

**ENJEUX & TRAVAIL REEL DANS LE TRAVAIL D'EQUIPE EN
COMMISSION D'ADMISSION : PRISE EN COMPTE D'UN POINT AVEUGLE
DANS LA RECHERCHE EN EDUCATION SPECIALISEE**

Vincent Chaudet

*Université Catholique de l'Ouest
Institut des Sciences de la Communication et de l'Education d'Angers
3, place André Leroy
49000 Angers
vn.chaudet@free.fr*

Mots-clés : situation limite, enjeux, activité réelle.

Résumé. *La situation de Gilles, un jeune adolescent, pose problème aux éducateurs spécialisés chargés de son accompagnement socio-éducatif. Les renseignements transmis à la commission d'admission pour son accueil dans une maison d'enfants à caractère social ne mentionnent pas les maltraitances dont il a pourtant été victime durant son enfance. L'adolescent ainsi accueilli multiplie les passages à l'acte dangereux, au point où les équipes, déstabilisées, finissent par l'exclure. A la faveur d'une réunion houleuse, un cadre éducatif livre sur le tard une information déterminante sur cette situation limite. Ce cas qui sert de révélateur d'enjeux traversant l'équipe de commission d'admission en établissement d'éducation spécialisée nous conduit à l'analyse du travail réel.*

1. Un lieu d'accueil éducatif dans la tourmente d'un adolescent

Le cas de Gilles est l'exposé clinique d'une situation éducative rencontrée professionnellement en tant qu'éducateur spécialisé. Ce cas met en scène la situation d'un jeune adolescent de 14 ans et les professionnels qui l'accompagnent. A partir de cet exposé nous décrivons le rôle et les enjeux qui caractérisent une commission d'admission en éducation spécialisée. Le contexte institutionnel est celui d'un établissement éducatif en internat comprenant 3 maisons à caractère social, accueillant chacune une douzaine d'enfants et d'adolescents placés par le juge des enfants. Chaque maison d'enfants est encadrée par une équipe d'éducateurs et d'une maîtresse de maison. L'ensemble du dispositif d'accueil est relié par une structure administrative dotée d'une équipe de direction et d'une équipe technique pluri-professionnelle.

1.1. Le cas de Gilles, une situation limite

La décision de l'admission de Gilles dans l'établissement s'est faite assez rapidement. Dans son cas, l'étude en commission d'admission n'a pas soulevé de désaccords particuliers mais une sereine approbation, selon le compte rendu effectué à son équipe par une jeune éducatrice déléguée en commission d'admission. De cette manière on pouvait penser que dans le cas de Gilles il n'y aurait pas de problème particulier, du moins pas au-delà des fluctuations habituelles que l'on connaît dans le milieu, avec des hauts et des bas mais sans crises notables.

Une fois Gilles arrivé sur la maison d'accueil, après quelques semaines assez calmes, des problèmes importants de comportement commencent à surgir dans les relations au niveau du groupe de jeunes. Gilles suscite de l'agacement autour de lui. Il se révèle être l'instigateur en sous main de nombreux conflits. Lorsque son attitude est ainsi repérée, Gilles redirige son affrontement

directement contre les adultes. Il s'oppose à toute exigence. Il fait ce qu'il veut quand il le décide. Il prend un malin plaisir à déjouer toute forme d'autorité et tourne chaque échange en un rapport de force fatigant. En un mot, Gilles énerve. La montée en pression en arrive aux menaces physiques de sa part. Comme celle de lancer un pot de fleur au visage d'une éducatrice. Rien ne permet alors de mesurer s'il va ou non passer à l'acte... ni s'il s'en est déjà pris de la sorte à des adultes auparavant. Il semble que Gilles « joue » sur la peur des adultes, relégués ainsi à éprouver de l'angoisse face à lui. Plus encore, il en éprouve visiblement du plaisir. Les éducateurs eux-mêmes insécurisés ont bien du mal à rester sécurisants pour le reste du groupe d'enfants. Une autre provocation de sa part a été de brûler des lambeaux de tapisserie à même le mur, tout en ricanant devant les adultes et en s'assurant de l'audience des autres jeunes.

La parole n'a pas de prise sur lui pour l'arrêter, et au-delà pas même les menaces ni les sanctions effectives. Gilles renverse les rapports de forces, les dirige à sa manière et paraît ainsi contrôler les situations. Les adultes deviennent en quelque sorte un instrument de sa jouissance. Ni la colère, pas plus que les reprises d'autorité à deux éducateurs dans le bureau, ou encore lors de rendez-vous avec le directeur, ne parviennent à enrayer ce processus qui va croissant d'une semaine à l'autre. Lors des rendez-vous posés, il reconnaît certes sa mauvaise conduite. Mais tel un enfant qui aurait fait une bêtise, il regarde ses chaussures et ne dit pas un mot. La culpabilité est à peine perceptible dans son attitude. Pas plus que l'amorce d'une distinction des niveaux de gravité concernant ses différents actes. Pour lui ses actes se valent tous. Tout lui semble égal. Son intention n'est à la limite pas même malveillante. Il s'agit d'un jeu dangereux, sans arrière-pensée certes, mais un jeu pathologique qui fait souffrir.

Comment Gilles a-t-il pu en arriver là, sans que l'équipe éducative ne puisse anticiper a minima ces difficultés, pour les comprendre et pour les enrayer ? A ce stade apparaît une spécificité de l'activité éducative qui porte sur les *situations limites* (Karl Jaspers, 1932). Les éducateurs spécialisés et les travailleurs sociaux en général ont une expérience professionnelle des situations limites. Ils sont chargés de prendre soin de la souffrance humaine, de la comprendre et de la prévenir. Leur métier se construit en relation étroite avec des personnes qui vivent la plupart du temps des *expériences extrêmes* (Fischer, 1994).¹ Les ordres de réalité concernés par ces réalités existentielles s'apparentent aux *expériences limites* (Ricoeur, 1975).

Selon Yves Lenoir (2007) Jaspers définit le concept de *situation limite* comme « *une situation d'origine opaque à laquelle l'être humain est confronté, comme la mort, la souffrance, la lutte ou la culpabilité, et face à laquelle il demeure dépourvu, car il ne peut ni l'expliquer scientifiquement, ni en connaître la raison d'être. Et il est impossible d'y échapper, ni de la changer.* » Face à ce type de situation la personne humaine peut adopter deux attitudes « *ou bien l'être humain ferme les yeux devant elle pour tenter de l'ignorer, de la nier, ou bien il garde les yeux ouverts et y fait face en affirmant son existence humaine.* »

Les personnes rencontrées en éducation spécialisée se trouvent ou se sont trouvées dans des situations de cet ordre. Soit du fait de la maltraitance, de violences subies, parfois extrêmes (physiques, sexuelles, morales), des abus, des carences graves, affectives, cognitives ou physiologiques et des situations d'abandon. D'autres cas relèvent de dysfonctionnements ou de confusions graves dans les liens familiaux et de souffrances sociales (pauvreté, rapports conflictuels aux institutions, comportements déviants, etc.)

Ces aspects rencontrés quotidiennement caractérisent un champ d'intervention éducatif hors normes, en dehors des sentiers battus où pour ajuster son action l'éducateur doit réaliser un travail

¹ Elles concernent des situations dramatiques rencontrées en période de guerre et vécues par les rescapés d'attentats. Egalement les personnes condamnées par un cancer, les individus qui perdent leurs biens du jour au lendemain (incendie, catastrophe), la perte d'un être cher, le retour de coma, la maladie psychique. Toute situation qui porte une atteinte grave à la personnalité et fait basculer massivement les repères au fondement de l'existence sociale et individuelle d'un sujet (perte durable d'un emploi, agression violente) et qui le précipite dans un remaniement identitaire important.

important sur sa personnalité : s'abstenir de répondre aux provocations, réguler un groupe, tempérer les attitudes, entendre les indicateurs d'une souffrance, repérer les problèmes de comportement, calmer, cadrer... Dans le cas précis de Gilles, pourquoi la dimension limite de la situation n'a-t-elle pas été repérée plus tôt ?

Au bout de quelques semaines l'équipe éducative, excédée, réitère les alertes en interne et les appels à la direction. Les appels sont ensuite dirigés vers l'extérieur : auprès du médecin d'urgence, lors de consultations psychiatriques, puis une intervention des gendarmes sur le lieu d'hébergement tandis qu'un éducateur ceinturait Gilles physiquement pour le contenir... Pendant une réunion, il est question d'exclure Gilles du fait du danger qu'il représente pour autrui et pour lui-même. Du fait de l'insécurité constante qu'il génère sur le groupe mais aussi de l'inquiétude grandissante des professionnels face à la dimension pathologique de sa santé psychique. C'est au milieu d'un échange houleux en réunion qu'un cadre éducatif apporte une information inédite : des éléments nouveaux connus des travailleurs sociaux à l'origine du placement, n'ont pas été transmis au moment de l'admission. Ces éléments biographiques rendent pourtant compte de scènes familiales où règne une violence extrême. L'on comprend à leur récit que sur une période relativement longue jusqu'à récemment, Gilles a été sadisé par son père et par son frère aîné. Il a ensuite à son tour reproduit des comportements similaires à l'encontre de son jeune frère. La violence physique dans ce contexte familial est mêlée à un climat moral particulièrement malsain et délétère, émaillé de déviances sexuelles. Quelques rapides éléments rapportés par le cadre éducatif dessinent dans l'esprit des éducateurs les plus expérimentés un tableau clinique évoquant la psychopathie et la psychose.

Les éducateurs réunis se sont demandés pourquoi ces éléments déterminants n'avaient pas été portés à la connaissance de la commission d'admission ? Pourquoi avait-on admis Gilles sans en savoir davantage sur des aspects aussi spécifiques pour sa prise en charge ? Pourquoi aucune précaution n'a été prise ? Comment avait-on pu négliger à ce point des éléments aussi graves relatifs à la conduite d'un adolescent ? L'équipe est restée dans la stupeur et sans réponse pendant un certain temps encore. La réorientation de Gilles a finalement été décidée après moult tractations et autres difficultés rencontrées.

La réponse expliquant ce dysfonctionnement n'est parvenue à l'équipe que bien plus tard. Après quelques semaines passées sur une autre maison d'accueil du même établissement. Gilles avait alors été réorienté vers un autre établissement. Suite également à des poursuites pénales engagées à l'encontre de Gilles par des éducateurs, à cause d'agressions physiques. En fait, le cadre éducatif avait reçu la demande d'admission de Gilles d'un attaché à la direction départementale des interventions sociales du Conseil Général. Au cours d'un échange oral préliminaire, le cadre éducatif s'était alors engagé *trop vite* sur le principe d'accueillir Gilles. Au moment où il s'agissait seulement pour les autorités de savoir si l'établissement avait des « places disponibles ». Ayant engagé sa parole sur le principe d'un accueil de Gilles, au risque de la reprendre, ce cadre avait éludé des éléments d'information auprès de ses collègues...

Autre anomalie, les éléments cruciaux du dossier de Gilles ne circulaient qu'oralement, hors des rapports écrits. Un fait qui n'est pas exceptionnel. Ainsi, les participants à la commission d'admission avaient été privés de l'accès à cette source d'information et n'avaient pas eu plus de prudence pour donner leur avis. Il aurait fallu néanmoins gratter le vernis d'une situation un peu trop lisse. Car Gilles, de prime abord puéril, était en réalité en souffrance psychique et reportait sa souffrance sur l'entourage.

D'autres situations que celle de Gilles pourraient être données en exemple, certaines tournant plus mal encore. Ce cas limite nous sert à pointer une problématique difficile où est mise en jeu l'activité de la commission et ses répercussions en termes de prise en charge éducative. L'exemple de Gilles montre globalement qu'une absence de relief dans les débats de la commission n'est pas forcément le signe que tout va pour le mieux. Dans ce cas, l'admission s'est trouvée être sous le coup d'une censure au niveau de la transmission d'éléments biographiques déterminants.

1.2. Deux enjeux qui interpellent

Dans notre recherche doctorale, le cas clinique de Gilles nous amène à relever une série d'enjeux relatifs à l'activité professionnelle en commission d'admission : *de l'angoisse ; des zones d'ombres dans les dossiers ; de l'urgence ; du danger physique*. Pour exemple ici, nous présentons l'enjeu du *conflit de loyauté* et de la *distorsion communicationnelle*.

1.2.1. Le conflit de loyauté

Dans la situation de Gilles le cadre de direction s'est trouvé piégé dans un *conflit de loyauté*, au sens d'un double lien entre d'une part une fidélité accordée à un partenaire extérieur (cadre du Conseil Général) et d'autre part sa collaboration habituelle avec ses collègues directs, en interne. Ce conflit s'est manifesté ici par un clivage dans la transmission des informations sur la situation, le cadre voulant ménager deux parties aux intérêts contradictoires : le Conseil Général recherche une solution rapide de placement, tandis que la commission d'admission de l'établissement éducatif se donne normalement le temps de la réflexion avant d'accepter ou de refuser un tel accueil. Ce problème revient au schéma d'un sujet qui voue à la fois *fidélité au roi* et *fidélité au pape*. Qu'advient-il de sa loyauté lorsque le roi et le pape en viennent à s'opposer ?

Aussi dans la constellation des intérêts auxquels un directeur est confronté dans le cadre de ses attributions (intérêt de l'enfant, intérêt des salariés, intérêt de l'organisation) des intérêts peuvent diverger, s'exclure voire s'opposer. L'analyse de cet enjeu est par conséquent à même de nous renseigner sur les stratégies et la psychologie en œuvre dans le management et sur les forces en présence à un moment donné du travail.

1.2.2. De la distorsion communicationnelle

Dans le cas abordé, la position du cadre de direction dans la hiérarchie des responsabilités a orienté l'avis d'admission de la commission. Son positionnement n'a pas permis à la commission de repérer des éléments distinctifs pour une délibération éclairée. Effectivement, de par son positionnement stratégique, un cadre ou un directeur exerce une influence déterminante sur la capacité du collectif d'admission à discerner et à diagnostiquer les situations étudiées. Dans ce cas, le clivage communicationnel qui en résulte est de l'ordre de la *distorsion communicationnelle*, selon le concept développé par Habermas (1987) dans sa théorie de l'agir communicationnel. C'est-à-dire dire qu'un écart apparaît, une *disjonction* opère *entre système et monde vécu*. Les distorsions de la communication pour Habermas (1987, TI, p.155) peuvent être « *renvoyées à une atteinte portée aux conditions de la normalité* ». L'on comprend que dans l'exemple de Gilles, des reproches aient été adressés à la direction, du fait pour les professionnels d'avoir été dirigés dans une perspective biaisée.

2. La commission d'admission et ses enjeux

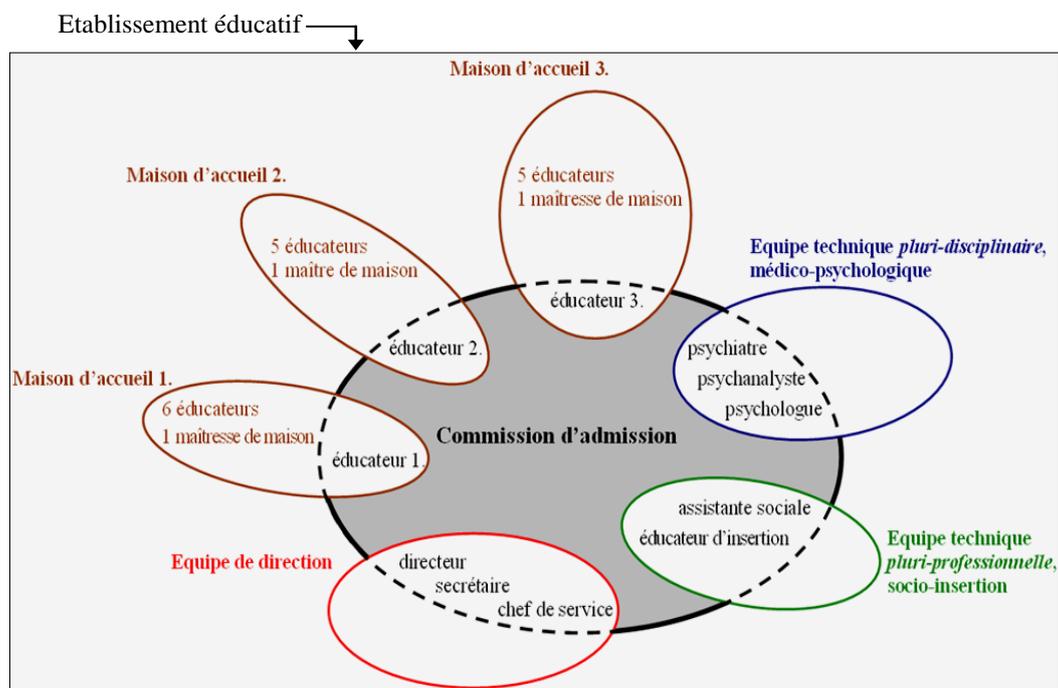
La commission d'admission est l'objet spécifique de notre recherche en tant que révélateur et l'analyseur d'enjeux de l'activité éducative spécialisée. Nous en présentons ici, dans les grandes lignes, quelques uns de ses contours. Nous rapportons ensuite les enjeux qui sont apparus à partir de nos observations.

2.1. Ce qu'est une commission d'admission

Le type d'établissement duquel est issu le cas de Gilles est pourvu d'un siège administratif qui regroupe une équipe de direction et un secrétariat, une équipe technique polyvalente composée d'une psychologue, d'une assistante sociale, d'un éducateur chargé de l'orientation professionnelle, d'un psychanalyste et d'un psychiatre en profession libérale, ainsi que de trois équipes d'éducateurs. La commission d'admission est composée de plusieurs ou de l'ensemble des

membres de chacune de ces équipes (figure 1), c'est-à-dire : un éducateur spécialisé par maison d'accueil, le directeur et son adjoint (ou chef de service), la psychologue, un psychanalyste, un psychiatre, l'assistante sociale et une secrétaire. Ce qui donne une dizaine de professionnels intervenant à la commission d'admission de cet établissement éducatif.

Figure 1 : Composition d'une commission d'admission et rattachement de ses membres à leur équipe d'origine



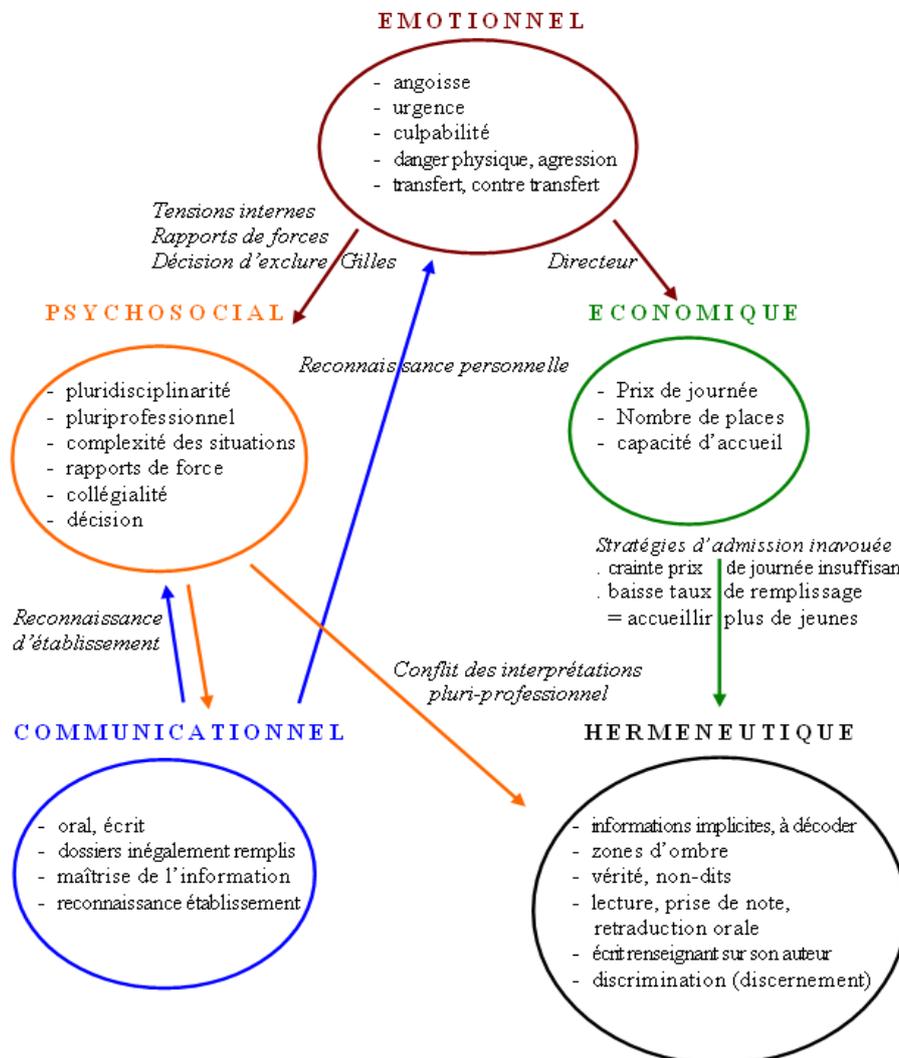
En éducation spécialisée, une commission d'admission est un groupe pluriprofessionnel qui, sous l'autorité d'un directeur, reçoit la charge d'étudier la possibilité ou non d'accueillir puis d'accompagner un jeune placé dans son établissement ou l'un de ses services. A l'issue d'un travail d'investigation, de plusieurs jours à plusieurs semaines, la commission d'admission rassemble puis débat des éléments à sa disposition. A l'issue de leur délibération ses membres remettent un avis circonstancié au directeur pour décision.

Une commission d'admission est un dispositif professionnel finalisé qui mobilise de l'expertise et organise dans un même processus, selon des unités de lieu, de temps et de sens, une série d'outils et d'actions orientées pour la décision d'un accueil. Les professionnels étudient des demandes d'admissions qui leur sont adressées en regard du projet institutionnel de leur établissement, décliné sous forme de projet éducatif, thérapeutique, de soin, de réinsertion, de réadaptation, etc. Dans ce processus les professionnels lisent des écrits d'admission : rapports de situations, récits biographiques (anamnèses), sociogrammes, ordonnances de juge et rencontrent les principaux intéressés, leur famille, les travailleurs sociaux concernés ou encore consultent des dossiers dans les tribunaux. Ces démarches leur permettent de positionner une réponse d'accueil ou au contraire de refus.

2.2. Enjeux et registres d'enjeux autour des admissions

Dans notre recherche nous avons utilisé trois approches pour repérer des enjeux autour de l'admission. A partir de la situation de Gilles, d'un dossier complet d'admission et d'une recherche qui compare le fonctionnement des commissions d'admission d'une dizaine d'établissement (Thouvenot, 1998). Nous avons collecté ainsi une vingtaine d'enjeux (figure 2).

Figure 2 : Cinq registres d'enjeux et leurs interactions



A un moment ou à un autre des admissions nous retrouvons ces caractéristiques positives ou négatives dans l'action éducative. Ces enjeux qui ont fait l'objet d'une discussion dans notre thèse présentent des similitudes. Aussi sommes-nous repartis d'analogies entre ces enjeux pour réaliser leur classement selon cinq catégories, de type *pré-scientifiques*.² Cinq catégories pour éclairer cinq registres : *émotionnel*, *communicationnel*, *psychosocial*, *herméneutique* et *économique* (figure 2). Ces registres permettent d'appréhender la complexité des sens que les enjeux mobilisent dans l'action. Ainsi le *registre émotionnel* concerne l'*angoisse*, l'*urgence* et la *culpabilité* issues du contact étroit avec des situations sensibles. Le *registre communicationnel* implique ce que nous avons désigné par les *passages de l'oral à l'écrit* et les *dossiers inégalement complétés*. Ils font référence à des aspects instrumentaux de la communication en tant que modalités de transmission d'information (langage, parole, écriture). Sans doute pourra-t-on étendre ce registre aux défauts de communication, aux *informations falsifiées* constitutives de la *distorsion communicationnelle* et de la *pathologie communicationnelle* (Habermas, 1987). Au *registre psychosocial* nous créditons la *pluridisciplinarité* et les *conflits de l'accueil*, dans la mesure où la dimension conflictuelle renvoie

² Ackermann (cité par Jean Migne, 1969) définit les représentations *pré-scientifiques* comme « l'organisation personnelle d'un individu tendant à l'élaboration d'un système explicatif et opératoire en mettant en jeu des catégories et des relations particulières pour structurer son expérience personnelle ».

à des caractéristiques de la vie des groupes en contexte professionnel. Le *registre herméneutique* regroupe les informations implicites à décoder, la complexité des situations et les zones d'ombres ; la vérité, le non-dit ; la lecture de dossiers, la prise de notes et retraduction orale ; ainsi que des écrits qui renseignent sur les établissements. Certes ce registre recouvre, quoique partiellement, des questions communicationnelles mais il s'en démarque du fait d'avoir à traduire des messages et à rechercher des significations véhiculées par la communication interhumaine. Le *registre économique* comprend quant à lui l'ensemble de l'activité économique des établissements : financements (prix de journée, dotation globale, subventions) dépenses (masse salariale, investissements) et gestion budgétaire. Ces cinq registres nous permettent finalement d'étudier les particularités des enjeux les uns vis-à-vis des autres et d'en dégager des rapports.

Le repérage et le classement que nous avons effectué des enjeux pour notre recherche nous conduit à les considérer comme pouvant être *une clef des motifs invisibles pour comprendre l'action visible*. Cette mise en exergue d'enjeux revêt pour nous une valeur pédagogique. Elle consiste à apporter et à mobiliser du sens issu du terrain des pratiques. Sans doute faudrait-il préciser davantage ces enjeux et les fonder au niveau théorique afin de leur donner un caractère plus scientifique. Cependant, tels que proposés à la réflexion, ils permettent déjà de rendre compte de l'étendue des registres couverts par l'activité réelle de la commission d'admission. Telle une cartographie qui localise les enjeux que l'on peut s'attendre à découvrir à la rencontre de la réalité du terrain.

3. Vers l'analyse du travail réel de la commission d'admission

A ce stade où nous nous apprêtons à recueillir des données sur le terrain d'une commission d'admission, nous distinguons trois concepts issus de la clinique de l'activité (Clot, 2001, 2008) : *activité réalisée*, *activité réelle* et *activité empêchée*. Ces trois concepts permettent d'organiser notre méthodologie et prépare notre cadre théorique d'analyse. La distinction de trois statuts de l'activité en situation de travail permet de penser théoriquement *ce qui se joue* dans les relations complexes en commission d'admission.

3.1. Activité réalisée

L'*activité réalisée* est *ce qui se fait*. Elle est « l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour (...) Le développement de l'activité qui a vaincu est gouverné par les conflits entre celles, concurrentes, qui auraient pu réaliser la même tâche à d'autres coûts. (Clot, 2001). Rapportée à notre terrain de recherche l'activité réalisée correspond à la décision d'admission. Or, pour qu'une décision soit prise par la commission d'admission, elle nécessite que soient évoquées les conditions de possibilité d'un projet d'accueil et la pré-construction d'un projet d'accompagnement éducatif avec un enfant. La décision de prise en charge ou son refus ne dit rien des débats qui ont sous-tendu cette décision (ou alors seulement de manière marginale, à propos de quelques motifs qui étayaient cette décision et qui peuvent être notifiés dans un courrier de réponse).

L'*activité réalisée* est « une possibilité finalement réalisée parmi d'autres possibilités non réalisées qui n'ont pas cessé d'agir pour autant » (Clot, 2001, p.24). La question pour notre objet de recherche est de savoir quelles sont les potentialités qui ont été écartées pendant les débats, leur consistance et leur influence sur les activités à venir dans le cas d'un accueil effectif.

3.2. Activité réelle

L'*activité réelle* ne se limite pas à ses résultantes visibles, à ce qui est réalisé. L'*activité réelle* comprend l'ensemble des possibilités de l'activité, compte tenu que « l'homme est plein à chaque

minute de possibilités non réalisées » (Vygotski, 1994).³ En outre, l'*activité réalisée* est un aboutissement possible de l'*activité réelle* parmi de nombreuses combinaisons qui n'ont pas totalement disparues. Les possibilités d'action et de réaction qui ne se réalisent pas sont refoulées et « *forment des résidus incontrôlés* » (Clot, 2001).

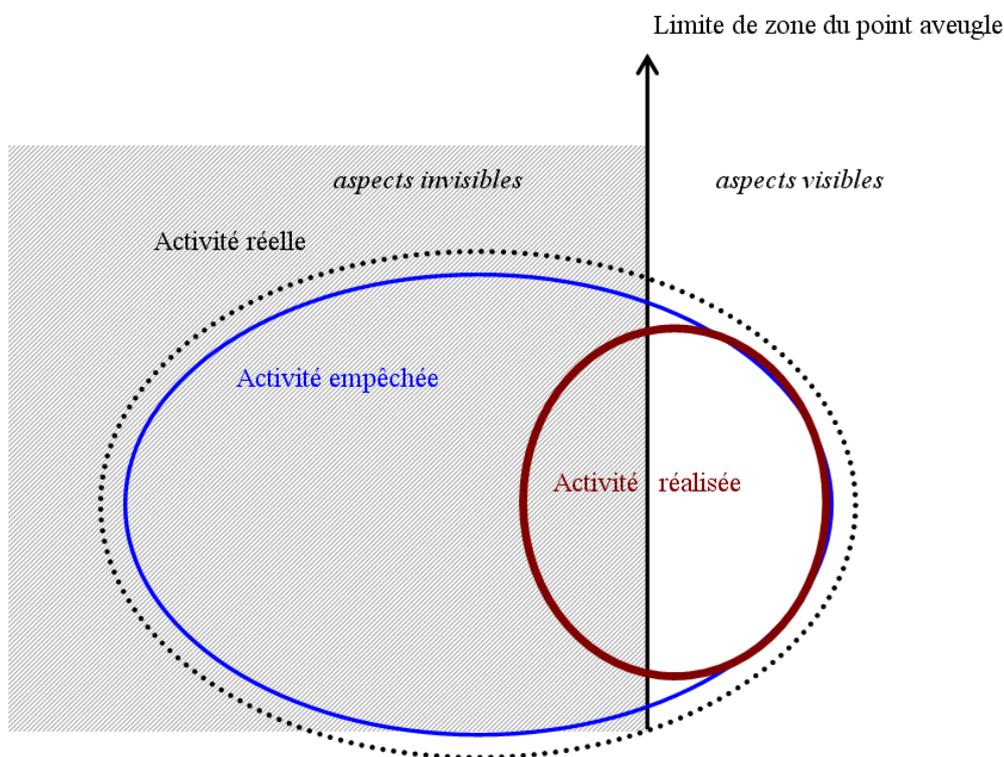
Par conséquent « *le réalisé n'a plus le monopole du réel. Le possible et l'impossible font partie du réel. Les activités empêchées, suspendues, différées, anticipées ou encore inhibées forment, avec les activités réalisées, une unité dysharmonique. L'activité réelle seule peut rendre compte du cours inattendu d'un développement* » (Clot, 2001). Le *réel de l'activité* fournit à l'activité pour qu'elle se réalise, ses conditions de possibilité. L'*activité réalisée* résulte du *réel de l'activité* d'où elle émerge.

3.3. *Activité empêchée*

L'*activité empêchée* est la partie non réalisée de l'*activité réelle*. Egaleme nt dénommée activité « vaincue » elle est identifiable sous différents traits et dénominations : « *activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités (...) l'activité retirée, occultée ou repliée* ». Dans le réel de l'activité, l'activité empêchée est la part de « *ce qui ne s'est pas fait, ce que l'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce que l'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce que l'on fait sans vouloir le faire (...) ce que l'on cherche à faire sans y parvenir (...) ce qui ne se fait pas [et] ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire* » (Clot, 2001, p.18, 2008, p.181). Egaleme nt ce que chaque acteur pense pouvoir faire ailleurs et en d'autres temps.

A travers ces trois registres de l'action, la part de ce qui en est visible et invisible, nous rencontrons la thématique du point aveugle dont nous donnons une délimitation schématique (figure 3).

Figure 3 : Point aveugle et activité réelle



³ Cité par Yves Clot (2001, p.38).

Notre dispositif de recueil de données est conçu pour accéder à l'*activité réelle* à partir de l'*activité réalisée*. Dans la commission d'admission, la décision d'admission (activité réalisée) est prise au terme de délibérations et verbalisations qui confrontent de nombreux points de vue, observations, données et informations foisonnantes (activité réelle). Ces débats constituent l'activité réelle de la commission que nous voulons faire ressortir dans cette recherche pour l'analyser. Dans le creuset des échanges de la réunion plénière d'admission⁴ de multiples informations circulent, apparaissent, disparaissent, sont retenues ou *empêchées* selon différentes circonstances : auto censure, stratégies, inhibitions, partis pris, surdéterminations.

L'intérêt pour notre recherche d'appréhender l'activité à partir du *réel* se justifie à plusieurs titres. Du fait de la richesse des combinatoires et des assemblages que *le réel de l'activité* permet de fabriquer dans un contexte spécialisé. Du fait que *le réel de l'activité* dévoile des positions spécifiques des acteurs et de leurs représentations du travail à faire. Du fait également d'alternatives potentielles que *le réel* fournit à la réflexion éducative dans la construction de nouvelles pistes d'accompagnements. Rien ne garantit après tout qu'une (bonne) prise décision d'admission à un instant précis, dans une configuration donnée de ressources disponibles (encadrement spécifique, spécialisation autour d'un handicap par exemple) demeure une bonne décision à un autre moment en présence d'autres professionnels ou encore en fonction d'observations ultérieures (amélioration ou détérioration du comportement de l'enfant) ou de reconfigurations internes (spécialistes quittant l'établissement, aménagements des lieux).

La clinique de l'activité ne nous éclaire pas seulement pour situer et penser le rôle d'analyste que représente la séquence de réunion plénière dans un dispositif d'admission. Elle est également une aide méthodologique pour préciser notre propre dispositif d'observation et de recueil de données sur le terrain.

4. Clinique de l'activité et méthodologie de recueil de données

Le triptyque *activité réalisée, réel de l'activité* et *activité empêchée* nous conduit à envisager la réunion plénière d'admission comme une ressource d'informations sur *le réel de l'activité éducative* à partir de son activité réalisée (décision d'admission). La commission plénière d'admission se conçoit sous cet angle comme un indicateur du réel de l'activité. « *L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées [qui] ne sont pas accessibles directement* » et en particulier les *activités écartées, non vécues* (Clot, 2008, p.180). Dans ces conditions, afin d'accéder aux données *indirectes* de l'activité, nous mettons en place un recueil de données en deux temps.

Tout d'abord, nous enregistrerons une séance de commission plénière d'admission, sur support audio numérique. Nous en ferons une retranscription intégrale. Ensuite, nous soumettrons ce texte à la lecture de chaque participant de la commission que nous recevrons ensuite en entretien individuel. Lors de cette interview, chaque professionnel sera invité à réagir à partir de ce texte pour en commenter les contenus, les préciser et en expliciter les sens.

Le premier temps du recueil de données rend compte de l'ensemble de ce qui est dit expressément par les participants pendant la réunion plénière. Nous cherchons à ce moment à saisir la multiplicité des rapports visibles et à appréhender le jeu apparent des interrelations entre professionnels suivant leurs fonctions, places et appartenances (disciplinaires, groupe de référence, hiérarchie...) et selon la dynamique du groupe : qui parle, à qui, à quel moment et pour dire quoi ? Cependant, parce que tout ce qui est dit pendant la séance plénière d'admission ne reflète pas nécessairement l'ensemble de tout ce qui est pensé, de même que ce qui est dit et entendu, souvent peut s'interpréter sur différents niveaux, un second temps de recueil de données et d'investigation est nécessaire pour sortir de ce point aveugle.

⁴ Il s'agit de la dernière réunion avant la prise de décision. Elle regroupe tous les membres de la commission qui vont débattre ensemble.

Le second temps est conçu pour parvenir à identifier et à comprendre ce qui se trame en arrière-plan des rapports de forces et des motivations qui déterminent les prises de paroles et de positions de chacun dans ce groupe de travail. Les entretiens individuels seront eux aussi enregistrés. De cette manière nous pourrions rapprocher les commentaires individuels obtenus des discours tenus en commission d'admission puis comparer également les différents commentaires entre eux. L'ensemble de ces énoncés pourra être étudié en rapport avec les places occupées par chacun (profession, discipline) pour constater des alliances ou des divergences de vues. Nous chercherons alors à comprendre d'où parle celui qui parle et de quelle place.

Suivant ce procédé en deux temps, chaque participant est confronté individuellement au texte écrit des échanges de la réunion plénière. Dès lors un nouvel énoncé peut se tenir sur des énoncés qui ont constitué une activité réalisée. En cela notre dispositif s'inspire de l'*auto-confrontation* développée en clinique de l'activité (Clot, 2008, 232-235) ; cette approche y est utilisée pour recueillir des données sur le réel de l'activité afin d'« étudier les activités qui agissent à l'insu de l'expérimentateur et du sujet » selon une méthodologie qui « ne peut être qu'indirecte, c'est-à-dire redoublée » (*ibid.*) Dans notre cas, le *redoublement* procède par déplacement de l'activité réalisée en réunion plénière vers le terrain d'une seconde activité produite par la situation de recherche. Ce redoublement consiste dans une mise en mots et en réflexion individuelle à partir d'une première activité en équipe. L'analyse de contenu s'exercera ensuite sur ces deux activités successives.

Cette méthodologie « fait apparaître », au sens où elle éclaire un point aveugle, des éléments d'information que les sujets choisissent délibérément ou involontairement de ne pas dire, ou de dire à tel moment plutôt qu'à tel autre lors de la réunion plénière. Par exemple les éducateurs de la commission auront-ils eu des indications à faire valoir venant de leurs équipes ? et les directeurs des consignes à tenir émanant de leur direction générale ?

5. Bibliographie

- Clot, Y. (2001). Editorial, et Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. In *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*. Revue Education Permanente, n° 146, s/dir Clot, Y.
- Clot, Y. (2008). *Travail & pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Fischer, G. -N. (1994). *Le ressort invisible. Vivre l'extrême*. Paris : Seuil.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome I : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société. Tome II : Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris : Fayard.
- Jaspers, K. (1932). *Philosophie*. Berlin : Springer-Verlag. Éd. française, Paris : Springer-Verlag, 1986.
- Lenoir, Y. (2007). Le concept de situation existentielle chez Paolo Freire : au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire. Sherbrooke : Documents CRIE et CRCIE, n°3, site web : http://www.crie.ca/Publications/Nouveaux_documents_CRIE_CRCIE/3-Freire_Lenoir_Omelas.pdf
- Migne, J. (1969). Les obstacles épistémologiques et la formation des concepts. Paris : Education Permanente, n°2.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit : Le temps raconté. Volume III*. Paris : Seuil.
- Thouvenot, C. (1998). *L'efficacité des éducateurs : Une approche anthropologique de l'action éducative spécialisée*. Paris : L'harmattan, 52-64.