

ENQUETES DANS L'ACTIVITE EDUCATIVE : PROBLEMES ET INTERPRETATIONS

Sylvie Mezzena, Kim Stroumza

HETS, Haute École de Travail Social
28, rue Prévost-Martin
Case postale 80
CH-1211 Genève 4
sylvie.mezzena@hesge.ch
kim.stroumza@hesge.ch

Mots-clés : activité, enquête, problème, interprétation

Résumé. A l'occasion d'une recherche consacrée à la construction située de la professionnalité auprès d'éducateurs spécialisés, ce texte discute l'interprétation depuis une perspective qui privilégie une entrée non mentaliste et non réflexive dans l'étude de leur activité. A partir des apports de la philosophie pragmatiste de Dewey, il s'agit d'observer les expérimentations que les éducateurs font dans leur activité afin de résoudre un problème qu'ils rencontrent avec un jeune. L'examen précis d'une séquence d'échanges entre les éducateurs et le jeune met en évidence la manière dont des idées agissent de manière immanente dans l'activité, sans que s'opère une coupure entre pensée et action telle qu'elle est souvent employée pour décrire la position interprétative.

1. Introduction

Une recherche consacrée à la construction de la professionnalité des éducateurs spécialisés à partir de l'activité est en cours dans un foyer accueillant une dizaine d'adolescents en rupture familiale¹. Elle porte sur le processus de mise en place d'un centre de jour d'insertion, à côté d'une première mission d'hébergement en internat offrant un accompagnement éducatif au quotidien. A partir d'une perspective située et des apports de la philosophie pragmatiste de Dewey, nous observons la manière dont les professionnels enquêtent dans le collectif pour mener à bien ce changement institutionnel et traverser les bouleversements qu'il provoque dans leur activité. Un premier développement va nous permettre de situer notre conception de l'action et notre perspective située, et à cette occasion de préciser notre position sur la question de l'interprétation. Nous présenterons ensuite la spécificité des activités en éducation sociale. Enfin, après un détour par Dewey et sa théorie de l'enquête, nous analyserons une séquence d'activité réelle du point de vue des enquêtes collectives à l'œuvre dans le temps même du déroulement de l'action. Cette analyse nous permettra au final de revenir sur la question de l'interprétation.

2. Une perspective située pour une conception pluraliste de l'action

Nous considérons l'activité selon une perspective située et immanente. Il s'agit de considérer ce qui survient dans le cours de l'action sans présupposer a priori de quoi sera faite l'activité. Être attentif au déroulement même de l'activité dans son immanence revient à considérer comment différentes entités, dont l'existence et les effets sur l'action ne sont pas prédéfinies en amont de son effectuation, s'actualisent en elle et agissent sur son déroulement en orientant son décours. Ces

¹ Ce projet fait l'objet d'une déposition auprès du FNS DORE en octobre 2010. L'équipe est constituée de Sylvie Mezzena (requérante principale), Pascal Baumgartner, Laurence Seferdjeli et Kim Stroumza.

entités peuvent être par exemple les caractéristiques du moment et du contexte, les prescriptions et la façon dont les professionnels les réinterprètent en situation en regard de ses données constitutives, les expériences antérieures des professionnels et l'histoire du collectif, la résistance des jeunes ou encore des connaissances sur les caractéristiques de l'adolescence ou sur la psychopathologie, etc. Il ne s'agit donc pas de considérer ces entités comme existant indépendamment de l'action, comme lui préexistant et la prédéterminant de manière externe en dehors de la temporalité de son déroulement, comme on le ferait selon une perspective déterministe en situant en amont du phénomène la source de sa détermination et en prédéfinissant de manière causale son explication. Ainsi, nous n'attribuons donc pas aux dispositions des sujets (traits mentaux, connaissances, compétences, savoir-faire) la source de la détermination première de l'activité. De la même manière, il ne s'agit pas non plus de réduire l'explication de l'action à une seule perspective téléologique dans laquelle la détermination de l'action serait logée dans les seules rationalités des acteurs.

La perspective située que nous adoptons relève au contraire d'une approche internaliste de l'activité (Müller, 2009) qui invite à examiner comment des entités existent dans un cours d'action et agissent sur son déroulement même, dans sa dynamique interne. Il s'agit d'une approche descriptive qui « ne vise ni à expliquer causalement ce qui se passe ici et là, par des faits extérieurs à ce qui se passe ici et là. Elle ne vise pas non plus à comprendre l'épaisseur des significations socialement constituées et déjà-là, que les acteurs attribuent à leurs actions et qui dans une certaine mesure déterminent téléologiquement celles-ci. Elle cherche à décrire ce qui détermine la pratique en son sein même, les contraintes relatives à son accomplissement » (Muller, 2009, p. 47). Définir l'activité à partir du principe de détermination interne revient à considérer la relation entre les entités comme constitutives de l'existence même des entités dans l'activité, en nous demandant comment des entités s'actualisent en elle et déterminent ensemble, de manière solidaire et immanente, son déploiement. Ainsi, étudier l'action des éducateurs consiste non pas à prédéfinir des éléments potentiellement explicatifs en amont de l'activité, éléments qu'il s'agirait ensuite de vérifier via l'observation. Il s'agit d'observer ce qui survient dans le réel de l'activité et comment les prescriptions, les idées, le collectif sont agissants, afin de comprendre quels sont les effets de cette immanence sur la pratique éducative.

Nous optons en conséquence pour un usage non mentaliste et non rationaliste de l'interprétation: si interprétation il y a dans l'activité, ce n'est pas celle d'un sujet réflexif qui, après avoir délibéré en lui-même et interprété le donné d'une action en amont et en extériorité de son déroulement, ferait plier son cours dans le sens choisi. Nous travaillons à partir d'une conception pluraliste de l'action, que nous considérons comme un processus qui draine avec lui et concentre en son sein une pluralité d'expériences, de conceptions, d'idées qui sont agissantes en lui et provoquent des effets et des conséquences pour son déroulement.

3. Spécificité des activités en éducation sociale²

Par rapport aux activités « industrielles » dans lesquelles il s'agit de transformer la matière, le travail social, comme tous les métiers de l'humain, a pour spécificité de « transformer » les êtres en les éduquant, les assistant, les soignant, les insérant ou plus généralement en permettant ou favorisant leur développement. La matière résiste à la volonté des travailleurs de la transformer en lui imposant des contraintes qui sont propres à sa constitution. Les humains résistent aussi à la volonté de ceux qui veulent les transformer, les développer ou encore les capturer en faisant d'eux des êtres dont les caractéristiques sont prédéfinies. Cependant, les humains ont la particularité d'être « influençables », c'est-à-dire de prendre à leur compte les volontés transformatrices venant du dehors, de croire que c'est eux-mêmes qui veulent ce que d'autres veulent d'eux et d'incorporer ou de « plier » (Deleuze, 1988) en eux ces forces transformatrices du dehors.

² Partie rédigée par Claude de Jonckheere

Dans l'éducation sociale où il s'agit de « fabriquer » un « être social », les idées et plus spécifiquement les théories concernant les conduites humaines jouent un rôle particulier dans ces processus d'influence. Elles influencent premièrement le professionnel en « faisant exister » le destinataire de son action et le professionnel lui-même sur un certain mode. Par exemple, une théorie psychanalytique peut faire exister le destinataire comme « inconscient » des forces qui agissent en lui, le poussant sans cesse à rejouer dans ses relations les mêmes scènes « névrotiques », l'empêchant d'exprimer ses potentialités et limitant son développement, et le professionnel comme possédant des savoirs qui lui permettent de visibiliser les forces qui agissent dans l'usager. Une théorie systémique, quant à elle, fait exister le destinataire comme le « patient identifié » d'un système pouvant être familial, et le professionnel comme appartenant par exemple au système que constitue le foyer. Ainsi, ses conduites et ses symptômes expriment, sans qu'il le sache, les dysfonctionnements du système dont il est un élément l'entraînant à des comportements « sacrificiels » permettant au système de maintenir son équilibre. Dans ce sens, les actions des professionnels s'adresseront alors à l'être que leurs théories font exister au détriment des autres êtres possibles. Elles s'adresseront ainsi à un être inconscient des forces névrotiques qui agissent en lui ou à un être montrant par ses comportements ou ses symptômes qu'il se « sacrifie » pour que son système familial reste intact. De la même manière, les théories font exister le professionnel comme être détenteur de savoir ou partie prenante d'un système, au détriment d'autres êtres possibles. Ainsi, les théories ou plus généralement les idées mobilisées plus ou moins délibérément par les éducateurs ne laissent pas « intacts » leurs modes d'intervention.

Les idées et les théories agissent également plus directement sur les destinataires et les professionnels de l'action. Comme le montre Hacking (2001) à la suite des travaux de Foucault, en sciences humaines, les théories sont interactives. Elles ne laissent pas indifférent leur objet. Les individus décrits et classifiés par ces théories interagissent avec ce qu'elles disent d'eux. L'expérience qu'ils font d'eux-mêmes est affectée par ces théories, sans même qu'ils le sachent. Ils élaborent leur image d'eux-mêmes, leurs comportements, leurs sentiments, leurs rapports à l'égard d'eux-mêmes en fonction d'elles. Ainsi, une personne décrite et classée comme étant névrosée est affectée par les théories psychiatriques de la névrose. De même, un chômeur est affecté par les théories sociologiques et psychologiques du chômage et de ses effets. La personne dite névrosée ou celle définie comme chômeur construira un discours sur elle-même et développera des rapports à elle-même qui seront enveloppés par les théories qui les concernent. Ils seront en quelque sorte « capturés » par ces théories. Cette détermination ou influence des théories sur les personnes décrites opère au travers des interventions sociales qui les font exister et vivre d'une certaine manière.

L'interactivité des théories ne se déploie pas uniquement directement à destination de son objet. La théorie interagit avec l'environnement. Par exemple, les enfants et adolescents définis comme ayant des troubles comportementaux ne connaissent pas nécessairement les théories permettant de décrire leurs troubles, mais les éducateurs en ont connaissance et, comme nous l'avons vu, la manière dont ils font exister les enfants ou adolescents relève de ces théories. Leurs actions éducatives, voire leurs comportements plus « intuitifs » sont affectés par ces théories et que les comportements des enfants et adolescents constituent une réponse aux comportements de ses éducateurs. Par une forme de contamination, enfants et adolescents seront « pris » dans la théorie qui les concerne. Les théories des comportements et les classifications qu'elles proposent interviennent dans la « matrice sociale » qui a affaire avec ces comportements et qui comprend les intuitions sociales et éducatives, l'école, les consultations psychopédagogiques, les services d'aide aux familles, etc. Les théories en sciences humaines expriment cette matrice sociale en même temps qu'elles contribuent à sa construction en déterminant des institutions et des pratiques.

L'interactivité n'agit pas que dans le sens allant de la théorie vers son objet. Elle peut fonctionner en boucle. Les humains, objets des théories, peuvent modifier les théories qui les définissent afin de proposer de nouvelles définitions ou pour, plus simplement, insinuer le doute dans la théorie. Par exemple, les théories sur l'homosexualité définissant les homosexuels comme étant des malades et des pervers ont été modifiées sous la pression des collectifs d'homosexuels. Elles

doivent alors inventer d'autres catégories ou, ce qui est plus difficile, renoncer à toute forme de catégorisation. Pour cela, ceux qui sont mis en catégories par des théories doivent procéder à un renversement des problèmes. Ils ne sont plus des objets de théories scientifiques, ils sont capables de définir eux-mêmes ce qu'est leur existence. Ils ne sont plus homosexuels ou toxicomanes, ils sont des citoyens qui participent activement à la définition de problèmes qui les concernent. Nous pouvons ainsi penser que des comportements d'adolescents interprétés par les éducateurs comme étant autant de résistances au changement relèvent d'une tentative des adolescents d'exister sur un autre mode que celui sur lequel les éducateurs et leurs théories « veulent » qu'ils existent. De la même manière, des professionnels résistent à la manière dont l'institution les fait vivre à travers ses prescriptions.

Prétendre que nous ne voulons pas nous référer à des théories pour que notre expérience reste « pure » est une absurdité niant la nature de l'expérience humaine. Il existe toujours des théories, au sens large du terme, c'est-à-dire des idées qui affectent notre expérience. Cependant, ces théories ne sont pas nécessairement des constructions scientifiques, académiques, validées au sein d'une communauté savante. Elles peuvent renvoyer au sens commun, à des traditions, à des croyances, à des valeurs, à des expériences plus ou moins élaborées par la pensée. Réfuter que nous soyons influencés par des théories revient à ne pas vouloir prendre en compte les idées qui font irruption dans l'expérience. Ce refus nous coupe d'un aspect essentiel de celle-ci sans pour autant que ces théories cessent d'agir en nous et poussent dans notre dos, à notre insu. Nous pouvons aussi prétendre que croire que l'on peut agir sans référence à des théories revient à croire que l'on peut vivre hors de toute culture. La question de savoir sur quel mode nos théories font exister les humains est d'ordre éthique. En effet, la production de savoirs est aussi une production d'existence. La question est celle « du droit des sciences à détruire ou à mutiler ce qui est incapable de leur résister : ainsi, nous n'avons pas le droit de soumettre au nom de la science, des humains, voire des vivants à n'importe quel type d'interrogation » (Stengers, 1993, p. 167). Une théorie peut faire preuve d'irrespect en imposant à des groupes d'humains des questions qui ne concernent pas leur existence et auxquelles la seule réponse est d'accepter celle donnée par la théorie. Pour échapper à l'arrogance des théories, il importe d'adopter ce que Guattari appelle un « nouveau paradigme esthétique ». L'esthétique désigne une production d'existence consistant à faire de sa vie ce que Foucault (2001) appelle une « œuvre d'art ». L'esthétique appliquée à la vie relève de la « puissance de sentir : puissance d'être affecté par le monde sur un mode qui n'est pas celui de l'interaction subie, mais d'une double création de sens, de soi et du monde » (Stengers, 1993). Ainsi, une des spécificités du travail éducatif réside dans ce qu'il relève d'une activité esthético-éthique telle que nous l'avons décrite, ce qui a pour conséquence que le professionnel ne plaque pas dans son activité des théories ou des catégories 'sur l'utilisateur' ; mais que ces théories sont en interaction avec d'autres, celles logées dans l'activité de l'utilisateur. Concevoir l'interaction sur autrui comme une élaboration conjointe pose pour Ogien la question de « comment une relation asymétrique (du point de vue du savoir et de la responsabilité) peut-elle être conçue comme une relation égalitaire du point de vue de sa réalisation ? » (Ogien 2010, p. 4).

Ce qui nous intéresse n'est donc pas d'observer l'interprétation comme processus mentaliste et réflexif, mais d'observer comment dans le déroulement de l'activité les idées interviennent, font vivre le professionnel et le destinataire, comment ils y résistent et comment dès lors sont expérimentées des manières d'agir, qui consistent à faire face aux problèmes posés dans la recherche qui nous occupe par l'ajout d'une nouvelle mission

4. Dewey et la notion d'enquête

L'injonction à mettre en place un centre de jour d'insertion, qui entraîne avec elle une ligne éducative en contraste ou en tout cas en tension avec celle de la première mission d'hébergement, bouscule les pratiques des éducateurs et génèrent une forte indétermination dans l'action. Le changement, en entravant les routines, nécessite une expérimentation intensifiée dans l'activité des éducateurs. Les apports de la philosophie pragmatiste de Dewey (1938/1993) nous paraissent particulièrement pertinents pour étudier les activités engagées dans les processus collectifs à

L'œuvre dans la mise en place de la nouvelle mission éducative. La théorie de l'enquête de Dewey (1938/1993) nous permet de comprendre comment les éducateurs élaborent des certitudes dans l'action qui leur permettent d'instituer des habitudes de travail dans le collectif à partir des effets de leurs expérimentations dans leur activité. Pour Dewey, l'action consiste en une expérimentation incessante de tous les instants afin de traverser et surmonter les entraves que le réel ne manque pas de générer dans l'activité. La résistance du réel nécessite ainsi de faire des enquêtes pour tenir dans l'action et parvenir à dépasser ses écueils. L'enquête intervient dans l'activité lorsque l'action se trouve confrontée à des résistances entravant les routines et générant des situations indéterminées, c'est-à-dire critiques ou questionnantes. « Nous enquêtons quand nous questionnons ; et nous enquêtons quand nous cherchons ce qui fournira une réponse à la question posée. Ainsi, il appartient à la nature même de la situation indéterminée qui provoque l'enquête d'être en question ; ou, en termes d'acte et non de puissance, d'être incertaine, instable, troublée » (1938/1993, p. 170). Les expérimentations à l'œuvre dans l'action sont définies comme un processus comprenant trois phases: l'identification d'une situation problème, sa définition et sa résolution. L'enquête est tout ce processus : elle comprend les nouvelles expérimentations nécessaires dans l'activité pour définir ces situations comme problématiques dans un premier temps et pour les résoudre ensuite.

Ces expérimentations donnent lieu à des délibérations que Dewey conçoit comme des processus dont l'issue est la résolution de la situation problématique. L'enquête, qui consiste à élaborer des hypothèses d'action et à identifier des moyens à mettre en œuvre pour mener à bien l'activité, se termine lorsque l'action retrouve un cours qui n'est plus indéterminé et fait place à de nouvelles manières de faire en adéquation avec ce qu'exigent les situations. Si l'incessante résistance du réel impose de toujours devoir renouveler les expérimentations dans l'action, les enquêtes donnent lieu, grâce à la familiarisation aux situations et à leur rapprochement au fil des expérimentations, à des manières de faire qui se stabilisent au fil de l'expérience. C'est ainsi que naissent des habitudes d'action et que des routines peuvent s'instaurer. Si l'action est ainsi toujours incertaine et source d'expérimentation, elle est aussi portée par des certitudes pratiquement établies produisant des habitudes d'action consolidées au fil des expérimentations.

En renvoyant au déroulement expérimental à l'œuvre dans l'activité, la notion d'enquête permet de penser l'action comme processus toujours situé tout en favorisant l'étude d'activités sur une temporalité longue³. Elle offre l'avantage, nous semble-t-il, d'être plus précise que la notion d'activité en permettant dans la foulée de penser la notion d'expérience. La notion d'enquête comprend en effet l'idée que toute enquête prend appui sur les expériences antérieures, notamment via leur cristallisation dans les habitudes qui elles-mêmes constituent les routines portant les activités présentes. De plus, toute activité en train de se dérouler préfigure les expérimentations qui seront déployées dans les activités futures, de par la familiarisation future que permettront les activités présentes. Ainsi, tout en prenant appui sur les expériences antérieures et ses expérimentations, l'enquête prépare l'action à venir, au travers des nouvelles expérimentations qui alimenteront à leur tour l'expérience de la confrontation au réel. Il s'agit du principe de continuité défendu par Dewey, qui lui permet d'assoir sa thèse de l'unité de l'expérience.

Pour Dewey, qui a consacré sa réflexion à la nature active et pratique de la pensée comme forme d'action, la pensée est toujours action (Frega, 2006) : toute question ou difficulté dans l'action implique de faire des hypothèses puis de rechercher pratiquement des solutions. Dewey défend l'idée que si toute action impose d'enquêter, les expérimentations qui en découlent ne sont pas détachables de l'action dans laquelle elles se déploient et des pensées qui les portent. Séparer action et pensée est artificiel tandis qu'elles sont inextricablement liées dans le cours de l'activité.

³ Nous serions tentés de dire que l'enquête permet de déborder la seule perspective de la situation, mais dans la perspective immanente qui est la nôtre, la notion de situation comprend, à partir d'une définition de l'activité comme processus dynamique interne, une conception du temps dans l'action qui n'est pas linéaire et qui condense, dans la situation même, les temporalités du passé, du présent et du futur.

Les distinguer revient à introduire un dualisme peu fécond pour comprendre sa dynamique intrinsèque.

5. Présentation de l'empirie et du contexte de recueil de données

Dans ce foyer accueillant une dizaine d'adolescents entre 15 et 18 ans en rupture familiale, une nouvelle prescription institutionnelle enjoint l'équipe, composée de sept éducateurs et d'un maître socio-professionnel, à proposer aux adolescents du foyer des ateliers de développement personnel (activités créatrices, picturales, et de sensibilisation aux techniques de recherche d'emploi) et de préinsertion (activités polyvalentes de production encadrées par un maître socio-professionnel, récemment engagé dans le cadre de la nouvelle mission).

Nous avons discuté ailleurs comment les difficultés liées à la montée du chômage et de la pauvreté ont, dès les années 90, profité à l'émergence et à l'usage expansif du terme d'insertion dans les mesures destinées à la lutte contre l'exclusion (Jonckheere de, Mezzena et Molnarfi, 2008). Cette politique d'insertion traverse le milieu de l'action sociale en embrassant ses différents champs. Elle se caractérise par l'injonction à la responsabilisation des usagers dans la gestion et/ou l'amélioration de leur situation et se fonde sur un système méritocratique de contre-prestation qui prend massivement appui sur la logique du projet individuel. Dans ce contexte, le champ de la jeunesse n'est pas en reste et fait lui aussi l'objet d'injonctions de la nouvelle politique fédérale d'insertion enjoignant les institutions sociales, via le système de subventions, à lutter contre les problèmes d'intégration sociale. Cette politique retentit ainsi sur les structures d'accueil et d'hébergement des jeunes et des mesures d'insertion leur sont adressées lorsque l'on estime qu'ils sont en rupture de formation et encourent un risque accru d'exclusion. Cette définition politique du problème auquel s'adresse l'intervention des éducateurs se double d'une définition psychique : l'équilibre interne de ces jeunes, leur estime d'eux-mêmes peuvent être affectés par (et/ou sont la cause de) d'un manque d'activité, d'une oisiveté produisant une absence de rythme (ou un rythme socialement décalé) déstructurant pour leur processus de maturation.

Concrètement, cela signifie que les jeunes du foyer qui n'ont pas d'activité scolaire, qui ne sont pas en formation professionnelle ou encore qui ne sont pas au bénéfice d'une mesure d'insertion cantonale (comme par exemple un semestre de motivation ou de sensibilisation au monde du travail), sont obligés de suivre les différents ateliers proposés par la nouvelle structure du centre de jour d'insertion. Le caractère obligatoire de ces ateliers ainsi que l'importance accordée à l'insertion professionnelle n'étaient pas absents de la mission d'hébergement mais se trouvent renforcés par la mise en place de cette nouvelle mission. Se pose la question pour l'équipe de l'impact de cette nouvelle mission sur la première, et de leurs modalités d'articulation. De nouveaux problèmes voient ainsi très concrètement le jour : comment passer d'une casquette d'éducateur hébergement à une casquette éducateur atelier ? Par exemple, si un jeune veut régler un problème durant le temps de l'atelier alors que le problème évoqué concerne l'hébergement, faut-il rentrer en matière ? Que faire si un jeune ne se plie pas aux règlements des ateliers, faut-il introduire un système de sanctions ?

Le concept pédagogique du foyer s'inscrit explicitement dans une pédagogie du lien en opposition à une pédagogie de la règle⁴. Elle « tend vers l'établissement d'un lien de confiance qui sollicite des valeurs de tolérance et d'empathie de la part des éducateurs, et qui stimule en retour la collaboration et la coopération des jeunes », et met ainsi au centre de l'interaction « la parole, la négociation et la participation active du jeune dans son projet de vie ». C'est ainsi la qualité de la relation qui va déterminer de part et d'autre une réponse positive à toute demande et non pas la légitimité de la demande formulée par le jeune. La « matrice relationnelle primaire », selon l'expression de l'équipe, est la relation individuelle non formalisée, dans laquelle « il n'y a pas de cadre particulier et les réponses sont aléatoires d'une fois à l'autre ». L'éducateur est ainsi « souverain dans l'appréciation de la situation » et il peut utiliser ses réponses aux demandes du jeune comme des moyens de pression lorsqu'il est nécessaire d'en avoir. Les jeunes auxquels s'adresse l'action éducative ne sont pas considérés comme « responsables des souffrances dont ils ont été victimes ou de ce que les autres ont fait d'eux, mais ils sont responsables de leurs actes, de leurs paroles et de ce qu'ils font d'eux ». Cette ligne pédagogique témoigne bien d'une volonté d'instaurer « une relation asymétrique (...) qui soit égalitaire du point de vue de sa réalisation » (Ogien, 2010, p. 4).

Si dans le concept du foyer éducatif figurait déjà, avant la mise en place de cette nouvelle mission, le souci du rythme des jeunes et l'importance à accorder à l'activité professionnelle et son sérieux, l'équipe s'interroge néanmoins via les questions pratiques soulevées par le bouleversement de leur pratique, sur les modalités de coexistence de ces deux missions, sur l'influence de la nouvelle mission sur la première. La question de l'insertion, qui n'est pas inédite en soi, est désormais prépondérante et est alors questionnée de manière nouvelle : s'agit-il d'insérer pour soigner ou de soigner pour insérer ? L'atelier de techniques de recherche d'emploi est-il un atelier de développement personnel, d'insertion, de préinsertion ? Doit-on le qualifier de professionnel ou de préprofessionnel ? Les réponses routinisées de l'équipe, collectivement inscrites jusqu'ici dans une pédagogie du lien, ne sont plus suffisamment opérantes dans le contexte inédit d'un centre de jour d'insertion. Les éducateurs doivent trouver de nouvelles manières de faire pour régler des problèmes propres à leur pratique recontextualisée par la nouvelle mission.

Ce qui nous intéresse est ainsi de voir comment les éducateurs expérimentent individuellement et collectivement dans l'action pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés dans ce contexte inédit de pratique : comment articulent-ils ces deux missions, comment mettent-ils en œuvre concrètement une relation asymétrique qui soit symétrique du point de vue de sa réalisation ? Par quels problèmes concrets passe cette mise en œuvre ? Pour répondre à ces questions, nous allons regarder à la loupe un moment dans la mise en place de ces ateliers, le refus d'un jeune de suivre l'atelier technique de recherche d'emploi, et la discussion de 30 minutes qui s'ensuit. L'examen de cette activité vise à montrer comment les problèmes auxquels s'adressent les actions éducatives sont définis, redéfinis, en cours d'interaction, et comment le jeune participe à cette définition des problèmes qui le concernent. Comment opèrent concrètement cette négociation, ce pouvoir de la parole et cette pédagogie du lien ? Il s'agit également de montrer comment différentes entités telles que les prescriptions, les conceptions des éducateurs au sujet du jeune, les expériences antérieures agissent dans la dynamique interne de l'activité, dans l'actualisation même de son déroulement immanent.

⁴ Le concept pédagogique du foyer est un document prescriptif qui définit uniquement la mission d'hébergement. Un autre document prescriptif a vu le jour pour décrire la nouvelle mission des ateliers d'insertion. Dans la définition de la population concernée, dans ce second texte prescriptif le refus des règles et des contraintes est mis en avant ; si le terme de « pédagogie du lien » n'est pas mentionné, il s'agit dans les termes de ce document de « travailler à permettre l'ouverture d'une relation désirante (médiation thérapeutique) et favoriser la résilience ». Précisons encore que l'équipe se voit enjoindre par la hiérarchie à retravailler ces documents prescriptifs à l'aune de la première phase expérimentale. Si nous ne rentrons pas ici dans l'analyse de l'appropriation de ces prescriptions par l'équipe, nous voulons tout de même souligner qu'il y a là une complexité qui donne lieu, au sein de l'équipe, à des délibérations collectives qui sont elles-mêmes à comprendre comme des enquêtes : des problèmes sont collectivement définis et font l'objet d'enquêtes délibératives ancrées dans des problèmes pratiques.

6. Analyse d'une interaction de trente minutes

De ces 30 minutes nous allons examiner plusieurs passages, qui sont emblématiques des tensions à l'œuvre dans l'activité des éducateurs, et qui montrent comment ils expérimentent la mise en place de cette nouvelle mission.

Premier passage :

Educatrice1 : Juste un petit respect minimum tu peux juste venir surtout que c'est obligatoire

Jeune : dans ce cas vous avez qu'à pas faire

Educatrice1 : alors trouve-toi une activité, parce que c'est ça le deal

Jeune : bon, c'est ça le deal, ah ben

Educatrice1 : le deal c'est vous restez pas sans activité

Jeune : entre vous et moi il y a aucun deal, y a rien du tout, y a que dalle

Educatrice1 : tu fais partie XX⁵ ici

Educatrice2 : la directrice a bien annoncé que c'est obligatoire, à la soirée de groupe, tu étais là il me semble

Jeune : ah ben non

Educatrice1 : si si t'étais présent comme tous les autres, donc c'est bon quoi

Jeune : mais si vous êtes pas contents, vous avez qu'à me virer

La première intervention invoque à la fois le respect, qualificatif de la relation entre l'éducatrice et le jeune, et l'obligation (règle pour les ateliers ?). Les deux pédagogies, appelées dans le concept « pédagogie de la règle » et « pédagogie du lien », semblent associées. Mais en fait, l'argument invoqué est celui d'un 'deal' : 'vous restez pas sans activité'. L'obligation de venir à l'atelier n'est ainsi pas présentée comme une règle institutionnelle à laquelle le jeune doit se soumettre, mais comme quelque chose qui a été négocié avec lui. Le jeune refuse, entre lui et l'éducatrice il n'y a aucun deal, « que dalle », il n'a pas participé à la définition de ce projet d'atelier. La deuxième éducatrice intervient alors pour présenter l'obligation comme émanant de la hiérarchie et comme ayant été annoncée à la soirée de groupe, séances hebdomadaires et obligatoires de la vie du foyer qui regroupent jeunes et adultes afin de favoriser la vie en commun, de supprimer les non-dits et de gérer les problèmes qui touchent à la communauté. Dans le concept pédagogique, ces soirées de groupe sont présentées comme privilégiant « le pouvoir de la parole, indépendamment du rapport de force asymétrique entre éducateurs et jeunes (...) stimulant la recherche d'alliance non en fonction du statut mais en celle des opinions ». Dans les propos de la deuxième éducatrice la séance de groupe est cette fois utilisée comme argument impliquant l'institution : une règle institutionnelle a été présentée par la hiérarchie dans un moment formel et concernait toutes les personnes présentes, y compris le jeune. Ainsi après avoir investi l'argument resté sans effet du deal entre éducateurs et jeunes, soit une relation négociée entre ces personnes selon la ligne pédagogique qui privilégie le lien, l'éducatrice investit cette fois la voie de la règle institutionnelle qui concerne tous les jeunes présents lors de cette soirée de groupe. Le jeune enchaîne alors, et en retournant l'argumentaire revient sur le plan de la relation (et non de la règle). Son intervention s'inscrit explicitement et en l'acceptant dans la pédagogie du lien. Non pas comme un deal entre personnes, deal qui n'existe selon lui pas ; mais si c'est bien la qualité de la relation qui prime, et l'éducateur qui est souverain, et le jeune semble l'accepter (ou du moins le revendiquer à ce moment-là), alors elle peut le renvoyer. Ce que le jeune refuse d'endosser c'est sa responsabilité dans le deal, et dans le même mouvement rejette toute prétention à une quelconque symétrie dont on peut soupçonner qu'il la considère comme fautive. En même temps, il n'accepte pas d'obéir à l'éducatrice, il n'accepte pas une asymétrie d'obéissance, mais est prêt à se faire renvoyer (autre forme d'asymétrie). Le jeune met alors l'éducatrice sur la voie de la sanction, voie inédite que le collectif n'a pas encore instituée dans ses manières de faire de la nouvelle mission des ateliers.

⁵ XX représente des éléments qui sont inaudibles.

Le jeune met ainsi à mal les deux voies que l'éducatrice a tenté de prendre pour l'amener à accepter de venir à l'atelier. Elle tente alors une troisième manière de faire en entamant une discussion réellement symétrique. L'éducatrice demande au jeune d'expliquer pourquoi il n'a pas envie d'aller à l'atelier il dit ne pas avoir envie de faire des recherches. Intervient alors un éducateur de l'équipe, présent jusque là mais resté à l'écart. Cet éducateur explique au jeune qu'il ne peut pas dire 'non je fais pas l'atelier', mais par contre qu'il peut choisir un peu le contenu de l'atelier. Cette intervention convoque à nouveau dans l'activité une cohabitation entre les deux pédagogies du lien et de la règle, en précisant le lieu de l'asymétrie (il doit aller à l'atelier) et le lieu de la symétrie (discuter du contenu). Au sujet du contenu, l'éducatrice décrit le problème comme étant de faire des téléphones sur l'extérieur (recherche d'emploi, une des activités de l'atelier), le jeune plutôt comme le fait que « ça sert à rien », il se méfie pensant qu'on lui demandera toujours plus. Il n'a rien envie de faire le matin, et estime ne pas avoir à se justifier. Aucun contenu de l'atelier ne fait sens pour lui, donc il ne veut pas venir à l'atelier, cette réponse invalide la distinction posée, la manière d'articuler symétrie et asymétrie. L'éducateur va alors expérimenter une autre manière d'articuler symétrie et asymétrie :

*Educateur : moi je vois plutôt ça comme une opportunité, ici ok tu as pas choisi d'être là, nous on n'a pas choisi non plus, simplement autant tirer profit de ce qui t'es offert là et puis le positif que tu peux en tirer, or à ce niveau-là tu gaspilles juste cette chance-là (...)
« puis tout d'un coup tu as cette opportunité-là, essaye de saisir ça, et puis de regarder ce qui peut être bien pour toi ».*

L'éducateur s'appuie sur une différence de temporalité : il ne s'agit pas de discuter de qui oblige à quoi, mais de considérer ces ateliers comme une offre, une chance, que le jeune se doit de saisir. La situation asymétrique est posée hors négociation, en amont de la discussion qui porte elle sur un deuxième temps. La responsabilité que le jeune porte est déplacée, il ne s'agit pas d'assumer le deal des ateliers, de se sentir obligé, mais d'en tirer parti. Ce faisant l'éducateur place hors discussion la toute première expérimentation de sa collègue en début d'activité, qui renvoyait à une pédagogie de la règle. Faire quelque chose de ce qui lui arrive, et non porter la responsabilité de ce qui lui arrive, on retrouve ici la ligne pédagogique énoncée dans le concept pédagogique. Ce jeu sur la temporalité oriente l'attention du jeune vers le futur, l'instant présent étant conçu comme une opportunité dont il faut s'emparer.

Plusieurs éléments sont ensuite invoqués par les éducateurs et le jeune comme expliquant la non-envie du jeune de venir à l'atelier : on passe très vite d'une interprétation en termes d'obligation portée par le jeune, 'je vous ai rien demandé, je vous dois que dalle' à une autre manière de poser le problème par les éducateurs : 'tu aurais préféré que ce soit tes parents qui s'occupent de toi'. Le jeune refuse, « ça n'a rien avoir avec ça, tu as pas compris ce que je voulais dire ? », , rejetant ainsi une interprétation qui ferait en fin de compte de son histoire et du placement lui-même la source du problème. L'éducateur revient alors sur la demande et l'obligation, mais refuse tout comme le jeune d'en porter la responsabilité : 'nous aussi on a rien demandé simplement on est aussi euh pris dans des contraintes'. Ici le jeune n'est pas en négociation avec un adulte qui porte la règle d'obligation, celle-ci est présentée comme portée par la hiérarchie (et la société) ; les jeunes et l'éducateur sont dans une position symétrique, tous deux soumis à une contrainte. Puis 'je suis pas dans une histoire de menace et de répression je dis juste que si tu veux pas prendre tes responsabilités, la conséquence c'est les autres qui vont décider pour toi'. L'obligation d'aller aux ateliers est ici présentée différemment, comme une conséquence de la non-prise de responsabilité du jeune. Le jeune est responsable de ce qu'il fait aujourd'hui, c'est parce qu'il ne 'prend pas sa vie' que d'autres doivent décider pour lui et l'obliger à aller à l'atelier. Le jeune ne refuse pas directement cette responsabilité, mais indirectement en indiquant que pour lui il n'y a en fait pas de problème : 'j'ai pas envie de faire cet atelier c'est pas plus compliqué que ça', 'y a rien à comprendre, y a pas de négociation ou quoi que ce soit', les éducateurs affirment que c'est leur travail de 'se demander ce qu'il y a derrière cette attitude, 'peut-être que tu sais pas toi-même pourquoi tu réagis comme ça', 'le deal entre nous c'est d'essayer de trouver ce qui fait que ça bloque ». Petit glissement dans l'expérimentation, d'un problème personnel porté par le jeune, on

est passé à un problème posé comme extérieur et au jeune et à l'adulte, et auxquels tous deux doivent faire face, nouvelle position symétrique.

Lorsque l'éducatrice énonce que le problème est peut-être une crainte que le jeune a vis-à-vis du monde du travail, resituant alors à nouveau la cause du problème en sa personne, le jeune rétorque qu'elle n'a qu'à l'envoyer chez un psychologue. L'éducatrice refuse cette position asymétrique : 'faut que ça réponde à un besoin qui vient de toi'. En récusant qu'il ait un besoin, le jeune se soustrait à la définition du problème. L'éducateur prend alors le relais dans une nouvelle tentative: 'moi je peux faire que fournir des hypothèses', 'si tu veux pas me dire moi je peux que m'imaginer'. Position de savoir asymétrique que le jeune récusé : « Je vous ai pas demandé de lire dans mes pensées je vous ai demandé d'ouvrir les yeux ». Il finit alors par exposer sa solution à lui : « Ma solution c'est que je serais d'accord de faire des ateliers seulement si c'est pas le matin ... le matin j'ai pas une tête à réfléchir moi, j'ai dit je viendrais ». Solution qui est finalement acceptée par l'éducatrice, rétablissant ainsi l'échange hors d'une pédagogie de la règle, mais dans une forme de pédagogie du lien. qui interroge l'éducatrice, parce qu'elle met en péril l'asymétrie qu'elle revendique (elle n'est pas là à sa disposition, ce n'est pas lui qui décide quand il y a ou pas l'atelier, ...).

Se mêlent à l'expérimentation des éducateurs des idées sur le jeune (pas responsable de son passé, mais de son présent ; qui souffre de son placement, qui doit participer à la négociation, qui est à protéger, qui doit se prendre en mains, ...), sur le rôle du professionnel (du côté ou non de l'institution, qui a pour mission de faire respecter les règles, de créer une relation avec le jeune, ...), sur la pathologie, l'institution, la société. Les manières de définir la symétrie et l'asymétrie font ainsi vivre différemment le professionnel et l'usager. Nous observons ainsi que les idées agissent dans l'activité, œuvrent à son déroulement et l'orientent, en s'actualisant au fil des ajustements qu'exigent le cours d'action. Nous sommes loin ici d'une conception interprétative qui placerait l'éducateur dans une position de surplomb qui lui permettrait de faire, hors activité et dans une temporalité marquée par une coupure entre pensée et action, des estimations préalables quant à ce qu'il serait adéquat de faire. Ces idées logées dans l'activité le professionnel n'en est pas forcément conscient.

7. Conclusion : saisir un sens immanent à l'activité

Lorsque sont expérimentées dans cette interaction plusieurs manières de définir le problème, sont essayées plusieurs manières de conjuguer pédagogie du lien et pédagogie de la règle, ce qui amène à articuler de différentes manières symétrie et asymétrie dans la relation éducative. L'équipe est partagée quant à cette phase d'expérimentation, doivent-ils avoir une ligne claire et faire des choix, des priorités ? Ou alors prendre d'abord le temps d'investiguer, de vivre, d'expérimenter ? Nous voyons bien dans cet extrait la créativité que recèlent ces expérimentations, mais en même temps le coût pour les éducateurs, l'investissement important exigé sans qu'il y ait encore de points d'appui, de repères clairs ; c'est bien un des buts de ces expérimentations que de les établir.

Sur une temporalité plus longue, les éducateurs ressentent le besoin de discuter collectivement de ces expérimentations, et des expériences qui les accompagnent, mais en même temps ils trouvent très difficile de partager ces expérimentations avec leurs collègues, il est en effet plus facile de partager des interprétations au sens réflexif et discursif du terme, que de rendre visible et de partager ces idées logées dans le déroulement même de l'activité. Nous allons ainsi dans la suite de la recherche voir comment se collectivisent ces expérimentations, à plusieurs ou individuellement, discursivement ou lors d'activités réalisées à plusieurs, comment se stabilisent des manières de faire, gages de leur professionnalité, et comment au fond se construit cette professionnalité dans l'activité, de manière immanente.

Ce qui nous a importé n'est pas de saisir la pertinence des interprétations en regard, d'une part, des données interprétées et, d'autre part, de la théorie autorisant ces interprétations. En référence au pragmatisme, il nous a importé plutôt de « voir » vers quoi nous conduisent ces idées logées dans

l'activité, vers quelles manières de penser ou construire les problèmes et d'agir en vue de leur résolution. Dans cette perspective, l'interprétation ne cherche pas à découvrir le sens des événements en leur superposant, du dehors, un sens, mais de saisir le sens, dans l'acception « direction » du terme sens, c'est-à-dire vers quel lieu de la pensée et de l'action telle interprétation conduit l'agent. Le sens se situe dans l'événement, la rencontre et n'est à attribuer ni au professionnel ni au jeune, ni à une conception herméneutique, il s'agit d'un sens immanent à l'activité.

8. Bibliographie

- Deleuze, G. (1988). *Le pli. Leibnitz et le baroque*. Paris : Editions de Minuit.
- Dewey, J. (1938/1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*. Paris : Gallimard.
- Frega, R. (2006). *Pensée, expérience, pratique. Essai sur la théorie du jugement de John Dewey*. Paris : L'Harmattan.
- Garreta, G. (1999). « Situation et objectivité. Activité et émergence des objets dans le pragmatisme de Dewey et Mead », in M. de Fornel et L. Quéré (Ed.). *La logique des situations*. Paris : EHESS, 35-68.
- Hacking, I. (2001). *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi?* Paris : Editions la Découverte.
- Jonckheere de, C. (2010). *83 mots pour penser l'intervention en travail social*. Genève : Editions ies.
- De Jonckheere, C, Mezzena, S. et Molnarfi, C. (2008). *Les entreprises sociales d'insertion par l'économie. Des politiques, des pratiques, des personnes et des paradoxes*. Genève : Editions ies.
- Libois, J. & Stroumza, K. (dir.). (2007). *Analyse de l'activité en travail social*. Editions ies.
- Mezzena, S. (2010, soumis). « La réflexivité dans l'action : enjeux pour la professionnalisation des travailleurs sociaux ». *Revue suisse de travail social*.
- Mezzena, S. (2011, soumis). « L'expérience du stagiaire en travail social : le point de vue de l'activité ». *Revue Pensée Plurielle*.
- Ogien, A. (2010). *Revenir à l'ordinaire. L'exercice de la connaissance en situation d'intervention*. Conférence du 7 mai à la Journée Savoir-faire et réflexion organisée par J. Friedrich, École doctorale des Sciences de l'éducation.
- Stengers, I. (1993). *L'invention des sciences modernes*. Paris : Editions La Découverte.
- Stroumza, K. (à paraître). Construction d'un espace de parole à l'aide de l'analyse de l'activité dans une formation initiale en travail social. REF 2009.
- Stroumza, K., Jonckheere de, C. et l'équipe du foyer de Peseux (à paraître). *Analyse des activités du foyer Alfaset de Peseux sous l'angle de la vitalisation*.
- Noizet, G. & Caverni, J.-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.