. Julien distribue la nourriture en écoutant partiellement les conseils de l'éducateur puisqu'il en donne trop. Jérôme perçoit cette scène ainsi :

« Jérôme : (...) *Pis en même temps, j'essaie de lui donner une porte à l'autonomie en lui disant euh... « Qu'est-ce que tu euh... Qu'est-ce que tu ferais maintenant ? » Qu'il prenne aussi ses responsabilités, qu'il puisse aussi me dire ce qu'il sait des chèvres lui, de ce qu'il imagine dans une telle situation personnellement, pis en même temps, et ben moi je le recadre*

⁷¹ JOBERT, G., LIBOIS, J., Du genre au style, visite de la métis dans les métiers de l'humain, DESS Analyse du travail et construction des compétences professionnelles, 2002, p.2

⁷² CLOT, Y., FAITA, D., Genres et styles en analyse du travail, Concepts et méthodes, op. cit., pp.13-14

en reprenant ma place d'adulte, en en donnant en fait la la décision finale...

Chercheuse : (acquiesce)

Jérôme : ... c'est-à-dire « Non, si tu donnes du foin maintenant, (24'06) euh... Enfin, je je sais plus exactement ce que je dis

Chercheuse : **Qu'ils vont se jeter sur le grain...**

Jérôme : Voilà !

Chercheuse : **... de toute façon**

Jérôme : C'est de toute manière, ils vont aller sur le grain, on commence par le grain tranquillement, on fait ça, pis après, on va, on va descendre le foin. Ce qui est une logique, c'est c'est une logique que je connais en fait parce que j'ai l'expérience que que Julien n'a pas.

Chercheuse : **Mais quand tu dis : « J' reprends mon rôle d'adulte » en fait, c'est c'est c'est essayer de lui transmettre cette logique que toi t'as mais que lui doit intégrer au fil des cinq semaines ?**

Jérôme : Voilà, exactement. Et pis, en même temps (24'40), c'est un outil qui permet justement à l'adulte de bien garder son rôle je trouve...

Chercheuse : (acquiesce)

Jérôme : ...d'être bien à sa place parce que, parce que c'est c'est c'est un travail de s'occuper des chèvres...

Chercheuse : (acquiesce)

Jérôme : ...Pis c'est un travail avec lequel... c'est un travail qui demande certaines compétences. Et puis euh... mais qui est plus de l'ordre d'une d'une fonction en fait c'est-à-dire que tu connais exactement ce qu'il y a à faire parce que tu as une certaine expérience, un certain feeling (25'08)avec les animaux, avec les chèvres plus que que l'âge ou le fait que t'ai atteint la majorité absolue pour prendre ses responsabilités là. Tu vois la différence ? entre un adulte qui doit faire respecter des règles à table... »⁷³

⁷³ Tiré de ACsimple Jérôme-chèvres

Durant l'ACC, Christina propose une autre manière de procéder où Julien aurait plus de place pour expérimenter ses idées :

« Jérôme : *Pis en même temps, je sais que tout va bien se passer parce que parce que les chèvres je les connais et pis je sais comment,...*

Christina : *Ouais*

Jérôme : *...comment plus ou moins faire les choses. Maintenant, c'est difficile pour Julien j'ai l'impression comme ça d'intégrer les choses.*

Christina : *Ouais, je... juste que... le sentiment que j'ai là (expression de flou) Tu... Toi, t'es un petit peu perdu entre guillemets*

Jérôme : *Complètement ouais ouais j'suis complètement perdu*

Christina : *Voilà, et puis lui aussi, il est un petit peu : « Ouais, qu'est ce qui se passe ?...*

(...)

Christina : *... moi peut-être que là, j'lui aurais dit : « Bon écoute, essaie ! »...*

Jérôme : *(acquiesce)*

Christina : *... vu que c'est les premières fois aussi. Je ne sais pas parce que celles au moins, celles au moins au niveau de l'apprentissage, c'est clair qu'il y a certaines choses, comment faire ou des choses techniques que comment on fait : on montre hein. Mais quelque part, là c'est quelque chose, c'est peut-être une question que lui avait et pis, c'est clair qu'il doit, c'est la confiance qu'il a en toi, toi tu lui dis que c'est comme ça (8') donc lui il se dit, c'est comme ça. Mais je me dis, si là, c'était pas au niveau, au niveau euh... plutôt pédagogique...*

Jérôme : *(acquiesce)*

Christina : *... si c'était pas mieux de dire : « Ben on va essayer »*

Jérôme : *Ouais, ouais, c'est intéressant ouais.*

Christina : *Comme ça, là, il pouvait voir. Euh... « Alors tu vois, tu mets tu mets le foin » et pis si euh... si elles sont encore là qui veulent manger, là tu peux dire : « Ben tu vois ? »*

Jérôme : *(acquiesce)*

Christina : *Au moins, l'expérience, il a pu la faire.*

- Jérôme : *Ouais (8'30) Tout à fait. En l'occurrence, c'est ce que je, ce que je disais : Il n'y a pas vraiment de théorie. Là, je lui demandais, c'est lui qui me propose de faire quelque chose alors que l'activité, il l'a connaît encore pas du tout puisque c'est la première fois qu'il l'a fait...*
- Christina : *(acquiesce)*
- Jérôme : *... donc moi j'essaie d'établir avec lui une sorte de de protocole qu'on peut modifier en fonction de des événements quoi qui se passent. Et puis, le protocole en général c'est : on donne d'abord le grain,...*
- Christina : *(acquiesce)*
- Jérôme : *...après pendant ce qu'elles mangent tranquillement, on monte descendre le foin...*
- Christina : *(acquiesce)*
- Jérôme : *... C'est une question fonctionnelle en fait*
- Christina : *(acquiesce) (9') Et puis, que tout le monde fasse...la même chose*
- Jérôme : *Et puis voilà, pis elles elles sont habituées à faire comme ça. Là en fait, quand on arrive dans la bergerie, elles attendent que d'une chose, c'est, c'est du, c'est le grain en fait*
- Christina : *(acquiesce) Ouais. »⁷⁴*

La place faite à l'autonomie dans cette séquence est intéressante : Jérôme « *essaie de lui (Julien) donner une porte à l'autonomie* » en lui posant des questions afin de mettre en évidence ses éventuelles connaissances au sujet des chèvres. Or, nous pouvons constater que l'expérimentation par l'enfant a une place restreinte dans une telle activité. En effet, Jérôme explique rapidement que le travail avec des animaux n'offre pas une grande liberté d'improvisation. La manière de prendre soin des chèvres relève d'une logique que seule l'expérience peut construire. Pour Jérôme, « *c'est un travail qui demande certaines compétences, (...) une certaine expérience, un certain feeling avec les animaux* » que Julien ne peut pas avoir acquis le premier jour.

Christina, lors de l'ACC, essaie de proposer une autre manière de faire dans laquelle Julien aurait pu expérimenter son avis dans la pratique. Cependant, bien que l'idée soit intéressante, Jérôme pense que, pour « *une question fonctionnelle* », il s'agit d'abord d'inculquer à Julien « *une sorte de protocole* » afin que « *tout le monde fasse la même chose* » et car « *elles (les chèvres) sont habituées à faire comme ça* ».

Christina imagine une autre alternative, propre à son style personnel. Elle évoque l'idée de laisser essayer à Julien ces propositions, comme elle le fait avec Marjorie durant les devoirs. Elle fait écrire à l'enfant ses erreurs afin qu'elle en prenne conscience. Cependant, s'appuyant sur son expérience des chèvres, Jérôme justifie sa manière de fonctionner.

⁷⁴ Tiré de ACC Jérôme-chèvres

Nous pouvons donc en déduire que, dans une telle activité, l'expérience précède l'autonomie. Celui qui connaît les chèvres peut transmettre son savoir à celui qui n'a pas l'expérience afin que peu à peu ce dernier puisse réaliser la tâche tout seul. Le protocole est finalement une base de travail. Il se construit dans la pratique selon les besoins et les réactions des animaux. Il va permettre à Julien de découvrir les chèvres en s'appuyant sur les connaissances de Jérôme et ainsi de devenir de plus en plus expérimenté et autonome.

Enfin, Christina, relève un élément important dans cet exercice de transmission du savoir ; il sous-entend la confiance de l'élève en son professeur et vice-et-versa. L'autonomie peut se développer seulement si l'apprenant a confiance en les compétences de son maître, et ce dernier en les capacités de son élève à écouter et intégrer ce qui est enseigné.

4^{ème} séquence

Enfin, les éducateurs, séparément, m'ont fait remarquer l'importance du vocabulaire utilisé pour s'adresser aux enfants, pour leur transmettre un savoir afin qu'ils deviennent peu à peu autonomes. Dans deux ACsimples, ils relèvent la manière avec laquelle ils se sont adressés aux enfants.

Séquence de Christina :

« **Chercheuse :** *Mais tu lui a dit trois fois quand même.*

Christina : *Ouais, ouais, ouais. C'est bizarre !*

Chercheuse : *(acquiesce)*

Christina : *Des choses qui sortent et pis on a même pas, on a même pas réalisé. Et pis là, en le voyant, je me dis (rires) « Tu dis quoi ? » (rires) Ouais, c'est peut-être le sens de ce que je dis que j'arrive pas à faire passer. J pense au niveau de la langue aussi.*

Chercheuse : *Qu'est-ce que t'entends ?*

Christina : *(33'05) Comme, comme, comme pour dire ben... J'aurais plutôt du dire quelque chose comme « Ah, il faut faire attention là ! Faut bien se... » plutôt que... Mais c'est une phrase que j'utilise et pis c'est pas le sens que je veux faire, faire passer probablement. Mon intention c'est pas « Ouais, faut pas se tromper » (rires) les fautes on les fait mais c'est ouais... L'intention c'est plutôt, c'est plutôt être attentif quoi... Ouais »⁷⁵*

⁷⁵ Tiré de ACsimple Christina-devoirs

Séquences de Jérôme :

« Jérôme : (15'07) (...) *J pense que... J le remarque déjà maintenant, le vocabulaire qu'on utilise avec les enfants dans ce genre de moment, la manière dont on a à passer des messages, est vraiment, vraiment importante parce que c'est à travers ces messages-là euh... le spontané de ces message-là mais la formulation de ces messages-là qu'on peut vraiment amener euh... J j'sais pas mais amener des choses qui lui permettent effectivement d'avancer et de progresser dans son « coup-de-main » et puis certainement en lien à sa, à sa vie à lui, à son développement euh... (17'31)*

Chercheuse : (acquiesce) »⁷⁶

...et...

« **Chercheuse :** **Ouais**

Jérôme : *C'est des, c'est des détails mais c'est super important ...*

Christina : (acquiesce)

Jérôme : *... au niveau du vocabulaire aussi...*

Christina : (acquiesce)

Jérôme : *... J trouve que c'est important d'avoir un vocabulaire clair, précis euh... Et pis d'avoir l'intonation de voix aussi. Je je vois quand moi j'suis stressé et pis je parle plus fort ou alors quand je peux parler beaucoup plus calmement »⁷⁷*

Nous pouvons relever que les éducateurs abordent spontanément la question du vocabulaire. Ils sont conscients que la manière de transmettre des informations à un enfant est essentielle pour lui « *amener des choses qui lui permettent effectivement d'avancer et de progresser* ». Pour cela, le choix des mots est important afin que le message soit clair et simple. Cependant, l'exercice est périlleux. Il s'agit de trouver les mots qui collent à l'intention du locuteur. Faire comprendre quelque chose à un enfant comme on a voulu le dire est difficile, d'autant plus pour Christina qui n'est pas de langue maternelle française.

De plus, Jérôme souligne que l'état d'esprit dans lequel se trouve l'éducateur joue un rôle dans la façon de passer des informations : si l'éducateur se sent serein et détendu, il va parler calmement alors que s'il est stressé, il va s'exprimer plus rapidement et plus fort. Ceci a évidemment un impact sur l'apprentissage de l'enfant.

⁷⁶ Tiré de ACsimple Jérôme-chèvres

⁷⁷ Tiré de ACC Jérôme-chèvres

5.3.3 Apports du concept éducatif dans la pratique des éducateurs

Comme le concept l'affirme, la notion de « grandir » « *(implique) inévitablement toute personne concernée par un processus d'éducation.* »⁷⁸ Cela se vérifie dans la pratique. En effet, Christina est très impliquée dans la réalisation des devoirs de Marjorie comme Jérôme l'est dans le « coup-de-main chèvres » avec Julien. Leur présence et leur implication sont essentielles. Néanmoins, le concept ne donne pas de « marche à suivre ». Dans leur pratique, les éducateurs font principalement appel à leurs expériences personnelles dans chacun de ces deux domaines (devoirs et chèvres).

Nous pouvons retrouver cela également concernant le repas. Le concept insiste sur la qualité de la nourriture servie aux enfants, sur la gestion par les éducateurs des besoins quotidiens des enfants. Nous retrouvons ces points dans les séquences d'activité. Mais le concept ne donne pas d'indication concernant le service. Pour cette question, les éducateurs font appel à leur sens pratique, à leur expérience des repas et aux représentations qu'ils ont d'un repas familial.

Les outils présentés dans le concept comme « *(offrant) également aux enfants bon nombre d'occasions d'avancer et de grandir* »⁷⁹ sont utilisés dans ce sens. La séquence Jérôme-chèvres est tout à fait parlante à ce sujet. Jérôme peut clairement utiliser cet outil au quotidien pour travailler différemment certaines difficultés de Julien.

Nous pouvons donc comprendre que le concept éducatif donne aux éducateurs des lignes directrices de l'action éducative et des outils pensés pour atteindre leurs objectifs. Il n'est pas prescriptif, il ne décrit pas de manière d'agir. Dans l'action, les professionnels s'appuient sur leurs expériences personnelles et professionnelles, sur leurs observations des enfants et des autres adultes (afin d'apprendre les pratiques de la maison) et sur leur sens pratique pour ce point concernant l'autonomie.

5.4 Le lien

5.4.1 Contenu du concept éducatif en lien avec le thème :

« (...) *(le) lien (occupe) une place réellement identitaire dans l'institution. Le lien familial, le lien social, et celui, primordial, dont chacune et chacun est invité à prendre un soin tout particulier : le lien à soi-même et au vivant* ». ⁸⁰ Le lien au Vivant fait partie de l'héritage du Foyer St-Martin. Les éducateurs ont choisi de l'intégrer au cœur de leur pratique. Pour cela, ils ont mis sur pied divers espaces tels qu'un atelier de créativité, un jardin et des élevages d'animaux qui permettent aux enfants de prendre conscience des rythmes de la nature. Le lien au Vivant « *implique que les professionnels s'engagent dans une démarche sensible et humaniste, avec un souci d'efficacité qui soit accompagné et complété d'un autre souci, non moins essentiel : celui d'une action qui soit belle et harmonieuse, en cohérence avec le milieu naturel remarquable du site qui l'accueille.* »⁸¹

⁷⁸ Tiré du concept éducatif « Grandir ensemble » p.3

⁷⁹ Ibid, p.8

⁸⁰ Ibid, p.3

⁸¹ Ibid, p.4

Le Foyer St-Martin a un mandat de protection vis-à-vis des enfants qu'il accueille. « Pour cela, les professionnels offrent, par leur présence et l'organisation de permanences, un cadre normatif et affectif à même de garantir la sécurité des enfants qui leur sont confiés. Ils orientent leur action dans la perspective de protéger le processus de développement de l'enfant ainsi que les liens familiaux des conséquences potentiellement négatives de la situation. »⁸² Le cadre affectif mis en place autour des enfants « définit un contexte relationnel dans lequel peut se déployer le lien créé entre les intervenants et les enfants ».⁸³

La création du lien entre les adultes et les enfants a une place prioritaire lors des premières semaines du placement. La confiance et le sentiment de sécurité qui se rapportent au lien créé sont la base du travail éducatif.

5.4.2 Paroles des éducateurs concernant le thème durant les AC simples et les ACC

Au sujet du thème du lien, j'ai retenu 3 situations qui me paraissent significatives. A deux reprises, j'ai sélectionné deux séquences ainsi que leurs ACsimples et ACC, mises en parallèle. Le premier duo concerne la relation entre Jérôme et Julien dans la bergerie puis lors du repas. Le deuxième duo interroge la place que les éducateurs occupent à table dans chacun des deux repas filmés. La troisième séquence suivie de son ACsimple et de son ACC s'intéresse au lien entre Christina et Marjorie durant les devoirs de cette dernière.

1^{ère} séquence :

La première séquence concerne la relation entre Jérôme et Julien dans le cadre de l'activité chèvres. Julien est au commencement de son « coup-de-main » qui va durer plusieurs semaines. Il ne sait pas encore exactement les tâches qu'il doit réaliser. Dans la bergerie j'ai remarqué que Jérôme parlait beaucoup, l'extrait suivant le montre :

« Jérôme : *Parce que normalement... En fait, on n'a pas, on n'a pas forcément tout réfléchi quoi. C'est pour ça que je te disais, avant de faire les chèvres, c'est bien de se poser et pis... Attends Julien, attends ! Ça sert à rien de faire les choses, vraiment il faut faire les choses les unes après les autres, pis en fait, il faut avoir, j'sais pas comment tu dis, une sorte de...*

Julien : *Planning !*

Jérôme : *Ouais, ça veut dire que là en fait, avant de les faire rentrer, on aurait du nettoyer les... les mangeoires par exemple, même préparer la nourriture. Comme ça elles arrivent, elles mangent. Pendant ce temps, nous on monte, on va amener le foin. Mais c'est pas grave. Maintenant, il faut juste qu'on voit comment on peut faire au mieux.*

Julien : *Bon, ben*

⁸²Tiré du concept éducatif « Grandir ensemble », p.8

⁸³Ibid, p.15

- Jérôme :** *Ça fait du bruit hein ! Comment on fait alors ? Moi j'te fais un peu de place.*
- Julien :** *On débute avec le foin.*
- Jérôme :** *Ouais mais elles vont...*
- Julien :** *D'abord on met du foin, elles vont manger dedans puis ensuite on va mettre du grain.*
- Jérôme :** *Tu crois qu'elles vont manger le grain, euh le foin d'abord ?*
- Julien :** *Euh... D'abord elles vont manger le foin vu qu'elles vont là-bas.*
- Jérôme :** *Mais moi je pense qu'elles vont manger le... Quoi qu'il se passe, elles vont aller sur le grain.
Par contre, il n'y a plus grand-chose à nettoyer là je vois. Donc tu peux prendre la brosse, nettoyer peut-être. Pis moi, j'te fais un peu de place. »⁸⁴*

Jérôme réagit à cette scène durant l'ACsimple, abordant sa relation avec Julien :

- « **Jérôme :** (23'11) *Là, j'trouve assez intéressant. Bon j'trouve assez sympa d'observer la distance entre moi et Julien qui est un peu toujours la même...*
- Chercheuse :** (acquiesce)
- Jérôme :** *...pis c'est une distance qui lui permet lui euh... plus ou moins de d'être, d'être à l'aise, de pas se sentir non plus complètement conditionné par par moi.*
- (...)
- Jérôme :** (25'55) *Après j'essaie de, là j'sens bien que j'essaie de le respecter, de lui donner, de lui donner une place.*
- (...)
- Chercheuse :** *Ce serait un peu plus ce cadre affectif ? (32'05)*
- Jérôme :** *Ouais, ce cadre affectif mais... vraiment en équilibre avec, alors si tu parles du cadre affectif, avec le cadre normatif quoi...*
- Chercheuse :** *Ouais*

⁸⁴ Tiré de la séquence Jérôme-chèvres

- Jérôme :** ... avec le côté : moi j'ai un œil sur toi, j' fais attention à tes gestes, à tes mouvements, et pis j'te corrige si j'ai besoin de te corriger parce que j'estime que soit t'as pas le bon comportement avec les animaux, soit tu vas trop vite...
- Chercheuse :** (acquiesce)
- Jérôme :** ... et puis simplement je je, tu dois apprendre
- Chercheuse :** (acquiesce)
- Jérôme :** Tu dois apprendre. (long silence)
Après il y a une question de confiance entre moi et l'enfant. Je je j'sais que j'ai une certaine crainte envers Julien. Je je j'ai crainte en, aux gestes qu'il peut avoir envers les chèvres, envers les chèvres par exemple. Pis avec son, à son côté assez (33') dispersé, à pouvoir oublié des choses, donner trop de nourriture par exemple.
- Chercheuse :** C'est ce qu'il fait.
- Jérôme :** C'est ce qu'il est en train de faire hein?
- Chercheuse :** Il en a donné en tout cas 2 ou 3 de plus que ce que t'as dit.
- (...)
- Chercheuse :** Par rapport à ça, moi il y a quelque chose qui me frappe, tu l'as peut-être..., c'est euh...c'est c'est pas une remarque sur ta relation directement avec Julien mais c'est vrai que t'as cette distance un peu des fois, moi qui m'a paru, pas gendarme mais t'as vu là: tu lui montres comme ça avec le doigt.
- Jérôme :** (acquiesce)(36'44)
- Chercheuse :** Moi c'est un geste assez, mais pour moi...
- Jérôme :** Ouais, ouais
- Chercheuse :** Et pis c'est vrai que ça, que je trouvais que... ou quand tu parles justement des gestes que pourrait avoir Julien ben si tu regardes peut-être même encore après, il est tout le temps en train de les caresser pis de les porter les chèvres...
- Jérôme :** Ouais
- Chercheuse :** ...autant, pis toi, t'as un peu ce sentiment euh...(37')
- Jérôme :** Parce que c'est c'est très ambivalent parce que je je il il est, bon c'est, ce que tu relèves là, j'trouve que c'est c'est vrai pis ça, c'est directement lié à la relation que j'ai avec Julien...

Chercheuse : (acquiesce)

Jérôme : ...où j'ai ce, un rôle euh... assez cadrant, assez normatif surtout au début du placement où vraiment j'laisse passer très peu de choses, où j'essaie de leur donner vraiment une conduite très, très claire de ce qu'on attend d'eux ici...

Chercheuse : (acquiesce)

Jérôme : ... Et puis après, j'me laisse peut-être un peu plus aller dans dans l'affectif mais j'pense que ça se joue beaucoup beaucoup au début et puis au début du « coup-de-main » aussi. Et puis en plus Julien je sais, parce que je l'ai eu vu, avoir des mouvements plus brusques : rentrer de l'école,(37'42) être un peu dépassé et puis se défouler, ça c'est relatif,...

Chercheuse : (acquiesce)

Jérôme : ... sur les chèvres parce qu'elles sont là et puis que que effectivement elles font un truc qui le dérange et puis « Paf » « Bam » ça part quoi! Alors je le sais et puis ça, c'est c'est toujours en moi, effectivement.

(...)

Jérôme : (39'30) (...) Mais c'est quelque chose que je décide de prendre aussi ce rôle-là avec Julien. Parce que je pense qu'il en a besoin. (40'02) Pour effectivement, savoir effectivement où sont clairement les limites, ce qui est acceptable et pas acceptable.

Chercheuse : (acquiesce)

Jérôme : Et puis j'observe, le fait d'être comme ça aussi, d'avoir cette distance là, ça me permet vraiment de pas mal l'observer, au début. Mais c'est intéressant parce qu'il y a quelque chose qui est aussi vraiment lié euh... à l'affect quoi : comment Julien me touche...

Chercheuse : (acquiesce)

Jérôme : ...comment je le perçois (40'33)...

Chercheuse : (acquiesce)

Jérôme : ...et inversement, lui en étant comme ça il essaie, enfin il a aussi envie J'esp...j'imagine de de de me montrer qu'il est doux, qu'il peut être doux euh... qu'il fait bien les choses. Mais c'est vraiment pour ça, c'est vraiment un outil, c'est magnifique pour moi d'observer tout ça, de pouvoir le verbaliser parce qu'il se passe plein plein de choses. (41')

(...)

Chercheuse : (acquiesce)(48'24)
Qu'est-ce qui se passe si t'arrête de parler ?

Jérôme : *J'observe j'pense. Euh... Je je j'pense que si j'arrête de parler ben je donne de la confiance à l'enfant, j'lui montre que clairement j'ai rien besoin de lui dire parce que j'ai confiance en lui alors que là c'est pas le cas. Là, j'ai besoin de parler parler pour, pour canaliser Julien, pour le cadrer et puis pour lui apprendre quoi les tâches qu'il y a à faire. Pis en l'occurrence, quand je fais des gestes un poil technique comme la prise de température(49') je le fais en lui expliquant ce que je fais...*

Chercheuse : **Ouais**

Jérôme : *...pour lui amener un un une bribe de savoir. »⁸⁵*

Durant l'ACC, Christina revient sur cette relation :

« **Christina :** (12'50) (...) *Mais je trouve euh... quand même bien le fait que toi tu fais mais tu lui expliques tout et pis tu le gardes, tu le gardes avec toi*

Jérôme : (acquiesce)

Christina : *Hein. Euh... Donc là moi je trouve que voilà, même si il y a quelque chose qu'il faut qu'on fasse et pis c'est difficile tu peux pas le garder avec toi dans le verbal tout le temps non plus parce que voilà, il faut que tu te concentres aussi euh...*

Jérôme : (acquiesce) (13'28) *Ouais c'est ça ouais*

Christina : *... sur ce que tu es en train de faire. Et pis là, euh... Voilà, lui dès que toi tu lui parles, il est avec toi sinon il commence... Tout d'un coup, j'ai l'impression qu'il, qu'il s'en fiche un petit peu...*

Jérôme : (acquiesce)

Christina : *... que t'es en train de prendre la température. Si toi tu le gardes au niveau verbal, il est encore avec toi euh... au moins dans une modalité.*

Jérôme : (acquiesce)

Christina : *hein. Quand on lui parle plus ben... J'pense aussi, j'pense aussi que c'est bon aussi pour lui parce que là, (14') il s'occupe un petit peu des autres, il les caresse, il regarde un petit peu autour, devant la... J'sais pas ce qu'il a été faire. »⁸⁶*

⁸⁵ Tiré de l'ACsimple Jérôme-chèvres

⁸⁶ Tiré de l'ACC Jérôme-chèvres

Lors du repas de Jérôme, le lien qu'il a avec Julien est à nouveau relevé. Pour ma part, j'ai remarqué que Julien est très en retrait durant ce repas, il parle à peine. Lors de l'ACsimple, Jérôme en parle en ces termes :

« Jérôme : (...) Mais je me demande si j'... si là on n'est pas dans une période où avec Julien euh... j'me souviens plus exactement mais avec Julien on a... moi j'ai eu des périodes où c'était vraiment difficile, où j'avais vraiment l'impression qu'il essayait, par tous les moyens justement, de prendre une place qui ne devait pas être sa place au sein du groupe, à table, lors des moments de jeu etc. etc. (8'06) Et pis moi avec une sensation euh... de de quelqu'un qui a vraiment, qui a vraiment des des problèmes justement au niveau de la distance à respecter avec l'adulte, au niveau des règles, simplement des règles de base à savoir : la tenue à table, Julien c'est... J'sais pas si on le voit plus tard mais c'est quelque chose qu'il a pas acquis, qui est difficile pour lui.

Chercheuse : (8'25)(acquiesce)

Jérôme : Après, se poser au moment du repas, écouter les autres, c'est quelque chose de très difficile. Du coup, là, je prends une place énorme, je pense que c'était aussi pour essayer de de le canaliser un maximum. Mais comme ça, avec du recul, j'trouve que c'est beaucoup trop quoi !

Chercheuse : (acquiesce)

Jérôme : J'entends beaucoup trop dans le sens où où j'ai l'impression que je laisse pas assez de place. Bon, en même temps, J'm'emballe, ça fait... J'suis en train de servir le repas, ça fait 5 minutes qu'on est à table quoi ! »⁸⁷

Il est donc intéressant de remarquer que, dans des situations différentes (le lieu change, une troisième personne est présente lors du repas etc.), la relation reste compliquée. La manière de créer une place à Julien, de le contenir grâce à la voix sont quasiment similaires dans les deux séquences. La confiance qu'ils ont l'un envers l'autre semble fragile.

En effet, lors de l'ACsimple Jérôme-chèvres, Jérôme est attentif à la distance qui le sépare de Julien. Cette distance semble avoir plusieurs fonctions :

- a. Grâce à cette distance, Jérôme « essaie de le (Julien) respecter, de lui donner, de lui donner une place » afin que Julien ne se sente pas envahi par sa présence. Cependant, nous pouvons remarquer que, dans la séquence Jérôme-chèvres, Jérôme occupe quasiment tout l'espace de parole, laissant peu de place à Julien. Dans l'ACsimple Jérôme-repas, nous comprenons que leur relation est difficile. Jérôme pense que Julien « (essaie), par tous les moyens justement, de prendre une place qui ne (devrait) pas être sa place au sein du groupe, à

⁸⁷ Tiré de l'ACsimple Jérôme-repas

table, lors des moments de jeu etc. ». Dès lors, comment Jérôme peut-il donner un espace à Julien dans la bergerie s'il estime que la place qu'il veut prendre n'est pas la bonne ?

Nous pouvons également relever que Jérôme affirme clairement avoir « *une certaine crainte envers Julien* ». Il n'a pas confiance en lui. Jérôme souhaite lui offrir de l'espace mais a perpétuellement un œil sur lui et il surveille le moindre de ses gestes. Ce manque de confiance s'appuie sur le vécu commun de Jérôme et Julien. L'éducateur a remarqué que Julien pouvait avoir des gestes agressifs et était une personne dispersée. En conséquence, Jérôme n'est pas tranquille. C'est pourquoi, il prend beaucoup de place par sa voix « *pour canaliser Julien, pour le cadrer et puis pour lui apprendre quoi les tâches qu'il y a à faire.* ».

La voix sert donc à canaliser Julien mais également, selon Christina, dans l'ACC Jérôme-chèvres, à garder Julien dans la relation « *au niveau verbal* ».

- b. La distance entre Julien et Jérôme permet également à ce dernier d'observer l'enfant.

Julien est arrivé au Foyer St-Martin seulement depuis quelques semaines lors de la réalisation des films. Jérôme pense que cette période est essentielle et « *que ça se joue beaucoup beaucoup au début et puis au début du « coup-de-main » aussi* ». Il prend un rôle « *assez cadrant, assez normatif surtout au début du placement où vraiment (il) laisse passer très peu de choses, où (il) essaie de leur donner vraiment une conduite très, très claire de ce qu'il(s) attend(ent) d'eux ici...* » Il est convaincu que Julien a besoin de cela.

Le concept éducatif soutient fortement cette idée. La création du lien a une place prioritaire durant les premières semaines du placement. L'acquisition par l'enfant des règles de base et la construction d'une relation de confiance forment le socle du travail éducatif. « *Le processus d'intégration commence le jour de l'entrée de l'enfant au Foyer St-Martin. Il a une durée maximale de 16 semaines.*

Au cours de cette période, l'équipe du Foyer met une priorité à la création du lien avec l'enfant et sa famille. Elle vise ainsi à créer un climat de sécurité et de confiance qui représente une base nécessaire au travail éducatif et à la collaboration avec les parents.

Un autre accent est mis sur l'observation. Prenant naturellement sa place dans le cadre de la vie quotidienne, elle permet de connaître l'enfant et de repérer ses besoins et ses ressources. Ces dernières représentent le socle sur lequel s'appuiera l'essentiel du travail éducatif tout au long du placement. »⁸⁸ Jérôme est clairement dans cette phase nommée « processus d'intégration ». Non seulement il est attentif au lien qui se crée, avec des craintes, mais il est également dans une position d'observateur.

Nous pouvons donc remarquer que la relation Jérôme-Julien est vécue quasiment de la même manière dans deux séquences différentes. La position des corps dans l'espace, la quantité d'échanges verbaux sont des indicateurs de la nature de la relation. Les expériences précédemment vécues (observation de la violence de Julien par exemple) ainsi que les ressentis personnels rentrent également en ligne de compte. Le lien n'est pas directement acquis, même dans la profession d'éducateur social. Mais l'éducateur ne peut pas ne pas

⁸⁸ Tiré du concept éducatif « Grandir ensemble » p.13

entrer en relation. Le lien se construit au travers des expériences réalisées ensemble. La relation est vécue, ressentie. Elle n'est pas le fruit d'une réflexion. Le corps semble être le principal outil du lien. Dans un article consacré à « L'activité corporelle et émotionnelle au cœur de la pratique en travail social », Joëlle Libois relève effectivement que « *la corporéité est (...) intimement liée à la dimension relationnelle, construite de rapports à autrui engageant fortement la sensibilité et l'émotivité* »⁸⁹.

2^{ème} séquence :

Le deuxième duo que j'ai sélectionné est à nouveau une comparaison entre les discours des deux éducateurs à propos d'une même question. Effectivement, j'ai remarqué qu'à chaque repas, ils étaient toujours assis au bout de la table. Je me suis questionnée sur le sens de cette position dans la relation aux enfants. Voici leurs réponses :

Réponse de Jérôme :

« Jérôme : *Et pis voilà, c'est vrai que on se sert, c'est assez familier par contre la manière dont on se sert. Par contre, (14'58) j'prends vraiment un rôle euh... j'vois vraiment le rôle de l'homme. Moi j'vois, c'est étonnant, mais j'vois pas mal mon père quoi à quelque part. J'sais pas si je peux dire ça mais... (15'15) Mon père, il s'est toujours mis en bout de table euh... C'est lui qui souhaite le « bon appétit », y'a... (vidéo de mauvaise qualité jusqu'à 15'30) un patriarce, que je, je vois assez.*

Chercheuse : **Là ?**

Jérôme : *Ouais. (15'19) Mais ça c'est pour vraiment différencier j'pense les rôles : les adultes, les enfants, en bout de table c'est l'adulte que a une présence peut-être un peu plus grande que... En tout cas, on évitera de mettre un enfant à une place où... »⁹⁰*

Réponse de Christina :

« **Chercheuse :** **(acquiesce) (13'19)**

Christina : *Parce que justement, c'est une chose là aussi, quand on mangeait en bas, parce que les les les repas à l'étage, c'est qu'à partir du moment qu'on a eu neuf enfants...*

Chercheuse : **(acquiesce)**

⁸⁹ LIBOIS, J., L'activité corporelle et émotionnelle au cœur de la pratique en travail social In LIBOIS, J., STROUMA, K. *Analyse de l'activité en travail social: Actions professionnelles et situations de formation*, op. cit., p.24

⁹⁰ Tiré de l'ACsimple Jérôme-repas

- Christina :* *parce que avant c'était toujours en bas pis les deux bouts de table, on disait toujours: On veut jamais des enfants en bout de table parce qu'ils se croient (elle mime), pis ils commencent à... c'est pour cette raison.*
- Chercheuse :* ***Ah ! C'est pour ça que vous êtes en bout de table, d'accord !***
- Christina :* *Ouais, ouais*
- Chercheuse :* ***(acquiesce)***
- Christina :* *(13'50) Bon j'pense la table en bas... Là c'est une table assez petite, c'est plutôt la table en bas il me semble qui donne plus l'impression que quand t'es en bout de table, t'as la grande table, t'es le maître de la maison là.*
- Chercheuse :* ***(acquiesce)***
- Christina :* *En haut, j'le ressens pas comme ça fort comme en bas.*
- Chercheuse :* ***Mais c'était pour casser ce sentiment de toute-puissance sur la table en fait ?***
- Christina :* *(acquiesce)*
- Chercheuse :* ***(acquiesce) (14'16)***
- Christina :* *Ouais »⁹¹*

Les deux éducateurs s'accordent sur le fait que le bout de la table est une place stratégique, occupée uniquement par les adultes à St-Martin. Leurs manières de l'expliquer sont, toutefois, quelque peu différentes.

Jérôme se réfère clairement à sa propre expérience familiale. Pour lui, cette place en bout de table donne un rôle important à celui qui l'occupe, le rôle de l'homme, le rôle du père. Il pense qu'elle permet de différencier la place des enfants de celle des adultes.

Pour Christina, le nombre d'enfants et la taille de la table sont des critères à prendre en compte afin que l'adulte puisse être garant de la dynamique qui s'installe. Son regard sur cette question se rapporte plutôt à une réflexion d'équipe (« *on disait toujours* ») à laquelle elle a adhéré suite aux expériences qu'elle a pu faire à St-Martin.

Elle partage avec Jérôme le sens fort qu'incarne cette place et qui pourrait laisser penser à un enfant qu'il « règne » sur les lieux. C'est pourquoi cette place est réservée à l'adulte.

Nous pouvons donc en déduire que la place du corps à table est garante des rôles de chacun et de la dynamique qui s'y installe. Les enfants et les adultes sont en lien durant les repas mais

⁹¹ Tiré de l'ACsimple Christina-repas

ils occupent des places distinctes qui marquent des différences de rôles. Une certaine hiérarchie est souhaitée par les éducateurs.

Nous accédons une seconde fois au genre du Foyer St-Martin. Suite à leurs observations de la dynamique aux repas, les éducateurs se sont concertés (« on disait toujours ») et ont mis au point une stratégie basée sur leurs expériences professionnelles (déroulement des repas) et sur leurs expériences personnelles (place du père) afin de contrer une éventuelle prise de pouvoir par les enfants. Le lien est hiérarchisé.

3^{ème} séquence :

La troisième séquence se déroule au moment des devoirs. J'ai observé que Marjorie met beaucoup de temps à faire ses devoirs. Malgré l'aide de Christina, elle refait faux ce qui vient d'être expliqué. Christina pense que leur relation est en jeu comme elle le souligne dans l'ACsimple :

« Chercheuse : *moi j'ai eu l'impression que t'avais cette intention particulièrement par rapport à Marjorie quand même. Est-ce que c'était parce que moi je venais spécialement pour ça ? (8'30) Ou est-ce que c'est parce que t'as l'impression qu'elle a besoin de plus ?*

Christina : *Non, j'ai l'impression qu'elle a besoin de plus. Ouais. Et pis que souvent, souvent c'est elle-même, quand on fait plutôt, voilà je passe de l'autre côté pour aider les autres et pis euh... je reviens. C'est quelqu'un qui demande beaucoup aussi. Elle demande beaucoup dès que... Ouais tu peux lui dire « Tu peux finir euh... ce bout là et pis, quand tu auras fini, tu m'appelles ». Et pis euh... Et pis c'est très vite elle, elle appelle pour te poser des questions. Donc c'est comme, quelque part, si elle avait besoin de, d'une présence, de quelqu'un qui lui donne de l'attention. (9'27) Je pense que ça pourrait, avec Marjorie, ça passe beaucoup par rapport à la recherche d'attention comme soutien hein. Parce qu'elle montre aussi quand on est là euh... elle montre aussi euh... voilà, elle est beaucoup dans la relation quand elle fait, quand elle fait ses devoirs. Et pis euh... Ouais, elle exprime beaucoup aussi. Et pis quand on lui dit: "Mais là, qu'est-ce que tu penses euh... juste? pas juste?" Elle est beaucoup dans le: «Ah oui! Ah non!" Euh... J'la, j'la sens, j'la sens très proche, très dans la relation.*

Chercheuse : *(acquiesce)*

Christina: *Ouais*

Chercheuse: *(10'10) Donc il y a une partie quand tu restes là où c'est plus de la présence pour Marjorie que vraiment euh... Le moment des devoirs devient...*

Christina: *Ouais*

Chercheuse: *...moment de lien?*

Christina: Ouais, ouais

(...)

Chercheuse : *Alors est-ce qu'après c'est quelque chose dans le lien ?*

Christina : *Et puis moi j'pense qu'il y a une partie beaucoup beaucoup relationnel et de lien parce que euh... L'impression que j'ai : elle peut être fatiguée mais c'est... La première chose quand elle arrive : « C'est qui qui fait les devoirs avec moi ? » (36'21) Et pis elle... Et comme elle est soignée, elle prépare ses choses, moi j'ai vraiment l'impression que même quand elle a de la peine, elle a du plaisir. Mais j'pense que c'est sur la base du lien.*

Chercheuse : *(acquiesce)*

Christina : *Qu'elle a du plaisir comme ça parce que justement quand on la laisse, quand on la laisse euh... se débrouiller hein seule, moi j'pense que c'est à cause du lien qu'elle nous pose tellement de questions. J'arrive pas mais voilà, la présence de quelqu'un pour qu'elle puisse montrer, avoir de l'attention et, en même temps, avoir du plaisir à faire les choses. J'me demande : C'est où le plaisir ? hein c'est-à-dire que là, j'ai l'impression : les devoirs c'est quelque chose que l'on doit faire donc j'essaie de les faire le plus possible. C'est beaucoup Marjorie qui euh... Elle est beaucoup comme ça de de... de s'adapter, de être suradaptée et là, dans les devoirs, moi j'trouve c'est beaucoup quoi, ça sort beaucoup.*

Chercheuse : *(acquiesce)*

Christina : *Rien que le fait de bien faire les choses, c'est avec ça que je garde le lien aussi. Ouais.*

(...)

Christina : *J'espère que l'enfant aussi, elle le sente ça. J'pense qu'il y a beaucoup de choses qui passent justement que au niveau du feeling quoi !(49'29)*

Chercheuse : *(acquiesce)*

Christina : *C'est pour ça aussi, la question que tu me posais : « Tu t'énerves pas ? » J'peux pas m'énerver parce que c'est un moment de partage, c'est un moment où Marjorie elle comprend certaines choses, elle apprend certaines choses et moi j'en apprend d'autres.*

Chercheuse : *(acquiesce)*

Christina : *C'est dans ce sens là aussi le le partage hein Et c'est pas parce que, moi j'dis souvent : l'adulte c'est c'est un enfant avec euh... de l'expérience et pis l'enfant, c'est un adulte sans expérience. (50') Mais*

eah... voilà, quelque part, il y a jamais personne qui peut s'arrêter d'apprendre et là, c'est dans le partage, dans des expériences comme ça...

Chercheuse : (acquiesce)

Christina : ... qu'on peu, qu'on peut aller de l'avant, c'est la vie ! C'est beau (rires) »⁹²

Jérôme relève également ce lien durant l'ACC :

« Jérôme : *Ouais, c'est intéressant de voir le lien,...*

Christina : *Ouais*

Jérôme : ... quelle place prend le lien entre toi et Marjorie mais c'est riche hein, elle le fait avec plaisir (12'25)

Christina : *Oui*

Jérôme : *Allez !*

(film)

Jérôme : (15'30) *Ouais, c'est marrant parce que c'est vraiment une activité, enfin une activité, où il se passe peu de choses et puis beaucoup euh... c'est beaucoup dans la présence...*

Christina : (acquiesce)

Jérôme : ... que t'es utile

Christina : (acquiesce)

Jérôme : *Et pis là, t'as pas besoin de lui dire grand-chose en fait, tu repères en fait où c'est que tu peux l'aider...*

Christina : *Où tu peux corriger, et pis ouais »*⁹³

Nous pouvons constater que, dans cette séquence, Christina reste toujours présente, assise aux côtés de Marjorie. La place du corps, la distance entre l'éducatrice et Marjorie sont primordiales. Si Christina quitte la pièce, Marjorie s'empresse de regagner son attention par des questions. Elle cherche immédiatement à retrouver le lien. « *C'est à cause du lien qu'elle (leur) pose tellement de questions.* » Nous comprenons donc que les devoirs sont une activité

⁹² Tiré de l'ACsimple Christina-devoirs

⁹³ Tiré de l'ACC Christina-devoirs

prétexte à la relation. Marjorie n'est pas pressée de terminer puisque plus ce moment va durer, plus Christina aura du temps à lui accorder. En conséquence, malgré ses difficultés scolaires, « *(Marjorie) a du plaisir.* »

La présence continue de Christina, qui pouvait nous questionner quand à la capacité d'autonomie de Marjorie, semble avoir une fonction principalement relationnelle et amène du plaisir à travailler. Cette présence est difficilement pensée comme une activité en soi par les professionnels du travail social. Pourtant, Joëlle Libois le souligne : « *Pour saisir l'activité des professionnels du travail social, il faut s'intéresser également au non-visible, à l'indicible, à ce qui se joue dans la présence à l'autre et à la situation : tout le jeu étant de rentrer dans le mouvement de l'autre. C'est l'engagement dans l'activité professionnelle qui pourrait se mesurer dans cette capacité à accompagner l'autre dans son propre mouvement pour se dégager au fil de l'autonomie acquise.* »⁹⁴ La présence de Christina auprès de Marjorie a des effets indéniables sur leur relation et sur la situation de Marjorie.

Pour Christina, le temps des devoirs est un moment d'échange avec Marjorie. Ce n'est pas seulement elle qui partage son savoir mais elles apprennent toutes les deux des choses nouvelles. Christina souligne « *qu'il y a beaucoup de choses qui passent justement que au niveau du feeling quoi !* ». Nous pouvons penser que chacune apprécie cette relation et s'y sent bien. Elles partagent du temps avec plaisir, quelle que soit la tâche à réaliser. Comme nous l'avons déjà vu, le lien n'est pas pensé. Nos ressentis jouent un grand rôle.

5.4.3 Apports du concept éducatif dans la pratique des éducateurs

Nous pouvons donc souligner que les éducateurs du Foyer St-Martin accordent une place très importante au lien. Nous avons pu le voir particulièrement dans la séquence Christina-devoirs mais également dans la séquence Jérôme-chèvres bien que le lien soit plus difficile à créer pour les raisons que nous avons relevées. La relation est centrale comme l'affirme le concept : « *(...) (le) lien (occupe) une place réellement identitaire dans l'institution (...) : le lien à soi-même et au Vivant.* »⁹⁵

Le lien au Vivant est très fort dans l'activité consacrée aux chèvres. Jérôme peut travailler son lien avec Julien et lui faire expérimenter les spécificités de la relation avec des animaux.

Dans les deux séquences où Jérôme et Julien sont ensemble (chèvres et repas), Jérôme est particulièrement attentif à ce qui se joue au niveau relationnel avec Julien, arrivé au foyer depuis peu. Le concept insiste sur l'importance des premières semaines : « *Au cours de cette période, l'équipe du Foyer met une priorité à la création du lien avec l'enfant et sa famille. Elle vise ainsi à créer un climat de sécurité et de confiance qui représente une base nécessaire au travail éducatif et à la collaboration avec les parents.* »⁹⁶ Jérôme est tout à fait dans cette démarche.

De plus, nous pouvons comprendre la place des éducateurs à table grâce à la définition du cadre affectif par le concept : le cadre affectif « *défini un contexte relationnel dans lequel*

⁹⁴ LIBOIS, J., L'activité corporelle et émotionnelle au cœur de la pratique en travail social In LIBOIS, J., STROUMA, K. Analyse de l'activité en travail social: Actions professionnelles et situations de formation, op. cit., p.46

⁹⁵ Tiré du concept éducatif « Grandir ensemble » p.3

⁹⁶ Ibid, p.13

peut se déployer le lien créé entre les intervenants et les enfants ». ⁹⁷ Le lien est central mais il se développe dans un cadre précis. Les enfants et les adultes n'ont pas les mêmes places. Les rôles sont différents.

Nous l'avons vu dans l'analyse concernant ce point, le lien se construit sur les ressentis des éducateurs, sur leurs impressions, sur les expériences qu'ils ont vécu avec les enfants et durant lesquelles ils ont pu les observer. Le corps a une place essentielle dans la relation selon la distance qui est prise ou non, l'utilisation de la voix pour cadrer ou rassurer. C'est pourquoi nous pouvons conclure que le concept ne peut pas définir la construction d'une relation et son évolution. Il rappelle aux éducateurs que le lien est central et qu'ils ne peuvent pas ne pas créer un lien avec les enfants présents dans l'institution. Cependant, il ne peut pas prescrire la construction du lien puisqu'elle s'appuie sur les ressentis des professionnels.

5.5 Les règles

5.5.1 Contenu du concept éducatif en lien avec le thème :

« L'action éducative auprès des enfants séjournant à St-Martin ne peut prendre sa place et ancrer son efficacité que dans la mesure où elle se situe dans un cadre. Nécessaire parce que comportant une fonction essentielle de contenant, le cadre permet de structurer et d'organiser la vie commune et individuelle ainsi que le travail éducatif.

Le cadre défini par l'équipe du Foyer St-Martin comporte deux aspects distincts et indissociables :

- ⊗ Le cadre normatif qui définit les règles indispensables au vivre ensemble. Il permet de réguler des différents aspects de la vie collective et offre aux enfants des repères essentiels à leur construction personnelle.*
- ⊗ Le cadre affectif qui définit un contexte relationnel dans lequel peut se déployer le lien créé entre les intervenants et les enfants. » ⁹⁸*

L'équipe éducative a défini des valeurs communes sur lesquelles elle s'appuie dans le quotidien et dans la définition des règles du vivre ensemble.

« L'action du Foyer St-Martin repose sur 8 valeurs :

- ⊗ L'authenticité*
- ⊗ L'optimisme*
- ⊗ L'ouverture*
- ⊗ Le respect*
- ⊗ La confiance*
- ⊗ Le partage*

⁹⁷ Tiré du concept éducatif « Grandir ensemble » p.15

⁹⁸ Ibid, p.15

⊗ *La conscience*

⊗ *La créativité*

Ces valeurs, (...), les engagent individuellement et collectivement dans tous les aspects de leur pratique professionnelle. »⁹⁹

Les tentatives de transgression du cadre en tant que recherche de limites font partie du processus de développement de l'enfant. Le Foyer St-Martin a construit des réponses à ces attaques au cadre autour de la sanction, de la réparation et de l'échange.

Dans ce point, nous allons nous intéresser uniquement aux séquences des repas car elles mettent en évidence plusieurs règles de l'institution. C'est pourquoi je souhaite relever ce que dit le concept éducatif concernant la nourriture :

« (...) Au cours de leur séjour au Foyer, les enfants reçoivent une alimentation de qualité, tant au point de vue des produits utilisés que de l'équilibre nutritionnel, toujours adapté à la période de croissance. Le suivi proposé par les professionnels veille également à leur donner les repères indispensables à l'acquisition d'habitudes alimentaires saines et adaptées. »¹⁰⁰

5.5.2 Paroles des éducateurs concernant le thème durant les AC simples et les ACC

Au sujet du thème des règles, j'ai retenu 2 séquences, leurs ACsimples et ACC, qui me paraissent significatives. Comme annoncé au paragraphe précédent, elles se déroulent toutes deux durant les repas de chacun des éducateurs, Christina et Jérôme.

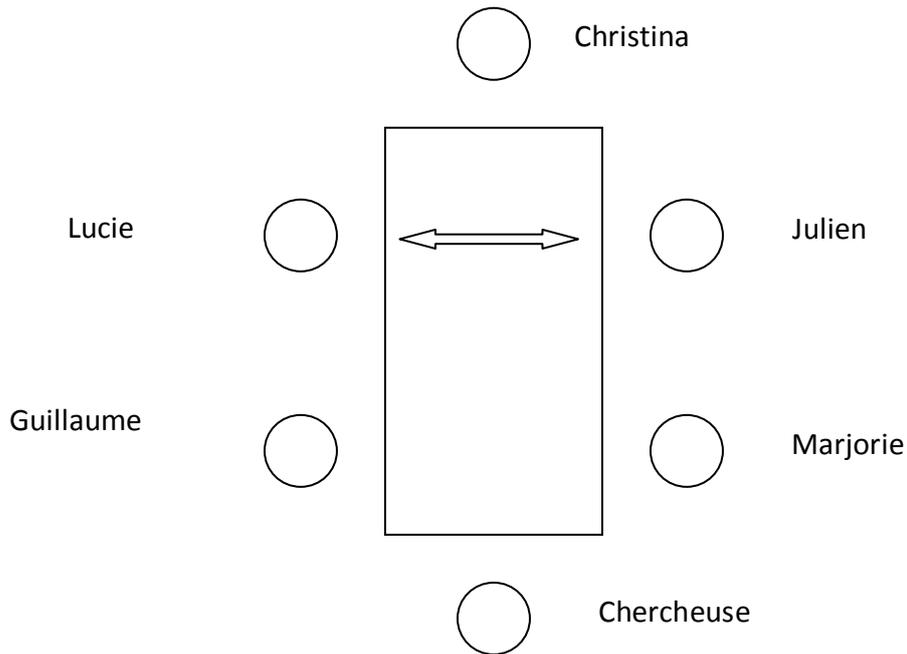
1^{ère} séquence :

La séquence de Christina-repas est extrêmement intéressante. La revoir fut très pénible pour l'éducatrice car elle se sentait dans de très mauvaises dispositions durant ce repas. Quatre enfants sont présents. L'éducatrice et la chercheuse sont assises en bout de table.

⁹⁹ Tiré du concept éducatif « Grandir ensemble » p.5

¹⁰⁰ Ibid, p.9

La scène se présentait ainsi :



Durant la séquence, nous pouvons remarquer que Christina intervient à deux niveaux : autour de la nourriture et autour des films, sujet principal de conversation du repas. La plupart des interventions de Christina rappellent le cadre. Néanmoins, elle ne parvient pas directement à casser la dynamique qui se crée entre Lucie et Julien. Dans cette séquence, Lucie prend plus fréquemment la parole que Christina comme l'extrait suivant le montre :

« (rires, imitation par Lucie)

Christina : *Eh, eh ! Eh, eh ! (en touchant le bras de Lucie pour demander un peu de calme)*

Julien : *J'sais pas pourquoi mais j'ai l'impression de voir C. (une autre éducatrice)*

Lucie : *Ouais franchement Phoebe ouais !*

Julien : *Ouais !*

Christina : *Julien, ton finis ton gratin aussi.*

Julien : *On se demande comment elle fait pour faire une carrière de guitariste ! hein*

Lucie : *Ouais franchement !*

Christina : *Lucie, t'aimerais encore ?*

Lucie : *Euh... seulement un peu de couscous et de sauce dessus.*

- Christina :** *D'accord.
Fini vite ton assiette et pis j'arrive.*
- Lucie : *Oh mais, c'est bon.*
- Julien : *Moi, celui que j'aime pas c'est...*
- Guillaume¹⁰¹ : *Lucie*
- Lucie : *Joey ?*
- Julien : *Euh...*
- Christina :** *Bon maintenant, le film on le laisse où il est ! (en allant chercher les plats de nourriture)*
- Julien : *L'autre, celui qui lui ressemble !*
- Lucie : *Quoi ?*
- Julien : *C'est pas un film !*
- Lucie : *Sketch !*
- Guillaume : *Lucie, Lucie !*
- Julien : *Bon d'accord, passons à Gad Elmaleh.*
- Guillaume : *Lucie, Lucie ! Lisa est morte peut-être.*
- Lucie : *Quoi ?*
- Guillaume : *Lisa est peut-être morte.*
- (rires)
- Lucie : *« Lisa est peut-être morte » ?*
- Christina :** *Guillaume ! Tu penses un petit peu à manger maintenant stp !*
- Lucie : *Ah ouais ! Elle est pas morte Lisa. Elle est juste morte de trouille.*
- Christina :** *Encore ? (s'adressant à Lucie)
Comme ça, ça va ?*
- Lucie : *Comme ça, ça va !*

¹⁰¹ Prénom fictif

- Christina :** *Un petit peu de jus, tu m'as dit hein ?
Alors...*
- Lucie :** *Parce que... Comment il s'appelle... Richard, il lui fait trop peur !*
- (Julien : visage interrogateur)*
- Lucie :** *Quoi ?
Lisa... (Lucie explique)*
- (Julien acquiesce)*
- Marjorie :** *(s'adressant à Christina) J'pourrais avoir encore un peu, un tout petit peu de couscous stp ?*
- Lucie :** *Richard, elle voulait... Lisa, elle s'est fait...*
- Christina :** *Non Marjorie, j'pense pas !*
- Lucie :** *Pas tuer, mais elle a failli se faire tuer.*
- Marjorie :** *(s'adressant à Christina) Pourquoi ?*
- Christina :** *T'as assez mangé, non ? (plaisantant)*
- Lucie :** *Parce que Richard...*
- Marjorie :** *Encore un tout petit peu, avec de la sauce.*
- Lucie :** *il a fait 1) avaler à cette femme, quand elle était enceinte...*
- Christina :** *Qu'est-ce-que tu veux, un petit peu de tout ?*
- Lucie :** *1) elle a perdu le bébé*
- Marjorie :** *Non, juste de la sauce.*
- Christina:** *Ça, avec de la sauce ?*
- Lucie :** *2) Il a dit des choses très...*
- Marjorie :** *Oui stp !*
- Lucie :** *pas gentilles devant le patron de... (se tourne interrogative vers son frère Guillaume) ...Xima ?*
- Marjorie :** *C'est trop !*
- Christina :** *Ouais, ouais, j'mets pas tout !*

- Lucie : *Un truc comme ça.*
- Julien : *« bistaille »*
- Lucie : *« bistaille »*
- Julien : *« kerima, bistaille » Lucie « kerima, bistaille »*
- Lucie : *3) Il a menacé d'un revolver Lisa.*
- Christina : *Vous êtes en train de parler de quoi là ?*
- Lucie : *D'une fille.*
- (rires) »¹⁰²*

Nous pouvons clairement remarquer à quel point les deux discours se mêlent, se chevauchent, se recoupent parfois. Lucie et Julien prennent toute la place, laissant de côté Marjorie et Guillaume, qui tentent parfois d'intervenir. Christina a principalement le souci de la nourriture et ne parvient pas directement à casser la dynamique qui s'installe entre Lucie et Julien. Durant l'ACsimple, la chercheuse revient sur ces deux sujets.

∅ Les films :

- « Christina : *(2'10) Alors, bon déjà de ce soir-là, J'me souviens que... J'étais pas trop là quoi mais euh... (rires) Là, il y a euh... il y a le... le machin du film là puisque les enfants... C'est c'est presque une règle qu'on a qu'on a du mettre parce que tous les soupers mais c'était, les discussions c'étaient les films, « Est-ce que t'as vu ça, est-ce que t'as vu ça, est-ce que... est-ce... » Et c'était insupportable. C'était devenu insupportable donc on leur a demandé justement, on leur lance : « Bon, stop les films quoi ! » Mais là, par rapport à cette règle, euh... quelque part, j'ai dit, pour montrer à Lucie : « Mais là tu parles encore de films, on parle encore de films là » Pis elle, elle dit : « Ouais mais c'est juste pour faire passer un message. » (3'15) donc moi quelque part j'ai accepté par rapport à ça, ça veut dire que la règle elle est pas été euh... respectée si on veut, mais moi je voulais, et c'est pour ça qu'à la fin j'ai dit : « Ah, c'est pour ça que tu disais ça ! » Et pour moi c'était pour couper parce que « ok maintenant c'est bon ! On passe à autre chose. » Et probablement, de ce que je me rappelle, ça continue comme ça quoi. Et pis moi j'ai pas eu le (signe stop avec ses mains) le le le truc de dire, mais de poser « Maintenant stop, on arrête ! »*
- Chercheuse : *(3'57) Mais euh... pourquoi c'est si grave de parler de films ? C'est par rapport au, à ici ?*

¹⁰² Tiré de la séquence Christina-repas

- Christina : *C'est, c'est... Normalement c'est, alors pour moi personnellement c'est une règle que j'ai reçu quand je suis arrivée, j'ai vu que ça se passait comme ça...*
- Chercheuse :** *(acquiesce)*
- Christina : *...Parce qu'ils ont dit après... C'est les, c'est les autres éducateurs quelque part qui m'ont passé le message comme quoi après ça monte, ça monte, ils sont dans l'excitation, et pis c'est trop quoi !*
- Chercheuse :** *(acquiesce)*
- Christina : *Donc euh...(4'30) c'est pas une règle que à moi. Moi ça me dérange pas mais là quelque part, je je... C'est peut-être aussi pour ça que j'arrive pas à stopper la chose parce que quelque part moi ça me dérange pas. Mais c'est une règle...*
- Chercheuse :** ***d'équipe en fait.***
- Christina : *Voilà d'équipe, que les autres m'ont passé donc euh... probablement il y a un petit peu un décalage entre le fait que moi j'accepte donc j'suis pas très strict là-dessus non plus.*
- Chercheuse :** *(acquiesce)*
- Christina : *Voilà ! (5')*
- (film-rires)*
- Christina : *(5'32) Ouais, là ça devient... Moi j'ai eu l'impression à ce moment-là, c'est pour ça que j'ai dit à Lucie : « On se calme un petit peu ! »*
- Chercheuse :** *(acquiesce)*
- Christina : *J'ai l'impression que voilà, là ça commence à monter quoi !*
- Chercheuse :** *(acquiesce)*
- Christina : *J'lui ai dit comme ça, elle a arrêté mais ça va continuer.*
- Chercheuse :** *(acquiesce)*
- Christina : *Moi j'ai vraiment le souvenir que j'ai de ce souper, c'est qu'il y avait de l'excitation comme pas possible, que... J'étais très fatiguée je me souviens de ça, et pis que même, ils parlaient, j'arrivais même pas à suivre ce qu'ils étaient en train de dire quoi. Donc de là, à mettre une limite et à dire : « stop tout le monde » chose que je fais...*
- Chercheuse :** ***tu fais***

Christina : *que je fais normalement, mais là, ça passe pas.(6'22)*

Chercheuse : ***Tu fais quand même.***

Christina : *Ouais, ouais. »¹⁰³*

∅ La nourriture :

« *Chercheuse :* ***Ouais moi, il y avait pas mal de choses... Pis c'est vrai que moi il y avait des choses qui étaient ressorties parce que... Il me semblait qu'il y avait quand même, par rapport à la nourriture...***

Christina : *(acquiesce)*

Chercheuse : ***...moi j'regarde aussi avec un coin de l'œil du concept où la nourriture a l'air de prendre une place assez importante...***

Christina : *(acquiesce)*

Chercheuse : ***...pis où tu répètes quand même aussi beaucoup : de finir l'assiette, de terminer ce que tu mets dedans...***

Christina : *(acquiesce)*

Chercheuse : ***...ça c'est quelque chose que...***

Christina : *Ben la valeur de la nourriture en soi*

Chercheuse : ***Mais ça c'est la valeur de toute l'équipe ?***

Christina : *J'pense que c'est, c'est partagé*

Chercheuse : ***c'est partagé par tous***

Christina : *Ouais, ouais(26'30)*

Chercheuse : ***(acquiesce)***

Christina : *Mais c'est vraiment au niveau au niveau des valeurs j'veux dire euh...*

Chercheuse : ***(acquiesce)***

Christina : *... nous on en a, il y en a qui ont pas, on finit l'assiette euh...*

Chercheuse : ***(acquiesce)***

¹⁰³ Tiré de ACsimple Christina-repas

- Christina : ... Voilà ! On finit l'assiette, moins de reste il y a...
- Chercheuse :** (acquiesce)
Ça tu gardes au moins le le normatif ?
- Christina : (acquiesce)
- Chercheuse :** **Il y a, il y a des choses que tu... tu gardes bien quand même**
- Christina : Mais c'est tout, c'est tout géré au niveau de la nourriture, quelque chose qui est extérieur au lien
- Chercheuse :** **Voilà ! (27')**
- Christina : Hein, c'est dans le « faire » mais pas dans « l'être »...
- Chercheuse :** (acquiesce)
- Christina : ...parce que je suis pas disponible là...
- Chercheuse :** (acquiesce)
- Christina : ...dans ma façon ... Ouais, j'suis pas là quoi !
- Chercheuse :** (acquiesce)
- Christina : Donc vu que je suis pas disponible là, il faut que... je focalise, que je je prends en main quelque chose d'autre. Et même si je suis, même si je suis, des soirées quand je suis bien et pis que le repas se passe bien, euh... c'est quelque chose que... que je regarde, je regarde souvent hein de de... comment dire ? C'est quelque chose que je regarde mais que je trouve aussi pas facile, qu'il y a des différences entre les enfants aussi c'est-à-dire euh... J'donne un exemple : Guillaume qui n'arrive pas, mais ça ça peut être des moments transitoires, ça peut être parce qu'ils aiment pas ce qu'ils sont en train de manger euh..., ça peut être quelque chose une période, c'est comme ça pis ça revient. Il y a là aussi beaucoup de variables par exemple comment l'enfant il est en soi,(28'24) hein c'est-à-dire que Marjorie mange souvent beaucoup, elle sait manger, elle mange de tout. Quand je la vois, et pis que elle a de la peine, mais elle dit rien, alors moi, dans un cas comme ça, la règle c'est la même pour tout le monde, mais si elle, si elle, elle veut pas finir, j'ai de la peine à lui dire : « écoute finit ton assiette ! »...
- Chercheuse :** (acquiesce)
- Christina : ...ou de la pousser. (28'50) Ça m'est arrivé une fois, j'ai j'ai fait ça très discrètement par rapport aux autres. J'ai dit : « écoute, passe moi... » Après j'ai repris avec elle, après le souper...
- Chercheuse :** **Ouais ok**

Christina : *J'ai dit : « C'est une exception parce que je trouve que toi tu dis jamais euh... si tu aimes ou si tu aimes pas ». Comme elle s'était un peu forcée...*

Chercheuse : *(acquiesce)*

Christina : *de tout finir... Là j'ai trouvé super que tu puisses t'exprimer et me dire : « Ouais, j'aime pas trop ! » (29'18)*

Chercheuse : *(acquiesce)*

Christina : *Donc voilà, j pense qu'il y a beaucoup de choses aussi euh... à être attentif. Et dans un état comme ça, c'est impossible. »¹⁰⁴*

Lors de l'ACC, Jérôme a un avis différent de Christina concernant cette séquence. Il relève le mal-être de sa collègue mais remarque plutôt les éléments qui se déroulent positivement malgré l'état dans lequel se trouve Christina :

« Chercheuse : **Comment tu peux dire (1'30) que tu sens que ça lui convient pas vraiment ?**

Jérôme : *Mais l'expression de ton visage Chris, alors peut-être que c'est de l'interprétation hein mais parce que je te connais un peu et pis j'ai l'impression que t'attends à ce que les enfants sentent que il faudrait que ça... l'ambiance, la dynamique prenne un peu autrement quoi*

Christina : *Ouais, t'as cerné parfaitement mon état parce que c'était vraiment un soir que... Bon déjà j'étais pas bien...*

Jérôme : *(acquiesce)*

Christina : *...et pis euh...(2') et pis ouais, ils sont partis, ils entraient là-dedans et pis moi j'arrivais pas à en poser une...*

Jérôme : *Ouais, ouais*

Christina : *...et pis j'arrivais pas vraiment à dire « stop ! » quoi, donc...*

Jérôme : *Mais en même temps, les règles de St-Martin aux repas, elles sont quand même bien intégrées par les enfants parce que bon... On va, on va peut-être laisser un bout poursuivre la vidéo mais... Elle se fait pas interrompre, il y a que Lucie qui parle, ils n'ont pas les coudes sur les tables. Tu vois, il y a des choses qui sont respectées...*

Christina : *(acquiesce)*

¹⁰⁴ Tiré de ACsimple Christina-repas

- Jérôme : *...de manière naturelle (2'33)*
- (...)
- Jérôme : *Mais t'es..., j'ai un peu l'impression que t'es en introspection, en train...*
- Christina : *Non, j'étais... Non, même pas*
- Jérôme : *Même pas ?*
- Christina : *Même pas je me rendais même pas compte, je je ressentais ce malaise, que les choses, ouais mais mais ils font n'importe quoi...*
- Jérôme : *(acquiesce)*
- Christina : *...mais j'arrivais pas à en placer une quoi .*
- Jérôme : *Mais moi j'trouve pas qu'ils font tant que ça n'importe quoi, par contre que toi tu pourrais amener en étant au bout de la table et éducatrice une autre dynamique ouais, à un moment donné dire : « Bon ben est-ce que les autres vous avez quelque chose à raconter ? Est-ce que... ?...*
- Christina : *Ouais*
- Jérôme : *...Comment vous vous... vous aimez ce repas ? Vous sentez les odeurs ? »...*
- Christina : *Ouais*
- Jérôme : *...Les ouvrir sur d'autres choses...*
- Christina : *Ouais*
- Jérôme : *...que ces histoires qui reviennent à chaque repas...*
- Christina : *C'est clair*
- Jérôme : *...pis qui finalement nous fatiguent, qui fatiguent tout le monde.*
- Christina : *Mais j'essayais de lui dire : « Mais, on parle encore de films »...*
- Jérôme : *Ouais*
- Christina : *... mais c'est la seule, la seule chose. Pis Lucie, en disant : « Ouais mais c'est juste parce que, ouais, ouais » et pis elle a continué...*
- Jérôme : *(acquiesce)*
- Christina : *(7') ...et pis moi j'suis pas intervenue...*

- Jérôme : *Ouais, ouais*
- Christina : *...pis là, ça a fait que : « Ok, j'te donne la permission, vas-y quoi! »*
- Jérôme : *Elle est intervenue de manière très gentille quoi, Lucie, mais en gagnant finalement.*
- Christina : *(acquiesce) Ouais*
- Jérôme : *C'est intéressant.*
- Christina : *Et pis quand tu disais : « il se passe pas grand-chose », j'trouve que, justement, dans la non-intervention, ça se passe beaucoup de choses c'est-à-dire que...*
- Jérôme : *Toi,...*
- Christina : *Ah ! ouais*
- Jérôme : *...parce que j'essaie vraiment d'observer Chris en fait,...*
- Christina : *(acquiesce) (7'30) Ouais, ouais*
- Jérôme : *vraiment de... Parce que j'aurais tendance à voir les..., à me dire : « attends, Lucie... »...*
- Christina : *Ouais, mais justement ...*
- Jérôme : *... mais j'essaie vraiment de te regarder toi.*
- Christina : *... mon ma non-intervention quelque part fait que les dynamiques...*
- Jérôme : *Alors ouais, vraiment ouais*
- Christina : *... voilà sont en train de se mettre pas pour un... pour un repas euh... ouais agréable...*
- Jérôme : *Ouais*
- Christina : *...chez certains*
- Jérôme : *Et pis, en même temps, complètement naturel parce que dans des familles ou n'importe où...*
- Christina : *Ouais, c'est clair*
- Jérôme : *... (8') il y a des repas qui sont mieux mieux que d'autres pis... J'trouve assez assez beau de vivre quelque chose comme ça dans la transparence aussi, c'est normal hein*

- Christina : Ouais
- Jérôme : Ok
- Christina : (acquiesce)
- (film)
- Jérôme : (8'58) Bon moi ce que j'apprécie là, c'est le côté très famille en fait, ...
- Christina : (acquiesce)
- Jérôme : ...tu vois, on est pas dans une institution où euh... y'a vingt règles à respecter et pis ces vingt règles là, on on on y passe, on y casse pas quoi, vraiment il faut s'y plier pis c'est comme ça, pis c'est pas autrement. On sent qu'ils ont une certaine liberté de parole même si... et pis, et pis d'action et pis au niveau de la gestuelle et autre... C'est assez, c'est assez détendu j'trouve à quelque part (9'30) parce que tu pourrais exiger euh... que j'sais pas, que Lucie, elle laisse la parole aux autres ou bien qu'ils se coupent pas la parole pis il y a des fois où ils parlent à deux, trois en même temps...
- Christina : (acquiesce)
- Jérôme : ... mais c'est pas grave. Chacun, chacun a l'air de se sentir bien j'trouve.
- Christina : Moi par contre, c'est pas la l'impression que, que j'avais au moment du repas et que j'ai maintenant...
- Jérôme : Ouais, ouais.
- Christina : ... en regardant. Ben c'est possible peut-être que je prends beaucoup sur moi (10') et qu'on puisse clairement avoir d'autres points de vue.
- Jérôme : Mais... j'pense que les enfants ils ress.. ils ils s... ils sont clairement conscients de ton état et puis euh... Enfin, ils sentent quoi que t'es fatiguée ou je ne sais quoi du coup, ils sont aussi un petit peu réceptifs à ça et pis, ils sont peut-être aussi, comment dire ?, ils se mettent un peu à niveau...
- Christina : (acquiesce)
- Jérôme : ...J'pense que c'est pas à ce souper-là qu'ils t'auraient fait chevrer. J'pense qu'ils ont une sensibilité pis qu'ils te connaissent suffisamment bien...
- Christina : (acquiesce)

- Jérôme : *...pour savoir que c'était peut-être un souper où il fallait (10'30) un peu te laisser tranquille quoi !...*
- Christina : *Ouais*
- Jérôme : *Et pis du coup s'auto-... j'sais pas,..*
- Christina : *Ouais, se se...*
- Jérôme : *...discipliner quoi...*
- Christina : *(acquiesce)*
- Jérôme : *...un poil, en tout cas.
Mais c'est vrai que, quand tu dis, quand tu redis à Lucie là : « Laisse ton film de côté » c'est de nouveau très évasif comme ça.*
- Christina : *Voilà ! C'est c'est pas une chose qui est posée.*
- Jérôme : *Non.*
- Christina : *Euh... Voilà, il y a l'intention mais il y a pas la manière (11') euh... Voilà, normalement, c'est : « C'est comme ça, stop ! »*
- Jérôme : *Voilà, mais en même temps, ils te connaissent parce que suivant, suivant qui ou suivant dans quel groupe ou dans quelle dynamique, ils en... ils en auraient profité pour monter en escalade...*
- Christina : *Ouais*
- Jérôme : *...pis pour en faire un foïn incroyable*
- (...)
- Jérôme : *Mais bon, c'est c'est c'est voilà, c'est juste une réalité. (12'28)*
- Christina : *Ouais*
- Jérôme : *Heureusement qu'on fonctionne comme ça ! ça montre aussi aux enfants ben voilà, qu'on est pas des machines quoi !*
- Christina : *(rires)*
- (...)
- Jérôme : *(19') Alors là, moi j'pense qu'ils ressentent vraiment que t'as envie que ça se calme pis ils le font naturellement sans que tu aies rien besoin de dire.*
- Christina : *Bon là j'ai...*

- Jérôme : *Ils sentent une présence en bout de table, t'as les coudes comme ça d'abord (refait les gestes), après t'es comme ça, t'es bien présente et pis euh... t'as pas forcément l'air contente quoi.*
- Christina : *(acquiesce) Là, j'ai laissé tomber...*
- Jérôme : *Ouais*
- Christina : *... depuis, depuis que j'ai rigolé avec eux...*
- Jérôme : *(acquiesce)*
- Christina : *... là, j'ai laissé tomber, ça, c'est passé comme ça, c'est passé comme ça*
- Jérôme : *Ouais, t'as laissé tomber dans le sens que t'as pas poussé une gueulée...*
- Christina : *(acquiesce)*
- Jérôme : *...parce que sinon, c'était ce qu'il y avait à faire je pense...*
- Christina : *(acquiesce)*
- Jérôme : *...ou alors de leur expliquer clairement...*
- Christina : *(acquiesce)*
- Jérôme : *...qu'est-ce que t'attendais d'eux (19'40) mais en même temps ben tu gardes une position euh... dans le non-verbal qui a l'air de leur parler quand même mais parce que parce qu'il y a un lien entre toi et eux...*
- Christina : *(acquiesce)*
- Jérôme : *...et pis heureusement que ce lien existe ouais.*
- (fin du film)*
- Jérôme : *(20'48) Ouais. C'est c'est c'est beau de voir une sorte d'auto-contrôle quand même comme ça hein. Ils ils ils sentent où sont les repères, justement il y a ce lien avec toi qui existe (21'), auquel ils tiennent jusqu'au bout... »¹⁰⁵*

Nous pouvons clairement constater l'écart d'opinion qu'il existe entre Christina et Jérôme. Pour ce dernier, le repas n'est pas idéal mais les règles de bases sont respectées naturellement.

¹⁰⁵ Tiré de ACC Christina-repas

L'ambiance est bon-enfant. Alors que pour Christina, le cadre n'est plus du tout tenu, elle a le sentiment d'avoir perdu le contrôle.

Tout d'abord, il semble que la nature de la règle soit primordiale. Nous pouvons le remarquer dans l'ACsimple Christina-repas. En effet, Christina parvient à maintenir son exigence concernant la nourriture car elle partage cette règle avec l'ensemble de l'équipe éducative et que cette règle se rapporte à ses propres valeurs, « *la valeur de la nourriture en soi* ».

Cette règle claire lui permet d'ailleurs de garder une place dans ce repas. Elle gère ce qui se passe « *au niveau de la nourriture* ». En effet, elle intervient pour stopper la conversation autour des films, mais elle dialogue avec les enfants uniquement au sujet du contenu de leurs assiettes et de ce qu'ils souhaitent encore manger.

Or, Christina rencontre plus de difficultés à faire respecter la règle qui concerne les films puisqu'elle tente d'appliquer une consigne « *qu'(elle a) reçu quand (elle est) arrivée* » sans réelle conviction. D'ailleurs, elle déclare elle-même que « *C'est peut-être aussi pour ça qu'(elle) n'arrive pas à stopper la chose parce que quelque part, (elle), ça ne (la) dérange pas.* » Ici à nouveau, Christina, arrivée à St-Martin après la plupart de ses collègues, a dû se plier au genre de la maison. Les autres éducateurs lui ont transmis une règle de vie, claire pour eux. Cependant, Christina rencontre des difficultés à la faire respecter car il semble qu'elle n'a pas participé à la réflexion préalable et qu'en conséquence, elle ne s'est pas encore appropriée la règle. Nous pouvons en déduire qu'une règle est plus facilement applicable si l'éducateur a participé à son élaboration.

De plus, Christina se définit comme « pas là », « pas disponible » ce soir-là. Elle n'a pas l'énergie pour faire respecter une règle dont la transgression ne la dérange pas tant que ça. Dans l'ACsimple que j'ai présentée plus haut, Christina revient à de nombreuses reprises sur son état. Il semble donc que celui-ci joue un grand rôle dans l'application du cadre. Par conséquent, nous pouvons penser que Christina ne parvient pas à faire émerger une meilleure dynamique durant ce repas car non seulement la règle concernant les films ne lui appartient pas, mais également parce que son état de fatigue est trop important.

Pour toutes ces raisons, Christina a le souvenir d'un repas qui s'est très mal passé. Cependant, lors de l'ACC, Jérôme a un regard très différent. Il perçoit bien l'état de fatigue dans lequel se trouve sa collègue, mais a plutôt le sentiment que le repas s'est bien déroulé. Effectivement, Jérôme met en évidence plusieurs éléments importants. Pour lui, le fait que les enfants connaissent Christina, qu'un lien existe entre eux, garantit un cadre minimum. Certaines règles semblent d'ailleurs s'appliquer de manière naturelle. La base du travail réalisé en amont par les éducateurs doit être solide. Malgré le mal-être de Christina, les règles « *sont quand même bien intégrées* ». Pour Jérôme, une forme « *d'auto-contrôle* » émane de ce repas. De plus, même si la dynamique ne se met pas en place de manière idéale car l'éducatrice aurait pu amener d'autres sujets de conversation, l'atmosphère est familiale. Les enfants semblent s'y sentir bien. « *C'est juste une réalité* » pour Jérôme qui redonne une dimension humaine à la séquence. Les éducateurs sont également des êtres humains même s'ils sont des professionnels et peuvent se sentir moins bien certains jours à l'image des familles où « *il y a des repas qui sont mieux mieux que d'autres pis... J'trouve assez assez beau de vivre quelque chose comme ça dans la transparence aussi, c'est normal hein* ». Aux yeux de Jérôme, Christina est toujours présente au bout de la table. Alors que cette dernière pense avoir laissé tomber, Jérôme la sent présente dans le non-verbal. En revanche, sa manière de rappeler la règle est trop évasive et les enfants ressentent cette faille. Ils en profitent ainsi pour continuer. Cependant, pour Jérôme, le lien qui existe entre les enfants et Christina est salvateur. Nous

pouvons donc retenir que les liens entre les éducateurs et les enfants sont indispensables à la bonne application du cadre.

Jérôme et Christina ont des opinions radicalement différentes au sujet de ce repas comme nous venons de le voir. Christina se sent dépassée par cette séquence, dans laquelle Jérôme ramène des éléments du contexte qui offrent des pistes de compréhension : non seulement les règles de base peuvent être acquises et respectées par les enfants sur le long terme, à condition qu'un lien existe comme nous venons de l'affirmer, mais Jérôme souligne également le poids de la réalité. L'éducateur a comme principal outil de travail sa propre personne et il se peut que cet outil soit fatigué. Nous pouvons comprendre cette divergence d'opinion en termes de contexte. L'activité filmée prend place dans un contexte précis. Dans la séquence, Christina ne se sent pas bien, elle est très fatiguée pour des raisons qui échappent aux personnes qui revoient les images. Lors de l'ACC, Jérôme n'est pas dans le même état d'esprit. Par conséquent, il perçoit la scène de manière très différente de sa collègue. Il n'est pas aux prises avec les mêmes influences extérieures. L'impact du réel est très visible dans cette séquence. L'activité ne se déroule pas comme Christina l'aurait souhaité, elle doit tenir compte de la réalité, de sa réalité.

« Travailler, c'est toujours tenir, d'un côté, la prescription, le calcul, le concept, le discours en somme, et de l'autre, la résistance au monde. »¹⁰⁶

Nous comprenons alors les difficultés de Christina face à l'ACsimple puisqu'elle ne trouve momentanément pas de solution, coincée entre ce qu'elle pense devoir faire durant ce repas (la prescription) et les résistances du réel (son mal-être et les discussions des enfants). C'est cette impuissance qui amène de la souffrance au travail¹⁰⁷.

« Souffrance qui précisément répond inévitablement à l'écart éprouvé par le sujet entre contexte synchronique et contexte diachronique, entre situation réelle de travail et attente ou espoir que le sujet a construits par le passé, et avec lesquels il aborde cette situation réelle de travail. »¹⁰⁸

Enfin, nous pouvons remarquer dans ce premier point que les règles peuvent être aménagées au Foyer St-Martin. Elles ne sont pas figées. Premièrement, dans l'ACsimple, Christina explique qu'elle adapte parfois la règle concernant la nourriture en fonction de l'enfant. En effet, Marjorie, par exemple, est une fille qui mange bien et de tout. Christina lui donne alors parfois la possibilité de laisser un aliment si vraiment elle a de la peine à finir son assiette. Avec du sens, la règle est modifiée dans un cas précis et le changement est expliqué à l'enfant afin que ce dernier ne perde pas ses repères.

Deuxièmement, dans l'ACC, Jérôme relève que le fait que les règles ne soient pas strictement respectées dans ce cas précis permet une certaine liberté de parole et d'action qui garantit le bien-être de chacun. En d'autres termes, le cadre peut s'assouplir en fonction du contexte sans que cela produise le chaos.

¹⁰⁶ DAVEZIES, P., *Éléments de psychodynamique du travail*, op. cit., p.36

¹⁰⁷ Cf. concepts de l'analyse de l'activité

¹⁰⁸ DEJOURS, C., *Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel*, op. cit., p.55

2^{ème} séquence :

Ma deuxième séquence se rapporte donc au repas de Jérôme. Deux enfants seulement sont présents. Le repas se déroule dans le calme et la convivialité. Jérôme attache une importance toute particulière à la nourriture :

« **Jérôme :** *Eh ! Jour du poisson, mardi !*

Julien : *Il y avait encore... Il y avait du poisson à la cantine.*

Jérôme : *Ah ouais. Ben nous, on y peut rien.*

Julien : *C'était du cabillaud.*

Jérôme : *Mais sois content d'avoir à manger mon grand quand même, content d'avoir de l'eau à souper !
Est-ce que... Est-ce qu'on a des services pour servir ici, vous savez ?*

(...)

Jérôme : *T'aimes bien le poisson Marjorie ?*

Marjorie : *Oui.*

Jérôme : *J'te mets ça.*

Marjorie : *Oui*

Jérôme : *OK. Parce que ce que vous avez dans votre assiette, de toute façon vous le terminez. Alors autant prendre un petit peu et pis vous arriver au bout pis après, se resservir une fois.*

Marjorie : *Moi, c'est bon !*

Jérôme : *Comme ça Julien ?*

Julien : *Encore un petit peu.
On peut prendre des patates ? »¹⁰⁹*

Comme durant l'ACsimple Christina-repas, la chercheuse interpelle Jérôme sur les règles qui existent autour de la nourriture :

« **Jérôme :** *(...) Et puis par contre, je marque euh... un un une une un principe ouais, on va parler d'un principe, même si j'aime pas ce terme, une règle dans... très coutumière chez nous, ça veut que : ce qu'ils prennent*

¹⁰⁹ Tiré de la séquence Jérôme-repas

dans leurs assiettes, ils le finissent ! C'est pour ça que je leur demande s'ils aiment ou pas, si ils veulent beaucoup ou peu.

Chercheuse : (acquiesce)
(12') Qu'est-ce que tu entends par « très coutumier chez nous » ?

Jérôme : *Et ben, on on part du... Enfin, on part du principe que la nourriture a été préparée avec soin, que ça a pris du temps, que c'est des aliments euh... qui qui nourrissent, dont les enfants ont besoin. Et puis c'est un apprentissage : les goûts, les couleurs, les saveurs. Donc ils goûtent de tout et ce qu'ils prennent dans leurs assiettes, ils fi... ils terminent de manière à ce qu'on ait pas à jeter de la nourriture qu'on a préparée. (12'27)*

Chercheuse : (acquiesce)
Ça c'est quelque chose de partagé en équipe ?

Jérôme : *ça c'est vraiment euh... ça fait partie d'une d'une, j'pense de nos valeurs qu'on peut retrouver autour du du respect de la de la cuisinière, de la nourriture et puis euh... Et puis, il y a quelque chose de solidaire où... Pour tout le monde, c'est la même chose quoi !*

Chercheuse : (12'55) (acquiesce)
Ouais, ça, ça ressort très fort autant chez Christina que chez toi.

Jérôme : *Ouais »¹¹⁰*

Dans ce point, nous pouvons retrouver un élément souligné dans l'ACsimple Christina-repas : la nature de la règle est primordiale quant à son application. En effet, Jérôme pose une règle très claire : «OK. Parce que ce que vous avez dans votre assiette, de toute façon vous le terminez. » Cette règle, Jérôme, comme Christina, l'applique aisément. Il la partage avec toute l'équipe éducative. Cette exigence repose sur des valeurs partagées par tous les éducateurs, tel que le respect de la nourriture et de la personne qui l'a préparée. Le respect est l'une des valeurs que les éducateurs ont reconnue et approuvée dans le concept éducatif. Pour Jérôme, cette exigence favorise l'apprentissage des saveurs, des goûts par les enfants.

Claude de Jonckheere s'est intéressé de près aux valeurs, à l'éthique dans le travail social. Pour lui, « *les valeurs sont enracinées dans l'expérience au point que nos manière de percevoir le monde sont profondément affectées par elles.* »¹¹¹ Nous pouvons donc considérer que les règles qui se rapportent aux valeurs communes sont plus fortes et plus facilement appliquées car ces valeurs sont profondément ancrées chez chaque professionnel.

¹¹⁰ Tiré de ACsimple Jérôme-repas

¹¹¹ DE JONCKHEERE, C., Ethique et activité dans le travail social In LIBOIS, J., STROUMA, K. Analyse de l'activité en travail social: Actions professionnelles et situations de formation, op. cit., p.121

5.5.3 Apports du concept éducatif dans la pratique des éducateurs

Nous pouvons constater que le concept éducatif donne aux éducateurs des repères pour construire les règles de la vie en commun tels que des valeurs, la définition du cadre normatif à St-Martin. Néanmoins, les règles à proprement parler ne figurent pas dans le concept. En effet, nous avons relevé dans l'analyse deux sortes de règles. La première (règle autour de la nourriture) s'appuie sur l'une des valeurs partagée par les éducateurs : le respect, respect de la nourriture, de la cuisinière. Cette règle s'applique aisément car elle se base sur quelque chose de profondément ancré chez les éducateurs. La deuxième (règle autour des films) trouve son origine dans les observations des professionnels lors des repas où ce sujet amenait fréquemment une mauvaise dynamique. Elle se transmet entre collègues de St-Martin comme une règle adoptée suite à ce constat. Elle s'applique selon la conviction des éducateurs à son sujet. Les règles proviennent donc des éducateurs qui se servent de notions du concept telles que les valeurs pour les construire. Le concept ne donne pas ces règles mais souligne leur importance.

Comme nous l'avons vu, les règles ne sont pas figées et peuvent être adaptées en fonction de la réalité lorsque cela a du sens. Les inscrire dans un concept les rendrait plus rigides.

5.6 *Synthèse*

Au travers des trois thèmes de l'analyse à savoir l'autonomie, le lien et les règles, nous avons pu mettre en lumière les éléments suivants :

Concernant l'autonomie premièrement, nous avons pu constater que la présence de l'adulte dans une activité garantit un cadre nécessaire à l'apprentissage. Dans ce point, les éducateurs font énormément appel à leurs propres expériences personnelles. En effet, lors des devoirs, Christina entoure et stimule Marjorie, lui laissant expérimenter ses erreurs selon les méthodes que Christina a jugé aidantes pour elle-même. Dans la bergerie, Jérôme préfère transmettre d'abord son savoir-faire et enseigner un certain protocole à l'enfant pour qu'ensuite ce dernier puisse le suivre. Chaque éducateur amène l'enfant vers l'autonomie à sa manière, expliquant leurs choix grâce à leurs expériences personnelles.

Nous avons également remarqué que les éducateurs évoquaient fréquemment des raisons pratiques et l'habitude dans les situations où la place laissée à l'autonomie était remise en question (respect du protocole dans la bergerie et particulièrement le service des enfants aux repas). Néanmoins, il semble que dans certaines situations, la logique préfère que l'adulte soit garant de ce qui se passe. L'éducateur est plus à même de juger quelle quantité de nourriture un enfant a besoin par exemple. A nouveau, l'expérience personnelle des éducateurs joue un rôle. Ils souhaitent offrir aux enfants une atmosphère familiale. C'est pourquoi ils s'inspirent du modèle de leurs propres familles.

De plus, les éducateurs ont relevé l'importance du vocabulaire utilisé et de l'intonation de la voix pour transmettre une information à un enfant. Le ton utilisé ainsi que les mots choisis paraît avoir un impact sur la compréhension et l'assimilation par les enfants.

Deuxièmement, concernant le thème du lien, nous avons constaté que la place du corps dans l'espace est un indicateur de la relation. Durant les repas, la place de l'adulte au bout de la

table est garante des rôles de chacun. Cette place instaure une certaine hiérarchie entre les adultes et les enfants.

Dans la bergerie, Jérôme prend une certaine distance par rapport à Julien pour ne pas l'envahir et pour l'observer. Nous avons souligné que leur relation semblait compliquée. Christina, elle, offre toute sa présence à Marjorie afin qu'elle puisse se mettre au travail et que, toutes les deux, elles partagent un moment de la journée ensemble. L'activité devient un prétexte à la relation. Le lien se construit au travers de toutes ces expériences vécues ensemble. Il n'est pas pensé ou réfléchi mais il se vit et grandit dans le ressenti et les émotions des éducateurs.

Troisièmement, concernant les règles, nous avons principalement souligné un élément : la nature de la règle est primordiale quant à son application. Les éducateurs appliquent plus aisément les règles qui reposent sur leurs valeurs et/ou sur une décision d'équipe. Les règles au sujet desquelles l'éducateur n'est pas convaincu sont difficiles à faire respecter. Néanmoins, le lien créé en amont avec les enfants protège le cadre même lorsque l'adulte semble avoir des difficultés à le tenir.

Les règles ne sont pas figées à St-Martin, elles s'assouplissent si l'adaptation de la règle a du sens pour les adultes et les enfants.

De manière plus générale, nous avons remarqué que les éducateurs du Foyer St-martin travaillent beaucoup avec leurs propres expériences personnelles et familiales qu'ils mettent au service des enfants.

De plus, il semble que la date d'arrivée de l'éducateur dans l'institution a toute son importance. En effet, Christina, arrivée après Jérôme, a du intégrer le genre de la maison (règle des films, service au repas) alors que Jérôme l'a déjà assimilé. Par conséquent, Christina est moins à l'aise avec certaines règles que Jérôme ne remet déjà plus en question. Christina s'approprie peu à peu les manières de faire à St-Martin en observant ses collègues.

Enfin, nous avons mis en évidence l'écart considérable entre les opinions de Jérôme et Christina concernant la séquence Christina-repas. Nous avons constaté que l'impact de la réalité (état de fatigue de Christina) pourrait être à l'origine de ces divergences car l'éducateur qui revoit les images n'est pas dans les mêmes dispositions que sa collègue lors du film.

Tout au long de cette analyse, nous avons mis en évidence des éléments constitutifs de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel à St-Martin. Nos découvertes s'inscrivent dans un contexte précis, à un moment précis. Elles peuvent donc être reformulées en tant que nouvelles hypothèses, intéressantes à vérifier dans une autre institution, avec d'autres professionnels. Ce travail offre donc des pistes de compréhension du travail qui peuvent être remises en question dans une prochaine étude.

6 Conclusion

6.1 Conclusion de l'analyse

Rappelons-nous que l'objectif de ce travail de mémoire est de saisir l'écart entre l'activité prescrite par le concept éducatif du Foyer St-Martin « Grandir ensemble » et l'activité réelle des éducateurs au quotidien. Ma question de départ interrogeait la manière de mettre en pratique le concept avec le regard de l'analyse de l'activité.

Au fil de mes trois thèmes, nous nous sommes rendus compte que le concept « Grandir ensemble » offrent aux éducateurs des repères, des lignes directrices mais qu'il n'est pas prescriptif. Il est plutôt un document descriptif de l'institution où sont détaillés les axes de travail.

Nous avons constaté effectivement que les éducateurs s'appuient largement sur le concept pour construire leurs actions. Mais ils font également appel à leurs expériences personnelles et professionnelles, à leurs observations des enfants et des situations, à leurs représentations et à leur sens pratique.

Les prescriptions que nous avons relevées dans chacune des séquences émanent de l'équipe éducative (finir son assiette, ne pas parler de films à table etc.) Elles découlent des observations des professionnels ou prennent racine dans les valeurs sur lesquelles les éducateurs se sont accordés. Ces règles se transmettent entre éducateurs. Elles font partie des manières de faire à St-Martin, du genre de la maison. Cependant, elles ne figurent pas en tant que telles dans le concept.

Par conséquent, dans cette recherche, je pense avoir effectivement mis en évidence ce qui constitue l'écart entre le travail prescrit et le travail réel dans cette institution dans quatre séquences précises. Néanmoins, les éléments du travail prescrits que j'ai découverts sont apparus sous la forme de règles que les éducateurs ont élaborées entre eux suite notamment à leurs observations quotidiennes ou en tant qu'objectifs que les professionnels se fixent pour leur travail. J'ai pu, par exemple, mettre en évidence comment Jérôme travaille avec Julien dans la bergerie. Il existe bien un protocole d'action mais celui-ci est inscrit dans la tête de Jérôme, non pas dans le concept. Dans ce cas, le travail réel n'est donc pas guidé par le concept. Il se construit grâce à l'expérience de Jérôme.

Il existe une raison expliquant cela : N'oublions pas que ce sont les éducateurs de St-Martin eux-mêmes qui ont rédigé ce concept. A mes yeux, ils y ont inscrits ce qu'ils souhaitent faire dans leur institution, ce qu'ils faisaient probablement déjà. Ils ont mis des accents sur ce qui leur paraissait important, leur objectif étant d'obtenir une reconnaissance officielle et de définir leurs lignes directrices. En d'autres termes, je suppose qu'ils désiraient mettre sur papier les expériences vécues au quotidien. Leur but n'était pas de rédiger un document abstrait regroupant des objectifs impossible à atteindre. C'est pourquoi, je réalise, à la fin de mon travail, que je n'ai pas trouvé des contradictions avec le concept dans leur travail puisqu'il est le fruit d'une réflexion d'équipe. Ils sont créatifs dans la manière de le mettre en pratique mais ils n'ont pas besoin de ruser vis-à-vis de lui. La ruse apparaissant là où le praticien est pris entre des exigences inaccessibles ou théoriques, élaborées par la hiérarchie et

la réalité. Les éducateurs de St-Martin font preuve d'intelligence pratique, nous l'avons vu tout au long de mon analyse mais pas pour pallier aux éventuelles exigences irréalistes du concept éducatif « Grandir ensemble ».

En définitive, les éducateurs du Foyer St-Martin ne pratiquent pas réellement le concept éducatif « Grandir ensemble » puisqu'il ne donne pas de marche à suivre mais ils se basent sur lui, sur le fruit de leur propre réflexion, pour leur pratique.

6.2 Apports de l'analyse de l'activité aux professionnels

L'analyse de l'activité permet aux professionnels de prendre conscience de leurs actions, de mettre en mots certaines manières de faire auxquelles ils ne prêtaient plus d'attention. Cet outil offre aussi la possibilité à chacun de réaliser ses spécificités, son propre style. Le travail est remis en question et son analyse ouvre de nouvelles pistes de réflexions, de solutions. L'échange qui a lieu durant l'ACC donne l'opportunité à chacun d'apprendre à connaître l'autre, de mieux comprendre son fonctionnement et par conséquent, de dissiper les éventuels préjugés. Cet exercice permet donc aux éducateurs de parler de leur travail, d'eux-mêmes et ainsi de renforcer leur identité professionnelle. Dans mon travail, les éducateurs ont relevé à plusieurs reprises que les images mettaient en évidence des éléments auxquels ils ne prêtaient plus d'attention (le service par exemple). Ils ont également affirmé que certains passages méritaient une réflexion plus approfondie et qu'ils en tiendraient compte à l'avenir dans leur pratique.

De plus, je pense que cette expérience a quelque peu renforcé la confiance qui existait entre Jérôme et Christina. Selon Davezies¹¹², la confiance entre collègues présuppose l'intimité et la visibilité. Or, dans la réalisation de l'ACC, les deux éducateurs se retrouvent seuls face aux images. L'intrusion est limitée puisqu'ils ne sont que deux à avoir accepté la recherche. Par contre, la visibilité du travail au travers des films est importante. Touchée par certaines séquences, Christina a tout de même accepté que Jérôme les voit sous le couvert de cette confiance. Je crois donc que cet exercice renforce la confiance des professionnels entre eux, à condition qu'elle existe déjà, sans quoi l'exercice me paraîtrait fort difficile.

Je suppose, pour terminer, que l'exercice de l'ACC amène de la reconnaissance entre les professionnels. A plusieurs reprises dans ce mémoire, Jérôme ou Christina relève les qualités du travail de l'autre. Ils apprécient non seulement ce qu'ils partagent mais également leurs différences. Cette reconnaissance est essentielle à la santé du professionnel.

6.3 Limites de la recherche

La découverte de l'analyse de l'activité ainsi que de la méthodologie de l'autoconfrontation croisée fut ma principale limite dans ce travail. En effet, je me suis appropriée pas à pas des concepts complexes, essayant de les mettre en lien judicieusement avec la pratique des éducateurs. J'ai avancé progressivement, par tâtonnements, au gré de mes erreurs et de mes découvertes.

¹¹² DAVEZIES, P., *Éléments de psychodynamique du travail*, op. cit., pp.40-42

Le choix des séquences et des passages que j'ai introduit ou non dans ce mémoire a évidemment été influencé par ma compréhension de la clinique de l'activité. Par conséquent, des éléments intéressants ont probablement été mis de côté. Dans les passages eux-mêmes, j'ai mis en évidence uniquement certains aspects en lien avec le thème choisi, laissant de côté des réflexions importantes. J'ai travaillé avec ma subjectivité comme cette méthode le requiert.

De plus, la réalisation des ACC et des ACsimples m'a fait traverser des longs moments de doute. En effet, cette méthodologie est à contre courant des méthodes plus traditionnelles de recherche utilisées par les autres étudiants. Partir du terrain pour remonter vers des généralités est un parcours passionnant. Cependant, les repères que je pensais avoir pour ma recherche se sont écroulés les uns à la suite des autres. Nous l'avons vu, l'analyse de l'activité nécessite un renversement : ce ne sont plus les chercheurs qui observent et interprètent mais les professionnels eux-mêmes. Cette méthode inductive m'a fait vivre ce renversement.

Réaliser seule les autoconfrontations simples et croisées fut également un exercice périlleux. Les ouvrages que j'ai lus à ce sujet recommandent la présence minimum de deux personnes, voire d'un professionnel de l'audio-visuel. Or, j'ai choisi de réaliser mon mémoire seule avant de savoir où mon projet initial allait me guider. Les obstacles que j'ai rencontrés dans l'application de la méthode furent d'ailleurs nombreux. Ils sont détaillés au point 4.3.2.

De plus, même si je me suis sentie très bien accueillie par l'équipe d'éducateurs du Foyer St-Martin, je pense que notre relation peut être questionnée. Effectivement, nous nous sommes tous rencontrés dans le cadre de ma recherche. Je crois qu'ils se sont sentis en confiance et que nos discussions autour du cadre de mon travail les ont rassurés sur mes intentions. Cependant, je ne suis pas certaine qu'ils ont pu s'exprimer comme ils auraient pu le faire entre collègues, puisqu'ils étaient face à une inconnue. A l'inverse, une éventuelle proximité entre les professionnels et la chercheuse poserait des questions également.

Enfin, travailler avec la subjectivité des éducateurs et la mienne est un échange très riche mais peu rassurant dans le cadre d'un mémoire. En effet, nous avons mis en évidence des aspects très intéressants de l'utilisation du concept éducatif du Foyer St-Martin au quotidien. Cependant, les éléments que j'ai fait apparaître se rapportent spécifiquement à un éducateur dans un contexte précis. Je ne peux bien évidemment pas prétendre, dans ce travail, pouvoir faire émerger des généralités valables pour l'ensemble de la profession.

6.4 Avis personnel

Au final, je suis très satisfaite d'avoir découvert une méthode qui était, au début de la réalisation de mon travail de mémoire, inconnue des élèves de l'école sociale de Sierre. Non seulement elle m'a permis de rencontrer une équipe de professionnels intéressés et intéressants avec qui j'ai collaboré pour réaliser ce travail, mais elle m'a également ouvert les yeux sur un outil riche qui offre la possibilité aux éducateurs de se remettre en question dans ce métier difficile. Bien qu'extrêmement diversifié, certains aspects de la profession peuvent devenir routiniers. Il est par conséquent essentiel de les questionner sans cesse.

Le travail de co-analyse et d'échange avec les professionnels m'a donné le sentiment de réaliser une étude enrichissante pour moi mais également pour eux. Grâce aux vidéos, nous nous sommes approchés ensemble du réel de leur activité quotidienne, avec la subjectivité de chacun d'entre nous comme quatrième invité. Découvrir les ruses, les stratégies et les

émotions des éducateurs dans leur métier était le sujet que je souhaitais aborder aux prémices de mon mémoire sans savoir que cette idée allait me guider aussi loin. Aujourd'hui, je pense avoir atteint mon objectif en mettant en lumière quelques séquences de pratique réelle. Je suis satisfaite d'avoir parcouru ce chemin même si j'ai conscience que saisir la pratique des éducateurs dans son ensemble est une recherche infiniment plus vaste.

Cependant, je réalise que j'aurais pu pousser les éducateurs plus loin dans leurs réflexions et remettre en question plus profondément leurs manières de fonctionner. Ma maîtrise de la méthode n'était pas parfaite et j'y serai plus attentive dans un éventuel autre travail.

D'ailleurs, avec du recul, je pense que je ne recommencerais pas un tel travail seule. La concentration ne peut se diviser entre la réalisation de films et l'approfondissement d'un sujet précis au fil des commentaires du professionnel. Comme je l'ai déjà relevé à plusieurs reprises, le fait d'avoir travailler seule m'a fait passer à côté d'une matière encore plus riche.

Aujourd'hui, je suis convaincue que l'analyse de l'activité dans le travail social est un outil très précieux pour deux raisons principales : premièrement, les professionnels ont besoin de remettre leur pratique en question pour évoluer. Comme je l'ai déjà affirmé, je pense que cette méthode peut faire du bien aux équipes éducatives au sujet de la confiance des éducateurs entre eux et de la reconnaissance. Deuxièmement, compte tenu de la situation économique actuelle, le travail social doit pouvoir montrer en quoi il consiste. La profession d'éducateur spécialisé dépend des financements qui sont accordés aux divers organismes ou institutions. Pour les conserver, elle doit pouvoir prouver son efficacité et son utilité pour la société. Pour défendre notre profession, nous devons pouvoir parler de ce que nous faisons au quotidien. Malheureusement, il semblerait que les recherches comme celle-ci à grande échelle ont des difficultés à être acceptées puisque les chercheurs ne peuvent pas affirmer à l'avance ce qu'ils vont trouver comme le souligne Claude de Jonckheere dans l'un de ses articles :

« Je me permets de mentionner ici que cette approche qui a fait ses preuves dans de nombreux domaines et dans plusieurs pays et qui a inspiré nombre de recherches et de publications (...) a des difficultés à trouver sa place en Suisse. Les instances de subventionnements de la recherche comme le programme d'encouragement à la recherche appliquée du Fond national suisse de la recherche (DO-RE) semblent préférer les approches fondées sur une logique hypothético-déductive que sur une logique que l'on peut qualifier de constructiviste. »¹¹³

¹¹³ DE JONCKHEERE, C., L'analyse de l'activité : une épistémologie et une méthodologie pour étudier les pratiques en travail social. In *Revue suisse de travail social*, op. cit., p.12

7 Sources

7.1 Monographies

- DE JONCKHEERE, C. *Agir envers autrui : Modèles d'action dans les professions de l'aide psychosociale*. 1^{ère} éd. Lonay (Suisse)-Paris : Delachaux et Niestlé S.A., 2001. 254p.
- DUBATH, M. *Langage du corps et émotions*. 1^{ère} éd. Genève : Haute Ecole de Travail Social, 2006. 99p.
- FRUND, R. *Enjeux et débats : exemple de la (non) théorisation de l'activité professionnelle des éducatrices de la petite enfance*. 1^{ère} éd. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 2006. 70p.
- JOAS, H. *La créativité de l'agir*. 1^{ère} éd. Paris : Ed. du Cerf, 1999. 306p.
- LIBOIS, J. *Travail social hors mur : Créativité et paradoxes dans l'action*. 1^{ère} éd. Genève : IES, 2004. 271p.
- LIBOIS, J., STROUMA, K. (sous la direction de), *Analyse de l'activité en travail social: Actions professionnelles et situations de formation*. 1^{ère} éd. Genève: IES Editions, 2007. 194p.
- PRADA, J., RAMIREZ, K. *Des savoirs énigmatiques : une analyse de l'activité éducative dans un foyer accueillant des personnes adultes en situation de handicap psychique ou mental*. 1^{ère} éd. Genève : Haute Ecole de Travail Social, 2006. 143p.
- QUIVY, R., VAN CAMPENHOUDT, L. *Manuel de recherche en sciences sociales*. 2^{ème} éd. Paris : Dunod, 1995. 287p.

7.2 Articles

- CLOT, Y., *Le collectif dans l'individu ?* In : CLOT, Y. *Travail et pouvoir d'agir*. 1^{ère} éd. Paris : Presses Universitaires de France, 2008, pp. 145-161
- CLOT, Y., « Action et connaissance en clinique de l'activité » In *Activités : revue électronique* [En ligne] (n°1), pp. 23-33. Adresse URL : <http://www.activites.org/v1n1/clot.pdf> (Page consultée le 15 mars 2007)
- CLOT, Y., FAITA, D., *Genres et styles en analyse du travail, Concepts et méthodes*. In *Travailler. Revue internationale de psychopathologie et de psychodynamique du travail*, (n°4), 2000, pp. 7-42.
- CLOT, Y., FAITA, D., FERNANDEZ, G. & SCHELLER, L., *Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité*. In *Pistes*, (n°1), 2000, pp.1-7.

- DAVEZIES, P., Eléments de psychodynamique du travail. Comprendre le travail. In *Education permanente*, (n°116), 1993, pp.33-46.
- DE JONCKHEERE, C., Valeurs et actions dans le travail social. In *Vie Sociale. Entre normes et valeurs* (n°4), 2003, pp. 47-58.
- DE JONCKHEERE, C., L'analyse de l'activité : une épistémologie et une méthodologie pour étudier les pratiques en travail social. In *Revue suisse de travail social*, (n°2), 2007, pp. 9-21.
- DEJOURS, C., Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. Comprendre le travail. In *Education Permanente*, (n°116), 1993, pp.47-69.
- DEJOURS, C., L'impossible mesure du travail invisible. In *Sciences Humaines*, (n°154), 2004, pp. 20-23
- DELLEY, J.-M., SAUVIN, J., TREBERT ; D : L'autoconfrontation croisée : regards sur une méthodologie d'analyse d'activité. [En ligne]. (scénario n°567), 2005, pp.1-11. Adresse URL : http://p7app.geneve.ch:8007/f30405/imprimersans.php3?id_article=36 (Page consultée le 24 janvier 2007)
- JOBERT, G., L'intelligence au travail In : CARRE, P., CASPAR, P., *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod, 1999, pp. 205-221
- JOBERT, G., LIBOIS, J., Du genre au style, visite de la métis dans les métiers de l'humain. *DESS Analyse du travail et construction des compétences professionnelles*, 2002, pp.1-11.

7.3 Sites internet

- Foyer Saint-Martin. Foyer Saint-Martin : Maison pour enfants de 5 à 12 ans [En ligne] Adresse URL : www.foyerstmartin.ch/QUI_SOMMES_NOUS.htm (Page consultée le 15 janvier 2007)
- HES-SO. Haute école de travail social Genève [En ligne]. Adresse URL : <http://www.hesge.ch/> (Page consultée le 14 décembre 2008)

8 Annexes

- Annexe n°1 : Concept éducatif de St-Martin « Grandir ensemble »
- Annexes n°2-3 : Formulaire de consentement éclairé

Annexe n°1 : Concept éducatif de St-Martin « Grandir ensemble »

FOYER ST-MARTIN



GRANDIR ENSEMBLE

CONCEPT
PEDAGO EDUCATIF

Ondallaz 37
1807 BLONAY
021 945 27 06
www.foyerstmartin.ch

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION P. 3

D'HIER VERS DEMAIN P. 4
S'inscrivent dans une continuité

VALEURS ET SENS P. 5
S'inscrivent dans une éthique

MANDAT P. 6
S'inscrivent dans une nécessité

MISSION P. 7
S'inscrivent dans un axe

1- ACCUEIL P. 7
 2- PROTECTION P. 8
 3- ACCOMPAGNEMENT P. 8
 4- REHABILITATION DE LA FONCTION PARENTALE P. 10
 5- REINSERTION P. 11

LE PLACEMENT AU Foyer ST-MARTIN P. 12
S'inscrivent dans un processus

1- LE PROCESSUS D'ADMISSION P. 12
 2- LE PROCESSUS D'INTEGRATION P. 13
 3- LE PROCESSUS DU SEJOUR P. 13
 4- LE PROCESSUS DE DEPART P. 14

LIMITES ET TRANSGRESSION P. 15
S'inscrivent dans un cycle

1- LE CADRE P. 15
 2- LA SANCTION P. 15
 3- L'EXCLUSION P. 17

OUVERTURES P. 18
S'inscrivent dans une perspective

INTRODUCTION

Repris en 2005 par une nouvelle Direction et une nouvelle équipe éducative, le Foyer St-Martin se trouve aujourd'hui à un carrefour de son existence.

Durant l'année écoulée, un important chantier de restructuration et d'adaptation a été amorcé par l'équipe en place, dans l'intention d'obtenir une reconnaissance officielle. Celle-ci permettra au Foyer St-Martin de s'inscrire dans le paysage des Institutions sociales vaudoises et de bénéficier des financements y relatifs.

Ainsi, sur le plan juridique, un changement de statut a été opéré. La Coopérative a cédé la place à une Fondation gérée par un Conseil, à même de garantir la pérennité de l'institution.

Sur le plan de l'infrastructure ensuite, des investissements conséquents ont été consentis, en particulier pour la mise aux normes de la détection incendies et la modernisation du bâtiment et de son environnement.

Sur le plan de l'action éducative enfin, une réflexion approfondie a été menée par l'équipe. Son concept a été voulu, pensé et construit comme un outil de travail ouvert et évolutif. Il offre aux éducateurs(trice)s un repère indispensable pour articuler au quotidien leur action dans une pratique professionnelle efficace, vivante et créative.

Ce document a également été conçu dans la perspective de favoriser un partenariat constructif avec les différentes instances et autorités officielles. Il a pour but de permettre la lisibilité de la mission que le Foyer St-Martin se donne pour répondre avec compétence et humanité aux besoins des enfants qui lui sont confiés, à leurs familles, ainsi qu'aux attentes de chacun de ses interlocuteurs.

« GRANDIR ENSEMBLE »

Par son concept pédagogique éducatif, le Foyer St-Martin veut mettre en évidence deux notions essentielles de son action éducative et sociale, d'une part celle de la croissance impliquant inévitablement toute personne concernée par un processus d'éducation, qu'elle fasse partie des professionnels ou des bénéficiaires, d'autre part, celle du lien, occupant une place réellement identitaire dans l'institution. Le lien familial, le lien social, et celui, primordial, dont chacune et chacun est invité à prendre un soin tout particulier : le lien à soi-même et au vivant.

On-dà-là-z/Blonay, décembre 2006

D'HIER VERS DEMAIN S'inscrire dans une continuité

Depuis ses débuts, St-Martin existe dans une double perspective : être un lieu dans lequel puisse exister et s'exprimer un rapport étroit, respectueux et vivant avec la Nature et dans lequel des enfants ou des jeunes gens viennent vivre, apprendre et grandir.

Ainsi, le chalet qui accueille aujourd'hui le Foyer St-Martin a été construit dans l'entre-deux guerres par un biologiste genevois, dans l'intention d'y étudier le biotope avec ses élèves. Depuis lors, s'appuyant à chaque fois sur cette impulsion de départ, différents projets à portée sociale s'y sont succédés, chacun définissant son identité et sa pédagogie en lien avec le milieu naturel.

L'équipe du Foyer St-Martin se trouve ainsi être la légataire d'un héritage puissant en termes de sens et de valeurs : elle a choisi de le reconnaître et de l'intégrer pleinement dans son action d'aujourd'hui. Elle inscrit son projet dans une continuité, lui donnant la chance de se nourrir aux racines de son histoire, tout en évoluant librement dans une spécificité actuelle et moderne, en lien avec le contexte et les nécessités sociales du moment.

Le lien au Vivant comme tuteur éducatif constitue la pièce maîtresse de cet héritage. Présent depuis toujours à St-Martin, il devient un élément constitutif de ce concept. Il implique que les professionnels s'engagent dans une démarche sensible et humaniste, avec un souci d'efficacité qui soit accompagné et complété d'un autre souci, non moins essentiel : celui d'une action qui soit belle et harmonieuse, en cohérence avec le milieu naturel remarquable du site qui l'accueille.

VALEURS ET SENS S'inscrire dans une éthique

L'histoire et l'actualité du Foyer St-Martin amènent nécessairement à la question de l'éthique. Le philosophe français Paul Ricoeur définit l'éthique comme la visée de la « vie bonne » avec et pour autrui, dans des institutions justes¹. Dans ce sens, l'éthique porte sur la recherche de la vie bonne, et cela dans tous les aspects que comporte la vie.

La question éthique n'est donc jamais résolue de manière définitive, mais se présente comme « une quête qui implique une responsabilité à la fois **antérieure** à la liberté et **expression** de la liberté.² »

Définir des valeurs communes, s'entendre à leur propos et leur donner une place significative et visible dans l'institution est donc une étape nécessaire de cette recherche. Elle permet à l'équipe éducative de se donner des repères qui lui seront utiles dans la définition de ses axes et outils de travail, comme dans celle des règles du vivre ensemble.

L'action du Foyer St-Martin repose sur 8 valeurs :

- L'AUTHENTICITE
- L'OPTIMISME
- L'OUVERTURE
- LE RESPECT
- LA CONFIANCE
- LE PARTAGE
- LA CONSCIENCE
- LA CREATIVITE

Ces valeurs, énoncées et reconnues par l'ensemble des collaborateurs, les engagent individuellement et collectivement dans tous les aspects de leur pratique professionnelle.

¹ Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1993.

² Pierre Paul Parent et Pierre Fortin, *L'éducation morale et la transmission des valeurs*, Université de Rimouski, Québec, 1987.

MANDAT

S'inscrire dans une nécessité

Les enfants placés au Foyer St-Martin le sont sur demande de la famille ou, de manière plus administrative, en conséquence d'une décision de placement d'une instance ou d'une autorité officielle.

L'âge d'accueil se situe entre 6 et 12 ans. Ces limites peuvent être exceptionnellement adaptées afin de permettre un placement commun à une fratrie. Aucune limite d'âge n'est strictement définie pour la sortie, mais un repère reste malgré tout significatif : celui de l'âge de la majorité civile. Cependant, chaque situation sera traitée selon ses propres nécessités.

Le Foyer St-Martin reçoit une dizaine d'enfants (9 places fixes et 1 place pour dépannage) placés du fait de problèmes sociaux ou familiaux importants. Pour des raisons qui peuvent être de différentes natures, leur contexte familial n'est, momentanément ou durablement, plus à même d'assurer les conditions d'encadrement et de sécurité nécessaires à leur bon développement. Ce qui amène à la décision du placement.

Les enfants séjournant au Foyer sont scolarisés dans les classes du cercle scolaire régional.

Le mandat du Foyer St-Martin se définit en cinq points :

- L'ACCUEIL
- LA PROTECTION
- L'ACCOMPAGNEMENT
- LA REHABILITATION DE LA FONCTION PARENTALE
- LA REINSERTION

Cette déclinaison du mandat permet de répondre aux besoins des enfants accueillies à St-Martin, tout en prenant en compte et en potentialisant les ressources naturelles de la famille et du réseau primaire pendant le placement et dans la perspective de la réinsertion de l'enfant dans son milieu naturel.

MISSION

S'inscrire dans un axe

Pour chacun des cinq points du mandat défini plus haut, des axes de travail ont été élaborés autour d'une référence choisie dans le cadre de l'approche systémique. Cette approche semble être à la fois la plus pertinente pour le travail avec les familles et les réseaux, et la plus cohérente avec la culture présente depuis longtemps dans l'institution. Ces cinq axes de travail à coloration systémique constituent, ensemble, la mission que le Foyer St-Martin se donne.

1. ACCUEIL

1.1. LE TEMPS

Le foyer St-Martin est ouvert 365 jours par an.

Afin de maintenir et favoriser la continuité dans les relations entre les enfants et leur milieu familial, une priorité est mise au retour dans les familles pour les week-ends et les vacances. Pour ce faire, les enfants quittent le foyer le samedi matin à 8h00 et y reviennent le dimanche soir entre 19h00 et 20h00.

1.2. L'ESPACE

Le Foyer St-Martin, situé à 1112m d'altitude en zone de moyenne montagne, est un chalet chaleureux et convivial. Orienté plein sud, faisant face au lac Léman et aux Dent du Midi, il se situe au cœur d'un domaine de 15'000m² comportant forêts, pâturages et espaces consacrés aux cultures.

Les enfants sont accueillis dans des chambres de 1 à 3 places. Des espaces spécifiques (atelier, salle polyvalente, bergerie, jardin, etc.) permettent de vivre les différents temps et activités qui rythment la vie du Foyer St-Martin en dehors des temps d'école.

1.3. L'ENCADREMENT

Une équipe de six éducateurs, composée de femmes et d'hommes tous formés ou en cours de formation, accompagne et encadre les enfants placés à St-Martin.

Institution de petite taille, le Foyer St-Martin offre aux enfants et à leur famille un accompagnement de proximité et un suivi individualisé. L'observation peut se faire naturellement de manière différenciée et approfondie, permettant un travail éducatif de grande qualité.

2. PROTECTION

Les enfants placés au Foyer St-Martin vivent une période de vie difficile, voire critique. Afin que ce moment délicat puisse devenir une étape de construction et d'évolution pour l'enfant et sa famille, une forme minimale de protection est assurée. Restaurer le sentiment de sécurité et de confiance chez l'enfant et ses proches est un des aspects importants de la mission du Foyer. Pour cela, les professionnels offrent, par leur présence et l'organisation de permanences, un cadre normatif et affectif à même de garantir la sécurité des enfants qui leurs sont confiés. Ils orientent leur action dans la perspective de protéger le processus de développement de l'enfant et les liens familiaux des conséquences potentiellement négatives de la situation.

Dans cette perspective, le placement en lui-même permet une prise de recul souvent salutaire. Il offre temps, espace et médiation pour que le processus familial puisse se vivre et pour qu'une nouvelle dynamique se mette progressivement en place.

3. ACCOMPAGNEMENT

3.1. LIEN A LA VIE COMME TUTEUR EDUCATIF

Le milieu naturel privilégié dans lequel se situe le Foyer St-Martin offre de nombreuses et précieuses opportunités sur lesquelles s'appuie l'action de l'équipe éducative.

LES RYTHMES NATURELS, dictés par la succession des jours et le cycle des saisons, permettent de mettre l'accent sur les multiples dimensions du temps : les périodes de l'agir et celles du laisser mûrir, les punctuations, les moments foix, les changements progressifs comme les bouleversements brutaux. La nature offre ainsi nombre de métaphores utiles aux enfants pour l'intégration des différentes étapes par lesquelles ils passent au cours de leur propre progression.

L'équipe du foyer est également attentive à la question des rythmes dans l'organisation de la vie quotidienne en donnant une importance toute particulière aux repères temporels. Dans cette même intention, les fêtes et autres moments rituels impliquant les enfants et leurs familles prennent toute leur importance dans la vie du Foyer.

LES ANIMAUX qui vivent au Foyer St-Martin offrent aux enfants bon nombre d'occasions d'avancer et de grandir. S'occuper d'un animal au quotidien implique en particulier de développer l'attitude juste à son égard. Cela permet en outre de restaurer et de renforcer la confiance en soi, d'expérimenter la prise d'une responsabilité à l'égard d'un être vivant avec ce que cela signifie en termes d'attention, de sens de l'observation et d'implication. Cela engage enfin sur le plan affectif, en particulier en terme d'attachement/détachement.

LE JARDIN demande un travail qui constitue un excellent support éducatif. En rapport avec les aspects liés aux rythmes et au temps évoqués plus haut, travailler au jardin permet un certain nombre de prises de conscience, étapes à respecter, temps nécessaires à la maturation et à la fragilité du vivant. Il permet de mettre l'accent sur la persévérance et offre une valorisation directe du travail de l'enfant. Le lien entre la culture et ce que l'enfant retrouve dans son assiette peut aussi exister.

LA CREATIVITE en tant qu'expression du « vivant en soi » - émotions, représentations, sens du beau et de l'harmonieux - constitue le dernier aspect du lien à la Vie comme tuteur éducatif. Dans le cadre de différentes activités et ateliers (poterie, sculpture, bois, dessin, musique), les enfants sont invités à contacter leur propre nature afin de la reconnaître, de la faire vivre et de l'exprimer, tout en lui permettant de prendre sa place et d'être reconnue dans le cadre de la vie commune.

3.2. SANTE

Dans le cadre de l'accompagnement proposé à St-Martin, une attention toute particulière est portée à la santé des enfants, de même qu'à l'éducation à la santé.

L'ALIMENTATION en est l'un des domaines privilégiés. Au cours de leur séjour au Foyer, les enfants reçoivent une alimentation de qualité, tant du point de vue des produits utilisés que de l'équilibre nutritionnel, toujours adapté à la période de croissance. Le suivi proposé par les professionnels veille également à leur donner les repères indispensables à l'acquisition d'habitudes alimentaires saines et adaptées.

L'ACTIVITE PHYSIQUE occupe une place importante dans l'équilibre général d'un enfant en bonne santé. Outre une séquence de sport prévue pour chacune) une fois par semaine, les enfants ont la possibilité de se dépenser à l'extérieur chaque fois que cela leur est nécessaire. En plus d'offrir des occasions d'interactions variées et ludiques avec les adultes, ces moments jouent un rôle essentiel de régulation du stress et des tensions, offrant ainsi un facteur indispensable d'équilibre.

LE SUVI MEDICAL individuel par le médecin de famille est favorisé autant que possible. Cette option permet à chaque enfant de recevoir des soins par un médecin connaissant son histoire et celle de sa famille.

Quant à l'équipe du Foyer St-Martin, elle collabore étroitement avec un médecin généraliste dont l'approche globale permet d'intégrer facilement les aspects médicaux au travail éducatif. Les éducateurs (trices) reçoivent ainsi les conseils et appuis nécessaires pour soutenir efficacement d'éventuels traitements dans le cadre de leur action quotidienne.

3.3. VIE SOCIALE

Un aspect important de l'accompagnement à St-Martin concerne la vie sociale des enfants. C'est en tissant des liens significatifs et différenciés que l'enfant va construire son identité tout en intégrant les codes sociaux nécessaires à son évolution et à la vie commune. Cela constitue l'aspect normatif du cadre offert par l'institution. Les terrains d'expression privilégiés de la vie sociale sont

évidemment l'intégration dans l'école et la vie quotidienne au Foyer, mais également les échanges et activités de loisirs effectués avec le voisinage, la région ou les autres partenaires de l'institution.

3.4. APPROCHE EN RESEAU

L'équipe du Foyer St-Martin privilégie l'approche en réseau dans son action éducative. Ce choix permet de travailler de manière dynamique, tout en mettant en valeur les nombreuses richesses et ressources présentes chez les différents partenaires. Les enfants et leurs familles sont, finalement, les principaux bénéficiaires de la mise en synergie de ces compétences.

Par réseau, il est entendu à la fois le réseau des professionnels travaillant de près ou de loin avec le Foyer St-Martin : services sociaux, institutions, médecins et spécialistes, psychologues, tout comme les réseaux familiaux ou naturels des enfants, tels que familles proches, familles d'accueil, parents – mairaines, amis ou voisins.

4. REHABILITATION DE LA FONCTION PARENTALE

« Nous avons besoin de vous pour faire notre travail parce que vous avez l'expérience, vous savez beaucoup, vous avez essayé de nombreuses solutions, vous avez connu des échecs, mais aussi des réussites. Avec votre collaboration, nous avons plus de chances de faire du bon travail. »³

S'inspirant des propos de Guy Ausloos, systémicien et thérapeute de famille, le Foyer St-Martin signifie, par la formulation de cet axe de travail, son intention de collaborer avec les familles, et de choisir la perspective de la réhabilitation la plus complète de la fonction parentale, en vue de la fin du placement.

Ainsi, les familles des enfants accueillis sont sollicitées et engagées tout au long du placement dans différents registres :

- La participation aux bilans et différentes rencontres de réseau.
- La participation aux activités thématiques mensuelles organisées par le foyer.
- La participation à des rencontres-échanges avec les éducateurs.
- L'encouragement, dans la mesure du possible, au retour des enfants dans leur milieu familial pour les week-ends et les vacances.
- L'organisation d'espaces de transition famille/foyer lors des départs et retours des week-ends et vacances.
- La participation à des soirées à l'intention des parents une à deux fois par année.

³ Guy Ausloos, La compétence des familles, Eres, 1995.

La question de la réhabilitation de la fonction parentale est un aspect essentiel de la mission du Foyer. Elle représente un axe central de travail dans la perspective de la meilleure réinsertion possible pour les enfants. De ce fait, elle fait l'objet de perspectives de développement significatives, explicitées dans le dernier chapitre du présent document.

5. REINSERTION

L'ensemble du travail effectué avec les enfants et leur famille durant toute la durée du placement l'est dans la perspective de la réinsertion de l'enfant dans son milieu naturel. Cette étape intervient lorsque, d'une part l'enfant a pu accomplir un parcours significatif dans son évolution, et d'autre part, lorsque le milieu familial est prêt et ouvert au retour de l'enfant.

Le départ du Foyer St-Martin est évoqué dans le cadre des rencontres de réseau et se décide toujours de manière concertée. Il est envisagé comme un processus et accompagné par les éducateurs pour une transition naturelle et en douceur. Les étapes marquantes sont solennisées au travers des moments rituels visant à soutenir le processus en cours.

Une fois l'enfant parti, les intervenants du Foyer St-Martin peuvent proposer un suivi, dit de « post-cure », défini en fonction des besoins repérés et si la situation le nécessite.

LE PLACEMENT AU FOYER ST-MARTIN

S'inscrire dans un processus

Le parcours d'un enfant à St-Martin est envisagé de manière processuelle. Même s'il est limité dans le temps à quelques années, cette partie de son parcours personnel va s'inscrire durablement dans son histoire de vie et certainement avoir un impact significatif.

Attentive à cela, l'équipe du Foyer s'applique à tenir compte de chaque enfant dans sa spécificité, en particulier celle de son vécu, de son milieu familial et de ses compétences particulières.

Afin de permettre aux enfants d'intégrer au mieux le Foyer, d'y trouver leur place et d'y faire leur chemin, le séjour à St-Martin est jalonné de repères qui marquent les moments clés. Ce jalonnement permet de donner un rythme à cette tranche de vie de l'enfant, l'invitant ainsi à s'approprier ce temps et chacun de ses différents moments.

Un placement à St-Martin se déroule selon les étapes suivantes :

1. LE PROCESSUS D'ADMISSION

Ce processus commence plusieurs semaines avant l'arrivée de l'enfant, et se termine le jour de son entrée. Il se joue sur deux plans distincts :

1.1. LE PLAN ADMINISTRATIF

Les premiers contacts sont pris par la famille ou l'organe placeur qui formule une demande de placement, laquelle est examinée par la Direction du Foyer. Lorsque la situation administrative est clarifiée et le placement avalisé, la suite du processus d'admission peut être abordée.

1.2. LE PLAN RELATIONNEL

L'enfant et sa famille prennent contact avec l'équipe du Foyer dans le cadre d'une visite. C'est l'occasion de faire plus ample connaissance avec les personnes et les lieux. L'équipe du Foyer peut alors repérer les besoins spécifiques de l'enfant et y adapter le processus d'admission. Celui-ci peut être de trois ordres :

- **Rapide** lorsque la situation le nécessite. L'enfant est alors admis immédiatement ou dans un délai très court.
- **Habituel**, dans la plupart des cas. Après le premier contact, une date d'entrée est décidée en accord avec la famille et l'organe placeur, et l'enfant rejoint le Foyer au moment convenu.

- **Progressif**, lorsqu'une entrée par étapes est souhaitable. Une date d'entrée est fixée et l'enfant, tout en demeurant dans son milieu habituel jusqu'à cette date, a la possibilité de participer ponctuellement à certaines activités ou moments de vie du Foyer, avec ou sans sa famille. Lorsque le temps d'intégrer le Foyer est arrivé, l'enfant et sa famille ont déjà assimilé quelques repères, ce qui facilite la transition.

2. LE PROCESSUS D'INTEGRATION

Le processus d'intégration commence le jour de l'entrée de l'enfant au Foyer St-Martin. Il a une durée maximale de 16 semaines.

Au cours de cette période, l'équipe du Foyer met une priorité à la création du lien avec l'enfant et sa famille. Elle vise ainsi à créer un climat de sécurité et de confiance qui représente une base nécessaire au travail éducatif et à la collaboration avec les parents.

Un autre accent est mis sur l'observation. Prenant naturellement sa place dans le cadre de la vie quotidienne, elle permet de connaître l'enfant et de repérer ses besoins et ses ressources. Ces dernières représentent le socle sur lequel s'appuiera l'essentiel du travail éducatif tout au long du placement.

Le processus d'intégration est jalonné de deux moments décisifs :

- **Le bilan intermédiaire**, 6 à 8 semaines après l'arrivée de l'enfant. Le réseau se réunit au Foyer pour faire un premier bilan, dont le but est d'évaluer les compétences de l'enfant et le processus d'intégration. Il permet de fixer des objectifs pour le deuxième moitié de la période.
- **Le bilan du processus d'intégration**, entre la 14^e et la 16^e semaine du placement. Le réseau se réunit au Foyer pour évaluer l'ensemble de la période d'intégration de l'enfant. Des objectifs spécifiques sont alors formulés dans le cadre d'un projet éducatif qui constituera le fil conducteur de l'action éducative tout au long du séjour de l'enfant à St-Martin. C'est à ce moment que se pose la question, le cas échéant, de l'intervention éventuelle de spécialistes tels que pédiopsychiatre, logopédiste, psychomotricien ou autre thérapeute. Ce bilan se termine par un moment rituel, qui signifie solennellement que l'enfant est intégré dans le cadre du Foyer St-Martin.

3. LE RYTHME ANNUEL

Passé le bilan de la période d'intégration, l'enfant rejoint le rythme habituel de la vie au Foyer St-Martin, dicté à la fois par la vie scolaire et par les étapes liées aux cycles annuels évoqués dans le chapitre « Accompagnement ».

Durant cette étape, la plus longue du placement, des rencontres de réseau ont lieu trois fois par année afin de faire un bilan de chaque situation. Une évaluation de l'évolution de l'enfant est faite sur le plan socio-éducatif et celui de la dynamique familiale, permettant d'adapter les objectifs et de reformuler, le cas échéant, le projet éducatif. Ces rencontres sont fixées dans des périodes correspondant aux rythmes naturels de la vie au Foyer, à savoir :

- 1^{re} période : septembre – octobre
- 2^e période : janvier – février
- 3^e période : juin – juillet

4. LE PROCESSUS DE DEPART

La fin du placement à St-Martin est toujours évoquée et décidée dans le cadre d'une rencontre de réseau. Les critères qui amènent à initier le processus de départ sont les suivants :

- Les conditions sont à nouveau réunies pour rendre possible un retour dans la famille ou le milieu naturel.
- L'enfant devient majeur.
- Un placement dans une autre structure (foyer ou famille d'accueil) semble plus approprié.
- Une inadéquation entre les besoins et/ou attentes liées au placement et les prestations fournies par le Foyer St-Martin est constatée.
- Une mesure d'exclusion doit être envisagée.

Afin de pouvoir être vécu et intégré comme une importante étape d'évolution, le départ est anticipé et préparé avec l'ensemble des personnes concernées, à savoir l'enfant et sa famille, mais également les autres enfants résidant à St-Martin. Il prend place, dans la mesure du possible, dans un temps naturel de la vie du Foyer et est marqué, à la fin du processus, par un moment ritualisé.

LIMITES ET TRANSGRESSIONS

S'inscrire dans un cadre

1. LE CADRE

L'action éducative auprès des enfants séjournant à St-Martin ne peut prendre sa place et ancrer son efficacité que dans la mesure où elle se situe dans un cadre. Nécessaire parce que comportant une fonction essentielle de contenant, le cadre permet de structurer et d'organiser la vie commune et individuelle ainsi que le travail éducatif.

Le cadre défini par l'équipe du Foyer St-Martin comporte deux aspects distincts et indissociables :

- **LE CADRE NORMATIF** qui définit les règles indispensables au vivre ensemble. Il permet de réguler les différents aspects de la vie collective et offre aux enfants des repères essentiels à leur construction personnelle.
- **LE CADRE AFFECTIF** qui définit un contexte relationnel dans lequel peut se déployer le lien créé entre les intervenants et les enfants. Garants de ce cadre affectif, les adultes en assurent la permanence dans le temps et dans l'espace. Ainsi, ils investissent d'une fonction vivante, permettant à l'enfant d'assimiler les différents événements anodins ou significatifs de son parcours.

Dans le cadre d'un foyer éducatif, la recherche des limites tout comme la tentative de transgression du cadre, voire la transgression en tant que telle, font partie du processus normal d'apprentissage et de développement. Chacun de ces événements représente en effet une occasion pour les enfants de construire du sens et d'intégrer cette construction dans leur monde de représentations et, par conséquent, dans leur présence au monde.

2. LA SANCTION

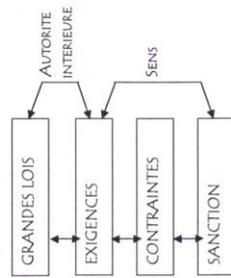
La sanction, en tant que « quittance » de la transgression, est donc une étape nécessaire, bien qu'insuffisante à elle seule. Elle a fonction de signifier un événement, le rendant ainsi remarquable. Afin de participer à la construction de sens, il est nécessaire que la sanction s'inscrive dans une relation d'autorité plutôt que de pouvoir, prenant place dans le contexte du cadre affectif évoqué plus haut.

Le Foyer St-Martin a donc choisi de traiter la question de la transgression en s'appuyant sur deux modèles de référence comportant une architecture commune se nourrissant mutuellement. Il s'agit du modèle de l'Analyse Institutionnelle selon

G Geoffroy⁴, et celui du Développement du Souci Ethique dans les Pratiques Professionnelles, selon les Professeurs Pierre Paul Parent et Pierre Fortin⁵.

MODELE DE L'ANALYSE INSTITUTIONNELLE

SELON G.GEOFFROY



Dans le modèle « Geoffroy », la sanction, liée aux exigences et non aux seules contraintes, renvoie nécessairement à la question du sens, elle-même relevant du domaine de l'autorité intérieure.

Dans le modèle « Parent/Fortin », l'action et les règles, appartenant au domaine de la morale, sont reliées aux questions plus fondamentales des valeurs et du réservoir de sens, les subordonnant de ce fait au domaine de l'éthique.

S'inspirant de ces deux modèles, l'équipe du Foyer St-Martin s'est dotée des repères suivants pour construire une réponse originale et adaptée à chaque situation de transgression :

- **LA SANCTION** quitte la transgression. Elle souligne de manière claire et officielle la règle en tant que repère. Par sa signification transparente, la sanction est garante d'équité et de sécurité.
- **LA REPARATION** demandée à l'enfant lui permet de réparer sa faute et de réintégrer la place qu'il a perdue dans le groupe en transgressant le cadre. Elle vise à restaurer le lien tout comme l'estime de soi, mis à mal par l'acte de transgression.

⁴ Jean Oury, *Pratiques de l'institutionnel et politique*, Mardac, 1986.

⁵ Pierre Fortin et Pierre-Paul Parent. « Le souci éthique dans les pratiques professionnelles. Guide de formation. Hermattan.

- **L'ECHANGE** entre l'adulte et l'enfant vise à situer la transgression dans un contexte. Il permet une lecture à distance de l'évènement en lui donnant du sens. Il permet également de mettre des mots sur les affects et les émotions qui jouent toujours un rôle prépondérant dans de tels épisodes. Tout en levant la culpabilité, elle permet de comprendre l'évènement et ses conséquences.

Ces trois repères sont indispensables et complémentaires. Ils sont utiles aux professionnels pour prendre la distance nécessaire afin d'être créatifs plutôt que réactifs face aux actes de transgression auxquels ils sont confrontés.

3. L'EXCLUSION

Une sanction d'exclusion peut être prise dans certaines circonstances très particulières. L'exclusion peut être définitive (renvoi) ou temporaire (mise à pied).

La gravité d'une telle sanction, en particulier lorsqu'elle prend la forme d'un renvoi, nécessite qu'elle soit entérinée dans le cadre d'une réunion extraordinaire du réseau.

Une mise en danger de l'intégrité physique ou morale des personnes ou une atteinte aux lieux ou à l'environnement sont des circonstances qui peuvent conduire à une décision d'exclusion.

Les critères significatifs pour prendre une décision adaptée lorsqu'une telle circonstance se présente, sont toujours la fréquence et/ou la gravité.

- **LA FREQUENCE** trop importante d'un acte de transgression ayant déjà fait l'objet d'un avertissement, et visant les personnes ou les lieux, même s'il ne présente pas une gravité inquiétante, peut conduire à une sanction d'exclusion.
- **LA GRAVITE** trop importante d'un tel acte, même s'il est isolé, peut également mener à une sanction d'exclusion.

OUVERTURES

S'inscrire dans une perspective

Prenant appui sur les huit valeurs énoncées au début de ce concept, l'équipe du Foyer St-Martin affirme clairement son intention d'effectuer son travail dans un esprit d'ouverture et de développement, toujours en cohérence avec les axes définis. Elle construit ainsi son action quotidienne en répondant de manière humaine et professionnelle aux besoins des enfants qui lui sont confiés et aux attentes des partenaires du réseau.

Enfin, elle s'efforce de construire une réflexion large et dynamique, dans la perspective d'un avenir vivant, créatif et en mouvement.

Alois que les démarches en vue d'obtenir sa reconnaissance par l'Etat de Vaud sont en passe de s'achever, le Foyer St-Martin envisage d'ores et déjà de développer son activité actuelle sur deux axes :

- LE DEVELOPPEMENT DES PARTENARIATS

Il vise à renforcer les collaborations existantes avec les institutions partenaires, dans l'optique de créer des synergies et de potentialiser les ressources présentes.

Ce développement prévoit, entre autres, dans le domaine des activités de loisirs et des camps qui pourraient en bénéficier tant sur les plans de l'organisation que des moyens à mettre en œuvre.

Un partenariat plus étroit constituera également un terrain propice à la mise en place d'un réseau de familles d'accueil à même de collaborer sur la durée avec les institutions concernées. Ce réseau représentera un tissu de ressources externes extrêmement précieuses, dans le cadre de certaines situations de crises par exemple, trouvant ainsi des solutions grâce à des liens de collaboration existant préalablement.

Un travailleur social « partagé » par les institutions participant à ce partenariat sera à même de collaborer étroitement avec ces familles d'accueil. En leur apportant le soutien et le suivi nécessaire, il œuvrera activement à la mission du Foyer St-Martin par la mise en place de solutions extra institutionnelles.

- LE DEVELOPPEMENT DE L'ACTION AVEC LES FAMILLES

Il constitue le deuxième pôle d'évolution envisagé. Le travail actuellement effectué avec les familles (cf. p. 10 et 11) met nettement en évidence la nécessité d'intensifier la « Réhabilitation de la fonction parentale ».

Pour cela, l'équipe du Foyer St-Martin mettra l'accent sur le renforcement de ses compétences, en particulier en Approche Systémique, choisie par elle comme approche de référence.

Enfin, elle envisage le développement et la mise en œuvre dès que possible d'un accueil spécialisé père/mère/enfant. Ce nouveau cadre de travail, pour lequel des locaux existants peuvent facilement être aménagés de manière spécifique, permettra de répondre d'une façon totalement innovante à certaines situations familiales particulières exigeant un accompagnement intensif et personnalisé. De cette manière, le Foyer se donnera les moyens d'offrir un lieu neutre, hors de ceux où se jouent les enjeux habituels de la famille, afin de lui permettre de se renforcer en potentialisant ses compétences parentales.

Sollicitement embauchée dans le riche tissu de son histoire, prenant appui sur une identité affirmée et guidée par un souci éthique de chaque instant, l'équipe du Foyer St-Martin envisage son avenir avec confiance. En prise avec les défis contemporains et en lien avec les repères qui elle s'est construits, elle est prête à relever le défi auquel l'invite quotidiennement chacun des enfants qu'elle accueille et accompagne : celui de **GRANDIR ENSEMBLE**.

Annexe n° 2 : Formulaire de consentement éclairé adressé au directeur

Travail de recherche

**Dans le cadre de la Haute Ecole Sociale Valais (HEVs2),
en vue de l'obtention du diplôme d'éducatrice sociale.**

Formulaire de consentement éclairé à l'intention **du directeur de l'institution** participant à la recherche.

Le(la) soussigné(e) :

- Certifie être informé(e) sur le déroulement et les objectifs de la recherche ci-dessus.
- Affirme avoir lu attentivement et compris la page d'information en annexe, à propos de laquelle il(elle) peut poser toutes les questions qu'il(elle) souhaite.
- Atteste qu'un temps de réflexion suffisant lui a été accordé.
- Est informé du fait qu'il(elle) peut interrompre à tout moment sa participation à cette recherche sans aucune conséquence.
- Accepte que deux éducateurs soient filmés durant quatre périodes différentes au sein de l'institution et en présence des enfants, ensuite durant les autoconfrontations simples et croisées, puis que les séquences soient retranscrites anonymement.
- Certifie que les parents des enfants sont avertis que les éducateurs de l'institution seront filmés lors d'activités réalisées avec les enfants.
- Accepte que les images réalisées durant les essais soient utilisées pour l'analyse si elles s'avèrent être pertinentes et significatives.
- Est informé que les images filmées en présence des enfants seront utilisées à l'interne uniquement puis détruites à la fin du travail de recherche.
- Accepte que les images réalisées durant les autoconfrontations simples et croisées seront utilisées dans le cadre de la défense du mémoire, puis détruites.
- Consent à ce que les données recueillies soient éventuellement publiées dans des revues professionnelles, l'anonymat de ces données étant garanti.

Le(la) soussigné(e) accepte donc de participer à ce travail de recherche.

Signature :

Date :

Signature de l'étudiante :

Contact : Nathalie Dekumbis, étudiante à la HEVs2 à Sion.

Annexe : Rappel d'informations destiné aux personnes participant au travail de recherche.

Annexe n°3 : Formulaire de consentement éclairé adressé aux éducateurs

Travail de recherche

**Dans le cadre de la Haute Ecole Sociale Valais (HEVs2),
en vue de l'obtention du diplôme d'éducatrice sociale.**

Formulaire de consentement éclairé à l'intention **des éducateurs** participant à la recherche.

Le(la) soussigné(e) :

- Certifie être informé(e) sur le déroulement et les objectifs de la recherche ci-dessus.
- Affirme avoir lu attentivement et compris la page d'information en annexe, à propos de laquelle il(elle) peut poser toutes les questions qu'il(elle) souhaite.
- Atteste qu'un temps de réflexion suffisant lui a été accordé.
- Est informé du fait qu'il(elle) peut interrompre à tout moment sa participation à cette recherche sans aucune conséquence.
- Accepte d'être filmé durant quatre périodes différentes au sein de l'institution et en présence des enfants, ensuite durant les autoconfrontations simples et croisées, puis que les séquences soient retranscrites anonymement.
- Accepte que les images réalisées durant les essais soient utilisées pour l'analyse si elles s'avèrent être pertinentes et significatives.
- Est informé que les images filmées en présence des enfants seront utilisées à l'interne uniquement puis détruites à la fin du travail de recherche.
- Accepte que les images réalisées durant les autoconfrontations simples et croisées seront utilisées dans le cadre de la défense du mémoire, puis détruites.
- Consent à ce que les données recueillies soient éventuellement publiées dans des revues professionnelles, l'anonymat de ces données étant garanti.

Le(la) soussigné(e) accepte donc de participer à ce travail de recherche.

Signature :

Date :

Signature de l'étudiante :

Contact : Nathalie Dekumbis, étudiante à la HEVs2 à Sion.

Annexe : Rappel d'informations destiné aux personnes participant au travail de recherche.