

## **De la pratique réflexive à l'esthétique. Éléments de réflexion sur la part sensible de l'agir des éducateurs sociaux.**

L'article qui suit propose de questionner l'agir des éducateurs sociaux à partir d'une réflexion de Jean Brichaux qui, il y a une vingtaine d'années déjà, dénonçait une crise de sens en rapport au modèle de rationalité technique qui tendait à s'imposer dans ce champ d'activité. Ce premier constat constituera la clé d'entrée pour examiner la situation actuelle de la profession qui est de plus en plus dépendante de la sémantique des compétences. Pour ne pas rester dans la simple critique du modèle managérial qui tend à s'imposer dans le champ de l'éducation, sur la base d'une vignette clinique, je propose une ouverture possible du côté de l'esthétique et du pragmatisme, courants de pensée qui permettent de repenser l'agir professionnel en considérant non seulement les habiletés techniques mais aussi les composantes corporelle et affective des sujets agissants que sont les praticiens. Enfin, à partir des éléments développés, quelques perspectives pour la formation seront esquissées en guise de conclusion.

### **Introduction**

Dans un article publié en 1993, Jean Brichaux (Brichaux, 1993) rendait compte de ce qu'il appelait une crise des secteurs social et socio-éducatif en pleine mutation. Pour l'auteur, il y avait une « crise de sens et du savoir », ce qui l'amenait à relever que le sens « s'évanouit sous la pression soutenue du modèle de la rationalité technique selon lequel les vertus gestionnaires l'emporteraient sur l'éthique (...) ». Pour Brichaux, si un changement de paradigme était à l'œuvre, le mouvement initié n'était toutefois pas le premier qui ait traversé le champ de l'éducation sociale. Avant lui, Paul Fustier avait mis en évidence un autre glissement entre modèles, entre celui qu'il qualifiait de familial-charismatique, alliage de vocation, de don de soi et de paternalisme et le modèle technicien (Fustier, 1972). Ce second modèle qui, dans les années 65, a remis en question une conception traditionnelle de l'éducation fondée sur un acte d'amour impliquant soumission et dépendance de l'utilisateur, répondait aux besoins de professionnalisation et de reconnaissance des nouvelles générations d'éducateurs. C'est la science qui allait à la fois offrir les balises nécessaires à l'acte éducatif entrevu au travers de la métaphore de la navigation et contribuer à l'amélioration de la crédibilité de la profession. Mais comme le relève Brichaux, ce mouvement en direction de la science, « plutôt que de conduire à l'éclosion d'un corps de connaissance propre, aura pour conséquence de définir l'activité socio-éducatrice en termes de sciences appliquées et l'éducateur en opérateur technique chargé d'appliquer aux problèmes de la pratique, les techniques et théories issues de la recherche » (Brichaux, 1993, p 214). À l'évidence, le modèle technicien repose sur une épistémologie positiviste qui s'accorde mal avec une vision humaniste. Il n'est donc pas en mesure de rendre compte d'une pratique professionnelle qui, dans la conception qu'en donne Brichaux qui se cale sur celle de Donald Schön, ne peut être réduite à une simple mise en œuvre de savoirs appliqués ou à une résolution de problèmes. Dans son quotidien le praticien est confronté à « des situations caractérisées par l'incertitude, le désordre et l'indétermination » (Schön, 1994, p 35). Par ailleurs, caler les pratiques éducatives sur la méthode scientifique soulève pour Brichaux un risque qui n'est pas mineur car, écrit-il, « au nom de la rigueur scientifique, on en vient à limiter l'étude de l'homme aux seules données observables, le risque est grand de nier, ou tout le moins, d'occulter les questions relatives à la conscience humaine, au sens qu'il attache à son action et à celle des autres » (Ibid.). Pour sortir de cet écueil, Brichaux

propose un modèle réflexif qui suppose, contrairement à une logique où les éducateurs feraient face à des problèmes clairement posés, de « problématiser une situation indéterminée et incertaine par essence » (Ibid., p 215). Dans cette idée, le professionnel réflexif n'exécute pas un programme d'actions défini par d'autres, mais est appelé à construire son intervention sur la base d'une restructuration des situations qui englobe ce qui s'est passé en amont et en aval de l'action.

Le modèle du praticien réflexif proposé par Brichaux intéresse un savoir pratique qu'il dénomme « savoir s'y prendre » qui « relève moins d'un savoir technique et procédural que de la capacité essentiellement pratique de manager des situations où prévalent tout à la fois l'unicité, la multidimensionnalité, la simultanéité, l'urgence et l'incertitude » (Ibid., p 216).

D'une manière générale, si l'on examine les implications concrètes qu'appelle la modélisation de l'action proposée par Brichaux, il est possible de relever que celle-ci inscrit l'agir pratique dans une perspective constructiviste. En effet, le praticien doit être « capable d'interpréter immédiatement une situation en constante évolution, de tirer parti des circonstances ou d'avoir cet « orient » dont les Compagnons du Tour de France s'enorgueillissent » (Ibid., p 217). L'accent mis par l'auteur sur l'interprétation me paraît essentielle car elle implique que les situations ne sont pas compréhensibles en soi mais doivent être lues. Comme se plaisait à le relever Wittgenstein, il convient de distinguer la vision de l'interprétation car « interpréter c'est penser, faire quelque chose ; voir est un état » (Wittgenstein, cité dans Shusterman, 1994, p 62).

Le « savoir s'y prendre » me semble en bonne correspondance avec les différents concepts et modèles théoriques qui ont progressivement modifié la lecture des problématiques sociales, les modes d'intervention des travailleurs sociaux, mais également la posture professionnelle adoptée par ces derniers. Les approches systémiques insistent par exemple sur la complexité qui sous-tend l'acte éducatif qui ne peut être compris hors de la communication et des interactions entre systèmes et sous-systèmes et hors d'une prise en considération de l'implication du praticien qui, du fait de sa seule présence, est déjà un élément de la constellation systémique (Bateson & Ruesch, 1996). Dans ce modèle, l'environnement occupe une place importante puisque tout acteur et ses agissements sont toujours entrevus de manière dynamique et au travers du faisceau d'interactions en provenance des différents systèmes, qu'il s'agisse de personnes, de choses ou encore de lois et prescriptions. Une même conception constructiviste et systémique peut s'observer dans le domaine du handicap qui, depuis l'établissement des nouvelles classifications du handicap proposées par l'OMS (1980, 2001) et par l'équipe de Patrick Fougeyrollas (1998), promeut une conception des déficiences et limitations de capacité qui a profondément modifié le regard social porté sur les personnes concernées ainsi que les politiques publiques. Le fait de ne plus réduire la personne à sa déficience, mais de considérer cette dernière de manière situationnelle en rapport à l'interaction entre les facteurs personnels, les habitudes de vie socialement valorisées et l'environnement – on parle aujourd'hui de personnes en situation de handicap et de processus de production de handicap – a conduit les éducateurs non seulement à un changement sémantique mais également à une profonde remise en question de leurs conceptions en termes d'accompagnement des personnes. Bien que les pratiques aient suivi le renouveau conceptuel de manière variable, elles sont toutefois traversées aujourd'hui par les notions d'inclusion, de partenariat et d'autodétermination des personnes ce qui influence favorablement l'élaboration et la mise en place des projets d'accompagnement éducatif.

D'aucuns relèveront que les éducateurs qui se réfèrent au modèle psychodynamique prennent moins en compte la dimension environnementale dans leur pratique ce qui n'est que partiellement vrai puisqu'ils n'en conçoivent pas moins une lecture interactive entre l'individu et l'environnement, portant leur regard sur le vécu affectif, les rêves, l'imaginaire, la construction de sens par le sujet. Par ailleurs, il est possible de rapprocher ce courant de pensée avec les approches systémiques en ce qu'elles appréhendent les problématiques des bénéficiaires en considérant leur caractère complexe, dynamique, communicationnel et symbolique. Elles militent ainsi clairement pour une action éducative qui ne peut pas souscrire à une conception béhavioriste et positiviste de l'agir qui ne s'intéresse qu'aux seuls comportements observables et aux actes professionnels qui visent à modifier ces derniers.

### **La sémantique des compétences**

A la lumière des différents éléments mis en perspective ci-avant, il pour le moins attristant de constater que la crise des secteurs social et socio-éducatif annoncée par Brichaux en 1993 s'est confirmée au cours des vingt dernières années. Effectivement, au travers de la sémantique des compétences, le modèle managérial est aujourd'hui appliqué de manière étendue au champ de l'éducation sociale. Pour ce qui concerne la formation des professionnels, à l'occasion de leur passage en Hautes Ecoles Spécialisées (HES)<sup>1</sup>, les écoles de travail social se sont vues imposer un modèle d'enseignement par compétences sans que cela fasse l'objet d'un débat. Même si récemment le titre obtenu par les étudiants en fin de formation a passé de Bachelor of science à Bachelor of arts, nous nous trouvons quand même face à une logique qui vise à une segmentation des habiletés et des tâches.

Pour Genard et Fabrizio Cantelli (2010), la compétence est un bon indicateur des transformations actuelles qui traversent nos sociétés contemporaines et les manières de gouverner. Ils observent que « la montée en puissance du vocabulaire des capacités et des compétences participe donc clairement d'un changement de perspective anthropologique au sein de la sociologie contemporaine et, en l'occurrence, d'une réhabilitation d'une interprétation responsabilisante de l'action (...) prêtant à l'acteur liberté, volonté, intention (...) » (Ibid., p 105).

Dans une perspective positive, considérer que les acteurs sont dotés de compétences permet de reconnaître et de saluer les participations citoyennes et autres mobilisations de la société civile. Toutefois, le revers de la médaille est plus délétère puisque cela assigne les acteurs « à deux types de jugements évaluatifs. D'une part, selon qu'ils possèdent ou non ces compétences et capacités, d'autre part selon que, les possédant, ils les exercent ou non, les mettent en pratique ou non » (Ibid. p 106). L'outillage des nouvelles politiques sociales prend donc appui sur ce processus d'individualisation des prestations qui, s'il semble porter une attention à la subjectivité, renvoie de fait à un mode de gouverner par objectivation qui ne prend en considération que les gestes objectivables et mesurables.

Si l'on prend soin d'examiner de près les référentiels de compétences et autres textes relatifs aux compétences, la quête de performance, performance objectivée et standardisée, est omniprésente. Cet accent mis sur la performance, sur l'*excellence*, loin de rester au niveau du discours ou des idées, n'est pas exempte d'une certaine violence puisqu'elle conduit, comme nous venons de le voir, à opérer des lignes de partage entre les êtres à partir de tests et de bilans de compétences et à rendre les termes de compétences et

---

<sup>1</sup> Hautes Ecoles Spécialisées (HES). En Suisse, plus d'une quinzaine d'écoles sont réunies sous une même entité, qui est la HES-SO (Haute Ecole du Sud-ouest) qui regroupe les formations de niveau Bachelor des professions des domaines santé, social, technique, artistique et administratif.

d'employabilité presque synonymes. Si cette façon de découper l'humain est délétère pour les usagers des services sociaux, elle l'est également pour les éducateurs qui se retrouvent catégorisés en une hiérarchie de niveaux de compétences. Au sommet de la pyramide se situent les éducateurs à l'agir « expert », qui ont en poche un bachelor HES, ensuite viennent les éducateurs de niveau ES, dont l'agir est dit « autonome ». Enfin, en-dessous, on trouve les assistants socioéducatifs éducateurs (ASE)<sup>2</sup>, dont l'agir est dit « encadré ». La logique engagée semble devoir se déployer sans fin et ainsi arrivent bientôt sur le marché de l'emploi des professionnels HES de niveau Master et d'autres qui seront au bénéfice d'une simple attestation fédérale de capacité acquise en deux ans. Cette division du travail de l'éducateur en cinq niveaux de compétences n'est pas sans poser problème pour l'accompagnement quotidien des personnes, activité complexe qui se retrouve réduite à une suite de tâches à effectuer. Par contre, elle est parfaitement en phase avec une logique d'évaluation qui, pour se prémunir de tout risque de subjectivité et par conséquent d'arbitraire, ne prend en compte que les gestes « objectivables » et « mesurables ». Comme le notent Genard et Cantelli, les travailleurs du social et de la santé mentale se trouvent devant les abîmes de perplexité et d'inquiétude « lorsqu'ils sont confrontés à des exigences d'évaluation de leur travail sur des bases strictement comportementales dont l'horizon est congruent à celui de la sémantique des compétences. » (Ibid., p 115). Et les auteurs d'ajouter que la logique des compétences, et le processus de segmentation sur laquelle elle repose, « contribuerait à déconnecter les pratiques des horizons de sens qui nécessairement les fondent et où résonnent des mots comme sollicitude, reconnaissance, respect, droit » (Ibid.). Ces remarques peuvent sans autre être transposées au travail éducatif élargi car, quel que soit le public considéré, ce ne sont pas les actes et gestes en tant que tels qui doivent être considérés, et à fortiori évalués, mais bien davantage un agir en situation qui se traduit évidemment par des gestes, mais qui est aussi constitutif d'un horizon de sens qui intègre la dimension symbolique. Comme le relève encore les auteurs, le geste, le plus limité soit-il, déborde toujours de lui-même et renvoie à chaque fois à une prise ou une reprise réflexive possible dont l'horizon ne se réduit pas au geste lui-même.

Lorsque nous considérons le travail des éducateurs sociaux, une des composantes centrales qui revient sous la plume de la plupart des auteurs qui se sont intéressés à ce champ, se trouve être la notion de quotidien, ce qui se comprend dans la mesure où l'accompagnement éducatif ne se déroule pas dans un lieu donné et un temps circonscrit, comme c'est le cas des psychologues ou des physiothérapeutes par exemple, mais dans un contexte de vie quotidienne. Il n'est donc pas étonnant que cette notion de quotidien soit reprise par les référentiels de compétences relatifs au travail de l'éducateur. Toutefois, comme le relève fort judicieusement Joëlle Libois (Libois 2010), une ambiguïté entoure la différenciation des tâches selon les niveaux d'expertise puisque cela conduit Olivier Grand, Secrétaire général adjoint de l'association nationale des professionnels du travail social en Suisse (Avenir social<sup>3</sup>), à penser que les assistants socio-éducatifs – dont l'agir est de type « encadré » – seraient précisément « les spécialistes de l'accompagnement au quotidien ». Si l'on poursuit cette logique de classification, nous voyons que les éducateurs sociaux de niveau « agir autonome » (niveau ES) seraient quant à eux « des spécialistes qui maîtrisent

---

<sup>2</sup> Les formations ASE suivent la logique qui prévaut pour les apprentissages qui conduisent au CFC (Certificat Fédéral des Capacités). Les apprentis suivent leur formation soit à l'école, soit dans un lieu de pratique professionnel tout en suivant des cours à l'école (2-3 jours par semaine). Il est intéressant de relever qu'à Genève les éducateurs non formés étaient mieux rémunérés que les actuels ASE diplômés...

<sup>3</sup> Avenir social, voir sous [www.avenirsocial.ch](http://www.avenirsocial.ch)

toutes les tâches du quotidien tout en étant aptes à porter le projet pédagogique et institutionnel. Ils doivent être capables de réflexivité entre théorie et pratique » (Grand, 2009). Toujours dans la même veine, les éducateurs sociaux bénéficiaires d'un titre de Bachelor (niveau HES) auraient « les compétences nécessaires à l'accompagnement dans le quotidien, mais ont un rôle plus important à jouer sur les missions de l'institution. (...) Travail à un niveau macro avec un grand degré d'abstraction, en ayant été mieux formés à la recherche » (Ibid). Olivier Grand note encore que « si les ASE peuvent être considérés comme des spécialistes du quotidien », les personnes formées ES et HES doivent y assurer les mêmes tâches que les CFC en ayant en plus la responsabilité des décisions prises » (Ibid.). Ce découpage des tâches n'est pas des plus limpides et soulève des questions de fond. Comme le souligne Joëlle Libois, « laisser au moins qualifiés la responsabilité de trouver des solutions aux problèmes journaliers de l'exclusion sociale (...) c'est ainsi laisser une part de la complexité de l'agir à ceux qui n'auront pas ou peu participé à l'élaboration des normes d'action » (Libois, 2010, p 93). Outre le danger d'une territorialisation de l'activité, il reste évident que « l'engagement dans la part relationnelle du métier reste indispensable à la réflexion sur la mise en œuvre de réponses sociales adaptées » (Ibid.).

Pour toutes les raisons invoquées ci-avant, il y a tout lieu de porter un regard critique sur la diffusion de la sémantique des compétences dans le domaine social qui, comme le domaine de la santé, fait appel à des logiques qui relèvent de l'éthique du care, ce qui va à l'encontre de l'idée d'une pratique professionnelle réduite à une exécution de tâches plus ou moins complexes qui peuvent être découpées, segmentées et hiérarchisées.

### **Logiques à l'œuvre dans l'agir quotidien des éducateurs sociaux**

Dans les lignes qui suivent, je propose d'interroger la sémantique des compétences en opérant un retour à la pratique et cela en privilégiant plusieurs pistes d'entrée. Après une lecture de l'agir singulier des éducateurs par des auteurs qui connaissent bien ce champ, nous élargirons la réflexion en nous intéressant successivement aux observations de cliniciens de l'activité et aux travaux de penseurs et de chercheurs qui ont choisi pour objet d'étude les théories de l'action.

Avant toute chose, il me semble essentiel de rappeler les réflexions développées par Pierre Bourdieu dans son ouvrage « Le sens pratique » (Bourdieu, 1980).

Pour le sociologue, qui inscrit sa pensée dans le sillage de la philosophie de Ludwig Wittgenstein et Maurice Merleau-Ponty (Corcuff, 2009, p 32), il y a erreur « à donner la *vision* théorique de la pratique pour le *rapport à la pratique* et, plus précisément, à placer au principe de la pratique le modèle que l'on doit construire pour en rendre raison (...) » (Bourdieu, 1980, p 136). Pour Bourdieu, cela consisterait à passer du schème pratique au modèle théorique qui peut être lu comme un plan ou un programme mécanique qui ne tient pas compte de la réalité temporelle de la pratique en train de se faire. Ce dernier point est essentiel car l'acteur engagé dans une situation est soumis à l'immanence inhérente au temps, sa durée, son irréversibilité, son tempo, son urgence. Comme le note le sociologue, pour l'analyste, le temps s'abolit car il considère la pratique de manière intemporelle, hors de l'incertitude de ce qui peut advenir et dans une totalité synchronique qui n'est pas celle de l'acteur. « Celui qui est engagé dans le jeu, pris par le jeu, s'ajuste non à ce qu'il voit, mais à ce qu'il pré-voit, à ce qu'il voit à l'avance dans le présent directement perçu, passant la balle non au point où se trouve son partenaire mais au point que celui-ci atteindra – avant l'adversaire – dans un instant, anticipant les anticipations des autres, c'est-à-dire, comme dans la feinte, qui vise à les déjouer, des anticipations d'anticipations » (Ibid., p 137). L'acteur ainsi engagé sur le terrain est pris dans le feu de l'action et doit agir en un clin d'œil,

*sur-le-champ*, en fonction d'une appréciation globale et instantanée de la situation et des probabilités objectives entrevues. Cette vision de la pratique que propose Bourdieu me semble particulièrement bien rendre compte de la temporalité qui caractérise l'ici et maintenant d'un agir en situation et met en évidence les limites de la « totalisation » nécessaire pour rendre compte des propriétés de la pratique qui pose un problème en termes de « neutralisation des fonctions pratiques » (Ibid. p 139).

En lien avec la conception bourdieusienne de la pratique, il est intéressant de considérer la manière dont différents auteurs et chercheurs appréhendent l'agir des éducateurs sociaux. Pour certains auteurs du champ de l'éducation, la métaphore se prête particulièrement bien à la description de la pratique quotidienne. Ainsi Michel Lemay (2004) qui s'empare de la métaphore musicale car il estime que les éducateurs sont pris, au travers de leurs différents rôles, fonctions et rattachements, dans une « cacophonie ». Assumant des fonctions parentales sans être parent, des fonctions d'animateurs sans être animateurs, se rapprochant des tâches de psychologues sans être psychologues, les éducateurs sont pris dans un assemblage confus et discordant de sons disparates. Ce constat fait dire à l'auteur que « tous ces rôles sont partiellement vrais, plus ou moins évidents selon la situation assumée mais tant que son interprète éventuel ne les regroupe pas ensemble pour les rendre cohérents, il manie l'archet tantôt à droite, tantôt à gauche, le fait glisser sur des cordes mal ajustées puis, se crispant, fige son personnage soit en niant telle ou telle de ses fonctions, soit en hypertrophiant l'une d'entre elles » (Lemay, Ibid., p 150). La métaphore que propose Lemay met en évidence la dimension contextuelle et conduit à entrevoir la pratique comme des « modulations » qui jouent des logiques sur lesquels reposent les rôles et fonctions professionnelles. Pour Jacques Ladsous, c'est la métaphore du photographe qui permet de rendre compte de l'activité éducative « dans la mesure où tout ce qui peut être dit sur les uns et les autres, par les uns et les autres, s'inscrit dans la réalité d'une image que nous renvoie le cliché que l'on prend » (Ladsous, 2004, p 145). Et l'auteur de souligner qu'« une image s'avère trompeuse, si elle est isolée. Il faut donc une succession d'images pour apercevoir le mouvement de vie de chacun dans cet ensemble, et ces images, nous allons les voir sous des angles différents, dans des lumières différentes, au sein de compositions différentes. (...) » (Ibid.). La proposition de Ladsous a l'avantage d'insister sur l'importance de la durée et de la perception des choses qui évolue selon les angles d'approche et les contextes. Il n'est donc pas question d'entrevoir une problématique de manière figée selon une seule prise de vue, ce qui n'est pas sans rappeler les réflexions merleau-pontienne sur la perception, faculté humaine qui dépend « de la manière même d'accueillir la situation et de la vivre » (Merleau-Ponty, 1945, p 220).

Si nous quittons les métaphores pour nous intéresser à une autre façon de rendre compte des pratiques, il est difficile de ne pas citer les travaux de Michel de Certeau qui, au travers de ce qu'il appelle les arts de faire, a mis en perspective les tactiques et autres bons coups qui caractérisent les usages qui échappent en partie aux logiques de captation. Pour décrire les arts de faire, Michel de Certeau pense notamment aux danseurs de corde dont Kant disait qu'ils n'usent pas comme les prestidigitateurs de trucs qui peuvent s'apprendre, mais qu'ils mettent en œuvre une pratique qui relève de l'art. De fait, pour le philosophe, « danser sur une corde, c'est de moment en moment maintenir *un équilibre* en le recréant à chaque pas grâce à de nouvelles interventions ; c'est conserver un rapport qui n'est jamais acquis et qu'une incessante intervention renouvelle en ayant l'air de le « garder » (de Certeau, 1980, p 114). Par conséquent, « le pratiquant lui-même fait partie de l'équilibre qu'il modifie sans le compromettre » (Ibid.), remarque qui est corroborée par Freddy Nock,

funambule suisse qui est passé maître dans l'art de marcher sur une corde, qui note que « pour tenir en équilibre sur le fil, il faut être en équilibre dans sa tête, dans son cœur et sur ses pieds »<sup>4</sup>.

Pour sa part, Mireille Cifali, estime qu'une action professionnelle qui vise l'autre comme être autonome et principal agent de son changement doit être considérée comme une praxis, ce qui suppose que son exercice renvoie à une personne, donnée première et incontournable. Comme le précise l'auteur, « on ne peut penser une praxis en faisant l'impasse sur les humeurs, l'histoire, les sentiments, les difficultés, le style, les connaissances, les croyances, les attaches sociales, les déterminations historiques, etc., de celle ou celui qui l'exerce. Une praxis travaille ensuite et toujours dans la singularité » (Cifali, 1994, p 266). Et Cifali d'ajouter que la praxis n'obéit pas à une intelligence logique hypothético-déductive, mais à « l'intelligence de l'instant, de la singularité et de la complexité (...) une intelligence particulière : celle du désordre » ce qui conduit l'auteure à se retourner du côté de « la mètis grecque, cette intelligence rusée » (Ibid., p 267-8).

Un rapprochement semble ici possible entre l'art des danseurs de corde et la praxis qui, tous deux, font référence à un acteur qui n'est pas autonome et qui ne s'active pas selon un plan prédéterminé. Tout au contraire, saisi par son propre mouvement qui n'est pas distinct de celui du monde environnant, le sujet agissant agit tout en étant agité dans le surgissement de l'instant. L'intérêt que Mireille Cifali nourrit à l'égard de la mètis grecque est partagé par les cliniciens de l'activité (Clot, 1999, Dejours, 1995) qui, à l'instar de Michel de Certeau, y voient les fondements même de l'agir pratique qui est art de l'instant, qui paradoxalement concilie deux sortes de temps très différents, l'instant et la mémoire. La mètis répond par ailleurs à une économie de moyens, principe que de Certeau ramène à une esthétique car : « (...) la multiplication des effets par la raréfaction des moyens, est (...) la règle qui organise à la fois un art de faire et l'art poétique de dire, peindre ou chanter » (de Certeau, 1980, p 125).

Si l'on croit les travaux de l'ergonomie française, un important décalage existe entre le travail prescrit et le travail réellement effectué, donc entre la tâche et l'activité. C'est ainsi que Christophe Dejours note que : « les situations de travail ordinaires sont grevées d'événements inattendus, de pannes, d'incidents, d'anomalies de fonctionnement, d'incohérence organisationnelles, d'imprévus (...) » (Dejours, 2003, p 13). Pour l'auteur, « travailler, c'est combler l'écart entre le prescrit et l'effectif. Or, ce qu'il faut mettre en œuvre pour combler cet écart ne peut pas être prévu à l'avance » (Ibid., p 14). Cela revient en fait à devoir inventer ou à découvrir à chaque fois le chemin à parcourir entre la tâche et l'activité, quitte à devoir tricher<sup>5</sup>. Puisque le travail est défini comme « ce que le sujet doit ajouter aux prescriptions pour pouvoir atteindre les objectifs qui lui sont assignés » (Ibid.), cela implique une nécessaire mobilisation de la subjectivité du travailleur, dimension qui n'est pas prise en compte par la logique gestionnaire qui circonscrit les critères d'évaluation à l'appréhension des seules tâches et gestes prescrits. Mais Dejours note encore que la mise en visibilité du travail bute sur un autre obstacle qui tient à la nature même de l'intelligence pratique déployée en situation qui n'est pas conscientisée par les travailleurs eux-mêmes.

---

<sup>4</sup> « Freddy Nock, une vie sur le fil. Le funambule suisse dans les airs depuis toujours ». Article de la journaliste Albertine Bourget. Journal Le Temps, samedi 17 septembre 2011.

<sup>5</sup> Lors d'une conférence donnée le 5 mai 2011 à La Haute école de travail social à Genève, Dejours a expliqué qu'il a repris le terme de tricherie des ateliers de couture, lieux dans lesquels il est largement usité. Pour qu'une robe soit correctement ajustée, la couturière est obligée de recourir à des astuces, des tricheries, pour combler les écarts entre le bas de l'ourlet et les deux épaules qui sont rarement alignées à même hauteur.

Pierre Vermersch confirme cette particularité en relevant que « l'action est opaque à celui-là même qui l'accomplit » (Vermersch, 2004, p 32). Ce phénomène explique sans doute en grande partie pourquoi les praticiens éprouvent autant de difficulté à mettre en mots la nature de leur agir et lorsqu'ils s'y emploient « c'est pour en banaliser l'importance en le réduisant à un savoir-faire essentiellement instrumental et à la portée de tout un chacun » (Brichaux, 1993, p 210). Reprenant une formule à laquelle Bourdieu a recouru à propos de la formation du concept d'habitus, Dejours postule que la connaissance du métier est une « connaissance par corps », ce qui n'est pas sans incidence sur sa mise en mots et sa transmission puisque « cette intelligence du corps est méconnue par ceux-là mêmes qui pourtant la mettent en œuvre constamment. Elle est banalisée et naturalisée » (ibid., p 22). Dejours et Vermersch ne sont pas les seuls auteurs à rappeler la place centrale qu'occupe le corps dans l'activité professionnelle. Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, Donald Schön (Schön, 1994) refuse de réduire la pratique professionnelle à une simple mise en œuvre de savoirs appliqués car pour agir le praticien doit être à même de problématiser et de structurer les situations qu'il rencontre en raison de leur incertitude et de leur indétermination. Si cette observation amène l'auteur à insister sur la réflexivité de l'action, seule à même d'appréhender l'ensemble des problèmes que le professionnel est appelé à traiter simultanément, l'auteur ne s'en tient pas là. Il relève également que toute activité professionnelle requiert la mobilisation de savoirs incorporés, car « habituellement notre savoir est tacite, implicite dans nos modèles d'action et dans notre compréhension des éléments avec lesquels nous traitons. Il semble raisonnable de dire ici que notre savoir est dans nos *actes* » (Ibid. p 76). En écho à Schön, Pierre Vermersch évoque le fait que toute action professionnelle renvoie à un vécu qui englobe différents domaines d'expérience. L'acteur qui mène une action, en accomplissement les gestes adéquats, s'implique personnellement, ce qui veut dire que sa mobilisation est aussi de nature corporelle et émotionnelle et renvoie à diverses « modalités sensorielles » (Vermersch, 1994, p 40). Pour tenter de saisir dans sa complexité ce que recouvre la corporéité de l'agir, il convient de s'intéresser aux travaux du sociologue Hans Joas qui estime qu'il y a tout lieu d'accorder une importance particulière au corps dès lors que l'on s'intéresse à une compréhension non téléologique de l'intentionnalité. Pourtant, l'auteur note que si les théories de l'action rationalistes partent du principe que les acteurs sont capables d'exercer un contrôle sur leur corps, « cette idée constitue réellement un postulat « dissimulé » puisque la plupart des théories de l'action ne font aucune place au corps » (Joas, 2001, p 34). Et l'auteur de poursuivre son constat en relevant encore que « la sociologie présuppose d'ordinaire l'existence du corps comme siège factuel de l'agir, mais par une sorte de prudence théorique ne s'y intéresse pas davantage » (Ibid.). Dans une visée fortement inspirée des apports du pragmatisme, Joas estime qu'il est nécessaire de définir le concept d'action « de manière à inclure aussi la passivité, la sensibilité, la réceptivité, la sérénité. Ce doit être un concept qui ne décrit pas l'activité ininterrompue de l'homme comme une production d'actes particuliers, mais comme une certaine structure de la relation entre l'organisme et son environnement » (Ibid., p 35). Et l'auteur de conclure que : « La théorie de l'action, si elle veut éviter toute implication activiste, est donc condamnée à intégrer la dimension de la corporéité ». (Ibid.). Les réflexions de cet auteur remettent sérieusement en question l'idée d'un corps instrumentalisable tel que postulé dans les modèles rationnels de l'agir qui inspirent l'approche gestionnaire du travail.

### **Place du corps et paradigme esthétique**

Comme les différents éléments de contextualisation présentés ci-avant le laisse entrevoir, il me semble important de souligner que le positivisme managérial dénature la pratique des éducateurs sociaux. Pour restituer à cette dernière toute son ampleur et son épaisseur, il est essentiel de considérer la corporéité de l'agir qui relève d'une approche esthétique qui, à mes yeux, complète avantageusement le modèle réflexif proposé par Brichaux à la suite de Schön.

Afin de comprendre ce que nous entendons par esthétique, rappelons ici l'étymologie du terme qui vient du grec « *aesthesis* », qui signifie sentir. Il ne saurait donc être question que du beau lorsque l'on examine l'agir professionnel, quoique la notion de bel ouvrage y participe, mais bien de redonner une place à la sensibilité aux côtés de la raison, à l'expérience humaine qui ne peut se concevoir que dans un entremêlement de la cognition, des émotions et du corps.

Si la question de l'affectivité est souvent évoquée dans les textes produits dans le champ de l'éducation sociale, les éclairages psychanalytiques ont en largement fait état, le corps est peu présent dans les réflexions ou alors subordonné à l'organisation psychique. Plutôt que de nous en étonner, il nous semble plutôt voir ici une marque évidente du dualisme corps-esprit de la pensée occidentale qui n'a évidemment pas épargné ce champ de réflexion. Pourtant, nous sommes des êtres incarnés et c'est bien une affectivité originaire, une auto-affectivité originaire pour reprendre la formule de Michel Henry (2004), qui caractérise notre humanité, nos activités ainsi que nos diverses appartenances. Et comme nous le verrons dans les développements qui suivent, l'agir des éducateurs sociaux est avant tout une affaire d'engagement, non pas dans le sens politique et éthique seulement, mais également un engagement en termes corporel et affectif.

Pour le philosophe Richard Shusterman, l'expérience incarnée est formatrice de notre être et de notre rapport au monde car « le corps vivant – *soma* sensoriel et sensible plutôt que simple cadavre mécanique – incarne l'ambiguïté fondamentale de l'être humain (...) il exprime notre double statut d'objets et de sujets (...) « je « suis » corps et j'« ai » un corps » » (2009, p 45). De fait, pour Shusterman le corps constitue une dimension essentielle et fondamentale de notre identité, qui « détermine notre choix des fins et des moyens en ce qu'il structure les besoins, les habitudes, les intérêts, les plaisirs et les capacités dont dépend l'importance qu'ont pour nous ces fins et moyens » (2007, p 13). Et le philosophe de préciser que cela « inclut bien sûr la structuration de notre vie mentale, trop souvent opposée à notre expérience corporelle, en raison du dualisme qui domine obstinément notre culture » (Ibid.).

A propos du dualisme, Jean-Claude Ameisen, chercheur en immunologie mais aussi amateur d'art, remarque que la tradition veut qu'il y ait deux façons complémentaires de saisir la réalité, celle qui procède d'une démarche scientifique et celle qui est menée par les artistes. Il estime néanmoins que la séparation établie entre ces deux domaines au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle n'a pas lieu d'être car, depuis le fond des âges, existe une autre idée selon laquelle la réalité est multiple, ce qui signifie qu'elle peut être saisie à la fois par la raison, en cherchant à la comprendre, et par l'émotion, en essayant de la ressentir et de la traduire. « Il y a même plus : d'un côté l'idée qu'au fond l'émotion aide à comprendre ; de l'autre, que la compréhension aide à ressentir à des niveaux plus profonds » (Ibid., p 30). Si l'on suit les réflexions de ce chercheur, il y a tout lieu de revisiter la césure entre le sensible et la raison, puisque la compréhension conjuguerait ce qui est de l'ordre de l'explication rationnelle et ce qui est de l'ordre de l'appropriation, de l'émotion, de l'empathie. Dans ses travaux sur le fonctionnement de l'esprit humain, le neurologue Antonio Damasio (1995) ne dit pas autre

chose puisqu'il a réussi à démontrer qu'il n'y avait pas de raison sans émotions, ces dernières jouant un rôle évident dans nos prises de décision.

Pour le philosophe Jean-Pierre Cometti, l'esthétique a permis de faire exister une « connaissance sensible » aux côtés de la connaissance rationnelle. La définition que Baumgarten en a donnée à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle suggère l'idée d'une esthétique comme science, ou plus exactement comme « la science du mode sensible de la connaissance d'un objet » (Cometti, 2002, p 9). C'est ainsi que le philosophe Alain Kerlan déplore la scission entre raison et sensibilité, que dans le monde occidental tout ne soit que césure, « fragmentation de l'esprit et des activités, spécialisation excessive des sciences et de l'exercice de l'intelligence, parcellisation des tâches dans le travail et la vie quotidienne, sentiment pour l'individu de n'être plus que rouage d'un mécanisme abstrait (...) » (Kerlan, 2004, p 63). Pour Kerlan, la liberté humaine ne peut s'accomplir que dans le plein déploiement de l'essence humaine et l'expérience esthétique aurait « ce pouvoir de réconcilier l'esprit et les sens, de réaliser l'unité humaine sans sacrifier une part à l'autre, et même en enrichissant l'une par l'autre. (...) » (Ibid.).

Baldine Saint Girons s'insurge également contre le positivisme ambiant qui sépare raison et sensibilité, corps et esprit et semble croire à une possible évolution de paradigme : « les choses changent : l'opposition du sensible et de l'intelligible, dont l'enseignement académique tendait à nous bercer, paraît avoir désormais vécu » (Saint Girons, 2008, p 18). Pour la philosophe, la sensibilité n'est pas qu'intuition et immédiateté mais suppose aussi un processus qui vient féconder notre pensée et notre rapport au monde. Dans cette idée, elle souligne que le moment esthétique n'est pas passif car il suppose un acte qui relève un défi qui émane du monde (Ibid., p 20).

Si l'on porte crédit aux apports de la philosophie de l'esthétique, l'action éducative ne peut décemment pas se réduire à l'accomplissement d'une suite délimitée de tâches par un individu uniquement rationnel et opérationnel, mais demande à être rapportée à un être humain saisi par le vivant, c'est-à-dire un sujet engagé corporellement et affectivement, à un sujet qui non seulement agit et réfléchi, mais qui est contraint de construire du sens à partir de ce qu'il éprouve et comprend du monde.

Si nous nous tournons du côté du philosophe pragmatiste John Dewey en nous intéressant plus particulièrement à son ouvrage « Art as experience » (Dewey, 2005), nous découvrons que le terme d'expérience ne s'applique pas à un événement isolé, mais concerne une succession d'événements qui en compose son unité et lui procure sa teinte affective, « Une expérience a une unité qui la désigne en propre: ce repas-là, cette tempête-là [...] » (Ibid., p 61). Dewey précise qu'une expérience dans le domaine de la pensée a une dimension esthétique particulière et ne diffère des expériences reconnues comme esthétiques seulement par le matériau qu'elle utilise (Ibid., p 62). Dans toute expérience, il y a donc une part de passion et, si l'on suit Dewey, c'est l'émotion qui est à la fois élément moteur et élément de cohésion de l'expérience. Toutefois, il ne saurait être question d'accorder un statut aux seules émotions puisque, au contraire, tout serait question d'équilibre entre éprouver et agir. « Le déséquilibre, qu'il soit situé d'un côté ou de l'autre, brouille la perception des relations et conduit à une expérience incomplète et déformée, dont la signification est maigre ou erronée » (Ibid., p 70). Comme les philosophes de l'esthétique, John Dewey, refuse la dichotomie habituellement établie entre l'agir et l'éprouvé en proposant un déplacement de logique qui consiste à capter l'unité constitutive d'une même expérience. Le fait de s'intéresser, dans un même mouvement, à ce qui est de l'ordre de

l'action et à ce qui relève de l'ordre de l'éprouvé, va dans le sens d'une prise en compte de la complexité qui entoure les situations que les éducateurs rencontrent sur le terrain.

### **L'agir des éducateurs analysé sous le regard de la corporéité de l'agir**

Pour revenir de manière plus concrète sur les réflexions développées ci-avant, il me paraît intéressant de considérer des vignettes cliniques afin de les analyser à partir d'une conception de l'agir qui prend en considération la corporéité de l'agir. Les illustrations présentées ci-après sont tirées des données d'une enquête de terrain menée dans deux lieux éducatifs : un foyer qui accueille des adolescents entre 15 et 18 ans qui rencontrent des problèmes familiaux, scolaire et sociaux ; des ateliers d'occupation d'une institution qui reçoit des personnes adultes en situations de handicap à l'autonomie réduite<sup>6</sup>. Une observation participante ainsi que des entretiens menés avec les praticiens suivis ont constitué la démarche privilégiée pour appréhender l'agir des éducateurs sociaux qui œuvrent dans ces deux lieux.

Lors des mes temps d'immersion dans ces deux lieux éducatifs, l'occasion m'a été donnée de constater à quel point le corps en mouvement, au travers des gestes et mimiques, par le jeu subtil de rapprochement et de distance, occupait une place de premier ordre dans les scènes observées. Dans mon journal de terrain, les observations qui illustrent ce phénomène ne sont rares, comme en témoigne cette scène surprise dans la cuisine du foyer pour adolescents entre Franco et une éducatrice : « *L'ado ouvre la porte du frigidaire et en tire un sachet de salami avec pour seul commentaire : « Je vais me le faire... ». Pour accompagner ses tranches de charcuterie, Franco se prépare des toasts. Comme le four est à proximité de Sabrina, il en profite pour la frôler, toucher un de ses bras, tourner autour d'elle tout en formulant des petits commentaires sur tout et rien. (...) Ce jeu de proximité et de distance évoque une étrange danse qui ne semble nullement perturber l'éducatrice qui continue de s'activer comme si rien de particulier ne se passait* ». Cette scène comme bien d'autres surprises au durant mes observations a bien sûr fait l'objet d'analyses approfondies avec l'éducatrice concernée.

Pour la suite de l'article il m'a semblé intéressant de revenir de manière approfondie sur une situation évoquée par un des collègues de Sabrina qui, comme le lecteur va pouvoir le découvrir, décrit une série d'actions particulièrement parlante dès lors que l'on désire mettre en perspective la corporéité de l'agir. Pour clarifier les choses, il convient de préciser que je n'ai pas directement assisté à la scène rapportée, mais cette dernière a été décrite par le menu lors d'un des deux entretiens qui ont suivi les temps d'observation. Le questionnement, qui s'inspirait de la méthode de l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch (Vermersch, 2004), s'appuyait notamment sur mes observations *in situ* consignées dans mon journal de terrain, document confié à Flavio, l'éducateur en question, qui a ainsi pu en prendre connaissance avant notre échange.

Ainsi, au fil de l'entretien, Flavio en est spontanément venu à évoquer un acte éducatif posé quelques jours plus tôt, encore très présent dans son esprit car il s'est mué en véritable expérience. Ce récit professionnel me paraît particulièrement illustratif des confrontations qui émaillent le quotidien entre éducateur et éduqué et de l'engagement corporel et émotionnel conséquent que cela suppose.

L'intervention en question se déroule pendant la tranche horaire du matin (7h.-9h.) que l'éducateur assume seul après avoir effectué la nuit de veille. Le foyer, qui accueille sept-huit

---

<sup>6</sup> Les personnes accueillies, âgées de plus de 18 ans, présentent des déficiences diversifiées, bien souvent cumulées : infirmité motrice cérébrale, déficience intellectuelle, maladies évolutives, etc.

adolescents, occupe l'espace de deux appartements dans un immeuble locatif d'un quartier majoritairement habité par la classe moyenne. Le choix du lieu participe au projet éducatif qui mise fortement sur l'autonomisation des adolescents qui, en dehors de leurs occupations scolaires et professionnelles, peuvent rester au foyer durant la journée mais hors de toute surveillance des éducateurs, ces derniers ne reprenant leur service qu'à partir de 17h.

Pour revenir au récit du praticien, voilà en quelques mots de quoi il s'agit. Alors qu'il assurait la tranche horaire du lever, Flavio est allé réveiller une adolescente qui n'avait semble-t-il pas entendu son réveil. Un premier passage dans sa chambre s'est avéré être infructueux, de même que les suivants. Quelque peu irrité par la tournure des événements, l'éducateur est retourné une sixième fois vers la jeune fille avec la ferme intention de la voir se lever. Entré dans sa chambre, il lui a clairement signifié qu'il n'en ressortirait plus avant qu'elle ne soit debout. La réaction de l'adolescente ne s'est pas fait attendre et c'est par un « Ta gueule, tire-toi ! » qu'elle a répliqué. Flavio a alors changé de registre et, pour clore l'échange, a affirmé son autorité par un acte concret en retournant le matelas de la jeune fille.

En se référant au titre de l'article, le lecteur pourra raisonnablement se demander en quoi une telle suite d'actions relève de l'esthétique, si ce n'est que l'éducateur a peut-être retourné le matelas dans un mouvement alliant grâce et beauté du geste. Comme relevé plus haut, la question de l'esthétique est ici davantage entrevue par rapport à la notion de sensibilité, mais là encore le lecteur est en droit de se demander en quoi l'acte éducatif décrit relève de la sensibilité. C'est ce point que nous allons approfondir dans une analyse qui reprend le déroulement de l'action que j'ai découpé, pour les besoins de l'exercice, en plusieurs séquences.

Si nous reprenons les termes précis du praticien, il apparaît que son temps de présence du matin a pris une tournure non seulement peu habituelle mais particulièrement embarrassante pour lui :

« c'était impossible de la lever... j'y suis allé deux, trois, quatre fois, cinq fois, six fois... toutes les 2-3 minutes je passais... J'ai essayé diverses manières de faire en passant par l'humour – « dans ton café, tu veux combien de sucre ?... ». Je fais quoi là ? J'étais agacé, on n'est plus dans le discours dans ces moments-là, c'est la tension, c'est l'agacement, le sentiment d'échec aussi... Je fais quoi maintenant ? J'étais face à ce dilemme et l'étau se resserrait : partir du foyer et la laisser au lit ? Non. Rester et la laisser dormir ? Non ».

Dans cet extrait, le praticien recourt ouvertement à des termes qui font référence au corps, lieu des sensations et des émotions du moment, alors même qu'il se questionne sur la suite à donner à son action. La corporéité de l'agir apparaît ici dans sa pleine expression et semble pouvoir être mis en rapport avec l'engagement professionnel. Michel Lemay et Maurice Capul note à propos de la relation éducative qu'elle est un « engagement du professionnel dans un « ici et maintenant » avec un ou des sujets » (Lemay & Capul, 2005, P 115). Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné précédemment, Lemay relève que les rôles et fonctions des travailleurs sociaux sont incertains, indéterminés, car ils dépendent étroitement de l'environnement et des situations et peuvent être comprises comme des « modulations » qui jouent des logiques sur lesquels reposent les rôles et fonctions professionnels. Et l'auteur de souligner que pour parvenir à jouer sans fausse note, il ne s'agit pas d'être doué, il s'agit d'un art de faire qui s'acquiert au fil d'un long apprentissage du métier car « ces aptitudes prétendument innées ne s'affermissent que par un long labeur et le mot art est avant tout l'aboutissement de la maîtrise d'un savoir. Ce savoir, il porte d'abord sur soi » (Lemay, 2004, p 151). Nous pouvons établir une évidente correspondance entre ce savoir qui porte « d'abord sur soi » avec la notion d'habitus, ce « savoir par corps »,

tel qu'il a été défini par Bourdieu. Pour sa part, le sociologue Laurent Thévenot relève que l'agir humain suppose un engagement, variable selon les situations rencontrées, dans la mesure où ce qui doit être pris en considération ce « n'est pas seulement un rapport avec autrui, mais un rapport avec un environnement ou même avec soi-même, d'une situation à l'autre (Thévenot, 2000, p 216). Pour reprendre une formule de l'anthropologue Jeanne Favret-Saada, le sujet agissant est un « être affecté » qui n'est pas un sujet autonome qui considère le monde de l'extérieur (Favret-Saada, 1990). Cette caractéristique a des incidences importantes sur le plan épistémologique puisqu'à l'agir de l'acteur engagé sur le terrain doit correspondre une conception qui tienne compte des particularités liées à la condition humaine incarnée, à savoir une subjectivité et une affectivité qui entraînent une lecture forcément partielle des situations et, à l'inverse, une subjectivité relative puisqu'il ne saurait être question de faire l'impasse sur l'empreinte collective déjà présente dans les corps en mouvements.

Dans une perspective critique proche, le sociologue allemand Hans Joas argumente que l'agir humain est de nature créative et qu'il ne peut en aucun cas souscrire à une logique téléologique et rationnelle qui supposerait d'agir en fonction d'un seul but délimité, de maîtriser son corps et d'être autonome par rapport aux semblables et à son environnement. (Joas, 2008, p 157). Le sociologue critique ainsi l'approche gestionnaire qui, en ne prenant en compte que les gestes objectivables et mesurables, prétend réduire l'agir humain à une action rationnelle qui « implique déjà qu'on détache l'action particulière du contexte dans lequel elle s'inscrit (...) » (Ibid., p 155). Et l'auteur de préciser que le terme « contexte » présente ici un double sens : « signifiant d'une part que toute action a lieu dans une situation donnée, d'autre part, qu'elle présuppose un sujet agissant, qui n'accomplit pas cette seule action »(Ibid.).

Pour revenir à Flavio et tenter de comprendre l'acte éducatif qu'il a posé, il convient d'englober plusieurs hypothèses de compréhension. Les tensions qu'il ressent au moment de son intervention constituent de toute évidence les marqueurs de son engagement qui est avant tout corporel et affectif, ce dernier terme devant être entendu dans le sens d'une réceptivité à ce qui se passe. Si Flavio ressent la situation d'une façon qui lui est propre, ses sensations et sentiments du moment qui vont le conduire à retourner le matelas de l'adolescente sont aussi le fruit de sa socialisation et relèvent ainsi plus largement d'une dimension collective. Si l'on considère la question en tenant compte de la notion de genre, nous pouvons nous demander si une éducatrice s'y serait prise de la même façon ? Et si on prend la question par le biais de l'âge, il n'est pas sûr qu'un collègue plus jeune se soit autorisé à retourner le matelas d'une adolescente à peine plus jeune que lui. Un des collègues de Flavio, qui est actuellement en train d'effectuer une formation en emploi, ne fait pas mystère de la difficulté que représente pour lui la question de l'autorité. Pour revenir à Flavio, il convient de signaler qu'il exerce son activité au sein d'une équipe stable qui fonctionne bien et cela depuis de nombreuses années. Il y a donc tout lieu de penser que pour les actes qu'il pose, il se sent pleinement soutenu par ses collègues avec lesquels il débat de questions déontiques chaque semaine en colloque. Une collègue de Flavio souligne à ce propos que les façons d'agir des uns et des autres sont assez variées, mais qu'une grande confiance existe au sein de l'équipe ce qui permet de valoriser ces différences interindividuelles.

Dans l'extrait reproduit ci-avant, il convient encore de noter que Flavio déclare s'être retrouvé face à un dilemme, ce qui montre qu'en éducation il ne saurait être question d'un agir téléologique où les fins et moyens pourraient être envisagées avant l'action. Etant

entendu que l'action se construit en situation et qu'elle est chargée de sens pour celui ou celle qui l'accomplit, Hans Joas ne conçoit pas l'agir humain autrement que de manière créative. Sa conception de l'agir réfute toute dichotomie établie entre le moi et le monde, entre l'esprit et le corps, entre l'agir et la réceptivité (Joas, 2008, p 168).

Dans la suite de l'entretien, Flavio nous explique sa part de créativité et la manière dont il s'y est pris pour se saisir du dilemme auquel il était confronté :

« C'est là que j'ai consulté la page 28 de mon petit calepin mental... mon programme à moi... à la page 28, c'est écrit : « Lâche-toi ! ». J'ai décidé que l'adolescente n'aurait pas gain de cause et je suis retourné dans sa chambre et je me suis planté devant le lit en lui disant : « Je sors pas de ta chambre tant que tu te lèves pas !... ». Elle m'a répondu aussi sec : « Ta gueule, tire-toi, tu n'as rien à faire dans ma chambre ! ». Et là j'ai dit : « D'accord » et j'ai pris le matelas et hop je l'ai retourné. La fille elle s'est retrouvée par terre entre les lattes... elle m'a regardé... je pense qu'elle était surprise et qu'elle devait dire : « C'est pas possible qu'il ait fait un truc pareil... il a osé ! ».

Dans ce passage plusieurs éléments méritent d'être soulignés. Outre le fait que nous sommes bien en face d'une action qui n'est pas préméditée, l'intentionnalité de l'éducateur semble avant tout ressortir des savoirs incorporés. Comme le souligne Bernard Lahire, la pratique est « toujours le point de rencontre des expériences passées individuelles qui ont été incorporées sous forme de schèmes d'action (schèmes sensori-moteurs, schèmes de perception, d'évaluation et d'appréciation, etc.), d'habitudes, de manières (de voir, de sentir, de dire et de faire) et d'une situation sociale présente » (Lahire, 2001, p 117). Par ailleurs, comme déjà entrevu plus haut avec Michel de Certeau, la mètis est de nature paradoxale puisqu'elle concilie deux sortes de temps, une temporalité longue liée à l'engrangement des expériences de vie et une temporalité de l'ordre de l'instant qui caractérise l'action. Au fond, nous dit de Certeau, la mètis est un « tour » ou retournement qui repose avant tout sur une mémoire instruite de multiples événements où elle circule sans les posséder puisque chacun d'eux est passé, mais qui peut anticiper l'avenir en combinant les particularités possibles ou déjà expérimentées. Par ailleurs, si la mètis mise sur le temps accumulé, cette mémoire reste cachée « jusqu'à l'instant où elle se révèle, au *moment opportun*, d'une manière encore temporelle bien que contraire à l'enfouissement dans la durée. L'éclair de cette mémoire brille dans « l'occasion » (de Certeau, 1980, p 126). Et, comme déjà énoncé, l'« occasion » relève du tour, du bon coup, ce que Flavio résume dans les mots suivants :

« (...) pour moi, c'est comme une partie de poker où il y a certains indices qui te font penser que c'est le moment d'abattre une carte... et que tu peux y aller... ».

Si la mètis est accumulation d'expériences passées permettant d'y inventorier des possibles, l'occasion concentre tout ce savoir dans l'espace d'un instant. La séquence d'action décrite par Flavio met bien en évidence que pour saisir l'agir des éducateurs, il faut se rapporter à une professionnalité qui articule un nécessaire engrangement d'expériences à une capacité à actualiser ces dernières dans l'ici et maintenant d'une rencontre, d'une situation singulière par ailleurs traversée par un contexte socioculturel et politique. Ce dernier point est important à souligner car tout acte éducatif est toujours sous-tendu par une dimension normative et celui de Flavio est posé en 2011. Dans le contexte des années cinquante par exemple, ce même acte n'aurait peut-être pas eu lieu ou il aurait pour le moins impliqué des conséquences différentes dans la mesure où le rapport à l'autorité n'était pas un objet de négociation comme il l'est devenu depuis la fin des années soixante.

Si l'on écoute la suite de l'évocation de Flavio, il est possible de voir la manière dont les valeurs de l'éducateur ont été mobilisées à l'occasion de son acte qui entremêlait action et réceptivité, engagement à la fois corporel et émotionnel.

« (...) j'étais tellement convaincu parce que c'est un peu ça à certains moments... et je crois que c'est ça la difficulté de notre métier... si tu n'es pas convaincu, ça ne fonctionne pas et là tu peux aller au-devant d'une réaction de violence parce que l'ado sent que tu es dans un acte qui n'est pas vraiment toi... que c'est un acte, que c'est pas l'émotion, c'est pas toi qui est en colère, c'est pas toi qui demande le respect... ».

Pour mieux saisir comment la compétence professionnelle repose sur les convictions et la corporéité de l'agir, il est intéressant d'évoquer le processus mimétique qui est à l'œuvre dans tout apprentissage qui, par définition, relève aussi est toujours d'une dimension sociale. Dans leur théorie de la mimésis, les anthropologues Gunter Gebauer et Christoph Wulf ont mis en évidence un double mouvement qui caractérise le mimétisme : d'une part, le fait d'exercer un mouvement par un sujet conduit ce dernier à intérioriser les sentiments sociaux tels la honte ou la gêne, les certitudes sur la constitution du monde, les croyances de ce qui est à faire, etc. D'autre part, au processus d'intériorisation qui fait que le sujet appartient à un champ social dans lequel il est capable de se comporter normalement, va correspondre un mouvement d'extériorisation qui, au travers d'une régularité de pratique permet de renforcer à la fois la maîtrise des gestes et le sentiment d'appartenance. Par rapport à cet apprentissage, il est à relever qu'il procède d'un savoir incorporé propre au sujet agissant et, comme le relève Bourdieu, plutôt que de le posséder, « on est cela » (Bourdieu, 1980). Gebauer et Wulf précisent encore que ce savoir qui n'est « jamais détaché du corps qui le porte (...) présuppose un apport total de soi et une profonde identification émotionnelle » (Gebauer & Wulf, 2004, p 47). Pour les deux auteurs, les analyses de Foucault et Bourdieu mettent bien en perspective que la domination du sujet sur lui-même part du corps et non d'une instance extérieure. Une même caractéristique est à l'œuvre en ce qui concerne l'intention, car pour interdire quelque chose à quelqu'un, il ne suffit pas de dire non, c'est le corps dans son ensemble qui doit participer à cette injonction performative. De même. Lorsqu'un athlète est décidé à gagner, c'est tout son corps qui veut le succès. Avec ses propres mots, Flavio exprime des réflexions proches puisqu'il souligne qu'en retournant le matelas de l'adolescente, il ne s'est pas limité à exécuter un simple geste mais que ce dernier l'engageait pleinement :

(...) c'est moi qui parle là et je crois qu'il faut être là... les modèles qu'on présente, ce sont des modèles d'histoire humaine et de bon sens... le bon sens c'est important... c'est pas tant l'idée de dire que c'est de l'impro ou c'est de l'intuition... mais c'est une idée de sens et de bon... tu as un sens ancré en toi et le bon, c'est tes valeurs... c'est pas de la théorie, c'est des valeurs qu'on a en nous et à un certain moment quand ces valeurs sont atteintes, elles ressortent avec tout ce côté de vécu émotionnel qui donne une conviction : je pense que l'acte de l'autre jour... je pensais pas qu'elle pouvait s'opposer à ça... j'y suis allé et pour moi c'était clair... elle se levait et il n'y avait pas d'autres issues possibles... pour moi c'était une conviction, c'était acquis... ».

Si la corporéité de l'agir ne peut être appréhendée en dehors d'une mobilisation des émotions et des croyances, elle trouve sa légitimité dans son caractère socialisé, ce qu'expriment les termes de « bon sens ». Par ailleurs, même si l'acte est peu conscientisé au moment de l'action, cela ne signifie pas pour autant qu'il demeure totalement inconscient puisque Flavio y est revenu spontanément pour en examiner le sens qui, comme le

mentionne Joas, sous-tend la créativité de l'agir. Aussi, est-il instructif de prendre connaissance de la manière dont Flavio reconstruit le sens de son geste au cours de l'entretien :

« Cinq minutes plus tard, elle était debout, habillée et elle est partie... probablement pas à l'école, elle a dû aller se recoucher à la maison chez ses parents... Généralement, j'essaie la discussion sous tous les angles possibles, mais à un certain moment quand j'ai décidé que c'est non... la page 28, c'est la page 28, je sais que quand j'ai décidé ça, je sais que l'adolescent n'obtiendra pas gain de cause... j'irai jusqu'au bout... j'ai une détermination qui est très claire... (...) derrière cette attitude-là, il y a une conviction... une conviction de « contenant » extrême... d'un rapport de force qui peut aller jusqu'au physique... qui n'est pas une affaire de violence, mais de présence physique, de face à face... ».

Dans ce passage, il est intéressant de constater que pour expliquer son geste Flavio met en avant une conviction toute personnelle, affirmation qui vient toutefois s'étayer sur la notion de « contenant », largement usitée dans le champ de l'éducation sociale et qui se réfère à différents auteurs dont notamment D.W. Winnicott. Le terme est devenu tellement courant que Flavio ne croit pas nécessaire de le situer. Il sait par ailleurs que je viens du sérail, ce qui explique peut-être aussi cet oubli. Ce qui est important à retenir ici, c'est que le geste du professionnel, qui pourrait être rapporté à un simple passage à l'acte pour soulager l'agacement ressenti ou bien à une conception éducative comportementaliste et autoritaire – « si t'en veux une, je t'en colle une ! » – demande à être saisi de façon plus large en recherchant le sens que le professionnel attribue à son propre geste.

Dans le cadre de l'interview, pour mieux comprendre ce qui avait motivé son acte, j'ai demandé au professionnel s'il estimait que le recours à la force était compatible avec l'exercice de son mandat. L'extrait qui suit permet de prendre connaissance de la manière dont Flavio pense cette question :

« (L'acte), on pourrait aussi le voir comme : poser une exigence et si le jeune refuse, il refuse, voilà... Un autre point de vue c'est de dire que, ce que les jeunes ont besoin à un certain moment, c'est de trouver en face d'eux une attitude d'un adulte qui peut les respecter, qui peut avoir une alliance avec eux, avoir de l'écoute... puis à un certain moment, non, quand c'est non majuscule, point à la ligne, sans commentaire... ils ont besoin de ça... »

Dans l'argumentation du praticien, nous retrouvons en filigrane la notion de « contenant », cette fois associée à la personne adulte qui doit avoir une position ferme face aux adolescents et qui fait rimer le sens de l'autorité avec le respect et l'écoute. Comme dans le discours des thérapeutes, associée à la notion d'écoute nous trouvons aussi celle d'« alliance » qui renvoie à la dimension relationnelle qui caractérise l'activité éducative, ce que vient confirmer la suite de l'entretien :

« C'est là qu'il y a tout l'acquis, je ne le ferais pas avec une jeune qui est depuis une semaine au foyer... là, je serais davantage dans une logique d'évaluation... mais la connaissant, voyant comment elle fonctionne... comme elle peut après un conflit revenir et reconnaître ses torts... comment elle navigue dans ces tensions... ».

Comme cela apparaît explicitement dans ce dernier extrait, avant de mettre en application la page 28 de son petit calepin personnel, Flavio a évalué les chances de réussite de son acte qui relève comme nous l'avons vu du coup de poker, ce qui signifie une évaluation dans l'instant et qui, dans la présente situation, reposait dans une large mesure à la fois sur les convictions de la justesse de son acte – la jeune n'a guère été confrontée à l'autorité de ses

parents – et sur la relation établie avec l’adolescente qu’il sait perméable à la confrontation. Sans l’évaluation de cet ensemble de paramètres, son geste perdait de son sens et avait toutes les chances de déraiper du côté de la violence. Même si la conviction est chevillée au corps, il m’a semblé intéressant de questionner plus longuement le praticien sur ce thème en lui demandant notamment si elle ne le conduisait pas, de temps à autre, à subir des revers. Dans sa réponse Flavio est plutôt clair, pour lui il s’agit d’une condition sine qua non de l’exercice de la profession qui passe obligatoirement par un engagement personnel conséquent :

« Ça fait 25 ans que je suis dans le métier.... Des histoires dans les gencives, je m’en suis prises pas mal... mais ça m’empêche pas d’y aller... et il faut y aller... Parce que quand tu es toujours en train d’hésiter, tu n’obtiendras rien... avec ces ados en particulier et c’est pour ça que c’est pas toujours un boulot très prisé par les professionnels... c’est épuisant, c’est du rock’n’roll et le rock c’est épuisant, surtout quand c’est acrobatique... ».

Si l’exercice professionnel des éducateurs implique une corporéité de l’agir, il me semble important d’en relever une caractéristique que je n’ai pas encore eu l’occasion de mettre en évidence. Lors de mes observations de terrain, quand bien même l’observation des scènes me permettait d’appréhender dans un même mouvement les paroles énoncées, les gestes effectués, les jeux de distance interpersonnels (Hall, 1984), les rituels qui rythment les activités, etc., bon nombre d’éléments m’échappaient. Il y avait bien sûr les histoires personnelles de chacun que j’ignorais ainsi que les constructions relationnelles entre éducateurs et jeunes qui m’empêchaient parfois de décoder ce qui se disait. Mais au fil de mes observations, un autre aspect m’est apparu comme central pour appréhender ce qui se passait devant mes yeux, c’est la notion du temps. Comme nous l’avons précédemment entrevu, le praticien s’inscrit dans l’urgence et se trouve « embarqué dans l’à-venir, présent à l’avenir, et abdiquant la possibilité de suspendre à chaque moment l’extase qui le projette dans le probable (...) » (Bourdieu, 1980, p 138). En dehors du fait que l’acte se déroule en situation dans un « ici et maintenant », il est aussi nécessaire de prendre en compte la durée qui suppose un avant et un après pour toute interaction. Ainsi, l’acte posé par Flavio s’ancre dans une relation éducative déjà établie, une alliance comme il le dira à un moment de l’entretien, dans une connaissance des possibles réactions de l’adolescente et d’une identification de son besoin de confrontation à une figure d’autorité. Par ailleurs, nous allons le découvrir dans les lignes qui suivent, l’acte de Flavio ne s’est pas terminé au moment où le matelas a été retourné ou lorsqu’il est sorti de la chambre de l’adolescente :

« (...) Juste après le coup du matelas, je suis allé dans le bureau... je tremblotais, j’avais le souffle court... ce n’est pas la fatigue d’avoir renversé le matelas... c’était un moment chargé... ce n’est pas des actes qu’on mène dans la vie courante... en termes émotionnels c’est un sacré truc...(...) et mon prochain horaire au foyer, c’était 2-3 jours après... ce n’est pas évident, parce que, d’une part, tu as un précédent qui est là, qui rumine, qui laisse une trace et, d’autre part, de me dire : « elle a vécu ça, mais il s’est passé 2-3 jours entre-deux, elle a vécu d’autres choses avec d’autres collègues, elle est sur autre chose et il va falloir tenir compte de ça quand je reviendrai... on ne reprend pas comme si de rien n’était... (...) je sais d’expérience que les ados n’oublient pas... (...) ».

Comme cela apparaît fort bien dans cet extrait d’entretien, l’acte éducatif, celui qui est posé à un moment donné, ne peut pas se concevoir hors d’une continuité qui relie le passé, le présent et l’avenir. Comme déjà relevé, en retournant le matelas de l’adolescente, Flavio « savait » qu’il pouvait le faire en raison des expériences passées et de la qualité du lien

établi avec l'adolescente depuis plusieurs semaines ou mois. Par ailleurs, comme l'acte posé constitue une sorte d'événement inhabituel, dont la forte charge émotionnelle est relayée par le corps, le praticien a alors éprouvé le besoin de se retirer dans le bureau des éducateurs, lieu symbolique qui semble offrir les qualités requises pour ramener le calme en lui et, peut-être réinscrire ainsi l'acte dans la scène éducative. A ce temps qui suit directement l'acte, un autre temps va lui succéder, celui de la rumination pendant lequel Flavio va continuer à être habité par les différentes émotions surgies lors du lever problématique de l'adolescente. Ce temps n'est plus celui de l'action, mais celui de la passivité, de la réceptivité qui permet d'accueillir l'événement, de le ruminer, de le resituer dans la relation et de lui conférer un sens. Si Flavio se dit convaincu par la dimension éducative de son geste et sait que l'adolescente ne va pas l'oublier, il reste par contre dans l'expectative quant à la manière dont cette dernière l'a vécu et lui donnera sens. Une fois posé, l'acte échappe à son auteur et le suspens est d'autant plus soutenu qu'il s'inscrit dans une durée de plusieurs jours.

En vue de son prochain face à face avec la jeune fille, entre plusieurs façons de s'y prendre, Flavio a opté pour un échange direct et apaisant :

« (...) il y a différentes manières d'approche... la mienne, ça a été d'aller la voir... (...) je n'ai pas voulu la jouer « je te laisse gauger dans ton jus » et de voir ce qu'elle en ferait... je suis allé directement vers elle, en lui serrant la main et en lui disant : « alors, tu as réussi à remettre les lattes de ton matelas ? »... mais sans me marrer... et puis d'elle-même, elle m'a dit : « je m'excuse, je suis désolée... j'ai été exécrable avec toi l'autre jour, je n'aurais pas du te parler comme ça ». En deux minutes c'était bon ».

Le temps de la réconciliation vient marquer la fin de l'événement, mais il y a tout lieu de penser qu'il restera gravé dans les mémoires de l'adolescente et de Flavio et qu'il continuera à agir implicitement dans leurs relation et échanges.

Parvenu à ce point de l'analyse du temps d'intervention de Flavio, il est utile d'ouvrir la réflexion à d'autres aspects qui caractérisent l'activité éducative. Comme nous l'avons relevé plus haut, la corporéité de l'agir permet de saisir comment se joue l'articulation entre le sujet agissant et son environnement. Au-delà des savoirs sociaux incarnés, il convient encore de relever un autre point essentiel. Le sociologue George Herbert Mead postule un Soi qui ne s'explique pas selon une logique interne à l'individu, mais selon une perspective constructiviste de la personne et de son mode d'agir en associant le problème de l'unité du corps à l'identification des perceptions comme provenant de son propre corps, ce qui n'est pas le cas de l'enfant dont l'attention est d'abord tournée vers ses états intérieurs. Comme le relève Joas, pour Mead, « c'est seulement lorsque l'individu devient un objet pour lui-même, et seulement lorsque cette expérience est identifiée à lui-même – dans le comportement social –, c'est seulement alors qu'a lieu l'identification de ces expériences avec le Je » (Ibid., p 192). Pour Mead, il s'agirait donc d'une erreur de penser la constitution de la chose comme le résultat d'une projection de sensations kinesthésiques du sujet dans l'objet. Tout au contraire, il souligne que « l'organisme est déjà pris dans une structure d'interaction sociale, alors même qu'il n'a pas encore conscience des limites qui le séparent du monde social ou physique. Il a déjà commencé à réagir aux gestes de ses partenaires d'interaction et à s'exprimer lui-même par des gestes ou des expressions perçues comme des gestes. Il existe une forme de communication gestuelle qui ne présuppose pas la démarcation du moi et du monde : l'unité symbiotique, l'identification » (Ibid.).

Dans cette idée, la distinction de l'esprit et du corps qui nous paraît aller de soi serait en réalité le résultat d'un processus dans lequel les objets inanimés sont progressivement reconnus comme tels et associés à la conscience croissante de leur non-socialité.

De manière proche, Donald W. Winnicott a mis en perspective que le nourrisson, d'abord indifférencié de son environnement, va progressivement apprendre à se distinguer de sa mère et du monde qui l'entoure. Son approche se fonde sur la notion d'objet transitionnel et d'espace transitionnel. Le premier assure le lien mère-enfant et le second concerne l'aire de jeu qui, rendra possible le processus de différenciation grâce au jeu du « faire comme si » qui permettra d'activer « le processus qui conduit l'enfant à accepter la différence et la similarité » (Winnicott, 1975, p 36). Mais pour Winnicott, ce mécanisme n'est pas exclusif à l'enfance car « il existe un développement direct qui va des phénomènes transitionnels au jeu, du jeu au jeu partagé et, de là, aux expériences culturelles. (Ibid. p 104). Comme le note Joas, pour Winnicott, la culture ne représente pas un complément qui viendrait s'ajouter à une relation purement prosaïque avec la réalité car, dans son acception la plus large, la créativité peut être considérée comme « la coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure » (Joas, 2008, p 127).

Les réflexions de Mead et de Winnicott nous amène à penser que lorsque l'éducateur agit, ses actes sont moins le fruit de ses intentions conscientes que de la corporéité de son agir qui affecte sa perception du monde structurée par ses capacités et ses expériences de sujet agissant et, bien sûr, de l'espace éducatif qui, en tant que lieu et dispositif, est déjà agissant. Ainsi que le relève Marc Breviglieri, « l'habiter n'est pas simplement ce qu'on habite, mais conjointement, ce qui nous habite. Les êtres et les choses nous habitant inscrivent un fond d'historicité restituable sous la dimension affective de l'attachement » (Breviglieri, 2008).

Cela ne signifie pourtant pas que les acteurs n'agissent que sous l'influence de l'impact environnemental et ne peuvent faire preuve de créativité en y amenant leur contribution personnelle. Comme le souligne Philippe Corcuff, « Si la réflexivité n'apparaît pas comme un point de passage obligé de toute action, elle n'est pas toujours exclue des conduites pratiques même si dans ce cas elle est souvent prise sous le feu de contraintes pragmatiques » (Corcuff, 2009, p 42).

Ainsi, Flavio dit fonctionner à l'humour avec les adolescents dont il dit qu'elle est « une histoire d'attitude toute simple... c'est une forme d'énergie ». Pour lui, l'humour, c'est un peu d'huile dans les rouages, mais c'est aussi « ... (...) une manière d'éclairer la scène... d'être un peu l'éclairagiste de service, suivant les lumières que tu vas mettre, ça va donner une tonalité plus froide, plus sévère, plus formelle... ». Dans ces éléments de réflexion, l'éducateur apparaît un peu comme une sorte de créateur d'ambiance ou, pour reprendre les termes de Flavio, « un créateur de contexte en tout cas... (...) l'ambiance, pour moi c'est plus dans l'idée d'un contexte qu'on crée... je pense que ça fait partie du cadre... du fameux contenant dont on parle... ». Et de préciser son idée, dans des termes qui peuvent rappeler l'espace potentiel de Winnicott

« Quand tu arrives, c'est comme une sorte d'onde que tu propages, une sphère... un peu comme ces voitures qui ont une fermeture antivol sous forme d'onde... tout mouvement dans ce périmètre-là, va déclencher une alarme... ce n'est pas tant l'alarme qui est intéressante que l'espace que ça crée, une sorte d'espace relationnel, je pense... »

Cette question d'ambiance du lieu, liée à la présence d'un ou l'autre membre de l'équipe, a fait l'objet de discussions au foyer. Les jeunes en sont clairement conscients selon Flavio qui

précise que ces derniers « disent que nous avons, entre collègues, un style différent<sup>7</sup> ». Et le praticien d'apporter sa vision personnelle sur la question : « même si je suis au téléphone au bureau<sup>8</sup>, cette sphère englobe l'appartement... par ma présence, je suis en relation avec eux, c'est un lien qui est là qui n'est pas uniquement présent dans le temps du face à face (...) ».

Cette notion d'espace transitionnel, de continuum entre les sujets agissants et l'environnement, a grandement contribué à la compréhension des scènes observées lors des mes temps d'immersion sur le terrain et cela tant dans le foyer pour adolescents que dans les ateliers accueillants des personnes en situation de handicap. Pour ce qui concerne cette seconde structure, il est par exemple possible de rapporter la vignette qui suit.

Une éducatrice, Marianne, accueille toutes les semaines pendant une heure dans son atelier de création florale une jeune femme qui présente des traits autistiques et qui ne parle pas. Sans entrer plus avant dans le tableau clinique de cette résidente, que nous nommerons Edna, il faut tout de même relever qu'elle a une nette tendance à la fugue et qu'elle vit par conséquent dans un appartement dont la porte d'entrée est toujours verrouillée. En acceptant Edna dans le cadre de son atelier, Marianne a démarré son suivi en pariant, d'une part, sur un apprivoisement réciproque afin de créer un lien de confiance sur la durée et, d'autre part, en basant la relation sur la notion de plaisir et le jeu plutôt que sur une surveillance continue et toute forme d'attentes en termes de réalisation. L'éducatrice commente dans les termes suivants la posture adoptée : « Certains la contraignent, ici non... si elle veut rester là (Marianne désigne le bout de la pièce), elle reste là... sinon elle peut venir ici (Marianne tape sur ses genoux). Si elle veut sortir, elle sort... si elle a du plaisir, elle reste, je ne la force pas ». Étonnamment, alors que la jeune éducatrice auxiliaire du foyer a conduit Edna à l'atelier en la tenant fermement par la main, cette dernière entre et sort de l'atelier sans fuguer lorsqu'elle se trouve avec Marianne. Ce phénomène est suffisamment intrigant pour tenter de comprendre comment Marianne s'y pend concrètement avec Edna et, pour ce faire, je propose ci-après quelques lignes de mon journal de terrain. La scène décrite suit une séquence durant laquelle la participante mangeait une pomme.

*La participante arpente le local et observe ce qui se trouve sur les étagères et les tables. Marianne tente alors de rétablir le contact avec Edna : « Je te propose de découvrir ce qu'il y a sur la table vers moi... ». Tout en formulant ces mots, l'éducatrice s'avance vers Edna pour lui enlever la serviette qu'elle a autour du cou. Lorsqu'elle lui retire le tissu, Edna commence à gémir. « Je t'enlève juste ta serviette... », commente Marianne. Libérée de sa serviette, la participante continue de circuler dans l'atelier pour aller s'asseoir par terre à l'autre extrémité de l'atelier. Marianne la laisse aller et s'assied à une des tables tout en essayant de maintenir le contact avec elle : « Je t'explique... on va faire un arrangement pour une secrétaire... ». S'adressant à nouveau à la participante, Marianne explique le programme du jour : « On va le reprendre... je reste à la table et je t'encourage à venir... les choses sont sur la table et quand tu es disposée, tu viens... ». L'éducatrice commence à considérer l'arrangement floral et semble réfléchir à ce qu'elle pourrait en faire. Devant elle, sur la table, il y a toutes sortes de matériaux : branches, fleurs artificielles, etc.*

*Attrapant une branche sèche, Marianne ponctue son geste par une précision : « On va utiliser des branches tordues... des papillons... des fausses fleurs... ».*

---

<sup>7</sup> A l'exception des lundis soirs, temps collectif pendant lequel a lieu une réunion qui rassemble l'ensemble des adolescents et trois éducateurs ou éducatrices pour débattre et organiser la vie au foyer, durant les autres temps d'activité les praticiens assurent seuls la présence sur le lieu.

<sup>8</sup> Le bureau des éducateurs, pièce qui ouvre sur le salon et la salle à manger

*Edna, assise en tailleur par terre, halète, effectue des mouvements avec son corps et ses bras, se mordille une de ses mains, mais semble malgré tout attentive aux propos de Marianne qui parle de fleurs et de couleurs. Edna se lève et s'avance vers moi puis se rapproche de Marianne qui commente cette progression et l'invite à venir s'associer à l'activité : « Viens, c'est des fausses (les fleurs) mais on s'en fout !... » Sans trop se préoccuper de la décision d'Edna, elle continue à s'activer et à assembler plusieurs branches entre elles. La participante la regarde faire et sourit, ce que Marianne remarque et commente : « Mais tu ris... tu comprends beaucoup de choses... tu viens !... ».*

*Edna repart s'asseoir à l'autre bout de l'atelier. Marianne la questionne : « Tu veux pas venir ?... » et, s'adressant à moi, elle poursuit : « Ça fait quatre ans que j'essaie... ici j'ai envie qu'elle vienne par elle-même... Mon objectif c'est qu'Edna puisse s'asseoir au moins un quart d'heure... c'est déjà arrivé qu'elle vienne et s'asseye sur mes genoux... »*

Dans la scène décrite, il est intéressant de relever le jeu communicationnel entre Marianne et Edna qui ressemble à une danse qui vient soutenir les tentatives de rapprochement et de mise à distance. Marianne semble comme le pêcheur de saumon qui harponne le poisson tout en lui laissant la possibilité de reprendre le large. Pour sa part, Edna, se montre curieuse et effectue des tentatives de rapprochement tout en se méfiant des invitations de Marianne qui éveille apparemment en elle à la fois de l'intérêt et une peur de captation. L'espace dans lequel évoluent les deux protagonistes, qui à la fois les relie et les sépare, remplit un rôle d'acteur à part entière. Et comme nous l'avons vu avec Flavio, l'espace scelle un lien entre l'éducatrice et la participante au-delà du temps de face à face puisqu'Edna prend parfois le large, sort par exemple de l'atelier pour se rendre dans celui d'à côté. Dans ces moments, Marianne ne la suit pas sur ses traces, mais attend avec confiance son retour qui en général ne se fait pas attendre.

Si l'espace importe, la temporalité mérite également d'être prise en compte. Comme le relève Marianne dans le passage du journal de terrain reproduit ci-avant, cela fait quatre ans qu'Edna et elle se voient régulièrement une fois par semaine. Ce qui se passe durant une des séances est ainsi toujours entrevu à la fois en fonction de la singularité du moment et en rapport à l'accompagnement éducatif considéré dans son ensemble.

### **Corporéité de l'agir et perspectives pour la formation**

Parvenu à ce stade, le lecteur est en droit de se demander, d'une part comment prendre en compte la corporéité de l'agir qui demeure pour une bonne part non consciente pour le praticien et, d'autre part, comment cette dimension peut faire l'objet d'un apprentissage. Dans les lignes qui suivent nous allons esquisser quelques pistes de réflexion pour ouvrir ce questionnement sur des propositions concrètes.

Le courant de l'analyse de l'activité, au travers de la pratique de l'autoconfrontation croisée entre professionnels qui sont amenés à visionner et à commenter entre eux des séquences filmées de leurs propres agir en situation constitue un premier élément de réponse. Dans le même courant de pensée, une autre façon de procéder consiste à recourir à l'instruction au sosie, un professionnel expliquant à un autre professionnel de manière détaillée comment il devrait s'y prendre pour le remplacer au plus près de son agir habituel. Pour Yves Clot, ces deux approches offriraient l'avantage de répondre au problème de l'impossible conscience directe de soi relevée par Vygotski. Pour ce dernier, la conscience ne peut être que « l'expérience vécue de l'expérience vécue » ou, pour le dire autrement, « une sorte d'écho de tout l'organisme à sa propre réaction » ou encore « un contact social avec soi-même » (Vygotski, 1994, p 47, cité par Clot, 1998, p 181).

A l'inverse de la conception de Clot, un autre clinicien de l'activité, Pierre Vermersch n'établit pas de distinction entre l'activité extérieure et les états mentaux dans la mesure où « une activité matérielle ou mentale se traduit par des observables comportementaux » (Vermersch, 2004, p 20). Vermersch, qui s'inscrit explicitement dans une perspective pragmatique (Ibid., p 39), ne limite pas son champ d'analyse aux seules paroles du sujet comme tendrait à le faire Yves Clot. Il s'intéresse bien sûr au contenu des échanges, mais il porte une attention toute particulière à la manière dont la verbalisation est effectuée, prenant en considération les implications émotionnelles et les sensations corporelles vécues puisque le sujet est un être incarné. Ainsi, est-il essentiel de prendre en considération le corps, à la manière dont ce dernier est impliqué dans toute réalisation d'activité, renseignant à la fois sur les gestes accomplis et le vécu du sujet. Le corps en mouvement (mouvement de tête, regard porté sur le côté, etc.) relève d'une communication non verbale qui, si elle peut être observée en situation, constitue aussi une porte d'accès essentielle à l'agir du praticien dans le cadre des entretiens d'explicitation. Cette forme de confrontation du praticien à son propre agir ne nécessite donc pas le recours au visionnement de séquences d'action filmées, ce qui comporte l'avantage d'appréhender dans un même mouvement le déroulement d'une activité et la manière dont celle-ci est mise en geste, en pensée et en sens par le praticien.

L'approche de Vermersch peut laisser supposer que l'environnement se limite à des éléments contextuels qui interviennent directement dans la réalisation de l'action, à savoir le temps, l'espace, les institutions, les autres participants, etc. (Ibid., p 45). Aussi, mériterait-elle, selon moi, d'être prolongée par une seconde étape d'analyse qui consisterait à configurer l'explicitation de l'agir dans sa dimension environnementale élargie. Si l'on considère par exemple la situation d'un enfant placé, l'action éducative menée par l'éducateur ne peut pas être circonscrite à ce qui se déroule entre les deux protagonistes. En référence au modèle écosystémique d'Urie Bronfenbrenner (1979), il convient ainsi de considérer l'agir du praticien à la lumière d'une problématisation qui appréhende le comportement de l'enfant au croisement des différents systèmes que sont la famille, l'école, le quartier, les normes éducatives, le contexte socioculturel, le climat social et politique, etc. Pour franchir un pas supplémentaire, il est intéressant de se tourner vers la philosophe Natalie Depraz (Depraz, 2006) dont les centres d'intérêt se portent aussi vers l'anthropologie, la poésie et les sciences expérimentales. En référence aux fondateurs du pragmatisme (Pierce, James, Mead et Dewey), la philosophe ne conçoit pas la pratique comme relevant d'une logique individuelle, mais comme un agir tourné sur les autres puisque le soi n'existe pas en dehors d'une interaction sociale posée comme première. Cette relation individu-environnement se déploie au quotidien, marque de son empreinte l'action du sujet et sa manière de se rapporter à ce qu'il fait.

Pour revenir à la question de la conscience, Natalie Depraz relève que la pensée est spontanément non phénoménologique puisqu'elle a une tendance naturelle à rationaliser et à expliquer, ce que Vermersch a très bien mis en évidence en évoquant les entretiens durant lesquels les praticiens, de façon spontanée, commentent leur action au lieu de rendre compte de la réalité vécue.

Le processus de la prise de conscience, depuis sa mise en œuvre même, est de pouvoir décrire ce processus « en train de se faire ». C'est ce qui constitue pour Natalie Depraz

l'enjeu de la phénoménologie pratique<sup>9</sup> entendue comme exercice, apprentissage ou entraînement. Pour elle, c'est le sens même de l'expérience qui est en question et il s'agit moins d'un être-conscient ou d'un avoir-conscience que d'un « devenir-conscient » puisque « l'accomplissement de la phénoménologie réside effectivement dans la mise en pratique par le sujet de ce qu'il voit de façon évidente et expérimente à chaque instant » (Ibid., p 50). Pour Depraz, comme pour Varela, il est primordial que le sujet parvienne à prendre en compte son expérience au travers d'une pratique attentionnelle et cela non seulement au moment même de son effectuation mais également lors de son émergence. Cela souligne l'importance de notre relation au moment présent, « specious present », expression que Varela reprend à William James, qui se rapporte à l'émergence du moment présent qui est lestée d'affects polarisés (+/-). Selon Varela et Depraz, il y aurait, déposée en nous, une capacité non seulement à être là au moment présent, mais, moyennant exercice, à anticiper sur ce qui est tout juste sur le point de se produire<sup>10</sup>. Ce point est crucial car, comme le relevait Bourdieu, le praticien s'inscrit dans l'urgence et se trouve embarqué dans un présent à-venir. La pratique de la présence à soi passerait selon Depraz par « une articulation forte entre temporalité et attentionnalité, qui forment les deux axes transversaux co-originaux » de l'approche phénoménologique et « l'affect est comme le milieu commun du temps et de l'attention » (Ibid., p 88).

Sur la base des apports présentés ci-avant mais également à partir de l'opération de réduction husserlienne, Natalie Depraz a élaboré non pas une méthode mais une mise en pratique phénoménologique qui, selon moi, mériterait d'être sérieusement examinée par les chercheurs et les professionnels du champ de l'éducation. Pour présenter de manière synthétique les contours les plus caractéristiques d'une approche phénoménologique, il convient de situer les notions centrales de réduction et de variation eidétique. La réduction désigne globalement « une modification de mon attitude en tant que sujet, c'est-à-dire un changement dans ma façon de me rapporter aux objets du monde » (Ibid., p 103). Cela suppose une disposition différente du sujet qui est invité à prendre de la distance avec son adhésion « naturelle » au monde en optant pour un principe de suspension des préjugés du monde que Husserl désignait sous le terme d'« époché », geste qui se déploie selon trois phases principales organiquement liées entre elles et qui ont été décrites par Natalie Depraz de la façon qui suit : Une première phase de suspension qui concerne tout changement dans le type d'attention que le sujet prête à son propre vécu en rupture avec son attitude habituelle. Une seconde phase de conversion de l'attention qui va se déporter de l'extérieur vers l'intérieur et, enfin une troisième étape où le sujet accueille l'expérience vécue. (Ibid., p 104). Pour ce qui concerne le geste de conversion, Natalie Depraz relève qu'il diffère de celui qui est habituellement défini par la psychologie en tant qu'il ne restreint pas notre champ d'expérience, mais qu'il en libère plutôt une autre qualité qui est liée à un voir « autrement » enraciné dans l'intensité perceptive du sujet. La conversion du regard nous conduit donc à envisager chaque objet non pas en lui-même mais depuis l'acte de conscience qui le vise et le porte. Mais un tel geste reste fragile et ponctuel puisque « à chaque instant, je suis à nouveau happé et absorbé par l'objet perçu. Aussi le retour sur l'acte perceptif est-il inévitablement situé dans un après-coup temporel (...) » (Ibid., p 107). Mais pour Depraz, s'il

---

<sup>9</sup> L'auteure se réfère ici à l'ouvrage collectif *Becoming aware : a pragmatics of experiencing*, écrit en collaboration avec Francisco Varela et Pierre Vermersch. Amsterdam-Boston, Benjamin Press, 2003. Les trois chercheurs ont collaborés dès 1995, notamment dans le cadre d'un séminaire de pratique phénoménologique.

<sup>10</sup> Selon Natalie Depraz, la conscience visuelle du sujet observée à l'IRM donne lieu à une description fine de phases de synchronisation et de désynchronisation des assemblées neuronales en jeu (Ibid., p 87)

n'y a pas de coïncidence entre l'attention portée à l'objet et l'attention portée sur l'acte, ce décalage temporel n'empêche pas un va-et-vient entre l'objet perçu et l'acte perceptif et implique de fait une vigilance de tout instant.

Pour ce qui concerne le geste de variation eidétique, il a pour objet l'essence concrète de tout objet et il a pour office de remettre en question notre attachement au donné sensible particulier. Ainsi que le note Depraz, « l'obnubilation sur l'empirie relève de l'attachement à la simple effectivité du fait, et il y a là aliénation potentielle. En revanche, la prise en compte des *variations* infinies du réel, de la différenciation interne possible de celui-ci suppose une capacité d'imagination dont la force première est en tout état de cause d'excéder la réalité effective pour nous donner d'envisager la pluralité infinie des possibles » (Ibid., p 109). Il y a donc tout lieu de découvrir les potentialités internes au champ de l'expérience subjective et de décrire de manière plus détaillée les choses entrevues. Comme le relevait Husserl, le rouge des lèvres n'est pas celui des fraises et encore moins celui du sang caillé. De son côté, Natalie Depraz note que le terme de siège peut tout aussi bien s'appliquer à une chaise, à un tabouret ou à un fauteuil et qu'il convient par conséquent de développer notre attention à l'expérience que nous avons du monde.

Pour parvenir à agir avec une conscience plus attentive à soi et au monde environnant, cela exige de développer une vigilance et une posture professionnelle incarnée, qui ne fait pas l'impasse sur les affects au nom d'une distance prétendument garante de la rigueur. Tout au contraire, comme nous le propose Natalie Depraz, le geste de réduction phénoménologique nous invite à une conversion de regard qui s'ancre sur une prise de conscience de ce qui nous habite, nous affecte émotionnellement et corporellement afin d'envisager chaque objet non pas en lui-même mais depuis l'acte de conscience qui le vise et le porte. Si l'on transpose cette approche au niveau de l'accompagnement éducatif, cela signifie que l'usager, avec sa problématique, sa façon de vivre et penser, constituent des éléments de réalité qui ne peuvent pas être appréhendés par l'éducateur autrement que par une attention vigilante sur l'acte de conscience porté sur l'usager et l'ensemble des caractéristiques qui se rapporte à lui. Nous estimons qu'une telle vigilance, qui vise à dépasser l'attachement à la simple effectivité du fait, est constitutive d'une éthique éducative soucieuse de l'autre en tant que sujet incarné, avec son histoire et sa singularité. Éthique qui vient questionner l'usage non distancié des catégorisations médicales et juridiques et bien sûr, les naturalisations et autres recours inconscients aux stéréotypes (la personne en situation de handicap est forcément incompétente...).

Si nous nous tournons maintenant du côté de Richard Shusterman, philosophe qui est également un praticien de la méthode Feldenkrais<sup>11</sup>, « il existe une forme de compréhension située en-deçà de l'interprétation, et même en-deçà du langage » (Shusterman, 2007, p 8). Aussi, le philosophe défend-il le pragmatisme en plaçant l'expérience au cœur de la philosophie. D'une manière générale, Shusterman milite pour une philosophie qui reconnaît le rôle de la corporéité et des sentiments, approche qu'il désigne sous le terme de soma-esthétique.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, pour Shusterman l'expérience incarnée est formatrice de notre être et de notre rapport au monde parce que « le corps est ce *à partir de quoi* et *à travers quoi* je saisis ou manipule les objets du monde sur lesquels je suis focalisé,

---

<sup>11</sup> La méthode Feldenkrais, qui porte le nom de son créateur, est une approche pratique et expérientielle fondée sur des connaissances anatomiques, physiologiques et psychophysiques. Shusterman explique qu'il s'agit d'une forme d'éducation qui rend possible de nombreuses applications thérapeutiques (Shusterman, 2007, p 19 & 273)

mais je ne le saisis pas comme objet de conscience explicite, même si l'on ressent parfois obscurément qu'il est la condition d'arrière-plan de la perception » (Ibid., p 14).

Lorsqu'on interroge les éducateurs sur leur outil premier, le plus souvent ils répondent que c'est eux-mêmes. Pour sa part, Shusterman estime que le corps est l'outil des outils, « le médium le plus fondamental à notre interaction avec la diversité de notre environnement, une nécessité pour la perception, l'action et même la pensée » (Ibid., p 14). Cette perspective conduit l'auteur à préconiser une meilleure connaissance somatique « afin d'améliorer notre compréhension et notre agir dans les diverses disciplines et pratiques qui contribuent à notre maîtrise de cet art entre tous suprême : celui de vivre des vies meilleures » (Ibid.). Le philosophe rappelle que toutes les habitudes prises ne sont pas forcément les plus adéquates pour mener au mieux notre action et que, parfois, il est utile de pouvoir retrouver le chemin de mouvements corporels plus fluides, ce que rend possible une attention aux sensations somatique et à leur usage. La méthode que préconise Shusterman serait de s'intéresser aux sensations corporelles conscientes, celles qui semblent dominées par nos sens externes (la vue, l'ouïe, l'odorat, etc.) et celles qui reposent davantage sur les sens corporels internes, comme la proprioception ou les sentiments kinesthésiques. Comme le note le philosophe et clinicien, « afin de sentir consciemment la position de ma main, je peux noter son orientation du regard, je peux aussi essayer, en fermant les yeux, d'en sentir la position par le biais d'un sentiment proprioceptif qui m'indiquera sa relation aux autres parties de mon corps, à la force de gravité, et à d'autres objets de mon champ d'expérience » (Ibid., p 78). Shusterman note que les pratiques telles la méthode Feldenkrais, Alexander ou le yoga, n'ont pas pour tâche de nous rendre explicitement conscients de toutes nos perceptions et actions, mais elles visent à améliorer les comportements irréfléchis qui entravent notre expérience et notre agir.

Pour ce qui concerne le champ de l'éducation, qui procède fortement d'un engagement intersubjectif, la prise en compte d'une réceptivité originare dans le sens d'un « être affecté », d'un « être éprouvé » est essentielle pour réellement saisir l'agir du professionnel dont les gestes, les actes et les paroles ne forment que la pointe émergée de l'iceberg.

Une attention portée au corps et aux sentiments, à ce qui se passe au niveau du sujet lorsque ce dernier est placé en situation de penser et d'agir constitue de mon point de vue une réelle ouverture pour l'apprentissage et l'exercice du métier d'éducateur. De même que la méthode de l'épochè, présentée ci-avant, les pratiques corporelles proposent des voies qui mériteraient d'être sérieusement examinées car elles contribuent de façon évidente à la construction d'une posture professionnelle vigilante, éthique et critique qui suppose que le sujet examine son rapport au monde en opérant un retour sur lui-même. Aujourd'hui cet exercice d'autocritique est principalement d'ordre intellectuel et quand il inclut un retour sur soi, il concerne avant tout les affects – transfert et contre-transfert – sans réelle prise en considération de la dimension corporelle. Comme nous l'avons vu avec Depraz et Shusterman, un retour sur soi ne signifie pas que le sujet agissant se coupe du monde. Bien au contraire, dans la mesure où le soi ne se conçoit pas en dehors d'une interaction sociale, c'est lorsque le sujet est relié à lui-même qu'il est également en phase avec le monde.

Aussi, il me semble que la formation des éducateurs sociaux devrait absolument mettre en valeur des approches qui s'inscrivent dans une perspective phénoménologique et esthétique qui coïncide particulièrement bien avec ce qui se passe concrètement dans l'engagement professionnel quotidien. Les enseignements de type expérientiel peuvent en partie répondre à cette exigence, je pense ici à certains ateliers qui recourent à la médiation artistique ou aux jeux de rôle qui impliquent une mise en jeu corporelle.

L'autoconfrontation croisée préconisée par l'analyse de l'activité constitue à l'évidence aussi une bonne entrée pour les étudiants afin de les aider à prendre conscience de leur façon d'agir et d'être agi par l'environnement, à mettre en mots ce qu'ils ont vécu et pensé au cours de l'action en situation.

Les écrits professionnels, qui constituent une méthode descriptive qualitative qui autorise le lecteur à pénétrer dans les coulisses du geste éducatif, offre également une clé d'entrée précieuse. Comme le note Depraz, ce type d'approche ne se donne pas pour projet de produire des descriptions qui se voudraient neutres et objectives comme dans les disciplines expérimentales. Tout au contraire, il s'agit ici d'une écriture à la première personne, de récits de la pratique qui rendent compte de la qualité subjective, irréductible du vécu, qui s'écarte d'une prétention à l'exactitude pour davantage mettre en perspective l'entremêlement des multiples niveaux (corporel, affectif, cognitif, environnemental, etc.) qui sous-tendent l'agir en situation. Comme dans l'entretien d'explicitation, il s'agit de prendre au sérieux la capacité des sujets à mettre en mots leur pratique et cela moins en se perdant dans les explications, qu'en détaillant ce qu'ils ont concrètement fait, vécu et ressenti au moment de l'activité décrite. Nous ne pouvons que saluer l'initiative de l'Institut régional de travail social de l'Île de France qui a publié des textes de professionnels qui décrivent par le menu des temps d'intervention ou des accompagnements éducatifs menés sur le court et moyen terme. La lecture des textes publiés<sup>12</sup> permet de suivre pas à pas des praticiens qui décrivent ce qu'ils vivent et font, les dilemmes devant lesquels ils sont placés, les tensions qui les parcourent, les espoirs et déceptions qui les animent, les moments de grâce qui viennent momentanément conforter leur engagement ou encore la manière dont ils inventent des réponses toujours provisoires. Les récits professionnels permettent d'appréhender ensemble les multiples dimensions qui caractérisent une pratique de terrain fortement marquée par le singulier, le provisoire et le contingent. Par ailleurs, ils évitent le piège de l'explication qui constitue une forme de mise à distance car, comme le note Mireille Cifali qui a beaucoup milité en faveur d'une mise en récit des pratiques professionnelles, « celui qui veut expliquer s'efface en quelque sorte derrière la théorie à laquelle il se réfère » (Cifali, 1994, p 50). Mais l'autre excède toujours la théorie et il surgit là où on ne l'attend pas précise l'auteure qui ajoute encore que « pour que soit assurée une intelligence de l'action et de l'autre, il vaudrait en effet la peine d'abandonner l'explication pour venir s'aventurer sur la voie de la compréhension » (Ibid., p 51).

C'est sur ces différentes propositions relatives à la formation et à l'exercice professionnel des éducateurs sociaux que je désire terminer cet article qui ne fait qu'esquisser quelques éléments de réflexion en vue de soutenir une professionnalité qui ne soit pas régie par la seule sémantique des compétences au risque de perdre tout horizon de sens pour les praticiens et, surtout, pour les bénéficiaires.

Francis Loser, décembre 2011

---

<sup>12</sup> Il s'agit de la revue *Le fil du récit* qui est une publication de l'institut régional de travail social L'(IRTS Paris Ile de France) éditée par le Centre national de formation et d'études PJJ, département Recherche études développement (CNFE-PJJ) à Vaucresson.

## Bibliographie

- Ameisen, J.-C. (2009). In Enthoven, R. *La création*. Paris: Perrin, Coll. Les nouveaux chemins de la connaissance.
- Bateson, G., Ruesch, J. (1988), *Communication et société*. Paris: Seuil
- Baumgarten, A. G. (1988). *Esthétique*. Paris: L'Herne.
- Bourdieu, P. (1980), *Le sens pratique*. Paris: Les Editions de Minuit
- Breviglieri, M (2008), « Penser la dignité sans parler le langage de la capacité à agir », in Payet, J.-P. & Battegay, A., *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, pp. 83-92.
- Brichaux, J. (1993), « Le savoir de l'éducateur ou quand éduquer c'est savoir s'y prendre », *Sauvegarde de l'Enfance*, 3, 209-219
- Brichaux, J. (2004), *l'éducateur d'une métaphore à l'autre. Parler autrement de l'éducateur*. Ramonville Saint-Agne: ERES, Coll. L'éducation spécialisée au quotidien
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, London : Harvard University Press.
- Cifali, M. (1994), *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF
- Clot, Y. (1998), *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris: La Découverte & Syros.
- Clot, Y. (2001, a), *Clinique du travail et action sur soi*, in, Baudouin J.-M., Friedrich, J., *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Clot, Y. (2001, b), « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Editions permanente*, 146.
- Cometti, J.-P. (2002). *Art, représentation, expression*. Paris: PUF, Coll. Philosophies.
- Corcuff, P (1998). « Justification, stratégie et compassion : Apport de la sociologie des régimes d'action », *Correspondances: Bulletin d'information scientifique de l'Institut de Recherche sur le Maghreb Contemporain à Tunis*, 51
- Corcuff, P. (2009), *Les nouvelles sociologies*. Paris: Armand Collin, Coll. 128.
- Curie, R. (2010), *Le travail social à l'épreuve du néo-libéralisme : entre résignation et résistance*. Paris: L'Harmattan.
- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes*. Paris: Odile Jacob.
- Dartiguenave, J.-Y., Garnier, J.-F. (2003), *L'homme oublié du travail social. Construire un savoir de référence*. Ramonville Saint-Agne: ERES, Coll. Pratiques du champ social.
- De Certeau, M. (1990), *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*. Paris: Gallimard, Coll. Folio essais.
- Dejours, C. (2003), *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*, INRA, Paris
- Deligny, F. (1998), *Graine de crapule*, Paris: Dunod.
- Depraz, N. (2006). *Comprendre la phénoménologie. Une pratique concrète*. Paris: Armand Colin, Coll. Cursus.
- Depraz, N., Varela, F. J., Vermersch, P. (2011). *A l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique*. Bucarest: Zeta Books
- Dewey, J. (2005). *L'art comme expérience*. Pau: Publications de l'Université de Pau / Editions Farrago.
- Favret-Saada, J. (1990). « Être affecté ». *Gradhiva: revue d'histoire et d'archives de l'anthropologie*, 8.
- Fougeyrollas, P. (1998), *Classification québécoise : processus de production du handicap*. Lac St-Charles: Réseau international sur le processus de production du handicap.
- Gaberan P (1998), *Etre éducateur dans une société en crise. Un engagement, un métier*. Paris: ESF.
- Gaulejac, V. (de) (2005), *La société malade de sa gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris: Seuil.
- Gebauer, G., Wulf, C. (2004), *Jeux, rituels, gestes. Les fondements de l'action sociale*. Paris: Economica, coll. Anthropos.
- Genard, J.-L., Cantelli, F (2010), In Sanchez-Mazas, M., Tschopp, F. (sous la dir.), « La rationalisation des métiers du social. », *Les politiques sociales, revue du Collège international pour l'étude du changement dans les politiques sociales*, 1 & 2
- Hall, E. T. (1971), *La dimension cachée*. Paris: Seuil.
- Hall, E. T. (1984), *La danse de la vie*. Paris: Seuil.
- Henry, M. (2004), *Auto-donation. Entretiens et conférences*. Paris: Beauchesne.
- Henry, M. (2006), *Philosophie et phénoménologie du corps*, Paris: PUF, Coll. Epiméthée.
- Joas, H. (2001), *La créativité de l'agir*. In : Baudoin, J.-M., Friedrich, J. (2001), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Joas, H. (2008), *La créativité de l'agir*. Paris: Les Editions du Cerf.

Jonckheere, de, C. (2010), *83 mots pour penser l'intervention en travail social*. Genève: Edition ies.

Kaufmann, J.-C. (1995), *Corps de femmes, regards d'hommes, sociologie des seins nus*. Paris: Nathan.

Kaufmann, J.-C. (2004), *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris: Armand Colin.

Kerlan, A (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Laval: Les presses de l'Université de Laval.

Ladsous, J. (2004), « Le photographe », in : Brichaux, J. (2004), *l'éducateur d'une métaphore à l'autre. Parler autrement de l'éducateur*. Ramonville Saint-Agne: ERES, Coll. L'éducation spécialisée au quotidien.

Lahire, B. (2005), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Armand Colin, Coll. Essais et recherche.

Lemay, M. (2004), « Le musicien », in : Brichaux, J. (2004), *l'éducateur d'une métaphore à l'autre. Parler autrement de l'éducateur*. Ramonville Saint-Agne: ERES, Coll. L'éducation spécialisée au quotidien.

Libois, J. (2010), In Sanchez-Mazas, M., Tschopp, F. (sous la dir.), « L'intelligibilité des savoirs d'action comme axes de recherche et de formation de niveau tertiaire. », *Les politiques sociales, revue du Collège international pour l'étude du changement dans les politiques sociales, 1 & 2*

Loser, F. (2010), *La médiation en travail social. Enjeux et pratiques en atelier d'expression et de création*. Genève: Editions ies, Coll. du centre de recherche sociale N°7.

Loser, F. (2012), *Le journal de terrain selon une perspective esthétique ou quand la pensée se fait sensible*. In : Gohard-Radenkovic, A., Pouliot, S., Stalder, P., *Le journal de bord : un récit en soit ou les traces d'un cheminement*. Berne: Peter Lang (à paraître).

Mohia, Nadia (2008). *L'expérience de terrain. Pour une approche relationnelle dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte.

Molinier, P. (2011), *Le care à l'épreuve du travail. Vulnérabilités croisées et savoir-faire discrets*. In Paperman, P., Laugier S. (2011), *Le souci des autres. Ethique et politique du care*. Paris: Edition de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Molinier, P. (1997), « Un éclairage psychodynamique de la notion de compétence. A partir d'une analyse de la coopération infirmière ». *Education permanente, 132.3*

Merleau-Ponty, M. (1964). *L'œil et l'Esprit*. Paris: Gallimard, Coll. Folio essais.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.

Meyor, C (2002). *L'affectivité en éducation. Pour une pensée de la sensibilité*. Bruxelles: De Boeck Université.

OMS (2001), *CIF : Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève: OMS.

Paperman, P., Laugier S. (2011), *Le souci des autres. Ethique et politique du care*. Paris : Edition de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Saint Girons, B. (2008). *L'acte esthétique, 50 questions*. Paris: Klincksieck.

Schusterman, R. (1994). *Sous l'interprétation*. Paris: L'Eclat.

Schusterman, R. (2008). *Conscience du corps. Pour une soma-esthétique*. Paris-Tel Aviv: Editions de l'éclat.

Schusterman, R. (2009). *Penser en corps. Eduquer les sciences humaines :un appel pour la soma-esthétique*. In : Formis, B., (2009), *Penser en corps. Soma esthétique, art et philosophie*. Paris: L'Harmattan, coll. L'art en bref.

Thévenot, L. (2000), *L'action comme engagement*. In Barbier, J.-M. « *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris: PUF.

Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité : L'espace potentiel*. Paris: Gallimard, Coll. Folio essais.