

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts HES·SO en travail social

HES·SO // Valais Wallis Domaine Santé & Travail social

**Le travail éducatif au quotidien... Un travail simple,
banal et routinier ?**

Éclairages par une analyse de l'activité au sein de la Fondation
St-Hubert

Réalisé par : VOUILLAMOZ Noémie

Promotion : Bach TS ES 11 EE

Sous la direction de : DORSAZ Laurent

Sierre, septembre 2015

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier :

Le directeur adjoint de la Fondation St-Hubert, M. Fabrice Rapillard, pour m'avoir permis de réaliser ce travail dans un climat très favorable. Sans son approbation et son intérêt, ce travail n'aurait pas eu lieu.

Les deux membres de l'équipe éducative pour leur engagement, leur disponibilité, leur authenticité et leur confiance. Leur collaboration a grandement contribué à la réalisation de ma recherche et leurs précieuses explications ont permis d'enrichir mon analyse.

Les résident·e·s des foyers pour leur accueil. Je leur exprime une reconnaissance toute particulière et les remercie de m'avoir donné leur accord pour que j'accède à l'intimité des lieux de vie avec ma caméra.

Mon directeur de mémoire, M. Laurent Dorsaz, pour son accompagnement tout au long de ma recherche, pour ses conseils rigoureux et ses multiples encouragements.

Pauline pour la relecture attentive du travail.

Toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide dans la réalisation de cette recherche. Merci pour leur soutien, leurs conseils, leur patience et leurs encouragements.

AVERTISSEMENTS

Je certifie avoir personnellement écrit ce Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur·e·s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche.

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

Par souci d'anonymat, les prénoms figurant dans ce document sont fictifs.

Noémie Vouillamoz

RÉSUMÉ

Ce travail de Bachelor aborde l'apparente simplicité des pratiques éducatives. Au travers de différents éclairages théoriques tel que l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, je tente de découvrir de quoi est fait le travail de l'éducateur et de l'éducatrice sociale dans sa complexité et dans sa créativité. Le but étant de rendre visible les pratiques pour réussir à mieux défendre le métier.

Pour la récolte des données, j'ai utilisé la méthode de l'autoconfrontation développée en analyse de l'activité. Il s'agit de filmer des professionnel·le·s au cours d'une activité de travail et ensuite de les confronter à leur manière de travailler en leur permettant de visionner une partie des séquences tournées. Cette démarche de co-analyse permet de décrire puis d'analyser finement certaines actions concrètes des professionnel·le·s et donc d'accéder plus aisément aux aspects peu visibles de l'activité. Les séquences d'analyse concernent trois actes éducatifs distincts : une stimulation au réveil, une discussion informelle et un entretien formel.

Deux membres de l'équipe éducative de la Fondation St-Hubert ont accepté de collaborer étroitement à ma recherche. Cette institution accueille des personnes adultes en situation de handicap psychique, physique ou mental.

La démarche de recherche s'oriente donc vers l'exploration et l'analyse des composantes de l'intervention professionnelle et de son contexte afin de saisir ce qui se joue pour la personne investie dans son activité de travail. C'est en mettant en évidence la diversité des manières de faire, la richesse des réflexions et les ressources cognitives et affectives que les éducateurs et les éducatrices mobilisent dans leurs activités quotidiennes que je souhaite faire émerger la « substance » du travail éducatif.

Les résultats de ma recherche démontrent finalement que le métier comporte notamment des dimensions relationnelles importantes amenant les éducateurs et les éducatrices sociales à faire face à des tensions et à des dilemmes professionnels. Par exemple, vaut-il mieux favoriser l'autodétermination d'une personne au risque de négliger sa sécurité ou l'inverse ? Elles ou ils ne peuvent pas suivre rigoureusement la prescription et doivent donc mettre en œuvre une certaine forme d'intelligence au travail pour s'ajuster à ces tensions sans cesse existantes.

Pour professionnaliser leurs actions, l'un des rôles de l'éducateur et de l'éducatrice sociale est donc de donner du sens à leur travail en ayant un regard réflexif sur les actions réalisées ou non. Pour permettre de développer davantage cette pratique réflexive et optimiser les prises en charges éducatives, les institutions devraient mettre à disposition des lieux et des temps d'échanges.

À travers cette recherche, les nombreux préjugés sur l'éducation sociale sont donc remis en question.

Mots-Clés : analyse de l'activité – travail prescrit – travail réel – intelligence pratique – éducateur et éducatrice sociale – accompagnement – dilemme professionnel – stimulation – discussion informelle – entretien formel.

TABLE DES MATIERES

1	Introduction	1
1.1	Origine du questionnement	1
1.2	Motivations pour la thématique choisie.....	1
1.3	Question de recherche et hypothèses de travail.....	2
1.4	Objectifs de recherche.....	3
1.5	Le cadre théorique.....	4
2	L'éducateur et l'éducatrice sociale	5
2.1	L'historique du travail social en Suisse	5
2.2	Un métier mal connu	7
2.3	La définition de l'éducation sociale et le rôle de l'éducateur	8
2.4	Quelques composantes de l'accompagnement.....	9
2.5	Les enjeux actuels de l'éducation sociale en Suisse.....	11
3	L'analyse de l'activité.....	14
3.1	Travail prescrit et travail réel	14
3.2	Quelques spécificités de la prescription	15
3.2.1	Bref historique à propos des prescriptions	15
3.2.2	Deux types de prescription.....	15
3.2.3	La diversité des sources de prescription ou forces agissantes.....	16
3.3	L'écart entre le travail prescrit et le travail réel	17
3.4	L'intelligence pratique	19
3.5	Les difficultés à rendre le travail visible	20
3.6	La construction du <i>genre</i> et du <i>style</i> professionnel	21
4	Présentation du terrain de recherche : la Fondation St-Hubert	23
4.1	Présentation générale de l'institution.....	23
4.2	La mission institutionnelle	24
4.3	Les objectifs généraux de l'institution	24
4.4	Les ateliers d'intégration professionnelle.....	25
4.5	Les foyers d'hébergement	26
4.6	Le cahier des charges des ES	26
4.7	Le modèle d'intervention : la Valorisation des Rôles Sociaux.....	27
4.7.1	Historique : l'évolution du concept de normalisation.....	27
4.7.2	Définition de la Valorisation des Rôles Sociaux	28
4.7.3	Le phénomène de dévalorisation	28
4.7.4	Les personnes défavorisées	29
4.7.5	Les rôles sociaux.....	30
4.7.6	Deux moyens essentiels d'accès aux rôles sociaux valorisés	31
4.7.7	La VRS, un outil quotidien de l'éducateur.....	31
5	Présentation méthodologique	33
5.1	Le choix du terrain d'enquête	33
5.2	La constitution d'un groupe d'analyse.....	34
5.3	La méthode de l'autoconfrontation.....	35
5.3.1	L'autoconfrontation simple.....	35

5.3.2	L'autoconfrontation croisée.....	36
5.4	Les apports de l'autoconfrontation.....	37
5.5	La posture et le rôle de la chercheuse.....	38
5.6	L'observation.....	38
5.7	Le choix des activités filmées.....	39
5.8	Les aspects éthiques liés à la recherche.....	40
6	Analyse des situations de travail.....	41
6.1	Séquence n°1 à Martigny : la discussion informelle.....	41
6.1.1	Contextualisation de la séquence analysée.....	42
6.1.2	Le travail prescrit.....	43
6.1.3	Les forces agissantes.....	44
6.1.4	L'agencement des forces et l'intelligence pratique.....	44
6.1.5	La ruse.....	46
6.1.6	Les caractéristiques du travail effectué.....	46
6.1.7	Conclusion.....	47
6.2	Séquence n°2 à Martigny : un résident passif durant l'entretien formel.....	48
6.2.1	Contextualisation de la séquence analysée.....	48
6.2.2	Les prescriptions.....	50
6.2.3	Des tensions qui influencent le cours de l'action.....	51
6.2.4	L'expérimentation de plusieurs manières de faire.....	52
6.2.5	La non-demande.....	53
6.2.6	Conclusion.....	54
6.3	Séquence n°3 à Sion : la stimulation.....	55
6.3.1	Contextualisation de la séquence analysée.....	55
6.3.2	Les prescriptions.....	56
6.3.3	Des pratiques différentes entre collègues.....	56
6.3.4	Les expériences antérieures.....	57
6.3.5	Tensions, dilemmes professionnels et intelligence pratique.....	58
6.3.6	Nouveaux questionnements.....	59
6.3.7	Conclusion.....	59
7	Bilan de la recherche.....	61
7.1	Vérification des hypothèses.....	61
7.2	Bilan méthodologique : les limites et les intérêts de la démarche.....	65
7.3	Perspectives et pistes d'action.....	67
7.4	Bilan professionnel et personnel.....	68
8	Conclusion.....	70
9	Référencement.....	71
9.1	Bibliographie.....	71
9.2	Articles.....	71
9.3	Articles de revue.....	71
9.4	Documentations.....	72
9.5	Sitographie.....	72
10	Référencement alphabétique.....	74
11	Ouvrages et articles consultés.....	76

12 Annexes	77
Annexe A : Schéma représentant le processus pour le recueil des données	77
Annexe B : Formulaire de consentement pour le recueil et l'usage de données audio-visuelles	80
Annexe C : Tableau récapitulatif des limites et des intérêts de la recherche	82

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : Schéma représentant l'écart entre la tâche prescrite et l'activité réelle	p.18
Figure 2 : Mode d'élaboration d'un jugement	p.29
Figure 3 : Schéma représentant l'autoconfrontation simple avec Bruno	p.36
Figure 4 : Schéma représentant l'autoconfrontation simple avec Pascal	p.36
Figure 5 : Schéma représentant l'autoconfrontation croisée avec Bruno et Pascal	p.37

TABLE DES ABREVIATIONS

ACC	: Autoconfrontation croisée
ACS	: Autoconfrontation simple
AI	: Assurance Invalidité
ES	: Édicateur et éducatrice sociale/ éducateurs et éducatrices sociales
HETS	: Haute Ecole de travail social
MSP	: Maître et maîtresse socioprofessionnelle/ maîtres et maîtresses socioprofessionnelles
PAP	: Plan d'action personnalisé
PEC	: Plan d'études cadre
SMQ	: Système de management de la qualité
TB	: Travail de Bachelor
TS	: Travailleur et travailleuse sociale/ travailleurs et travailleuses sociales
VRS	: Valorisation des Rôles Sociaux

1 INTRODUCTION

1.1 Origine du questionnement

Suivre des études d'éducatrice sociale au sein de la HETS (Haute École de travail social) de Sierre m'a offert l'opportunité d'effectuer une formation en alternance. Comme son nom l'indique, ce processus d'apprentissage permet d'alterner des temps de formation théorique et des temps de formation pratique. Durant mes quatre années d'études en cours d'emploi, j'ai été engagée dans une institution valaisanne accueillant des adultes souffrant de troubles psychiques chroniques. Je travaille donc à 70% dans cette institution et j'ai deux jours de cours par semaine.

L'origine de mon questionnement a émergé durant la première période de formation pratique, au cours de laquelle j'ai été confrontée à la réalité des différentes situations professionnelles. Cette immersion m'a permis de réaliser que dans l'action pratique, les savoirs théoriques acquis ne sont pas toujours adaptés et adaptables aux situations de travail. Mes représentations du métier ont donc été bousculées.

Dans un premier temps, je voulais me focaliser sur le décalage entre les savoirs théoriques concernant la collaboration avec les familles et la réalité de la pratique. En effet, c'est à partir de ce thème que ma réflexion a débuté. Durant ma formation pratique, j'observais très peu de contact entre l'éducateur ou l'éducatrice référente d'une personne et sa famille. Cependant, les approches thérapeutiques les plus abordées en cours sont celles où les professionnel·le·s rencontrent les familles.

Au fil de mes démarches, mes questionnements ont évolué par rapport à cette problématique initiale. En effet, la notion de collaboration ne représentait qu'une bribe de l'origine de mon questionnement. Elle s'inscrivait dans une réflexion vue d'un angle trop étroit et je ne voulais plus la considérer comme l'idée centrale de ma recherche.

J'ai finalement décidé de me focaliser sur des situations de travail pouvant paraître simples et banales pour un observateur extérieur afin de faire émerger la « substance » du travail éducatif.

1.2 Motivations pour la thématique choisie

Dans le champ de l'intervention sociale, comme dans d'autres champs professionnels, un grand nombre d'activités nous apparaissent comme ordinaires. J'ai d'ailleurs souvent rencontré des difficultés à expliquer mon travail d'éducatrice sociale aux membres de ma famille. Si l'accompagnement dans les actes de la vie quotidienne semble évident, comment expliquer ce savoir-faire subtil pour prendre en compte chaque situation de manière individualisée ? À travers cette recherche, je souhaite clarifier mon rôle d'éducatrice sociale pour mieux défendre le métier.

Pour dépasser les premières évidences et découvrir de quoi est fait le travail dans sa complexité et sa créativité, il me semble donc important de questionner les pratiques professionnelles.

En tant que future éducatrice sociale, je dois faire des choix et agir au mieux. C'est justement cela que je souhaite approfondir. Comment faisons-nous ces choix ? Que devons-nous mobiliser ? De quoi devons-nous tenir compte ? Quelles sont nos possibilités, nos ressources, nos freins et nos contraintes lorsqu'il s'agit de prendre des décisions ?

Un exemple récent tiré de ma pratique démontre la complexité de ces choix : l'un de mes référés s'adresse à moi car il souhaite acquérir un vélo de route. Dans un premier temps, je suis plutôt réticente à cette demande car il consomme régulièrement de l'alcool et la route qu'il souhaite emprunter est parfois dangereuse. Je lui fais alors part de ma crainte qu'il se blesse et de mon besoin de sécurité. D'un autre côté, j'essaie aussi d'entrer le plus possible dans les demandes des résident·e·s afin de leur redonner le pouvoir d'agir auquel chacun·e à droit. Cette situation me place donc face à un dilemme professionnel : faut-il prendre le risque que le résident se blesse en accédant à sa demande ou refuser la demande et garantir sa sécurité ? Le choix dépend d'un ensemble d'éléments dont mes valeurs personnelles les plus importantes, l'avis des responsables, l'état actuel du résident, etc.

En définitive, cette étude tient surtout à faire émerger la « substance » du travail éducatif de l'apparente banalité de l'exercice professionnel.

1.3 Question de recherche et hypothèses de travail

Toutes les réflexions abordées précédemment ont permis l'émergence de la question de recherche suivante :

« Comment les éducateurs et les éducatrices sociales gèrent-elles l'écart entre le travail prescrit et le travail réel dans une institution accueillant des adultes en situation de handicap psychique, physique et mental pour accompagner au mieux les personnes accueillies ? »

Pour répondre à cette question, j'articule mon travail autour de trois hypothèses. Par la suite, elles seront vérifiées sur le terrain à l'aide de la méthodologie présentée au chapitre 5 en page 33.

A) Les pratiques éducatives varient d'un·e professionnel·le à un·e autre car elles sont influencées par différents éléments dont :

- La compréhension et l'interprétation des prescriptions institutionnelles ;
- Leurs propres conceptions du métier et de l'accompagnement ;
- Les caractéristiques et les besoins de la personne accompagnée ;
- La singularité des situations de travail.

- B) Le quotidien de l'éducateur et de l'éducatrice peut sembler banal, routinier et simple mais les gestes, les actes et les choix d'un professionnel ne sont pas arbitraires et aléatoires, ils obéissent à un sens et à une logique. Il est donc possible d'identifier ce qui caractérise le travail effectué.
- C) Les actions réalisées pour combler l'écart entre le travail prescrit et le travail réel n'est pas évident à décrire dans le domaine de l'éducation sociale.

1.4 Objectifs de recherche

À travers ce travail de recherche, je tenterai d'atteindre plusieurs tels que :

Objectif théorique :

- Approfondir mes connaissances sur le travail et la mobilisation des compétences professionnelles dans le champ de l'intervention sociale.

Objectif de recherche :

- Mener une démarche de recherche en accompagnant deux professionnel·le·s dans un processus de co-analyse d'une activité de travail.
- Interroger les pratiques professionnelles pour découvrir la complexité du travail et comprendre le sens que les éducateurs et les éducatrices sociales donnent à leurs actes.
- Poser une base de réflexion concernant les raisons d'agir des professionnel·le·s. Quels sont leurs possibilités, leurs ressources, leurs freins et leurs contraintes pour organiser la prise en charge ?
- Au terme de la recherche, proposer des pistes d'action pour enrichir la prise en charge éducative des résident·e·s.

Objectif personnel :

- Visibiliser et diffuser les pratiques professionnelles liées à l'éducation sociale en démontrant le mouvement continu et insoupçonné des gammes d'actions, des réflexions et des décisions propres à ce champ professionnel.

1.5 Le cadre théorique

Les résultats de ma recherche théorique peuvent être regroupés dans les notions suivantes :

- L'éducateur et l'éducatrice sociale

Une réflexion théorique sur différentes notions relatives à l'éducation sociale permettra de définir le métier et d'en repérer les spécificités.

- L'analyse de l'activité

L'analyse de l'activité constitue une partie du cadre théorique de ma recherche mais aussi le cadre méthodologique pour la récolte de mes données d'analyse. Les concepts qui y sont liés permettront de comprendre la complexité du travail.

- La description de la Fondation St-Hubert

Une recherche documentaire sur la Fondation St-Hubert sera nécessaire pour définir et comprendre le contexte institutionnel et prescriptif dans lequel les éducateurs et les éducatrices interviennent quotidiennement.

- La Valorisation des Rôles Sociaux

La Fondation St-Hubert pose le concept de la Valorisation des Rôle Sociaux comme ligne conductrice de sa démarche et travaille au quotidien sur ce modèle d'intervention. Cet outil oriente les actions socio-éducatives et guide l'accompagnement thérapeutique. Il me paraît donc judicieux d'approfondir les connaissances du concept et son utilisation par les professionnel·le·s.

Ces concepts théoriques me serviront donc à éclairer ma question de départ et à vérifier mes hypothèses de recherche. Ils sont développés dans les trois prochains chapitres.

2 L'ÉDUCATEUR ET L'ÉDUCATRICE SOCIALE

Avant de découvrir ce que les éducateurs et les éducatrices sociales (ES) font concrètement, il est nécessaire de procéder à une réflexion théorique sur différentes notions relatives à l'éducation sociale. L'objectif est de définir le métier et d'en repérer les spécificités. Pour développer ce concept, je m'appuie notamment sur les ouvrages de Rouzel (2014) et de Coquoz et Knüsel (2004).

Le « Plan d'études cadre (PEC) » (HES·SO, 2006) sur lequel se base les HETS pour former les futurs travailleurs et travailleuses sociales (TS) est également l'une de mes ressources pour définir l'éducation sociale. Le PEC est commun aux écoles délivrant un Bachelor of Arts en Travail social.

Au sein de l'école, la filière de formation en travail social est constituée de trois orientations distinctes : l'animation socioculturelle, l'éducation sociale et le service social.

Ces trois métiers ont une base commune : l'intervention se fonde sur la relation des TS avec les bénéficiaires. Ils ont également des spécificités dont il faut tenir compte. Dans ce chapitre, je me focaliserai sur le domaine de l'éducation sociale car je me suis dirigé dans ce champ professionnel durant mes études.

2.1 L'historique du travail social en Suisse

Dans ce chapitre, il s'agit de rendre compte succinctement d'un « héritage » et de montrer, par un bref historique du travail social, l'évolution de la place sociale des personnes ayant un handicap et celle des institutions qui les accueillent.

D'après l'article de Baillergeau (2009), la professionnalisation du travail social en Suisse est une réalité récente qui s'inscrit dans le mouvement des pays riches de l'Europe occidentale. Ce champ de pratique puise sa source dans des initiatives de la bourgeoisie philanthropique inspirée par la tradition chrétienne de la charité. La principale forme d'intervention est alors l'assistance prodiguée aux « pauvres ». Dans la plupart des pays, le champ du travail social a d'abord été investi par des bénévoles qui ont fait place à des professionnels formés seulement à partir du XX^e siècle. L'article de Coquoz (2006) rappelle aussi que les pratiques d'aide, d'éducation et de secours étaient généralement réservées aux femmes ou aux congrégations spécialisées et n'appartenaient pas aux tâches nobles.

À partir de la seconde moitié du XIX^e siècle, de nouveaux courants de pensée apparaissent et contribuent à ouvrir de nouvelles perspectives pour le travail social, lesquelles s'épanouissent plus nettement à partir des premières décennies du XX^e siècle, dans le sillage des pionniers de la pédagogie sociale, de l'éducation populaire et de l'organisation communautaire (Baillergeau, 2009, p.4).

Coquoz & Knüssel (2004) décrivent la suite de cette évolution en mettant en évidence les grands projets politiques comme la création des assurances sociales, la naissance de la profession reconnue d'éducateur et d'éducatrice spécialisée¹ et l'adaptation des missions et des structures des institutions.

Dans les années 1940 environ, les écoles d'éducateurs et d'éducatrices spécialisées voient le jour en Suisse, par exemple celle de Lausanne en 1954. Les étudiant·e·s formé·e·s sont principalement destiné·e·s à l'accompagnement d'enfants et d'adolescent·e·s inadapté·e·s. Il a fallu attendre quelques années pour que le travail dans les institutions accueillant des personnes en situation de handicap soit perçu comme intéressant et que des personnes diplômées y soient engagées. Coquoz & Knüssel (2004, p.33) exemplifient cette ségrégation en relevant que la première convention collective de travail du canton de Vaud, signée en 1962, prévoyait un salaire inférieur pour celles et ceux travaillant avec cette population.

Par la suite, l'évolution du regard porté sur les personnes en situations de handicap et la mobilisation des parents au sein des associations va marquer un tournant dans l'histoire des institutions.

« L'objectif premier de ces organisations est avant tout d'obtenir une reconnaissance des personnes handicapées comme personnes ayant des droits. Une de leurs revendications porte ainsi que l'amélioration des conditions d'hébergement de leurs enfants qui sont alors rassemblés dans de grandes institutions, de type asilaire, avec de vastes réfectoires et des dortoirs de plus de vingt ou trente places. Ces associations demandent des établissements plus petits, dotés de chambres, et de locaux communs d'aspect plus familial : elles vont construire elles-mêmes de tels lieux. Elles réclament également des accompagnants formés, aptes à construire et mener des projets éducatifs. Par ces changements, les parents attendent, dans la pratique, que les capacités de progrès de leurs enfants handicapés soient exploitées au mieux. » (Coquoz et Knüssel, 2004, p.33)

L'entrée en vigueur de la loi sur l'assurance-invalidité en 1960 permet la concrétisation de ces projets. En effet, l'option adoptée met l'accent sur la primauté de la réadaptation par rapport à l'attribution des rentes (Coquoz et Knüssel, 2004, p.34). De larges subventions sont donc accordées aux institutions pour leur permettre de concevoir des idées nouvelles dans la prise en charge des personnes en situation de handicap, de développer des ateliers et d'encourager la formation d'un personnel diplômé. La vie des personnes en institution a donc considérablement évolué durant ces cinquante dernières années. Dans beaucoup d'endroits, on est passé d'une vie isolée en asile à une vie sociale, plus ou moins intégrée.

¹ Les termes d'éducateur et d'éducatrice spécialisée précèdent les termes d'éducateur et d'éducatrice sociale.

2.2 Un métier mal connu

En me référant à l'article de Coquoz (2009) et au livre de Rouzel (2014), je vais présenter trois caractéristiques majeures permettant d'expliquer pourquoi les pratiques éducatives sont mal connues.

Une formation peu spécifique :

La formation de base en travail social s'appuie sur un large éventail de théories scientifiques issues des principales disciplines des sciences humaines : la psychologie, la pédagogie, la sociologie, l'anthropologie, l'économie, etc.

« On soumet les élèves (on parle aussi selon les endroits d'étudiants, ou plus justement de personnes en formation) à une véritable douche de savoir en spray : quelques gouttes de sociologie, une pincée de psychologie, un zeste de droit, une cuillerée d'administration du secteur, une bonne louche de techniques éducatives, un soupçon de philosophie, une larme d'éthique, un filet de psychopédagogie... » (Rouzel, 2014, p.5)

L'enseignement de cette diversité de matières ne permet donc pas une véritable appropriation des savoirs. De plus, il ne permet pas non plus de rendre compte des actes éducatifs et d'en expliquer la logique interne.

Un domaine d'intervention large :

L'ES peut travailler auprès de personnes présentant des problématiques très variées (handicap psychique, physique ou mental, addictions, délinquance, pauvreté, chômage, migration, etc.). Cette diversité amène également l'ES à travailler auprès de populations de tous les âges (enfants, adolescent·e·s, adultes et personnes âgées). De plus, les professionnel·le·s interviennent aussi bien dans des foyers, des quartiers, des lieux d'accueil, etc.

L'ES doit donc adapter sa posture professionnelle et se référer à des théories, des outils et des techniques spécifiques afin d'optimiser la prise en charge éducative en fonction de la population accueillie.

Selon Chappelier (2001) :

« Cette diversité est, certes, une richesse ; mais elle conduit inmanquablement à une forme de hiérarchisation implicite. Il sera toujours, reconnaissons-le, plus valorisant d'animer un atelier d'expression ou de mener un entretien familial que de changer un lit souillé ou de nourrir à la cuillère. [...] Être éducateur dans un service d'accompagnement en milieu ouvert semble plus prestigieux que dans une institution d'hébergement. » (Chapellier, 2001, p. 76).

Il existerait par conséquent un lien incontestable entre, d'une part, le type d'institution ou de population et, d'autre part, les conditions de travail et la considération accordée à l'employé·e.

L'apparente simplicité des tâches :

Les métiers du travail social n'ont connu que récemment le processus de professionnalisation et de nombreux préjugés sont par conséquent encore largement répandus au sein de notre société : « Être éduc ne sert pas à grand chose » ; « Tout le monde peut faire éduc » ; « Pas besoin d'être formé pour être éduc ».

Et ceci d'autant plus que l'observation du travail éducatif nous montre qu'indéniablement la plus grande part des tâches exécutées par les ES sont des tâches non spécifiques. Coquoz et Knüssel (2004), relèvent d'ailleurs que l'éducation sociale est :

« une pratique sans geste spécifique et sans matérialité susceptible d'orienter de manière univoque la perception et la compréhension qu'on peut en avoir. [...] Dans un internat par exemple, les activités des éducateurs correspondent pour la plupart à celles plus ou moins informelles qu'assument un père ou une mère : il s'agit d'accompagner des personnes, du lever au coucher, dans les différents moments de la vie quotidienne. » (Coquoz et Knüsel, 2004, p. 14-15).

Cette comparaison avec la pratique parentale amène certaines personnes à dire qu'il n'est pas nécessaire de disposer d'aptitudes et de compétences supérieures à celles de « bons » parents pour être en mesure d'exercer cette profession. En d'autres termes, l'activité professionnelle est réduite à une succession de tâches routinières à exécuter que l'on pourrait confier à un personnel bienveillant et plein de bon sens.

En conclusion et pour reprendre les propos de Chappelier : *[...] si l'on s'en tient à un descriptif comportemental des tâches, il reste incontestable qu'elles ne relèvent pas d'un haut niveau de qualification. Elles n'inscrivent pas l'éducateur dans une identité claire et forte. » (Chappelier, 2001, p.74).*

2.3 La définition de l'éducation sociale et le rôle de l'éducateur

Les particularités de l'éducation sociale, brièvement exposées ci-dessus, rendent difficile de définir le métier et le rôle de l'ES. Cela ne signifie pas que l'on ne puisse rien en dire et que les ES fassent n'importe quoi, bien au contraire.

Le PEC, en s'inspirant de l'article 2 des statuts de l'Association européenne des centres de formation au travail socio-éducatif définit l'éducation sociale comme :

« [...] l'action menée par un professionnel qui, après une formation spécifique, favorise, par la mise en œuvre de méthodes et de techniques pédagogiques et sociales, le développement personnel, la maturation sociale et l'autonomie des personnes [...] en difficulté, handicapées, inadaptées ou en voie de l'être. L'un des buts fondamentaux du travail socio-éducatif consiste à faciliter l'intégration et à prévenir la marginalisation et l'exclusion sociale en soutenant et aidant les individus et les groupes en situation de risque de façon à ce qu'ils puissent utiliser

leurs propres ressources dans une communauté en changement constant.»
(HES·SO, 2006, p.6).

Plus simplement, Joseph Rouzel (2014) relève que chaque être humain est doté de potentialités, quels que soient ses handicaps de départ. La mission des ES est donc d'aider à développer ces potentialités ainsi que des apprentissages de toute nature qui favorisent le processus d'autonomisation et d'insertion. En accompagnant et soutenant les personnes en difficulté dans l'appropriation de leur espace physique, psychique et social, les ES les soutiennent pour devenir des citoyen·ne·s à part entière. Le PEC (HES·SO, 2006) souligne que leurs actions doivent évidemment être menées en partant des ressources des personnes, mais aussi du contexte institutionnel et légal, des termes du mandat qu'elles ou ils reçoivent, le cas échéant, des instances de placement.

Les ES sont quotidiennement confronté·e·s aux situations des personnes qu'elles ou ils accompagnent et l'exigence de continuité qu'implique le travail socio-éducatif détermine fortement leur mode d'intervention. Il s'agit en effet de concevoir, d'organiser et d'exploiter les moments significatifs de la vie de tous les jours, dans les internats, les externats, voire en milieu ouvert, dans le but d'offrir à ces personnes l'occasion d'enrichir leurs expériences et leur maîtrise sur leur propre vie. Les repères que présentent ces expériences de la vie quotidiennes sont en effet des révélateurs importants des ressources et des limites des individus. (HES·SO, 2006, p.6)

Pour faire face à la diversité des situations rencontrées, l'ES doit évidemment être capable de construire et de mettre en œuvre un certain nombre de savoirs et de compétences mais ce travail est peu visible. « *Aussi, ce qui est spécifique au travail de l'éducateur, c'est ce qui ne se voit pas !* » (Chappelier, 2001, p.74). Par exemple, lorsque j'accompagne un·e résident·e. Dans l'exemple où j'accompagne un résident à prendre un café, mon but n'est pas de prendre une « pause » et de passer du bon temps. Mes objectifs peuvent être divers : la ou le sortir de l'isolement, l'aider à recréer un réseau social en l'encourageant d'inviter un·e ami·e, avoir un échange pour le valoriser ou connaître ses centres d'intérêts.

2.4 Quelques composantes de l'accompagnement

Coquoz et Knüsel (2004) relèvent le propos courant que les ES aident, guident, soutiennent, accompagnent la personne en difficulté. On dit également qu'elles ou ils inculquent des bonnes habitudes. Cependant, tous ces verbes n'expliquent pas ce qui se fait réellement au cours de l'accompagnement et rien n'apparaît de façon évidente du sens de leurs actes. Dans ce chapitre, je vais essayer de rendre compte de ce travail subtil et peu visible.

En parcourant le livre de Joseph Rouzel (2014), j'ai ressorti un certain nombre de mots me permettant de mieux cerner cette notion d'accompagnement : la relation éducative, le projet éducatif individualisé, la participation active du sujet, l'écoute, la pratique réflexive.

La relation éducative :

Le travail éducatif se fonde essentiellement sur une pratique de la relation humaine. Le premier rôle de l'ES est donc d'aller à la rencontre de l'autre pour créer un lien, une relation éducative. Ce lien permettra de soutenir et d'accompagner au mieux la personne. Créer une relation éducative ne va pas de soi et il n'existe pas une technique à suivre à la lettre pour y parvenir.

Les professions d'interactions humaines présentent des caractéristiques qui les distinguent radicalement des autres formes de travail. En effet, chaque personne rencontrée est unique et il faut sans cesse réinventer les modes d'expression et de communication. Cette particularité oblige les ES à improviser dans les situations et à modifier leur organisation en cas d'imprévu.

La relation éducative peut-être un véritable outil pour les professionnel-le-s et un facteur de structuration pour les personnes en difficulté qui leur sont confiées.

Un projet éducatif individualisé :

Le projet est un mot à la mode : projet éducatif, projet pédagogique, projet institutionnel, projet thérapeutique, etc. C'est un outil régulièrement utilisé dans les institutions sociales.

Travailler avec des humains, c'est travailler au cas par cas, en écoutant les dires de chacun, et selon des modalités de rencontre à chaque fois renouvelées, mais dont les principes sont bien repérés. Pour mener à bien sa mission d'accompagnement, l'ES met en œuvre des projets éducatifs individualisés en fonction de chaque personne.

Chaque projet étant individualisé, il m'est difficile de décrire une méthodologie exacte. En effet, la méthodologie et la mise en œuvre du projet doivent être sans cesse réinventées.

Accompagner c'est « aller avec » :

Autant que possible le travail social favorise le travail « avec » plutôt que « pour ». L'important est donc de permettre à la personne de s'impliquer dans l'élaboration et la mise en œuvre de son projet en la plaçant dans une situation active et non passive. S'appuyer sur les ressources des personnes améliore leur confiance en elles, leur potentiel créatif et leur participation sociale.

De plus, le projet n'a pas de sens s'il ne fait que répondre à un besoin identifié par l'ES. Au contraire, si la personne parvient à exprimer ses désirs, meilleures seront les chances qu'elle s'y investisse et devienne actrice de sa propre vie.

L'écoute :

Pour « aller avec », l'ES doit prendre le temps d'écouter la demande des bénéficiaires ou les aider à en formuler une.

« L'objet énoncé de la demande est à prendre au pied de la lettre, non pour s'y précipiter mais pour permettre au sujet de tourner autour, de l'incarner dans une parole. Finalement il n'est pas difficile de fournir, à quelqu'un qui demande un travail, l'adresse de l'Agence pour l'Emploi; ce qui est plus difficile c'est d'accompagner un sujet pour qu'il trouve en soi-même les raisons de s'y rendre : les raisons qui fondent son action, qui lui donnent du sens. C'est à mon avis toute la finalité de l'action sociale et la seule forme acceptable d'aide sociale. Accompagner quelqu'un dans le mise en jeu dans l'espace social de ce qui lui manque et donc de ce qui mobilise son désir. » (Rouzel, 2014, p.106)

Une pratique réflexive :

Selon Rouzel (2014), les pratiques déployées sur le terrain professionnel ne sont pas simplement une mise en œuvre des différents savoirs préalablement assimilés en formation. Cependant, l'expérience seule ne suffit pas non plus. Il faut donc penser son expérience et acquérir une pratique réflexive pour être un·e professionnel·le pertinent·e

Les HETS visent notamment à former des praticiennes et des praticiens réflexifs et un accent particulier est mis sur le développement de cette compétence dans l'intervention. Il s'agit de se positionner professionnellement et personnellement dans sa relation à l'autre n questionnant le sens de l'action sociale.

D'après moi, cette réflexion constante permet également de ne pas basculer dans la manipulation et les rapports de pouvoir. Par exemple, choisir un projet sans consulter la personne alors qu'elle en a les capacités relève d'un manque de rigueur, même si l'objectif est tourné vers le bien-être de la personne en question.

2.5 Les enjeux actuels de l'éducation sociale en Suisse

Ce chapitre vise à décrire les enjeux actuels de l'éducation sociale afin de conclure le concept par une vision actuelle du métier.

Si les champs d'intervention de l'éducation sociale sont relativement homogènes en Europe, les modalités et les outils de l'action sont variés d'un pays à l'autre. De plus, les grandes variations du point de vue des relations entre l'éducation sociale et les politiques publiques sont également diversifiées. C'est pourquoi, j'ai souhaité mettre un accent particulier sur les enjeux de l'éducation sociale en Suisse.

Des enjeux financiers :

En Valais, un certain nombre d'institutions sociales ont un statut de droit privé. Reconnues d'utilité publique pour couvrir les besoins d'hébergement, d'ateliers d'intégrations socioprofessionnelle ou de suivi à domicile, elles sont généralement financées par le Canton du Valais au travers d'un contrat de prestations.

Suite à l'entrée en vigueur de la loi sur l'assurance-invalidité en 1960, de nouvelles infrastructures sociales ont commencé à émerger en Valais. Comme je l'ai expliqué dans

la partie historique, de larges subventions ont été accordées aux institutions paraétatiques pour leur permettre de concevoir des idées nouvelles dans la prise en charge des personnes en situation de handicap, de développer des ateliers et d'encourager la formation d'un personnel diplômé.

L'obtention du financement accordé est aujourd'hui basée sur l'efficacité. Cette logique exige de l'institution un système de management de la qualité performant. L'ES est donc confronté·e à davantage de démarches administratives au détriment de la relation avec les résident·e·s.

De plus, le lourd déficit actuel de l'Etat du Valais le contraint à adopter des mesures indispensables à la pérennité du système. Une baisse du financement accordé par l'Etat aux institutions paraétatiques semble donc inévitable ces prochaines années. Bien qu'elles ne sachent pas encore de quelle manière elles seront touchées, elles doivent d'ores et déjà se préparer aux répercussions des décisions futures. Il faut donc rechercher et trouver des améliorations, tant au niveau du fonctionnement que des coûts.

Pour faire face à cette situation financière, les institutions sociales engageront peut-être davantage les titulaires d'un CFC d'assistant socio-éducatif ou d'assistante socio-éducative pour remplacer certain·e·s ES.

De nouvelles problématiques sociales :

Actuellement, les institutions sociales doivent faire face à une multiplication et à la complexification des problématiques. À titre d'exemple, Baillergeau (2009) met en évidence les nouvelles catégories d'exclus telles que le « chômeur de longue durée » et le « travailleur pauvre » qui doit combiner plusieurs emplois pour parvenir à un revenu tout juste décent. D'après son article, ce mouvement de complexification est également alimenté par deux autres évolutions majeures qui concernent l'ensemble des pays européens : le vieillissement et la diversification ethnoculturelle de la population.

Synthèse : l'éducateur et l'éducatrice sociale

Les principaux éléments à retenir de cette réflexion théorique sur les différentes notions relatives à l'éducation sociale sont :

- Plusieurs raisons expliquent pourquoi les pratiques éducatives sont mal connues et n'inscrivent pas l'ES dans une identité claire et forte.
- Les différentes théories scientifiques qui fondent le travail social ne permettent pas une véritable appropriation des savoirs.
- La diversité des problématiques rencontrées amène l'ES à adapter sa posture professionnelle pour optimiser la prise en charge éducative.
- L'observation extérieure du travail effectué accentue les préjugés concernant les ES (il n'est pas nécessaire de disposer d'aptitudes et de compétences spécifiques pour être ES).
- Pour aider les individus à développer leurs potentialités afin de favoriser un processus d'autonomisation et d'insertion, l'ES doit exploiter des moments significatifs de la vie de tous les jours. Toutefois, ce qui est spécifique au travail de l'éducateur n'est pas forcément ce qui se voit de l'extérieur.

3 L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ

L'analyse de l'activité constitue à la fois une partie du cadre théorique de ma recherche mais aussi le cadre méthodologique pour la récolte de mes données d'analyse. Dans ce deuxième chapitre, je vais développer quelques concepts situés au cœur de l'analyse de l'activité : le travail prescrit, le travail réel, l'écart entre le prescrit et le réel, l'intelligence pratique. La partie méthodologie quant à elle sera présentée au chapitre 5 en page 33.

L'analyse de l'activité s'inscrit dans le champ large des sciences humaines et sociales. Selon Mezzena (2011), cette approche se fonde notamment sur les propos des ergonomes du travail stipulant l'existence d'un écart entre la tâche prescrite (ce que les professionnel·le·s sont censé·e·s faire) et l'activité concrètement réalisée par les professionnel·le·s.

Comme son nom le précise, le regard proposé par l'analyse de l'activité privilégie la compréhension de l'activité. Cette approche est particulièrement intéressante dans le cadre de ma recherche car les concepts ainsi que la méthodologie qu'elle propose visent principalement à découvrir et étudier les pratiques professionnelles et les zones énigmatiques du travail.

3.1 Travail prescrit et travail réel

Pour aborder l'expérience du travail, il est nécessaire de distinguer deux conceptions différentes de l'action :

- ❖ Le travail prescrit ou théorique : conception idéaliste de l'action.
- ❖ Le travail réel ou concret : conception située de l'action.

Comme le souligne Davezies (1993), un grand nombre de spécialistes contribuent à produire sur le travail des textes écrits de divers types afin de concevoir et de prescrire l'activité. En principe, ces injonctions fixent les objectifs de l'activité et les moyens pour y parvenir. Le travail prescrit se présente généralement sous différentes formes : règlements, cahiers des charges, procédures, codes de déontologie, lois, missions, valeurs institutionnelles, formation professionnelle, etc.

À l'opposé de cette conception idéaliste, le travail réel est l'action telle qu'elle se déroule dans son contexte avec toutes les influences que l'environnement peut engendrer. En effet, les situations de travail sont infiniment variables et soumises à des aléas. Elles sont remplies d'événements inattendus, de circonstances non envisagées, d'incohérences organisationnelles ou d'imprévus provenant aussi bien de la matière, des outils et des machines que des collègues, de la hiérarchie ou des client·e·s. On constate alors que les documents prescriptifs cités précédemment présentent ce qui est visé en finalité mais « [...] ne disent rien, quand à ce qui est concrètement effectué et comment, dans les situations de travail. » (Mezzena, 2011, p.40).

Clot précise même que l'activité non réalisée fait aussi partie du « réel ». Il affirme d'ailleurs « [...] *le réel de l'activité c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – les échecs –, ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense ou qu'on rêve pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter – paradoxe fréquent - ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'il y a à faire ou encore ce qu'on fait sans vouloir le faire.* » (Clot, 1999, cité par De Jonckheere, 2007, p.18). En d'autres termes, l'activité réalisée n'est qu'une partie du réel de l'activité. Ce qui est réalisé n'est qu'une possibilité parmi d'autres qui ont été écartées.

3.2 Quelques spécificités de la prescription

3.2.1 Bref historique à propos des prescriptions

Daniellou (2002) rappelle que c'est à partir de la forme taylorienne de la prescription que s'est construite l'ergonomie de l'activité. À cette époque (1880), on tentait de prédire et donc de contrôler totalement le travail à faire et la façon de le faire (travail divisé en étapes, contrainte de temps, etc.). En effet, il fallait être le plus efficace pour produire le maximum. Cependant, de nombreux travaux ergonomiques mettent en évidence le fait que l'inévitable variabilité des situations de travail pose problème face à cette volonté de prescription totale.

Petit à petit, des recherches pour trouver des formes alternatives d'organisation du travail ont été entreprises dans le but d'améliorer les conditions de travail.

3.2.2 Deux types de prescription

La prescription concernant les objectifs à atteindre et les moyens de les atteindre peut être plus ou moins précise selon les institutions. Daniellou (2002) relève deux types de prescription difficiles à appliquer: les sous-prescriptions et les prescriptions infinies.

Les sous-prescriptions :

On est dans le domaine de la sous-prescription lorsque l'invention tant des objectifs à atteindre que des moyens pour les atteindre repose entièrement sur l'ES.

Dans l'exemple d'un·e ES à qui l'on confie un adolescent, en lui disant : « *il a des problèmes de drogue, dans sa famille il y a de l'alcoolisme et de l'inceste, tu fais pour le mieux.* » (Daniellou, 2002, p.10), on est clairement dans le domaine de la sous-prescription.

Les prescriptions infinies :

Les professionnel·le·s peuvent également rencontrer des situations où le travail est défini en termes de missions et d'objectifs à atteindre mais les moyens pour y

parvenir ne sont pas déterminés et donc infinis. Les employé·e·s sont donc responsables de concevoir seul·e·s la façon de les réaliser en définissant les moyens et les conditions d'actions pour les atteindre. Tel est par exemple le cas des situations où l'objectif est « offrir un accompagnement relation et éducatif aux résident·e·s ».

En conclusion, l'organisation du travail est donc souvent présentée sur un mode descriptif, donnant la possibilité d'une appréhension globale du travail à effectuer et de la manière de le faire. Dans ces conditions, il est impossible d'appliquer à la lettre la prescription.

3.2.3 La diversité des sources de prescription ou forces agissantes

Daniellou (2002) développe la diversité des sources de prescription pouvant avoir une influence sur notre manière de travailler. Il parle de "**prescriptions descendantes**" lorsqu'elles proviennent de la hiérarchie sous la forme de procédures ou de consignes écrites. Les "**prescriptions remontantes**" quant à elles ne sont pas toujours énoncées de manière explicite. Elles proviennent de la matière, du psychisme, des collectifs, etc.

De leur côté, Stroumza & De Jonckheere, (2012) parlent plutôt d'un champ de "**forces agissantes**" sur l'action des travailleurs et des travailleuses pour définir ces prescriptions remontantes.

Les exemples ci-dessous démontrent que l'autorité n'est pas la seule source de prescription (Daniellou, 2002).

- **La matière travaillée** peut être une source de prescription. Par exemple, le béton qui ne sèche pas ou la colle qui ne prend pas s'opposent à la prescription hiérarchique qui demande de finir dans un temps précis.

Si la matière du travail est humaine, la prescription vient alors des client·e·s, des patient·e·s, des élèves, etc. La prescription que représente le rythme ou le niveau de compréhension de la personne se retrouve en conflit avec celle qui fixe le niveau attendu par cette dernière.

- Une autre source de prescription peut être **le collectif de travail**: les exigences et les demandes particulières d'un·e collègue envers un·e autre, etc.
- **Les caractéristiques des professionnel·le·s** (biographie, caractère, personnalité, etc.) sont également des sources de prescription. Par exemple, une valeur personnelle peut influencer la façon de penser, les mots, et les concepts utilisés pour interagir avec les autres.

Lorsque les professionnel·le·s s'imposent des manières de faire précises, sans marge de manœuvre, il s'agit d'auto-prescriptions.

- De la même façon, **le biologique, le vivant** à ses lois qui peuvent s'imposer aux travailleurs et aux travailleuses et les rappeler à l'ordre. À trois heures du matin, rien ne sert de prescrire une attention équivalente à celle disponible dans l'après-midi ; inutile non plus de prescrire de devoir mémoriser 15 chiffres énoncés une seule fois, lire à 50 m des caractères de 2 cm, etc. Les lois du corps peuvent donc entrer en conflit avec les prescriptions officielles.

Pour Sylvie Mezzena (2012), l'activité est comprise comme étant située dans un système de rapports de forces agissantes. Ces dernières se traduisent en résistance, en exigences, en attentes, en ressentis, en jugement, etc. et influencent "*l'agencement*" des situations de travail.

3.3 L'écart entre le travail prescrit et le travail réel

Selon Jean-Marie Barbier et al. (2009), un écart entre l'activité prescrite et réalisée existe toujours. Il souligne néanmoins qu'il n'est pas dû à la négligence ou à l'incompétence des travailleurs et des travailleuses mais à leur effort pour réaliser le travail demandé. Il n'est donc pas un problème mais une composante indispensable de l'action car elle fait intervenir la créativité des employé·e-s dans les situations de travail.

D'après Davezies (1993), les prescriptions sont nécessaires mais ne sauraient, à elles seules, résumer le travail. Par exemple, dans le cas d'une institution accueillant des personnes adultes en situation de handicap psychique, que peut bien signifier concrètement « assurer la prise en charge éducative globale des résident·e-s selon le concept de réhabilitation » ou encore, « offrir un accompagnement relationnel et éducatif » ? Comment s'y prend-on concrètement ? À quelles actions effectives et à quels gestes renvoient ces prescriptions ?

Les professionnel·le-s ne peuvent pas simplement appliquer à la lettre la prescription émanant de la hiérarchie car chaque situation est unique, complexe et imprévisible, notamment dans les métiers de l'humain. De plus, les différents savoirs théoriques et les discours sur le travail sont limités et ne peuvent totalement prendre en compte et prédire l'infinie variété des contextes de travail. L'auteur évoque d'ailleurs l'absence de cohérence, voire de contradictions entre les discours censés être appliqués par les travailleurs et les travailleuses. Elles ou ils sont donc régulièrement confronté·e-s à des dilemmes professionnels.

Selon Christophe Dejours,

« [...] la caractéristique majeure du "travailler" c'est que même si le travail est bien conçu, même si l'organisation du travail est rigoureuse, même si les consignes et les procédures sont claires, il est impossible d'atteindre la qualité si l'on respecte scrupuleusement les prescriptions. En effet, les situations de travail ordinaires sont grevées d'événements inattendus, de pannes, d'incidents, d'anomalies de fonctionnement, d'incohérence organisationnelle, d'imprévus, provenant aussi bien de la matière, des outils et des machines, que des autres

travailleurs, des collègues, des chefs, des subordonnés, de l'équipe, de la hiérarchie, des clients, ... » (Dejours, 2001, p.1).

Travailler ne signifie donc pas seulement respecter la prescription émanant de la hiérarchie. Pour faire face à ce qui n'est pas prévu par l'organisation du travail, il faut réaliser la prescription en tenant compte des différentes forces agissantes, établir des priorités, trier entre elles, et parfois ne pas pouvoir les satisfaire toutes en même temps (Daniellou, 2002, p.11). Pour reprendre les termes de Christophe Dejours (2001) : « *Travailler c'est combler l'écart entre le prescrit et le réel. Or, ce qu'il faut mettre en œuvre pour combler cet écart ne peut pas être prévu à l'avance* ».

Il va donc s'agir de rendre les règles applicables malgré la singularité des situations, ou de pallier leur manque ou leur inadéquation, par réajustements, réaménagements. Les professionnel-le-s doivent également se confronter, en situation, aux tensions qu'il peut y avoir entre les différentes prescriptions. Selon Barbier et al. (2009), parvenir à gérer cet écart nécessite de l'investir en développant l'intelligence pratique, l'intelligence au travail. La ou le professionnel-le procède alors, par un travail mental plus ou moins important, à des ajustements, à des adaptations. En fonction de ces adaptations, elle ou il va réaliser le travail, c'est-à-dire produire les réponses motrices, posturales, verbales qui constituent le travail réel (Chappelier, 201, p.75).

Avant d'aborder cette notion d'intelligence pratique de manière plus détaillée, je souhaite résumer les principales notions abordées ci-dessus à travers un schéma représentant l'écart entre la tâche prescrite et l'activité réalisée. Ce schéma s'inspire très largement du modèle construit par une professeure de la HETS, soit Myriam Meuwly (2013).

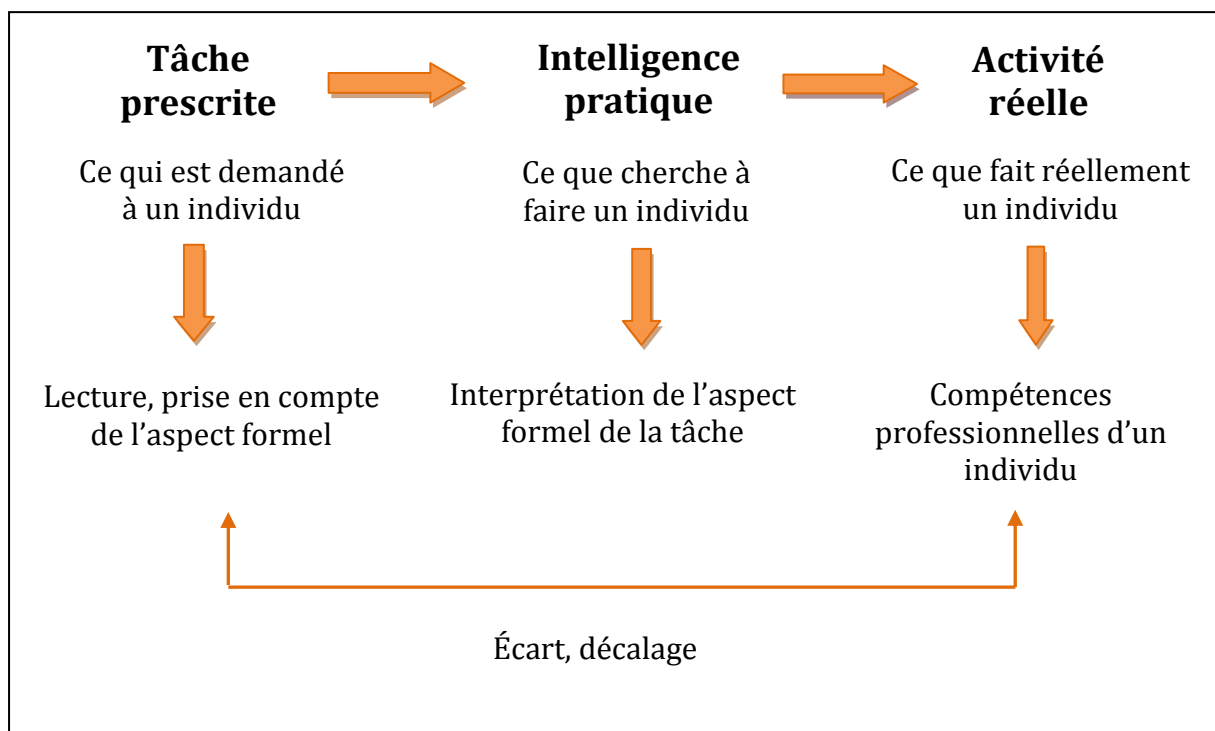


Figure 1 : Schéma représentant l'écart entre la tâche prescrite et l'activité réelle

3.4 L'intelligence pratique

La première caractéristique de l'intelligence pratique est d'être fondamentalement enracinée dans le corps. D'après Dejours (1993), cette dimension corporelle de l'intelligence pratique est importante à distinguer dans la mesure où elle implique un fonctionnement qui se distingue d'un raisonnement logique. En effet, si le travail implique parfois l'application de savoirs théoriques et pratiques, une autre forme d'intelligence, qui elle, est liée à la « non-maîtrise » est souvent mobilisée par le travailleur et la travailleuse.

La mobilisation de cette intelligence est inventive, créative et subtile. Elle est aussi appelée l'intelligence rusée. Cette forme d'intelligence a été identifiée, jadis, et nommée pour la première fois en occident par le peuple grec. Détiene et Vernant (2009) ont développé ce mythe de la mètis des Grecs dans leur ouvrage sur les ruses de l'intelligence. Ils la définissent de la manière suivante :

« La mètis est une forme d'intelligence et de pensée, un mode du connaître ; elle implique un ensemble complexe, mais très cohérent, d'attitudes mentales, de comportements intellectuels qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise ; elle s'applique à des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes et ambiguës, qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux ».

Pour avancer vers une meilleure compréhension de l'expérience du travail, il faut préciser que les exigences qui surgissent dans une situation de travail ne peuvent pas être prises en charge par une machine. Cette dernière est dans une logique d'exécution pure, alors que la réalité du travail est faite d'imprévus (Davezies, 1993). C'est donc aux professionnel·le·s travaillant quotidiennement dans l'entreprise (institution, foyer d'hébergement, etc.) d'intervenir pour faire tenir le tout « ensemble », pour donner vie à cet ensemble.

Stroumza et Jonckheere (2012) résument la notion d'intelligence pratique comme le travail d'articulation mis en œuvre par les professionnel·le·s pour maîtriser les multiples rapports de prescription et pour pouvoir faire ce qu'on lui demande. Elle se déploie à travers les initiatives, la créativité et les ruses des professionnel·le·s. C'est en fait ce qui est réellement mobilisé dans la singularité des situations de travail, aussi bien individuellement que collectivement.

Concrètement, lorsqu'une personne tente de combler l'écart pour mener à bien une tâche prescrite, elle doit se positionner, inventer des compromis, prendre des initiatives et faire des choix entre différentes possibilités. Par exemple, s'occuper prioritairement d'un·e résident·e parce qu'elle l'estime nécessaire, sans pouvoir être disponible pour tous. Pour interpréter les prescriptions, les trier et parfois renoncer à certaines, elle doit faire appel à ses croyances, à ses valeurs personnelles, à ses ressources propres et donc à sa subjectivité (Stroumza et De Jonckheere, 2012). En résumé, elle improvise, ruse, triche avec les différentes exigences auxquelles elle est confrontée afin de réaliser la

tâche demandée et faire face aux contraintes de prescription. De multiples ajustements s'effectuent donc à chaque instant.

En investiguant la situation pour trouver des alternatives satisfaisantes, les professionnel·le·s expérimentent des manières de faire. De cette façon et au fil des situations imprévues et inédites, elles ou ils étendent progressivement leur expérience et se constituent petit à petit un répertoire d'actions sur lequel elles ou ils pourront ensuite prendre appui pour trouver des solutions aux situations problématiques rencontrées. (Mezzena, 2011).

Même si les prescriptions officielles sont les mêmes, leur interprétation est personnelle car elle fait intervenir la subjectivité de chacun·e. Par conséquent, il n'est pas rare de constater à quel point les manières de faire peuvent être différentes au sein d'une même équipe. Par ailleurs, la même personne peut agir de différente manière avec un·e résident·e suivant les particularités du contexte de l'action auxquelles elle doit s'ajuster (Mezzena, 2011).

En analyse de l'activité, cet espace de créativité est indispensable pour travailler, pour que le professionnel puisse faire ce qu'on lui demande de faire, pour pouvoir ajuster les prescriptions afin de répondre à ce que la situation exige de lui. Sans cette marge de manœuvre, le professionnel ne peut pas réaliser sa mission (Stroumza et De Jonckheere, 2012).

3.5 Les difficultés à rendre le travail visible

Les professions du social, et particulièrement celle d'éducateur et d'éducatrice manquent de visibilité. S'il est relativement aisé d'identifier la tâche prescrite, il est plus difficile d'expliquer le travail réellement effectué et tout le travail mis en œuvre mentalement pour y parvenir.

D'après Davezies (1993), la verbalisation de notre pratique est souvent pénible et imprécise. Il explique ce phénomène en invoquant plusieurs facteurs dont l'efficacité même du travail et la nature des ressources mobilisées par l'employé·e.

L'efficacité du travail, une source d'auto-occultation du travail :

Davezies (1993) affirme que le travail possède la particularité de tendre à sa propre occultation. En effet, l'activité quotidienne dissimule une masse d'habitudes et d'automatismes expérimentés et validés par l'expérience que l'on cesse d'interroger en raison de leur efficacité. C'est donc cette efficacité du travail accompli qui est une source d'auto-occultation du travail.

De plus, la mobilisation permanente de notre intelligence pratique permet de pallier les manques de l'organisation du travail pour atteindre des objectifs. Mais cette mobilisation en masque les failles. Selon l'auteur, les responsables peuvent alors être tenté·e·s de mettre cette réussite sur le compte d'une organisation satisfaisante et minimiser l'importance du travail fourni par ses employé·e·s. Dans certains champs

professionnels, ce processus pourrait même amener à penser que leur remplacement par une machine conduirait à la même efficacité. Cependant, la machine sera incapable d'assumer tout le travail inaperçu que les travailleurs et les travailleuses ne peuvent assurer qu'en prenant parfois des distances vis-à-vis de l'organisation du travail en improvisant, en rusant.

En résumé, plus le travail est efficace, moins il se voit ! Au contraire, les échecs, les défauts et les accidents se perçoivent clairement.

La nature des ressources mobilisées par l'employé·e :

Si le travail est peu visible pour les responsables, il l'est également pour les salarié·e·s !

La plupart du temps, l'employé·e met en œuvre son intelligence pratique instinctivement pour faire face aux diverses situations. Ses ressources pour se positionner et inventer sont issues de son histoire et de sa personnalité. Elles sont tellement enracinées qu'elle ou il n'y prête plus attention. Ainsi, sa propre démarche reste invisible à ses propres yeux. C'est pourquoi, il est souvent difficile de décrire spontanément sa propre pratique professionnelle.

3.6 La construction du *genre* et du *style* professionnel

En me référant principalement à l'article de Clot et Faïta (2000), je souhaite expliquer ce que sont le *genre* et le *style* et comment ils se construisent. À mon avis, ces deux notions sont importantes à développer car elles sont des sources de prescription souvent ignorées.

En premier lieu, il convient de distinguer le *genre professionnel* du *style professionnel*. Suite à différentes lectures sur le sujet, je peux définir le *genre* comme étant une « boîte à outils » contenant les règles du métier partagées par tous les professionnel·le·s d'un même secteur. Ces règles sont en quelque sorte la simplification des prescriptions institutionnelles en fonction de valeurs, de représentations et de normes communes. Elles se créent à partir d'échanges informels concernant les expériences vécues et les moyens mis en œuvre pour les surmonter. Par conséquent, nous suivons le *genre* lorsque nous partageons les manières de traiter les choses et les gens dans une institution, lorsque nous agissons en fonction de ce que le collectif ferait s'il était à notre place. En d'autres termes, c'est tout ce qui n'est pas inscrit mais « qui se sait ».

Contrairement à la prescription officielle, ces règles ne sont pas écrites et demandent de la patience et de l'observation pour être discernées. De plus, le *genre* est davantage difficile à appréhender car il évolue et se modifie au fil du temps.

Comme les prescriptions formelles, les règles du *genre* orientent les actions et peuvent être une ressource pour les professionnel·le·s. En effet, suivre ces règles permet une prévisibilité et donc un gain de temps, une augmentation du sentiment de sécurité et d'appartenance. Par ailleurs, Yves Clot affirme ceci : « *S'il fallait créer chaque fois dans l'action chacune de nos activités, le travail serait impossible.* » (2000, p.11). Toutefois, le

genre peut également se transformer en contrainte pour l'action. Plutôt que de simplifier la prescription, le *genre* prend souvent la forme d'une prescription supplémentaire et prendre le risque de ne pas l'appliquer peut avoir des conséquences au niveau de la santé, de l'efficacité et de la créativité.

Pour terminer, le *style* est l'interprétation personnelle des règles du collectif, du *genre* ! En effet, les situations sont complexes, variées et parfois inattendues. Par conséquent, il est impossible de toujours suivre la manière de faire de ses collègues, chacun·e est obligé·e d'improviser pour réajuster le *genre*. Nous tranchons sur les différentes questions qui s'imposent en se fiant à nos propres intuitions, nous interprétons la règle selon notre échelle de valeurs et nos priorités. Cette ressource pour le faire découle de notre histoire personnelle, de nos expériences, de notre culture, de nos habitudes, etc.

Synthèse : l'analyse de l'activité

Les principaux éléments à retenir de cette réflexion théorique sont :

- L'analyse de l'activité, un cadre théorique et méthodologique.
- Approche fondée sur l'existence d'un écart entre la tâche prescrite (ce que les professionnel·le·s sont censé·e·s faire) et l'activité concrètement réalisée.
- L'activité est située dans un système de rapports de forces agissantes. Ces dernières influencent la manière de travailler.
- L'écart n'est pas dû à la négligence ou à l'incompétence des travailleurs et des travailleuses mais à leur effort pour réaliser le travail demandé.
- Gérer cet écart nécessite de l'investir en développant l'intelligence pratique.

4 PRÉSENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE : LA FONDATION ST-HUBERT

Une recherche documentaire sur la Fondation St-Hubert a été nécessaire pour définir et comprendre le contexte institutionnel et prescriptif dans lequel les éducateurs et les éducatrices interviennent quotidiennement. Elle est donc constitutive du cadre théorique. Dans un premier temps, cette démarche m'a permis de connaître les procédures et les outils mis à disposition pour organiser la prise en charge éducative. Par la suite, j'ai pu étayer mon analyse en vérifiant comment les deux professionnels interrogés se positionnent par rapport au contenu des prescriptions institutionnelles et comment ils les mettent en œuvre concrètement.

Dans ce chapitre, les principales prescriptions de l'institution sont donc présentées : la mission et les objectifs de l'institution, le cahier des charges des ES et le modèle d'intervention (la valorisation des rôles sociaux). Toutefois et pour des raisons de confidentialité, aucun document interne à la Fondation n'est annexé.

Afin de décrire au mieux l'institution, je me suis principalement référée au site internet² et aux rapports de gestion de la Fondation St-Hubert. Suite à plusieurs entretiens³ avec le directeur adjoint de l'institution, j'ai également obtenu des informations générales sur la Fondation et son organisation.

Le choix de l'institution sera détaillé au sous chapitre 5 en page 33.

4.1 Présentation générale de l'institution

La Fondation St-Hubert est créée, dans ses formes juridiques actuelles, le 20 septembre 1974. Elle perpétue cependant une œuvre entreprise par diverses associations caritatives dès l'immédiat après-guerre.

Concernant ses prestations sociales, la Fondation St-Hubert dispose de plusieurs ateliers d'intégration professionnelle. Elle emploie actuellement quelques 300 personnes en situation de handicap sur l'ensemble du Valais romand (Monthey, Martigny, Sion et Granges). En parallèle, la Fondation gère trois structures d'hébergement au sein desquelles ses employé·e·s qui le désirent trouvent un logement, un cadre de vie de type familial et un accompagnement plus soutenu. 37 lits sont ainsi répartis sur les foyers de Sierre (12 lits), Sion (13 lits) et Martigny (12 lits).

Désireuse d'éviter toute stigmatisation, la Fondation a pris le parti de ne pas cloisonner sa prise en charge à un seul type de handicap. En effet, elle accueille des hommes et des femmes, à tous les âges de la vie adulte, souffrant de handicaps physiques, psychiques ou mentaux.

² <http://www.asth.ch/>

³ L'annexe A en page 77 synthétise les démarches nécessaires à la réalisation de mon TB au sein de la Fondation St-Hubert (date, durée et contenu des échanges).

Pour intégrer l'institution, les résident·e·s doivent :

- être âgé·e·s de plus de 18 ans ;
- être au bénéfice de prestations de l'Assurance Invalidité (AI) ;
- exercer une activité professionnelle à 50% au minimum ;
- jouir d'une certaine autonomie dans l'accomplissement des actes ordinaires de la vie.

Sous l'angle financier, la Fondation Saint-Hubert couvre environ 2/3 de ses charges par le biais de ses propres activités (production issue des ateliers et recettes des foyers), le 1/3 restant est assumé par l'Etat du Valais à travers une subvention, via le mécanisme d'un mandat de prestations.

Afin de garantir des prestations de qualité aux résident·e·s, aux employé·e·s et aux partenaires industriels et sociaux, la Fondation St-Hubert a mis en place un système de management de la qualité (SMQ) conforme aux normes ISO 9001. Ce système qualité doit permettre de contrôler que les objectifs fixés soient atteints et doit garantir que tous les moyens mis en œuvre permettent à la Fondation d'atteindre ses objectifs.

4.2 La mission institutionnelle

Selon les statuts, la Fondation a pour but « *la réinsertion sociale des personnes handicapées au moyen d'un encadrement et d'une activité professionnelle en ateliers, ainsi que par la mise à disposition d'une structure d'accueil et de vie en foyers ou en appartements* »⁴.

4.3 Les objectifs généraux de l'institution

Pour remplir cette mission, la Fondation se fixe les deux objectifs généraux suivants :

- Assurer un cadre professionnel aux personnes en situation de handicap
- Garantir des structures d'hébergement optimales.

Plus spécifiquement, les objectifs des foyers sont de :

- mettre à disposition un lieu de vie adapté aux besoins ;
- favoriser l'épanouissement individuel à partir d'un cadre de type familial ;
- exercer l'autonomie des résident·e·s en leur apprenant à assumer leurs actes et leurs choix ;
- garantir un cadre sécurisant grâce à un personnel d'encadrement compétent ;
- créer une dynamique d'indépendance et d'intégration.

⁴ <http://www.asth.ch/>

L'accompagnement relationnel, professionnel et éducatif a pour but d'amener les résident·e·s à la plus grande autonomie possible, voire un retour à une vie sociale et professionnelle, en fonction des possibilités de chacun·e.

4.4 Les ateliers d'intégration professionnelle

Tous les ateliers poursuivent un but social : la réinsertion professionnelle des personnes en situation de handicap. Pour favoriser et développer les compétences de ses employé·e·s, la Fondation diversifie au maximum ses activités et aménage des places et des horaires de travail individualisés. Les emplois proposés concernent des opérations simples ou complexes, en fonction des compétences des travailleurs et des travailleuses. Par le biais des aménagements apportés dans les ateliers, l'accès au marché du travail et à une vie professionnelle de qualité est facilité.

Encadré·e·s par des maître·sse·s socioprofessionnel·le·s (MSP), les employé·e·s y sont engagé·e·s à long terme par contrat de travail (basé sur le code des obligations) et chaque activité professionnelle est rémunérée. Les salaires varient en général de 1.5 à 20 francs de l'heure et correspondent aux capacités réelles de chacun·e.

Si le travail aux ateliers permet de compléter la rente AI, il offre également un rythme et des repères à la journée, une augmentation des capacités techniques et sociales, un rôle social, un sentiment d'utilité et une reconnaissance sociale, un but de vie ! Cette intégration professionnelle est un enchaînement essentiel de la vie en société et de la valorisation de l'individu. Seule la connotation sociale de la Fondation fait la différence avec un emploi du 1^{er} marché.

Avec quelques 300 employé·e·s au bénéfice d'une rente AI, les ateliers Saint-Hubert jouent un rôle non négligeable dans l'économie du canton – au-delà de leur évidente importance sociale. Les ateliers de la Fondation gèrent des chaînes de production diversifiées et complémentaires. Ses client·e·s se recrutent aussi bien parmi les grandes industries (mandats de sous-traitance) que parmi la clientèle privée (produits artisanaux).

Les différents ateliers sont :

- À Granges : la mécanique, le conditionnement et l'entretien extérieur.
- À Sion : la sérigraphie, la couture, le cartonnage, le conditionnement, la récupération et le recyclage, la bureautique et le scannage.
- À Martigny : la menuiserie et le conditionnement.
- À Monthey : le service aux entreprises, le conditionnement et l'artisanat (céramique, tournage sur bois, etc.).

4.5 Les foyers d'hébergement

Le fort développement des ateliers occulte parfois le rôle social de la Fondation et les relations étroites qu'elle entretient, notamment par le biais des foyers, avec les différents réseaux sociaux. Saint-Hubert est aujourd'hui un partenaire reconnu et privilégié des services sociaux et de placement.

Au sein des trois lieux de vie de la Fondation St-Hubert, les résident·e·s sont pris·e·s en charge tous les jours de l'année. Les personnes accueillies rencontrent des difficultés dans la gestion de leur vie au quotidien et ont besoin d'aide pour y faire face. Les éducateurs et les éducatrices offrent un accompagnement relationnel et éducatif selon les besoins, les souhaits et les ressources de chacun·e.

Durant les week-ends ou en périodes de vacances, des animations sont proposées aux résident·e·s qui le désirent. Ces prestations sont réalisées, soit en interne, soit en collaboration avec d'autres organismes spécialisés, tels que l'ASA. Les camps d'été et d'hiver, les voyages et l'organisation de soirées de détente ponctuent la vie des pensionnaires et leur permettent de nouer de nouvelles amitiés, d'étendre leurs champs de connaissances, de bénéficier d'une véritable vie de société. Ainsi, loisirs et vie professionnelle se combinent harmonieusement tout au long de l'année.

L'hébergement au sein des foyers peut être de courte durée, le temps pour un·e résident·e de reconstruire un projet de vie. Il peut aussi durer plusieurs années pour les personnes qui trouvent dans les structures d'accueil une réponse à long terme aux difficultés causées par la maladie.

Pour ma recherche, j'interviens dans les foyers de Sion et de Martigny. Les deux infrastructures sont situées en milieu urbain et sont intégrées à des immeubles résidentiels. Dans chaque foyer, l'équipe éducative est composée de trois ES dont un responsable de foyer.

4.6 Le cahier des charges des ES

Afin de donner un aperçu plus précis de la fonction de l'ES employé·e au sein des foyers St-Hubert et d'illustrer les tâches et responsabilités qui leur incombent, voici quelques éléments me paraissant significatifs de leur cahier des charges :

Les actions des ES portent notamment sur les points suivants :

- Les ES sont censé·e·s assurer prioritairement un encadrement éducatif durant les horaires en vigueur. Il s'agit notamment de faire appliquer le règlement des foyers ; d'entretenir des relations de réseau avec les partenaires des résidents, d'assurer et de coordonner les situations de crise, d'assurer l'animation).
- Concernant la collaboration intra-institutionnelle, les ES collaborent notamment avec les MSP intervenant dans les ateliers.

- Concernant les tâches administratives et de gestion, il s'agit principalement de remplir toutes les tâches administratives en relation avec le bon fonctionnement du foyer, notamment celles liées au Management.
- Concernant le Management : le respect des procédures du système qualité figure dans le cahier des charges des ES. De plus, afin d'obtenir la meilleure gestion et la meilleure organisation possible du système de management de la qualité et donc de la Fondation, l'ensemble des professionnel·le·s doivent veiller à la mise à jour et à l'amélioration des prestations.
- Concernant la sécurité : les ES veillent à la sécurité des résident·e·s afin de leur permettre une qualité de vie optimale.
- Concernant l'intendance : secondé·e·s par du personnel de maison, les ES assurent la bonne exécution des tâches d'intendance.

4.7 Le modèle d'intervention : la Valorisation des Rôles Sociaux

La Fondation St-Hubert pose le concept de la Valorisation des Rôle Sociaux (VRS) comme ligne conductrice de sa démarche et travaille au quotidien sur ce modèle d'intervention. Cet outil oriente les actions socio-éducatives et guide l'accompagnement thérapeutique. Il me paraît donc judicieux d'approfondir les connaissances du concept et son utilisation par les professionnel·le·s.

Le livre d'introduction à la théorie de la valorisation des rôles sociaux de Wolf Wolfensberger (1991) constitue le document de référence pour le développement de ce concept.

4.7.1 Historique : l'évolution du concept de normalisation

Le concept de la VRS s'inspire largement du principe de normalisation développé vers la fin des années 1950. À cette époque, des pionniers de l'action sociale dans les pays scandinaves dénoncèrent les conditions de vie inhumaines des personnes dites "handicapées". Dans le but de leur offrir des conditions de vie aussi normales que possible, le principe de normalisation visait à réduire la mise à l'écart tout en respectant leurs besoins individuels.

Par la suite, il a fallu remplacer le terme "normalisation" car il faisait l'objet de très nombreux malentendus et d'interprétations erronées. Par exemple, la normalisation était assimilée au fait de cacher les difficultés des personnes (Vaney, 1991).

C'est ainsi qu'en 1972, le concept de la VRS est théorisé par le psychologue et chercheur allemand Wolf Wolfensberger. Ce nouveau terme complète, renforce et approfondi celui de la normalisation (Vaney, 1991).

4.7.2 Définition de la Valorisation des Rôles Sociaux

Selon Wolfensberger (1991), la VRS peut être définie comme : « *le développement, la mise en valeur, le maintien et/ou la défense de rôles sociaux valorisés pour des personnes – et particulièrement pour celles présentant un risque de dévalorisation sociale – en utilisant le plus possible des moyens “culturellement valorisés”* » (Wolfensberger, 1991, p.53).

Pour mieux comprendre cette définition, il est nécessaire de clarifier certaines notions : le phénomène de dévalorisation, les personnes défavorisées, les rôles sociaux et deux moyens d'accès à ces rôles sociaux.

4.7.3 Le phénomène de dévalorisation

L'observation et les résultats de recherche menés par Wolfensberger (1991) démontrent que les mécanismes perceptifs humains sont, par nature, évaluatifs. Ce qui signifie que lorsque nous observons une personne, consciemment ou inconsciemment, nous la jugeons soit positivement, soit négativement.

L'évaluation négative d'une personne par un observateur se traduit par une dévalorisation. Dévaloriser signifie donc attribuer une valeur inférieure ou négative. Quand des personnes se trouvent dans cette situation, elles sont jugées comme des êtres de moindre valeur que l'observateur, ou de valeur inférieure à celle d'autres personnes. Par conséquent, la dévalorisation n'est pas inhérente à la personne observée mais résulte du regard d'autrui.

Les idées de cet auteur peuvent se résumer ainsi : une personne est en risque de dévalorisation sociale dans un groupe, une société ou une collectivité, lorsqu'une caractéristique personnelle significative sera jugée négativement par les autres. En d'autres termes, une différence devient source de dévalorisation lorsqu'elle est suffisamment empreinte de valeurs négatives par le regard des autres

L'auteur identifie plusieurs éléments susceptibles d'influencer nos jugements. Le tableau ci-dessous illustre comment une personne (observateur) formera un jugement social sur une autre personne ou sur un groupe (Wolfensberger, 1991, p.34).

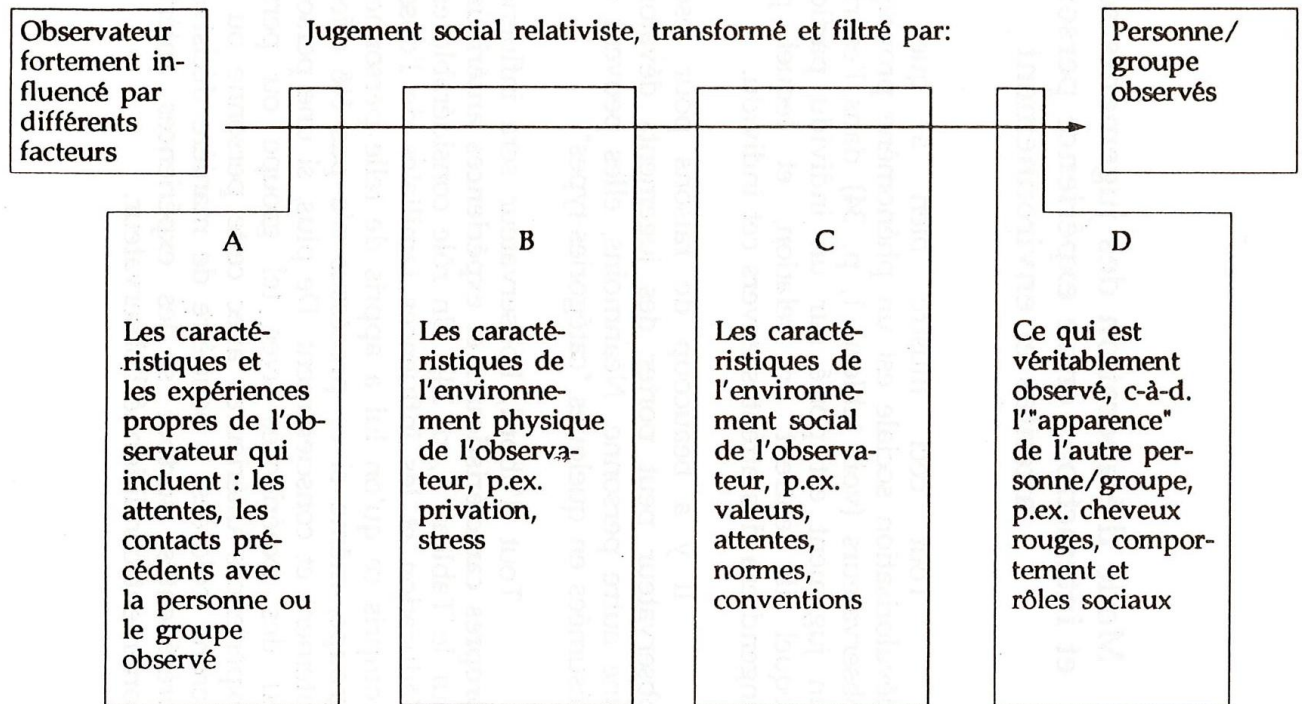


Figure 2 : Mode d'élaboration d'un jugement

4.7.4 Les personnes défavorisées

Wolf Wolfensberger (1991) met en évidence l'ampleur que peut prendre la dévalorisation. En effet, un individu considéré négativement et de valeur inférieure par la majorité de la société est susceptible d'être traité d'une manière qui traduise cette perception (ex. enseignement de faible niveau, emploi mal payé, mise à l'écart, rejet, exclusion de la société, etc.).

« *Tous les avantages dont bénéficient les personnes valorisées seront refusés ou enlevés à une personne dévalorisée, y compris le soutien des relations sociales, le respect, l'autonomie et la participation aux activités des personnes socialement valorisées.* » (Wolfensberger, 1991, p.16)

Selon Wolfensberger (1991), « [...] la dévalorisation sociale est universelle : c'est-à-dire qu'on la retrouve dans toutes les sociétés, de tout temps. [...] Le seul élément variable à travers les sociétés réside dans l'identité de celui qui est dévalorisé. » (Wolfensberger, 1991, p.17). En effet, celui qui est projeté dans un statut dévalorisé varie en fonction des cultures et des valeurs que cette dernière défend et considère comme positives. Voici quelques exemples cités par l'auteur et qui s'applique à notre culture et à ses valeurs :

- Dans notre société, la richesse est tenue en haute estime et signifie donc que la pauvreté sera potentiellement dévalorisée.

- Dans notre société, la santé et la beauté physique sont appréciées ce qui entraîne une dévalorisation de la maladie ou de la déficience physique, spécialement si elle est grave ou chronique.
- Notre société valorise la compétence, l'indépendance et l'intelligence. En conséquence, l'incompétence, la dépendance et le retard seront dévalorisés, particulièrement s'ils se prolongent.
- Notre société accorde une grande importance à la productivité et à la contribution matérielle. Cela veut dire que toute personne jugée improductive ou inutile pour les autres sera dévalorisée.

4.7.5 Les rôles sociaux

Comme déjà expliqué, les rôles sociaux d'une personne déterminent si elle sera socialement valorisée ou dévalorisée. Mais qu'est-ce qu'un rôle social ?

Le rôle social est défini par Wolfensberger (1991) comme :

« [...] un ensemble de comportement, de responsabilités, d'attentes et de prérogatives conformes à un modèle social. [...] Le rôle social du mari implique qu'il soit rempli par un homme et non par une femme, par un adulte et non par un enfant – du moins, pas dans notre civilisation. Certaines responsabilités du rôle du mari sont d'être prêt à travailler pour entretenir la famille – du moins pour contribuer à son entretien. Parmi les privilèges liés à ce rôle, il y a le droit à l'affection de la part de la famille, le droit au fruit des responsabilités partagées avec l'épouse et à des relations conjugales avec celle-ci mais seulement avec elle. » (Wolfensberger, 1991, p.29).

Habituellement, les gens occupent de multiples rôles simultanément. Ainsi en un seul et même jour, une personne peut assumer les rôles de "client·e", "enseignant·e", "patient·e", "épouse" ou "mari", "mère" ou "père", "amie·e", etc.

Il y a deux manières d'adopter des rôles sociaux :

- Par choix : si une personne entre avec confiance et compétence dans un rôle par choix, l'entourage va lui reconnaître ce rôle.
- Par obligation : si des personnes transmettent à un individu de fortes attentes et messages, tous renforcés par divers encouragements qui lui indiquent qu'il devrait occuper tel rôle particulier, il risque alors de pouvoir assumer typiquement ce rôle attendu. Ainsi, l'imposition d'un rôle peut conduire au choix de ce rôle.

« Et que l'on soit entré dans un rôle initialement par choix, ou par obligation, plus on joue ce rôle, plus il peut s'insérer dans l'identité de la personne. »

(Wolfensberger, 1991, p.31). Il paraît toutefois évident que cette insertion peut se produire aussi bien pour des rôles positifs que négatifs !

4.7.6 Deux moyens essentiels d'accès aux rôles sociaux valorisés

Les deux stratégies présentées dans ce chapitre ont également été développées par Wolfensberger (1991). Elles permettent aux professionnel·le·s d'accompagner les personnes dévalorisées ou risquant de l'être dans l'acquisition de certains rôles sociaux.

a) Le développement et la mise en valeur des compétences

L'acquisition et le maintien de certaines compétences sont nécessaires pour exécuter et assumer un rôle social. Par exemple pour occuper le rôle de client·e d'un magasin, il faut avoir la capacité de communiquer, de compter son argent, de se déplacer de manière autonome, etc. Plus la personne est compétente, meilleures seront ses chances d'être acceptée et reconnue par les autres.

Dans un premier temps, le développement des compétences implique d'identifier les besoins des personnes prises en charge. Évidemment, ce travail doit se faire dans une perspective d'auto-détermination de la personne et de manière individualisée.

b) L'amélioration de l'image sociale

L'apparence personnelle et le comportement influencent les représentations que l'on se fait d'une personne. Par exemple, une personne joliment habillée et soignée aura généralement une meilleure image sociale qu'une autre avec des vêtements en mauvais état, trop courts et démodés. Les professionnel·le·s doivent donc veiller à l'apparence des résident·e·s et ne pas négliger les petits détails.

4.7.7 La VRS, un outil quotidien de l'éducateur

L'ensemble des éléments développés précédemment démontrent l'importance d'encourager les personnes que nous accompagnons à établir, développer ou maintenir autant que possible des expériences, des comportements, des apparences, des perceptions et des rôles sociaux.

Les personnes qui occupent des rôles sociaux valorisés ont de nombreux avantages : elles sont acceptées, respectées et jouissent généralement d'autonomie. De plus, les déficiences de personnes occupant des rôles valorisés seront en partie ignorées ou traduites différemment.

« Bien que la définition de la VRS soit courte et simple, le principe en soi et ses implications sont très complexes, souvent subtiles et inattendues. » (Wolfensberger,

1991, p.93). L'auteur insiste également sur le fait que « *si la VRS était appliquée avec rigueur, de manière cohérente et avec conviction, la vie des personnes dévalorisée et notamment celle des clients des services spécialisés se trouverait alors considérablement améliorée.* ». La VRS est un système de valeur exigeant mais son application doit rester souple et individualisée.

Synthèse : la Fondation St-Hubert

Les principaux éléments à retenir de cette présentation de l'institution sont :

- La Fondation St-Hubert accueille des personnes en situation de handicap psychique, physique et mental au sein de ses trois foyers d'accueil
- La mission de la Fondation est la réinsertion sociale des personnes handicapées au moyen d'un encadrement et d'une activité professionnelle en ateliers, ainsi que par la mise à disposition d'une structure d'accueil et de vie en foyers ou en appartements
- La Fondation St-Hubert pose le concept de la Valorisation des Rôles Sociaux (VRS) comme ligne conductrice de sa démarche et travaille au quotidien sur ce modèle d'intervention.
- La VRS peut être définie comme le développement, la mise en valeur, le maintien et/ou la défense de rôles sociaux valorisés pour des personnes – et particulièrement pour celles présentant un risque de dévalorisation sociale – en utilisant le plus possible des moyens "culturellement valorisés.

5 PRÉSENTATION MÉTHODOLOGIQUE

Le chapitre théorique étant terminé, je vais désormais développer la méthodologie de recherche. Dans un premier temps, les principales étapes pour parvenir à recueillir mes données y sont présentées (le choix du terrain d'enquête, la constitution d'un groupe d'analyse, les observations sur le terrain et le choix des activités filmées). Par la suite, j'expliquerai ma méthode de recueil de données et son intérêt. Enfin, je terminerai ce chapitre par un paragraphe sur les différents enjeux éthiques auxquels j'ai été attentive durant ce travail de recherche. Les démarches nécessaires pour mener à bien ma recherche ont exigé beaucoup de temps et de la rigueur. C'est pourquoi, j'ai souhaité transmettre une partie et mon journal de bord dans l'annexe A en page 77. Pour mieux la comprendre, je conseille aux lecteurs et aux lectrices de la lire en fin de chapitre.

Les données d'analyse relatives à ma question de départ ont été récoltées au travers d'une procédure de recherche issue des concepts et de la méthodologie développés en analyse de l'activité. Il s'agit d'une co-analyse de séquences d'activités enregistrées en vidéo.

Dans le cadre de ma formation, j'ai suivi différents enseignements concernant cette approche dont un module d'approfondissement⁵ au sein de la HETS de Genève. Ce dernier était intitulé : « *Analyse de l'activité : l'intelligence pratique dans le travail social* ». Encadrée par deux enseignantes et chercheuses⁶ dans ce domaine, j'ai eu l'opportunité de tester la méthode que j'utilise pour ma recherche. Ce bagage théorique et pratique me permet donc de proposer une démarche de travail que j'ai déjà exercée et qui m'a convaincue. En effet, les résultats issus de la méthode ont permis aux professionnel·le·s de questionner leur pratiques mais ils m'ont également permis d'acquérir de nouvelles connaissances sur mes propres pratiques. De plus, les compétences techniques acquises dans l'audio-visuel me permettent aussi d'être plus à l'aise pour filmer et pour traiter le matériel recueilli.

5.1 Le choix du terrain d'enquête

Les premiers questionnements de ma recherche ont émergé sur mon lieu de travail. J'ai donc entrepris les démarches nécessaires auprès de la direction afin d'obtenir les autorisations pour débiter la récolte des données d'analyse. Malheureusement, la responsable n'a pas souhaité s'engager dans le projet et la méthodologie proposée.

Dans un premier temps, j'ai vécu ce refus de collaboration comme un échec et des doutes quant à la méthodologie choisie se sont installés. Est-il éthique de filmer des résident·e·s sur leur lieu de vie ? Est-ce que ma démarche a un intérêt pour la profession ? Est-ce que les désagréments induits sont inférieurs aux avantages que les professionnel·le·s vont

⁵ Le module d'approfondissement s'étend sur un semestre, à raison de deux jours de cours par semaine.

⁶ Il s'agit de Kim Stroumza et de Sylvie Mezzena, professeures et chercheuses en analyse de l'activité.

en retirer ? Finalement, cette longue période de doute m'a permis de clarifier mes objectifs et l'éthique à respecter pour mes démarches.

De plus, en me dirigeant vers une autre institution, j'ai évité de nombreux biais d'observation et d'analyse. En premier lieu, le double statut "chercheuse et membre de l'équipe éducative" aurait certainement orienté le contenu des entretiens. En effet, mes collègues auraient certainement moins développé leurs actions en partant du principe qu'elles étaient suffisamment connues de moi-même, collègue. De plus, j'aurais aussi plus facilement influencé les données recueillies en prenant en compte mes propres expériences et mes croyances liées au contexte institutionnel. En conclusion, la connaissance du terrain et des collègues aurait facilité les échanges mais ce changement m'a permis d'être plus objective face aux pratiques des deux éducateurs.

Par la suite, j'ai abordé la Fondation St-Hubert. L'institution était particulièrement intéressante car elle se rapproche de l'institution dans laquelle je travaille et me permettait donc d'élargir mon regard et d'approfondir mes connaissances sur la prise en charge et l'accompagnement d'une population que je connais. Après plusieurs échanges avec le directeur adjoint en décembre 2014, j'ai obtenu les accords nécessaires afin de réaliser ma recherche au sein de l'institution. La seule condition émise était de lui autoriser un droit de lecture sur le contenu des informations liées à la description et aux prescriptions institutionnelles avant le dépôt final de la recherche.

Pour terminer, me concentrer sur une seule institution m'a permis de privilégier une approche descriptive et quantitative destinée à illustrer, par quelques exemples concrets, la richesse et la variété des manifestations et des contenus de la pratique de l'éducation sociale.

5.2 La constitution d'un groupe d'analyse

La recherche menée au sein de la Fondation St-Hubert comprend une co-analyse de l'activité avec deux éducateurs sociaux travaillant dans des structures différentes : le foyer de Martigny et le foyer de Sion.

Pour les aborder, le directeur adjoint a préalablement transmis l'objet de ma recherche ainsi que les démarches envisagées pour le recueil de données à toutes les équipes éducatives. Un temps de réflexion leur a été accordé pour rendre leur réponse.

Deux éducateurs ont répondu positivement. Ils ont donc accepté de collaborer activement à la recherche, d'être filmés dans une activité de travail et de participer ensuite aux autoconfrontations.

Je suis consciente du risque qu'ils ont pris en acceptant de s'impliquer dans la démarche proposée. En effet, les autoconfrontations demandent de se dévoiler, de s'exposer au regard de l'autre et de réfléchir sur sa pratique. Je les ai donc rencontrés afin de leur présenter de manière précise l'organisation ainsi que les aspects éthiques liés à la recherche. Par la suite, ils ont apporté une contribution déterminante à la réussite de ma recherche. Je les remercie sincèrement pour leur confiance et leur engagement.

5.3 La méthode de l'autoconfrontation

Si le travail prescrit est accessible par l'analyse des textes, la méthode dite d'autoconfrontation m'a permis d'accéder au travail réel et aux aspects invisibles des actions réalisées. Elle suit un protocole rigoureux que je ne décrirai ici que dans ses grandes lignes.

De Jonckheere (2007) distingue l'autoconfrontation simple (ACS) et l'autoconfrontation croisée (ACC). Ces deux méthodes d'analyse de l'activité ont été développées par Yves Clot et Daniel Faïta au sein du CNAM⁷. Elles sont décrites dans les deux chapitres suivants.

5.3.1 L'autoconfrontation simple

Dans le cadre d'une autoconfrontation simple, un·e professionnel·le est filmé·e durant une activité de travail.

L'enregistrement vidéo est ensuite observé dans son intégralité par la chercheuse afin de sélectionner des extraits significatifs à faire visionner au sujet. Il s'agit d'identifier des passages énigmatiques ou interpellants en termes de compréhension du travail réel effectué. Pour ma recherche, j'ai préparé quatre séquences entre 1 et 4 minutes, l'idéal étant de soumettre environ 20 minutes de séquences.

Enfin, le sujet se retrouve en situation d'autoconfrontation lorsque la chercheuse l'expose à l'image de son propre travail en lui demandant de mettre en mots ce qu'il voit dans les séquences sélectionnées. Ses commentaires peuvent être de plusieurs types : description de ce qu'il fait et explications des raisons d'agir. Ses impressions, ses émotions, ses interrogations et ses découvertes peuvent également être verbalisées.

Pour ma recherche, une autoconfrontation simple a été réalisée avec chaque éducateur individuellement. Comme les commentaires des professionnels constituent mes données d'analyse à proprement parler, j'ai enregistré les échanges issus des ACS et des ACC sous forme audio pour faciliter la retranscription et l'analyse des données.

Le 28 avril 2015, j'ai procédé aux deux autoconfrontations avec Bruno⁸ et Pascal, les éducateurs engagés dans ma recherche. Les schémas ci-dessous permettent une meilleure compréhension de l'ACS.

⁷ Conservatoire national des arts et métiers, Paris.

⁸ Pour rappel, tous les prénoms utilisés sont fictifs.

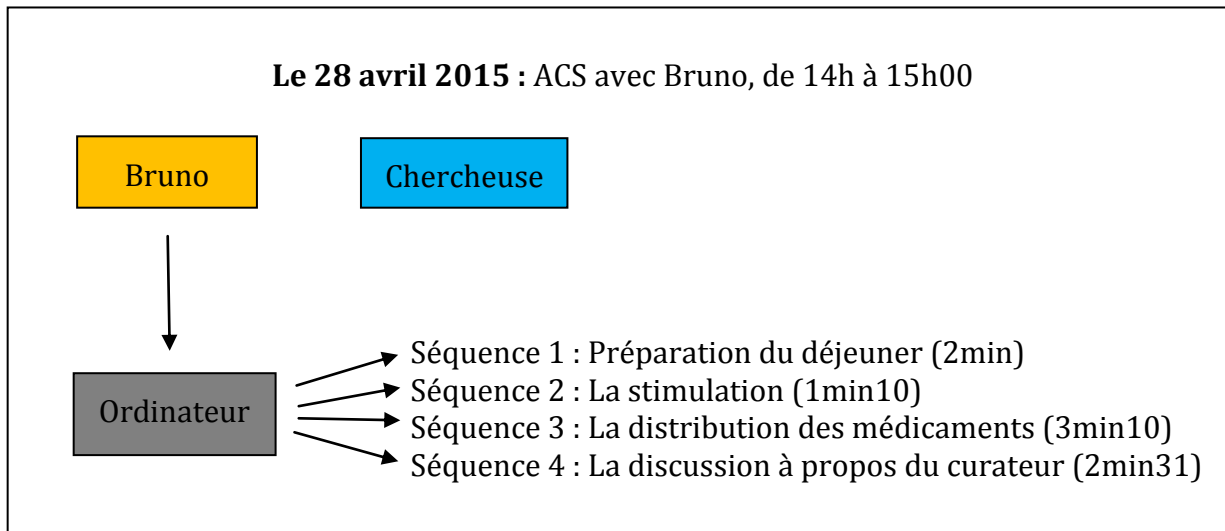


Figure 3 : Schéma représentant l'autoconfrontation simple avec Bruno

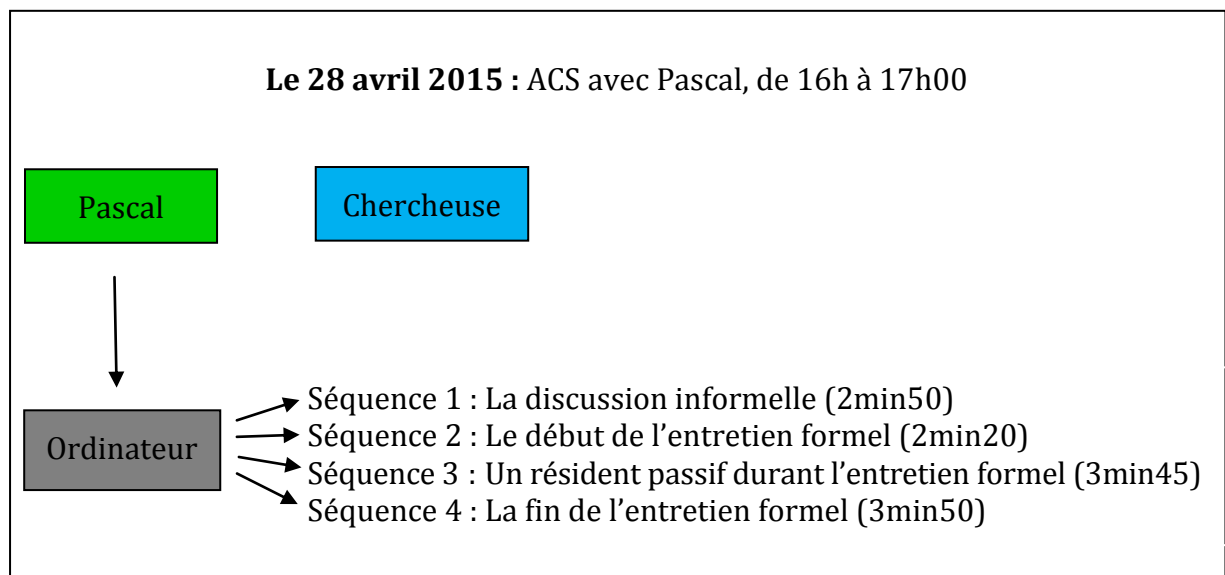


Figure 4 : Schéma représentant l'autoconfrontation simple avec Pascal

5.3.2 L'autoconfrontation croisée

Après avoir permis à chaque professionnel·le de visionner et de commenter leurs propres séquences de travail réel dans le cadre des ACS, elles ou ils sont réunis pour découvrir les images de leur collègue et réagissent ensemble sur celles-ci. Il leur est alors demandé de commenter les images de l'autre. Les professionnel·le-s doivent s'interroger sur leurs pratiques respectives en relevant les contrastes qu'elles ou ils perçoivent chez l'autre en comparaison avec leur propre manière de faire.

L'ACC, en faisant émerger les convergences ou différences, amène les professionnel·le·s à se raconter mutuellement leur manière de travailler. C'est alors le début d'un dialogue professionnel entre deux collègue·e·s aux mêmes situations de travail. Leurs interrogations respectives révèlent des résonances, des corrélations et des contradictions.

L'autoconfrontation croisée est donc un complément de l'ACS et m'a permis d'enrichir mon analyse. Pour ma recherche, j'ai retenu quatre séquences parmi les huit proposées lors de l'ACS. En résumé, chaque professionnel a visionné deux séquences de son collègue.

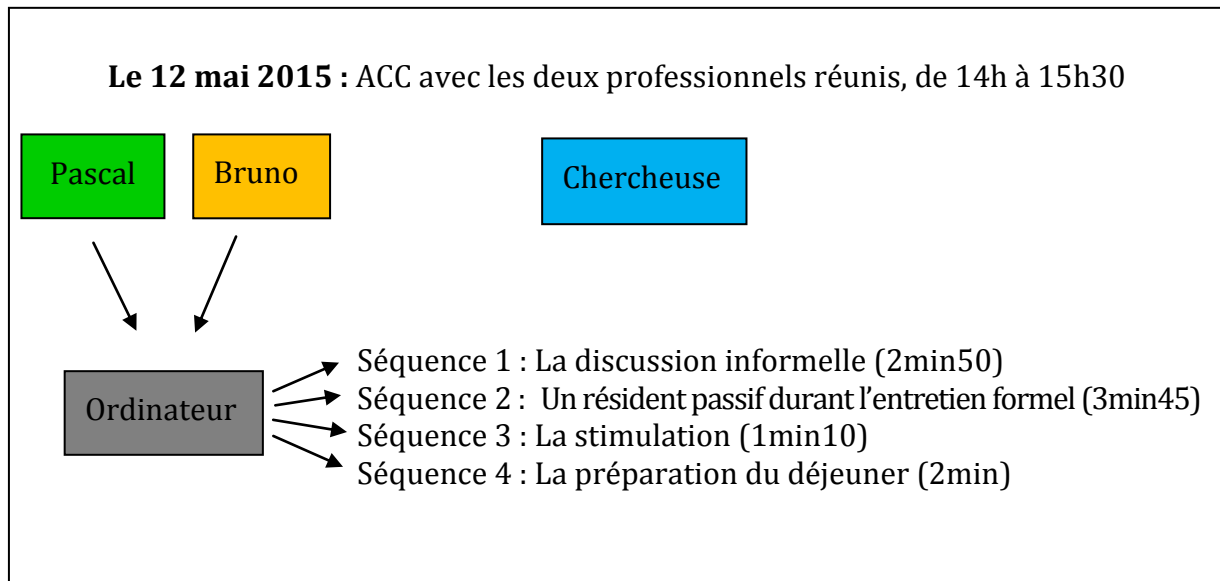


Figure 5 : Schéma représentant l'autoconfrontation croisée avec Bruno et Pascal

5.4 Les apports de l'autoconfrontation

L'article de Clot et al. (2001) me permet de dresser un liste des principaux apports de l'autoconfrontation :

- Tout d'abord, l'autoconfrontation permet d'enrichir la compréhension des séquences d'activité choisies en accédant à des aspects significatifs pour le sujet et à des dimensions "cachées" du travail. Fréquemment, derrière les gestes visibles et observables à la vidéo, une quantité de choix étaient présumés que la simple observation ne pouvait laisser soupçonner.
- De plus, l'autoconfrontation présente l'avantage de donner accès à l'activité non réalisée qui, pour Clot et al. fait aussi partie du réel de l'activité. Les actions réalisées par les professionnel·le·s ne sont qu'une possibilité parmi bien d'autres qui ont été écartées. Ces empêchements seront d'importants éléments de discussion et de compréhension.

- L'autoconfrontation permet également de mettre en évidence des tensions ou des contradictions dans l'activité.
- Enfin, l'autoconfrontation permet de mettre à jour des éléments historiques (articulation passé-présent) qui permettent de comprendre comment la situation présente s'est construite durant les séances passées.

5.5 La posture et le rôle de la chercheuse

Les images sont avant tout un support pour permettre aux professionnels de verbaliser leurs pratiques et leurs choix en ma présence. Je parviendrai ainsi, de manière plus ou moins détournée, à produire un discours et une réflexion sur l'expérience des deux travailleurs sociaux.

Se regarder travailler et s'interroger sur ses propres manières de faire n'est pas un exercice naturel. Afin d'aider la personne engagée dans ma recherche, je guiderai l'autoconfrontation. En effet, mon rôle est de susciter des commentaires à propos du travail réel en incitant le sujet à accorder de l'importance aux détails de sa propre activité. Des questions de relance peuvent être posées si des implicites subsistent ou si une explication mériterait d'être davantage soutenue pour qu'elle se développe. Dans ce cas, je serai soucieuse d'éviter les interprétations lors des relances afin de ne pas induire le regard du professionnel sur son travail.

De plus, il est important de préciser qu'en interrogeant la pratique des éducateurs, mon but de chercheuse n'est pas de juger leurs actions professionnelles comme justes ou fausses. Ma recherche ne se situe pas non plus dans une perspective de contrôle du travail pour vérifier si les activités réelles correspondent aux tâches prescrites par l'employeur ou l'employeuse. Mon intérêt porte sur l'acteur au moment même où il agit, sur ce qu'il fait concrètement.

5.6 L'observation

Avant de débiter la récolte des données, j'ai participé à une soirée d'observation dans chaque foyer. J'ai vu, ressenti, noté des réactions, essayant d'être au plus proche de l'expérience des professionnels. J'ai aussi rencontré les résident·e·s pour les informer de mon intervention dans le cadre de mon Travail de Bachelor. Je leur ai expliqué mes objectifs, la méthode de recueil de données ainsi que les précautions prises pour respecter leur anonymat et la confidentialité de leurs propos. Cette rencontre a débouché sur la signature d'un « formulaire de consentement »⁹ pour les deux professionnels. Concernant les résident·e·s, j'ai obtenu leur accord oral pour être filmé·e·s. L'ensemble des démarches effectuées pour obtenir ces autorisations ont évidemment été acceptées par la direction.

⁹ Annexe B en page 80 : Formulaire de consentement pour le recueil et l'usage de données audio-visuelles

L'observation a permis d'identifier les aspects singuliers et identiques des deux foyers. Si le règlement semble être le même, la prise en charge au retour des ateliers me paraît différente. Les résident·e·s du foyer de Martigny sont plus jeunes et autonome que celles et ceux du foyer de Sion. L'éducateur est donc plus régulièrement sollicité.

Cette étape était aussi importante pour me permettre de créer un climat de confiance pour que chacun·e se sente à l'aise en ma présence lors du tournage des séquences d'activité.

5.7 Le choix des activités filmées

Un réel partenariat a été envisagé avec les deux professionnels. En effet, je désirais profiter de leur expérience, de leurs souhaits et de leurs suggestions pour choisir les activités les plus appropriées à filmer.

Ce choix devait néanmoins s'agir :

- soit d'une situation professionnelle emblématique, représentative du travail ;
- soit d'une activité où les professionnels sont subjectivement engagés dans l'action ;
- soit d'une situation qui pose problème, qui n'est pas évidente.

Suite à la soirée d'observation, nous avons échangé nos opinions autour des actions éducatives et déterminé ensemble une activité à filmer.

Au foyer de Sion : je filmerai une activité, soit le moment du lever et la préparation du déjeuner. Durant mon échange avec l'éducateur de Sion concernant le choix d'une activité à filmer, l'une de ses phrases m'a d'emblée interpellée : « *Bon le matin c'est pas très intéressant, il ne se passe pas grand-chose.* ». Cette spécificité a permis de déterminer le choix de l'activité qui a fait l'objet du tournage. Que fait l'éducateur du foyer pour adultes au cours d'une matinée ? Il prépare le petit déjeuner, s'assure que les résident·e·s soient réveillés·e·s, discute un peu avec celui-là puis avec celle-ci. Faut-il pour cela, avoir fait des études ?

Au foyer de Martigny : je filmerai deux activités, soit le moment du souper et un entretien formel au bureau durant la soirée. L'éducateur de Martigny prévoyait un entretien avec un résident au cours de la date prévue pour le tournage. Le but de l'entretien était d'établir un Plan d'Action Personnalisé (PAP) pour l'année suivante. L'éducateur a relevé les difficultés rencontrées avec ce résident pour le faire participer à son projet de vie. Nous avons donc décidé de filmer une partie de la soirée incluant cet entretien.

En principe, aucun événement "extraordinaire" ne nécessite une intervention importante ou spéciale de la part de l'éducateur. Des observateurs extérieurs pourraient donc avoir l'impression superficielle de se trouver dans un contexte tout à fait banal. Mon but était donc de repérer des séquences d'activité anodines pour en faire ressortir toute la complexité.

Si l'activité est différente pour chacun d'entre eux, il s'agit toutefois de passages incontournables et emblématiques dans la vie des foyers et chaque professionnel y est confronté.

5.8 Les aspects éthiques liés à la recherche

Dans le cadre de ma recherche, je vais investir un dispositif méthodologique engageant deux professionnels et leur terrain de pratique, ainsi que plus ou moins directement, leurs collègues et leurs usager·e·s. Toutes les personnes impliquées dans la démarche m'autorisent à accéder à une part de leur intimité. Afin d'éviter de leur nuire et de travailler dans des conditions optimales, il a été indispensable de repérer les différents enjeux éthiques liés à ma recherche et d'y porter une attention constante.

Durant le processus de recherche, je me suis engagée à respecter le code de conduite suivant :

- *Je ne porterai aucun jugement de valeur sur les participant·e·s ou sur la qualité de leurs pratiques individuelles.*
- *Je filmerai les personnes qu'avec leur consentement libre et éclairé.*
- *Je veillerai à garantir la confidentialité des données recueillies et l'anonymat de toutes les personnes observées et interrogées.*
- *Je m'engage à utiliser le matériel vidéographique et les données recueillies pour l'analyse uniquement dans le cadre de mon Travail de Bachelor. Toutes les images seront détruites au terme du processus, à savoir au plus tard fin août 2015.*
- *Je ne diffuserai aucun document interne à l'institution sans l'accord préalable de la direction.*
- *Je respecterai les règles de l'institution au sein de laquelle j'effectue ma recherche.*
- *Les participant·e·s seront libres d'interrompre en tout temps leur collaboration sans conséquences négatives.*

6 ANALYSE DES SITUATIONS DE TRAVAIL

Au stade actuel de ma recherche, je dispose de cinq sources d'information me permettant d'étayer mon analyse : les concepts théoriques, une grande partie des prescriptions institutionnelles, mes observations au sein des foyers, les séquences filmées démontrant le travail réel effectué et enfin, les entretiens d'autoconfrontation effectués avec les deux professionnels impliqués dans ma démarche.

Pour l'analyse, je présenterai de manière détaillée trois séquences de travail réel parmi les huit séquences visionnées par les professionnels durant les autoconfrontations. Une sélection s'est avérée nécessaire afin d'exploiter les séquences les plus significatives et révélatrices de mon sujet de TB. Toutes les analyser finement aurait engendré des répétitions trop nombreuses malgré la richesse des propos recueillis. J'expliquerai les choix effectués ultérieurement.

Les séquences de travail réel n°1 et n°2 ont été sélectionnées dans les images recueillies au foyer de Martigny. La séquence n°3 est tirée des images recueillies au foyer de Sion. La présentation de chaque séquence suit le même modèle. La séquence observée est d'abord décrite et rattachée à son contexte. Puis, sont présentées et analysées les données recueillies lors des entretiens d'autoconfrontation portant sur la séquence¹⁰. Enfin, une brève conclusion est proposée.

L'analyse porte sur trois séquences très différentes au premier abord, même si elles possèdent pour caractéristique commune, et non des moindres, de paraître anodines pour un observateur extérieur. Après avoir passé du temps à observer puis à co-analyser le travail avec les professionnels, j'ai découvert une grande richesse dans leur activité. À présent, je vais essayer de faire ressortir les éléments constitutifs de cette richesse. Il s'agit donc de comprendre les « raisons d'agir » des professionnels mais aussi de saisir la créativité, l'intelligence pratique, les ruses qu'ils mobilisent pour réaliser leur travail et combler l'écart entre le prescrit et le réel.

6.1 Séquence n°1 à Martigny : la discussion informelle

Pascal¹¹, éducateur au foyer de Martigny, a été filmé le 15 avril 2015 durant le souper et une partie de la soirée. Le foyer de Martigny est situé en milieu urbain et il est intégré à un immeuble résidentiel.

Ce jour-là, Pascal arrive au foyer à 16h30. Il est le seul éducateur mais une cuisinière est présente pour la préparation du repas. Les douze résident·e·s rentrent des ateliers vers 17h30. Chacun·e se douche puis le repas débute à 18h15. Ce moment était très convivial. Tout le monde a pris part aux différentes discussions.

¹⁰ Les données recueillies durant les ACS et les ACC sont mélangées pour l'analyse.

¹¹ Tous les prénoms utilisés dans l'analyse sont fictifs.

Ce soir-là, Pascal avait prévu un entretien avec Francis pour élaborer son PAP. Par conséquent, aucune animation n'était prévue et la soirée était libre pour chacun·e.

6.1.1 Contextualisation de la séquence analysée

Lorsque tous les résident·e·s ont terminé le repas, elles ou ils sont libres de se préparer un café si elles ou ils le désirent. Lorsque Francis se lève de sa chaise, Pascal lui rappelle qu'ils ont prévu un entretien au bureau ensemble. Avant de commencer, Pascal se prépare un café et lui demande d'attendre quelques instants. Durant ce laps de temps, un autre résident, Julien, interpelle Pascal pour lui demander un renseignement. Julien lui présente une feuille, il s'agit du programme concernant l'organisation des rencontres avec son fils placé en famille d'accueil. Julien souhaite avoir quelques précisions et Pascal s'entretient une dizaine de minutes avec lui à la salle à manger. Quelques résident·e·s sont encore présent·e·s à ce moment-là et discutent assez bruyamment.

La première séquence que j'ai souhaité retenir se déroule donc durant cet entretien informel. La scène m'a interpellée pour deux raisons que j'ai souhaité éclaircir lors des autoconfrontations. Tout d'abord, les informations échangées à propos de son fils sont, de mon point de vue, confidentielles. Or, l'entretien se déroule dans un espace commun et d'autres personnes sont susceptibles d'entendre la discussion.

De plus, la posture particulièrement prévenante de Pascal m'interpelle face à ce résident qui semble avoir les capacités de trouver les réponses à ses questions par lui-même. C'est pourquoi, j'ai souhaité pouvoir faire expliciter par l'éducateur les raisons de cette manière de faire.

L'important était de pouvoir repérer de quelle manière le sens pouvait être rendu aux actions, aux gestes et aux paroles adoptés lors des interactions avec ce résident.

Description de la séquence de travail réel¹² : (Durée : 2 minutes 50)

Durant leur conversation, j'ai retenu le dialogue suivant :

Pascal (P.) : Mais oui toi tu dois aller à Massongex alors.

Julien (J.) : Ça veut dire que la famille d'accueil amène Bastien à Massongex ?

P. : Pour le match à 10h ouai. Et ensuite, si tu veux aller voir le match tu peux aller voir le match toi. Et à 11h15 quand il a fini son match, qu'il a pris la douche, c'est toi qui le prends avec pour aller manger. Et puis le retour comme d'habitude.

J. : 14h45.

¹² Pour simplifier la lecture et éviter les répétitions, la retranscription des dialogues a été légèrement modifiée. Le contenu reste toutefois fidèle aux propos tenus.

P. : AU POINT RENCONTRE¹³ à 14h45.

J. : C'est compliqué ! Pour le ramener il est par là bas (*il indique avec son doigt la direction de Massongex*), après je dois revenir à Sion et après à Sion...

P. : Eux ils viennent à Sion le chercher. Le Point Rencontre il a ce désavantage-là qu'en fait les parents ou les familles d'accueil, tous se retrouvent là. C'est con parce que c'est sur le chemin. Depuis Massongex tu pourrais t'arrêter à Saxon et puis déposer Bastien.

J. : Ça veut dire que si je viens directement ici à Martigny et que le laisse là... Je sais pas...

P. : Moi je te conseille de suivre ce qui est noté là ! Par contre j'ai vu que pour ce samedi, tu vas le prendre à 11h au Point Rencontre. Et par contre c'est eux qui viennent le chercher à la fin du match hein.

J. : J'ai vu.

R. : Et puis, tu as vu à 12h45 il doit être prêt à s'entraîner.

J. : Oui, oui.

R. : Est-ce que tu veux prendre quelque chose avec et demander à Françoise ?¹⁴

J. : Un sandwich.

R. : (*Il acquiesce de la tête*).Toi tu le prends à 11h... si tu veux avoir un peu le temps de manger...

La fin de la discussion n'est pas compréhensible car un groupe de résident·e·s parlent fort à proximité. Lorsqu'ils terminent, Pascal se rend au bureau et Julien part en direction de sa chambre.

6.1.2 Le travail prescrit

La première remarque de Bruno en visionnant la séquence de son collègue durant l'ACC est la suivante :

« Ça, c'est une grande partie de notre travail que l'on fait au quotidien. [...] On est dans la relation, de conseil, d'aide. On est présent sans être trop envahissant. On est là s'ils ont besoin de nous, on est là s'ils ont besoin de se confier, nous interroger. On a souvent des moments comme ça où on explique, on donne des conseils. C'est des choses qui n'apparaîtront nulle part, c'est du travail qu'on fait que personne n'en a conscience, ou vaguement. ».

Et Pascal complète : *« Ça, tu ne vas le retrouver nulle part, c'est pas une prescription quelque part. C'est le travail pur de l'éducateur. ».*

Puis, Bruno termine : *« Chacun s'organise comme il veut, ça vient du vécu, de la personnalité. Ça dépend comment on tisse les liens avec les gens. ».*

¹³ Les mots et les phrases en MAJUSCULES sont accentués par les professionnels ou les résident·e·s.

¹⁴ Françoise est la cuisinière du foyer de Martigny.

Dans cette situation, le professionnel n'est donc pas tenu d'obéir à une procédure particulière émanant de la hiérarchie et du SMQ. Aucun document institutionnel n'explique clairement comment mener ce genre d'entretien.

Si la séquence paraît simple et banale, le chapitre suivant va permettre de comprendre que l'éducateur n'agit pas « n'importe comment ». Ses paroles et ses actes ont un sens et une logique. En effet, Pascal doit s'adapter à un ensemble de forces agissantes que je souhaite mettre en évidence pour saisir la complexité de la situation.

6.1.3 Les forces agissantes

Tout d'abord, je souhaite relever une partie des forces agissantes dans la situation présente :

Même s'il n'existe aucune prescription institutionnelle, je constate que Pascal possède **ses propres conceptions du métier et de l'accompagnement** :

« Moi je suis plutôt dans l'idée : débrouille-toi, t'es autonome, trouve par toi-même les solutions. ». (Pascal, ACC)

Lors de l'ACS, Pascal insiste aussi particulièrement sur une force dont il a conscience : **ses émotions par rapport à la situation**.

« Et là quand je me vois parler, je comprends bien pourquoi je fais ça. Là, il me parle de son fils ! J'ai un enfant, je suis papa, j'ai un fils aussi. Tout de suite émotionnellement ça réveille quelque chose en moi. »

« J'ai beau être éducateur, je reste un être humain. Il y a des sujets qui me touchent plus, d'autres qui me touchent moins. »

Ses valeurs personnelles par rapport aux relations père-fils influencent également sa manière d'agir :

« Ça me tient à cœur que les relations père-fils soient bonnes. ». (Pascal, ACS)

Enfin **l'attitude de Julien** a aussi une grande influence :

« Je connais Julien. Il est un peu comme ça, il prête peu d'importance à... il a toujours l'impression Julien que c'est pas si important. ». (Pascal, ACC)

6.1.4 L'agencement des forces et l'intelligence pratique

L'ensemble de ces forces ont une influence sur le cours de l'action et Pascal est obligé de les prendre en compte et de les agencer d'une certaine manière pour accompagner au mieux Julien dans sa demande.

En constatant la passivité de Julien dans l'échange à propos de son fils, Pascal fait le choix d'être très directif dans sa manière de diriger la discussion.

« Je sais pas, tout d'un coup dans ma tête il y a quelque chose qui se mélange entre l'éducateur et le père de famille. Qui parle à un autre père de famille. » (Pascal, ACS)

« Je veux être sûr que ça se passe bien. Alors je lui dis (il fronce les sourcils et prend un ton sec) : " il faut qu'il mange ton fils, tu le prends à 11h et à 12h45 il doit être en train de jouer. Dans ce laps de temps-là, il faut qu'il mange, il ne peut pas jouer au foot sans avoir mangé. Je pourrais juste lui dire ça et le laisser faire. Mais il n'y a pas de répondant. Je sais pas comment dire. Un Francis¹⁵ qui ne me donne pas de répondant, c'est pas bien grave, ça me touche moins. Mais Julien qui ne me donne pas de répondant, ça me fait insister. » (Pascal, ACC)

Même s'il ne doit pas suivre une procédure particulière, j'ai constaté qu'il se réfère à l'un des concepts principaux de l'institution pour faire son choix: la VRS. Plus spécifiquement il semble se référer à la mise en valeur du rôle social. Je pense que Pascal accorde une importance particulière à ce que Julien conserve son rôle social de père de famille. En adoptant un ton et une attitude ferme dans la discussion, il souhaite faire prendre conscience à Julien de l'importance de son rôle. Durant les entretiens d'autoconfrontation, je n'ai malheureusement pas demandé au professionnel s'il le faisait consciemment ou inconsciemment. Toutefois, sa manière d'agir démontre qu'il est sensible à ces notions.

Dans cette séquence, l'éducateur reconnaît parfaitement les résonances que Julien provoque chez lui. Dans la relation éducative, Pascal n'est donc pas neutre, il met en jeu sa personnalité, ses sentiments, ses opinions, etc. Je pourrais même dire qu'il utilise ses émotions comme un outil de travail et un point d'appui dans la relation. De plus il a suffisamment de distance et de réflexion sur la situation pour investir ses émotions, ses valeurs et sa manière de concevoir la relation père-fils dans l'intérêt du résident. Il s'en sert pour déboucher sur la transmission d'un certain savoir-faire.

« Je veux transcrire un petit peu ce que moi je trouve normal et juste et mes valeurs du père vis-à-vis de son fils. J'ai l'impression que c'est quelque chose qu'on acquiert par l'exemple, cette notion de devenir père. Des souvenirs que l'on a de son propre père, des autres pères que l'on voit... » (Pascal, ACS)

Pascal connaît les forces agissantes et les choix qu'il entreprend pour les agencer au mieux et orienter son action répondent bien à un sens et à une logique. À mon sens, en avoir conscience est une manière de professionnaliser cet échange avec Julien qui peut paraître banal au premier abord.

¹⁵ Francis est un autre résident du foyer.

Enfin, il me paraît évident qu'une demande du même résident concernant un autre sujet n'aurait pas conduit à la même posture professionnelle.

6.1.5 La ruse

Pour terminer, le lieu de l'entretien m'avait particulièrement interpellée au moment du tournage. Durant les autoconfrontations, j'ai compris qu'il s'agit en réalité d'une ruse de la part de Pascal.

Voici un extrait de l'ACS démontrant que Pascal connaît suffisamment bien le résident pour savoir qu'il est préférable d'aborder ce sujet personnel à la cuisine plutôt que dans le bureau.

« Je n'arriverais pas à l'amener au bureau, il ne voudrait pas venir au bureau. J'ai vu que quand je le stoppe et que je le fais venir au bureau, il y a comme quelque chose d'officiel. Là, il n'y a rien d'officiel en fait, il me demande quelque chose, il me demande un renseignement. C'est lui en fait qui crée ça. C'est vrai que professionnellement je pourrais le prendre au bureau pour discuter et tout. Mais pour moi c'est pas lourd là. Par exemple s'il consomme de l'alcool, quand un moment donné j'en ai marre qu'il essaie de m'arnaquer avec l'alcool, je le prends au bureau et je lui dis clairement. Mais alors là, on sent tout de suite la différence. Quand il vient au bureau, il s'assied, il est refermé, il ne s'exprime plus beaucoup. Et ouai j'ai remarqué que là, c'est plus informel, c'est plus tranquille. »

De plus, les personnes présentes à la cuisine au moment de l'échange connaissent le fils de Julien et savent qu'il est placé dans une famille d'accueil. Les propos tenus ne sont donc pas confidentiels.

Lors de l'ACC, Bruno relève l'importance de ces échanges informels pour la relation et le lien et la confiance :

« Les échanges se passent souvent beaucoup mieux quand c'est spontané et informel. Chez nous je vois, il y a beaucoup de conversations, de choses qui ont pu se dire simplement sur le balcon où tout le monde fume. Parce que c'est un moment souvent où il y a de nombreux échanges et il y a des choses qui sortent. Quand t'es au bureau c'est formel, souvent il y a une pression plus grande des résidents, etc. ».

6.1.6 Les caractéristiques du travail effectué

Suite à cette analyse, je ne peux pas révéler une « technique éducative » particulière pour expliquer clairement ce que doit faire l'éducateur pour mener une discussion informelle avec un·e résident·e. Tout simplement parce qu'il doit mettre en œuvre des techniques multiples adaptées aux personnes et aux situations. Toutefois, l'ES ne fait pas « n'importe comment ». Il doit avoir

conscience des enjeux de la situation et savoir vers quelle finalité il dirige ses paroles, ses gestes, ses actes. Pour le faire, l'ES doit sans cesse réinterroger ses propres intentions, sur son désir d'éduquer.

Ce qu'il s'agit de repérer est la place que l'on occupe pour l'autre, la place qu'il nous fait prendre et celle qu'il occupe dans la relation. Selon Rouzel (2014), c'est ce repérage qui permet d'occuper la position éducative avec suffisamment de souplesse, de distance, et parfois d'humour. Sans cette réflexion, les professionnel-le-s glissent facilement dans une position de toute-puissance.

L'une des compétences de l'éducateur est d'entrer en relation avec les personnes dans une attitude appropriée, permettant le respect et la confiance. De mon point de vue, une posture appropriée est donc une posture qui s'adapte en fonction de chaque personne mais aussi en fonction de chaque situation. Un·e même résident·e peut amener le professionnel à changer de posture. Cependant, l'éducateur n'est pas une marionnette qui change sans cesse sa posture, il doit être capable d'identifier les besoins de la personne pour la conseiller, l'orienter, l'accompagner en fonction de ses droits et de son intérêt.

Créer une relation appropriée en fonction de chaque personne et de chaque situation exige une posture réflexive de la part du professionnel. Toutefois, il est important de savoir prendre de la distance sans oublier de rester soi-même. En effet, Pascal rappelle que l'alliance n'est pas suffisante si elle n'est pas authentique.

« Essayer d'être quelqu'un d'autre, c'est-à-dire prendre une autre technique d'approche, une autre façon de parler, une autre façon d'être parce que lorsque tu as vu ton collègue faire ça a marché, en tout cas, ça ne marchera pas. Si t'es pas authentique, si tu n'es pas toi, les résidents vont le voir. Alors Julien me regardera bizarrement si je lui disais : "oui je comprends, tu vois...". Il n'a pas l'habitude de ça avec moi. Je ne pourrais pas faire autrement que de faire comme ça. Parce que c'est ce qui habite en moi à ce moment précis quand je lui donne une réponse à sa demande. » (Pascal, ACS)

Pour terminer, je dirais qu'au fil des mois et des années aux côtés de Julien, Pascal a acquis un savoir-être dans l'accompagnement grâce à ses expériences passées. Cette généralisation est importante, faute de quoi, l'éducateur improvise sans point de repère, au feeling, comme le prétendent certain·e·s, en faisant n'importe quoi.

6.1.7 Conclusion

Cette réflexion me conforte désormais dans l'idée qu'une discussion informelle est un acte tout aussi professionnel qu'un entretien formel dans le bureau. Dans certaines situations, il semble même être plus adéquat d'évoquer certains sujets de manière informelle pour optimiser la prise en charge des résident·e·s.

Au début de l'analyse, je souhaitais nommer cette séquence : l'entretien formel. Je crois que le terme d'entretien induit d'emblée la formalité, la structure et donc la compétence que je souhaitais démontrer. Rapprocher le terme informel avec celui de discussion paraissait moins professionnel. Pourtant, il s'agit bien ici d'une discussion. Comme le précisent Bruno et Pascal, elle sont des outils essentiels et incontournables du travail d'éducateur.

6.2 Séquence n°2 à Martigny : un résident passif durant l'entretien formel

6.2.1 Contextualisation de la séquence analysée

Après avoir terminé sa discussion avec Julien, Pascal se dirige vers Francis et l'invite à le suivre au bureau pour établir le nouveau PAP. Francis répond « oui » en soupirant. Pascal sait que l'exercice est difficile pour Francis et il essaie de détendre l'atmosphère en plaisantant avec lui. Ils se dirigent ensuite ensemble de la cuisine jusqu'au bureau.

Ils se retrouvent donc seuls dans le bureau. Francis voulait s'asseoir en face de l'ordinateur mais Pascal lui demande de se mettre sur l'autre chaise pour qu'il puisse utiliser l'ordinateur durant l'entretien. Ils sont assis côte à côte et regardent l'écran qui se trouve en face de Pascal.

Dans un premier temps, Pascal lit à haute voix l'objectif fixé en 2014 avec l'ancienne référente de Francis. L'objectif était le suivant : « *D'ici un an, Francis effectuera par lui-même tous ses achats personnels.* ». En effet, l'équipe éducative achète les effets personnels (cigarettes, colle à dent, savonnettes, cafés, abonnements, etc.) de Francis et il doit simplement venir les chercher au bureau lorsqu'il en a besoin.

Pascal lit ensuite l'évaluation écrite puis ils en discutent ensemble :

Pascal : Je vois que ça ne s'est pas fait l'année passée. En tout cas moi j'ai pas vu que t'as demandé de l'argent pour faire tes achats.

Francis : Mais non. (*D'un air étonné et en haussant les épaules*)

Pascal : Et puis moi je te demande maintenant : est-ce que tu aimerais faire toi-même tes achats ?

Francis : Heu... Si vous vous en occupez, moi j'ai juste à demander...

Pascal : (*rire*) T'as rien juste à demander s'il vous plaît hein ! Si c'est nous qu'on s'en occupe.

Il en ressort que Francis ne fait pas encore ses achats personnels seul mais la situation semble lui convenir ainsi car les ES s'en occupent à sa place.

Durant la suite de cet entretien de 30 minutes, la discussion est principalement axée sur le choix d'un nouvel objectif pour l'année 2015. La séquence que je vais

analyser plus finement dure 3 minutes 45. Je l'ai sélectionné car il me semble particulièrement emblématique des tensions à l'œuvre dans l'activité de l'éducateur. Ces tensions démontrent bien comment le professionnel doit ruser et expérimenter plusieurs manières de faire pour y faire face.

Description de la séquence de travail réel : (Durée : 3 minutes 45)

Après quelques minutes d'entretien au bureau, le dialogue suivant se poursuit entre Pascal et Francis :

Pascal (P.) : Je te redis pourquoi je le trouve bien cet objectif, je vais me répéter mais... ce sont TES EFFETS PERSONNELS. Et puis si c'est TOI qui achètes tes effets personnels, je trouve qu'il y a quelque chose de plus juste. Tu comprends ?

Francis (F.) : Oui.

P. : T'es pas handicapé, tu peux marcher. Tu peux acheter tout seul tes cafés, tu sais gérer ton argent. Tu sais faire certains achats. Toutes ces choses là, tu sais les faire. Moi je veux bien te donner un coup de main. Mais je te donne un coup de main pour quelque chose que tu sais faire. Tu n'aurais pas besoin que moi je le fasse.

F. : *(il se tient la tête avec la main droite)* Parce que moi ça m'arrive que le dimanche soir j'ai plus rien. *(il se redresse)*

P. : Et tu vas acheter toi-même !

F. : Je demande au frangin. Alors il dit tant pis, tiens dix balles. *(En faisant le geste de donner)*

P. : Il te donne de l'argent et puis toi avec cet argent tu vas faire des achats ?

F. : Oui...

P. : Tu vois ça ! Tu es déjà en train de faire ça. *(en montrant sur l'écran le PAP)*

F. : *(il se tient à nouveau la tête)* Oui mais des fois il me donne et il me dit tiens si tu as pas. *(il se redresse)* Parce que moi je lui ai expliqué le cas. J'ai dit : le mercredi j'ai pas de jetons. Si j'ai pas dix francs qu'il me reste mon pauvre ami... *(avec un ton de conviction)*

P. : Mais pour cet objectif-là, moi je te donne de l'argent on est d'accord ? On ne touche pas à l'argent de poche. On a un budget pour acheter les effets personnels.

F. : Ha oui.

P. : Si tu veux, l'argent que moi je prends pour faire tes achats personnels, cet argent-là je te le donne cette fois-ci et puis c'est avec cet argent-là que tu vas acheter tes effets personnels. Ton argent de poche on ne le touche pas.

F. : Non.

P. : Ton argent de poche reste ton argent de poche.

F. : Oui.

P. : Et puis à côté de cet argent de poche, tu auras une autre somme d'argent avec laquelle tu vas faire des achats. D'accord ?

F. : Oui.

P. : Ça, c'est ma proposition, qu'on reste dans cet objectif-là, mais qu'on le modifie et qu'on le fasse par étape. D'accord ?

F. : Oui.

P. : Maintenant ce que je voulais te demander c'est : est-ce que TOI tu as une idée d'un objectif ? Est-ce que tu as une envie ou une idée d'un projet qu'on fasse, ou que tu aurais aimé faire ?

F. : *(Après un moment de silence, il soupire puis sourit)*

P. : *(rire)* Je te connais Francis... *(rire)* Je te connais...

F. : Pas besoin de parler plus loin. *(rire)*

P. : Mais si tu en a un c'est avec plaisir que j'essaie de le mettre en place avec toi.

F. : Parce que maintenant cette année je reste ici et je ne vais pas à Lourdes.

P. : Oui j'ai entendu ça oui.

F. : Alors, il m'a donné congé pour le mois d'août. Alors tu vois, alors je dois...

P. : Tu dois ?

F. : *(rire)* Pas besoin de faire un dessin.

P. : Non j'ai pas compris, tu dois quoi ?

F. : Je dois travailler.

R. : D'accord, tu devras travailler cette année à la place d'aller à Lourdes ?

F. : Oui.

R. : Bon tu reprendras tes vacances à un autre moment je pense. Mais pour cet objectif-là ou pour un autre, toi tu as une idée ?

F. : Tu sais que c'est le frère qui s'occupe des vacances alors... Moi j'peux pas lui dire... Heu...

R. : Mais par rapport aux vacances, tu aurais envie de faire un objectif autour des vacances ?

F. : Non, je suis bien ici...

6.2.2 Les prescriptions

Dans cette situation, le professionnel doit prendre en compte différentes prescriptions institutionnelles :

- Tout d'abord, le cahier des charges de l'éducateur spécifie l'une de ses responsabilités concernant les tâches administratives. Il s'agit principalement de remplir toutes les tâches administratives en relation avec le bon fonctionnement du foyer, notamment celles liées au Management.

Dans le SMQ, il existe un document relatif à l'élaboration des PAP. Chaque ES doit le remplir une fois par an avec les personnes dont il a la référence.

- De plus, l'un des objectifs spécifiques du foyer est d'exercer l'autonomie des résident·e·s en leur apprenant à assumer leurs actes et leurs choix. On retrouve également cet objectif dans le modèle d'intervention de l'institution : la VRS.
- Enfin, l'éducateur doit encourager chaque résident·e à s'autodéterminer et à s'impliquer dans son projet de vie.

Si l'on regarde la séquence de Pascal d'un point de vue extérieur, on a l'impression que tout va de soi, la discussion est fluide. C'est en accédant aux pensées de l'éducateur quand il agit, à ses préoccupations, à ses focalisations, à ses émotions et à ses interprétations dans l'action que l'on appréhende toute la complexité de la situation.

En effet, cette séquence permet d'identifier un décalage important entre ce que Pascal doit faire en regard des différentes prescriptions institutionnelles et ce qu'il fait réellement compte tenu des contingences de la situation. L'analyse va permettre de découvrir l'intelligence pratique à l'œuvre pour essayer de combler cet écart. Pour le faire, l'éducateur doit faire preuve d'inventivité et mettre à l'œuvre ses compétences.

6.2.3 Des tensions qui influencent le cours de l'action

Dans ce chapitre, je souhaite démontrer que le prescrit ne donne pas accès à ce qui est véritablement mis en œuvre par le professionnel face aux résistances du travail réel. En effet, le travail que Pascal cherche à faire (établir un PAP en impliquant le résident et en favorisant son autodétermination et son autonomie) est en quelque sorte empêché par des contraintes et des tensions qu'il doit prendre compte.

Comme je l'ai développé précédemment, les professions d'interactions humaines présentent des caractéristiques qui les distinguent radicalement des autres formes de travail. En effet, les destinataires de nos actions sont des acteurs et des actrices et modifient les pratiques qui leur sont destinées. Cette caractéristique oblige constamment les ES à improviser dans les situations et à surprendre la planification qu'elles ou ils avaient prévue. En d'autres termes, les êtres humains agissent et modifient sans cesse l'activité réelle.

Durant l'ACS, Pascal relève qu'il attache une grande importance à suivre la prescription institutionnelle en évoquant deux raisons. Tout d'abord, le PAP est une notion centrale dans l'acte éducatif des foyers St-Hubert pour conduire le résident accompagné à se prendre en charge, à faire ses choix, à s'assumer. D'autre part, il le fait aussi pour apaiser sa propre conscience professionnelle.

« Dans tous les cas, une chose qui est sûre : je ferai un PAP. Parce que j'ai des devoirs et je dois répondre à ces devoirs-là. J'ai un contrat, j'ai un travail, j'ai un emploi, j'ai un métier, je suis professionnel et puis on me demande de faire un PAP donc j'en ferai un, ça c'est clair ! [...] En fait je me raccroche à des choses très écrites, le SMQ, les règles, ça rassure mais comme ça j'ai un point d'encrage. »

Toutefois, l'exemple nous démontre qu'il n'est pas si évident d'impliquer le résident dans la construction de son PAP. Ce dernier a une grande influence sur la manière dont se déroule l'entretien. En effet, on découvre que Francis n'arrive pas à se positionner malgré les tentatives de Pascal et ses capacités de

compréhension semblent limitées. Ses réponses sont très brèves (oui-non) ou ne correspondent pas à la question posée. Une tension est donc bel et bien présente dans la situation et le professionnel doit la prendre en compte pour mener à bien la tâche demandée.

Dans le chapitre suivant, je souhaite démontrer que Pascal expérimente plusieurs manières de faire pour amener le résident à se positionner face à un objectif. Nous voyons bien dans cet extrait la créativité que recèlent ces expérimentations mais aussi l'investissement important exigé par l'éducateur. Durant l'ACS, Pascal m'a expliqué qu'il n'avait pas conscience de tous ces éléments.

6.2.4 L'expérimentation de plusieurs manières de faire

Dans un premier temps, Pascal cherche à démontrer l'intérêt d'un tel objectif à Francis et les bénéfices qu'il pourrait en retirer. Avec humour, il me dit essayer de « vendre » l'objectif au résident.

Pascal a observé que Francis s'achète parfois des produits avec son argent de poche. Il va donc profiter d'une perche lancée par le résident pour subtilement valoriser ses ressources et ses capacités.

« En fait, quand je lui dis qu'il gère son argent, il nous le montre. Il a déjà élaboré un petit budget pour ses jetons donc du coup lui il me donne beaucoup de matière pour lui dire : mais regarde que tu es capable. ».
(Pascal, ACS)

Le résident n'est pas très réceptif et oriente la discussion sur un autre sujet. Pascal prend également en compte cet élément et en dit ceci :

« J'ai un résident qui a besoin quand même d'avoir de l'écoute, d'avoir le sentiment que ce qu'il dit ce n'est pas pris et jeté à la poubelle mais qu'on s'intéresse à ce qu'il dit. Et je vais dans une technique de... je vais essayer de prendre un peu tout ça et de le ramener quand même au centre. [...] Mais en tout cas, je ne vais pas le priver de me dire ce qu'il veut me dire parce que souvent ça peut amener des choses si on laisse le temps. [...] Mais je connais aussi Francis, si je rentre là-dedans, on va parler des vacances, de son frère, de Lourdes, de tout ça et puis on aurait pris 35 minutes, ça aurait été super, on aurait eu un échange tous les deux mais le PAP on aura rien avancé. ». (Pascal, ACS)

Enfin, il questionne Francis pour savoir s'il souhaite s'investir dans un objectif en particulier mais Francis repart sur le sujet des vacances.

Au final, l'objectif est choisi par le professionnel. Cependant, la séquence nous démontre qu'il veille à ne pas placer la personne en situation d'assistance ou d'infériorité. Il essaie, du mieux qu'il peut, de prendre en compte l'avis du résident.

« En fait, c'est officialiser quelque chose qui, selon moi, il fait déjà non officiellement de temps en temps. Je pense que l'important c'est de partir dans un objectif en te disant qu'il va être réalisé ou réalisable et que ça va être un succès pour le résident. Ça paraît un peu simpliste, facile. Et pourtant toutes les choses qui sont évidentes, qui vont de soit, quand on les explicite, quand on les pose clairement, elles vont beaucoup mieux. Et puis là, je pense qu'il ne se rend pas compte qu'il est déjà en train de faire des choses et puis qu'il est capable de les faire. Si on fait cet objectif, si on fait le PAP de cette année, il prendra plus conscience des capacités qu'il a je pense. » (Pascal, ACS)

« Moi quand je vois ça, je suis content de l'avoir fait venir dans le bureau. Parce qu'en fait, il y a un échange là, même si je le vois bien, je l'aiguille sur cet objectif, je lui laisse le choix, je lui dis tu peux choisir, mais je l'aiguille sur cet objectif. » (Pascal, ACS)

Si dans un premier temps, ce choix m'a paru aller à l'encontre des principes du métier selon lequel un projet a des chances d'aboutir uniquement si le résident s'empare du projet, les entretiens m'ont permis de comprendre les choix qu'il a adoptés. Ce choix est évidemment adapté à la situation de Francis et aux tensions qu'elle fait émerger. La posture de Pascal aurait été différente face à un résident possédant d'autres capacités d'autodétermination. Pascal exemplifie en comparant avec la situation d'un autre résident.

« J'aurais employé d'autres mots, j'aurais peut-être demandé à d'autres résidents de me dire ce qu'eux ils veulent. J'aurais pu les laisser mijoter quelques minutes et je savais qu'ils auraient fini par trouver quelque chose. Là, je le connais et je sais que si je lui demande qu'est-ce qu'il veut, on ne va pas aboutir à quelque chose. » (Pascal, ACS)

6.2.5 La non-demande

Les investigations liées à ce TB ont mis en évidence une problématique professionnelle récurrente : Comment accompagner une personne qui n'exprime peu ou aucune demande explicite ? Quelle attitude adopter ?

Les bases de l'accompagnement proposé à St-Hubert font référence à la démarche du projet personnel. Mais cette démarche a-t-elle encore du sens lorsque les référent·e·s choisissent les objectifs à la place des résident·e·s concerné·e·s ?

Si le projet est parfois mis en place pour soulager la conscience professionnelle des éducateurs, cette situation nous révèle pourtant d'autres enjeux.

En développant le phénomène de dévalorisation, j'ai relevé que lorsque nous observons une personne, consciemment ou inconsciemment, nous la jugeons soit positivement, soit négativement. Par conséquent, la perception neutre ou sans jugement de valeur n'existe pas, même si elle est revendiquée dans le travail

social. Pascal avouera avoir des préjugés négatifs sur le déroulement de l'entretien, il sait que Francis ne va pas participer. Il s'efforce toutefois de le considérer avec des ressources et des capacités. Il va le valoriser et avoir des attentes de rôles vis-à-vis de lui.

Dans le cadre théorique, j'avais expliqué qu'il y a deux manières d'adopter des rôles sociaux : par choix ou par obligation. Pascal sait que Francis ne va pas trouver un objectif par lui-même mais il essaie de l'impliquer à sa manière. Il essaie de lui transmettre de fortes attentes et un message, tous renforcés par divers encouragements qui lui indiquent qu'il devrait occuper ce rôle particulier. Ainsi, l'imposition du rôle va peut-être conduire Francis au choix du rôle.

De mon point de vue, même s'il n'y a pas de demande, Pascal fait en sorte que quelque chose bouge dans le rapport de Francis à lui-même et aux autres. Et finalement n'est-ce pas ce que l'on attend d'un·e ES, qu'elle ou il puisse faire bouger la réalité quotidienne des personnes en difficulté ? Aurait-t-il dû attendre indéfiniment que Francis trouve un projet ? Je ne le pense pas.

Pouvoir agir, à travers les gestes de la vie quotidienne, à ce degré d'implication du sujet, justifie le travail éducatif en ce qu'il fonde un espoir de changement. Bien sûr, certaines affections ou inadaptations sont si lourdement invalidantes que ce n'est pas sur ce plan que le changement peut opérer.

6.2.6 Conclusion

Dans ma pratique quotidienne aux côtés de personnes adultes en situation du handicap psychique, je suis également confrontée à la non-demande. La situation présentée ci-dessus m'a donc fait réfléchir à ma propre pratique professionnelle. De plus, le rapport de Hautchamp (2005) m'a éclairée sur différentes notions liées à ce concept de demande.

Selon Hautchamp (2005), les causes des non-demandes varient d'une personne à une autre. Parfois, la pathologie empêche d'en formuler, d'autre fois, un manque de motivation en est la raison, etc. La connaissance de la personne et la relation de confiance établie permettent généralement de déterminer ces causes et la manière la plus appropriée de les prendre en compte. Durant l'autoconfrontation, Pascal explique d'ailleurs qu'il aurait eu plus d'attente vis-à-vis de certain·e-s autres résident·e-s en raison de leur plus grandes capacités de réflexion.

De plus, je retiens que la non-demande est peut-être une demande qui n'est pas formulée comme je l'entends. Pour autant, c'est toujours une communication puisque que Pascal et moi-même en avons fait le constat dans la situation de Francis. Est-ce que la non-demande amène forcément une non-réponse ? Où se trouve la limite avant de tomber dans le non professionnalisme ?

Je pense que le plus important n'est pas de déterminer de manière normative si les décisions prises sont justes, pertinentes, ou pas, mais d'examiner d'un point

de vue pragmatique comment elles font vivre le résident, le professionnel et la profession. D'après moi, encourager une personne à trouver des centres d'intérêts et valoriser ses capacités d'agir dans la société ne signifie pas lui dérober son libre arbitre. Susciter le désir, des souhaits et les aider à se projeter font partie du rôle de l'ES. Il faut parfois du temps et de la patience pour laisser place à la demande...

6.3 Séquence n°3 à Sion : la stimulation

Le foyer de Sion est situé à proximité de la gare et l'infrastructure est également intégrée à un immeuble résidentiel. L'éducateur filmé le 16 avril 2015 s'appelle Bruno.

6.3.1 Contextualisation de la séquence analysée

Le jour du tournage, Bruno commence son horaire à 06h30. En arrivant, il commence par préparer le petit déjeuner pour les 13 résident·e·s. Il dispose l'ensemble (pain, confiture, céréales, lait, etc.) sur l'une des tables de la salle à manger et chacun doit venir se servir. Il me semble important de signaler que l'heure du déjeuner est libre et chacun·e se prépare à son rythme pour le départ aux ateliers qui débutent à 07h30 pour la plupart. Une stagiaire est présente ce jour-là et s'est occupée d'amener les traitements à la salle à manger. Les résident·e·s doivent également venir les chercher mais Bruno est présent pour vérifier la prise de certains médicaments.

On sent que la vie du foyer vient d'émerger, il n'y a pas beaucoup de bruit. En arrivant dans la salle à manger, la majorité des résidents discutent quelques secondes avec Bruno avant de commencer à manger.

Lorsque tout est en place, vers 06h40, Bruno se dirige vers la chambre de Nicole, 50 ans, qui commence son atelier à 07h30. De la cuisine, il doit traverser un grand couloir. Une porte vitrée sépare la salle à manger de l'espace chambre. Il frappe à deux reprises à la porte puis l'ouvre. Sans allumer la lumière, il salue la résidente puis lui signale qu'il est l'heure de se réveiller. Nicole lui répond par un « oui ». Il laisse la porte entre-ouverte puis repart.

J'ai sélectionné la séquence pour l'analyse fine durant l'heure du déjeuner. Il s'agit d'une deuxième stimulation envers Nicole et la séquence dure 1 minute 10.

Description de la séquence de travail réel : (Durée : 1 minute 10)

Il est 07h05 lorsque Bruno se dirige pour la deuxième fois vers la chambre de Nicole pour la stimuler à se réveiller.

Arrivé près de la porte entre-ouverte, le dialogue suivant s'instaure :

Bruno (B.) : Nicole ? *(avec une voix assez forte)*

Nicole (N.) : Oui ?

B. : T'es levée ?

N. : Oui.

B. : Bien. *(il s'apprête à repartir mais Nicole l'interpelle en venant près de la porte)*

N. : Dis moi heu... je voulais te demander heu... il fait chaud dehors ou bien ?

B. : Écoute ça va être comme hier. Il fait le matin un peu plus frais mais il va faire chaud la journée.

N. : Oui oui, non mais parce que je... je non mais je dois savoir qu'est-ce que je, je...

B. : Il fera peut-être un peu plus chaud que hier.

N. : Quand même...

B. : Mais le matin il fait quand même assez frais.

N. : C'est assez frais...

B. : Oui.

N. : C'est pour savoir ce que je mets comme pantalon.

B. : D'accord. Ok à tout à l'heure.

Bruno repart en direction de la cuisine.

6.3.2 Les prescriptions

Dans cette séquence, je peux relever trois prescriptions :

- Le cahier des charges de Bruno spécifie qu'il doit faire appliquer le règlement des foyers. Ce règlement précise que les horaires des repas doivent être respectés mais ne précise pas que les résident·e·s doivent arriver à l'heure en atelier.
- Les objectifs spécifiques demandent de créer une dynamique d'indépendance et d'exercer l'autonomie des résident·e·s en leur apprenant à assumer leurs actes et leurs choix ;
- L'orientation du concept institutionnel accorde une place importante au travail, à l'insertion professionnelle et au développement des compétences sociales des résident·e·s.

6.3.3 Des pratiques différentes entre collègues

Au début de l'ACC, Pascal s'étonne de voir son collègue stimuler une résidente au réveil.

« Stimuler, moi je ne le fais pas ! [...] Quelqu'un qui n'est pas levé au déjeuner, quand il est en retard je vais le stimuler mais pas avant. Julien,

pour prendre quelqu'un, quand il s'oublie, le réveil sonne, je vois qu'il ne se lève pas, j'attends et puis quand c'est 7h30 donc il est en retard, je vais là-bas et je frappe en lui disant : "T'es en vacances aujourd'hui ?" [...] Après je fais ça parce qu'il n'a pas de contrat avec moi. J'ai pas un engagement avec lui qui fait qu'il doit être à telle heure au déjeuner et partir à telle heure. L'engagement qu'il a c'est avec les ateliers. Son contrat de travail c'est avec les ateliers. Et après à lui d'arriver là-bas et de dire je suis désolé et tout. »

Dans ses propos, j'entends un désir de rendre le résident responsable de ses actes et de ses choix pour répondre à l'objectif des foyers. L'aider à arriver à l'heure irait à l'encontre du principe d'autonomie et d'indépendance prôné par l'institution. En effet, il a les capacités et les ressources pour se lever par lui-même et pour s'excuser s'il arrive en retard.

Les extraits ci-dessus confirment que les choix varient d'un professionnel à l'autre même si les prescriptions institutionnelles sont identiques. Cependant, il est important de souligner que les deux professionnels s'accordent à dire que les problématiques rencontrées sont actuellement très différentes au sein des deux foyers. Les mêmes méthodes ne peuvent donc pas être adoptées.

En effet, Bruno souligne que cette séquence révèle une problématique actuelle avec la résidente concernée. L'équipe constate un manque de motivation dans tous les aspects de sa vie et doit la réveiller quasiment tous les jours. Dans cette séquence d'activité, il est évident que les caractéristiques de la résidente orientent la manière de travailler de Bruno.

Toutefois, même s'il paraît évident que Bruno prend en compte les difficultés et les besoins de cette personne en l'aidant à se réveiller pour qu'elle arrive à l'heure, ses préoccupations sont pourtant toujours présentes et la situation le questionne.

6.3.4 Les expériences antérieures

Dans ce chapitre, je souhaite démontrer que l'observation d'une courte séquence ne donne pas accès aux informations relatives à des épisodes antérieurs qui influencent pourtant la façon d'agir de l'éducateur. En effet, la méthode utilisée pour réveiller Nicole n'est pas produite par hasard.

Les autoconfrontations m'ont permis de déceler plusieurs éléments me permettant de comprendre comment la situation présente s'est construite durant les séances passées.

Par exemple, l'équipe éducative a déjà essayé de ne pas réveiller Nicole afin qu'elle comprenne les répercussions d'un retard. Toutefois, une baisse de salaire due à son retard n'a pas d'impact car la résidente bénéficie d'une bonne situation financière. Cette technique pour essayer de produire du changement dans la situation de la résidente n'a donc pas été concluante.

Bruno relève aussi l'impression de se faire manipuler par la résidente. Cependant, la psychiatre de l'institution n'a pas la même vision de concevoir la situation. Voici ce qu'il en dit :

« La psychiatre qui la suit, disons qu'elle nous soutient pas vraiment car elle a sa théorie. C'est que le patient est roi entre guillemet. Donc il ne faut surtout pas la brusquer, il faut accepter sa manière de vivre, ce serait plutôt à nous de nous adapter à elle quoi. Alors que là, c'est vrai que nous on est en porte-à-faux complet avec le règlement de base du foyer, où on demande à tout le monde de respecter certaines règles, de faire certaines choses. ». (Bruno, ACS)

Il me semble donc que l'équipe et Bruno se soient retrouvés face à un dilemme professionnel. Comment prendre en compte les besoins de la personne tout en exigeant que les règles de base soient respectées par tous ?

De plus, Bruno précise que la motivation de la résidente varie en fonction des ateliers auxquels elle participe.

« Quand elle travaille chez xxxx, il y a beaucoup moins de soucis. Elle se réveille en général à l'heure alors qu'elle doit prendre le train et se réveiller encore plus tôt. Ça marche, c'est un jour par semaine. Les autres jours, il faut retourner plusieurs fois. » (Bruno, ACC)

Si j'avais tourné la séquence un autre jour, Nicole n'aurait peut-être pas eu besoin de stimulation. Je souhaite spécifier que les places de travail dans l'atelier qu'elle apprécie sont complètes. Nicole ne pourrait donc pas intégrer cet atelier plusieurs jours de la semaine.

Enfin, il a fallu beaucoup de temps à l'équipe pour créer une bonne relation avec Nicole et pour qu'elle accepte son placement. Je suppose que la relation est encore relativement fragile et Bruno a certainement le souci de préserver cette relation et ce lien de confiance afin de poursuivre l'accompagnement dans les meilleures conditions possibles. En effet, il a constaté qu'être trop insistant et la brusquer amène à des conflits dans la relation éducative.

6.3.5 Tensions, dilemmes professionnels et intelligence pratique

D'après moi, les éléments cités précédemment doivent être considérés comme faisant partie intégrante de l'action. En effet, ils déterminent en grande partie les tensions auxquelles Bruno doit faire face en développant une intelligence au travail.

Pour l'instant, l'équipe éducative a pris le parti d'aider « en douceur » la résidente à se réveiller au risque d'être maternante. Cette manière d'être peut paraître inadéquate vue de l'extérieur. Toutefois, Dejours explique que « toute conduite, même lorsqu'elle semble aberrante ou absurde, a toujours un sens et une raison

d'être. Surtout lorsque cette conduite possède une certaine stabilité dans la vie ordinaire de travail. ». (Dejours, 1993, p.51)

En effet, cette pratique est mise en place pour combler l'écart entre la prescription (responsabiliser la résidente) et le réel de l'activité, ses tensions, ses imprévus, etc. Bruno explique que s'il exige de la résidente le respect des horaires, il met la résidente en échec car l'objectif de se réveiller sans aide, sans stimulation est trop élevé pour l'instant. La réveiller gentiment c'est en quelque sorte l'encourager et lui montrer qu'elle est capable de le faire.

6.3.6 Nouveaux questionnements

Pour terminer, je souhaite revenir sur un questionnement resté énigmatique au terme de l'analyse. En effet, les autoconfrontations révèlent que l'accompagnement permanent que nécessite Nicole semble gêner les éducateurs.

« Moi ce qui me dérange un peu c'est le fait que pour elle ce soit devenu un peu une habitude. Que quelqu'un puisse rester endormi de temps en temps ça peut arriver mais qu'on doive nous après être systématiquement derrière c'est quand même... » (Bruno, ACS)

Toutefois, de mon point de vue, cet accompagnement permanent dans tous les gestes de la vie quotidienne ne me semble pas une si grande contrainte.

Ma pratique professionnelle m'a appris que la perte de motivation est un symptôme récurrent dans certaines maladies telles que les troubles de l'humeur ou les troubles schizophréniques. Certaines personnes nécessiteront donc toujours d'un accompagnement pour créer un élan de motivation. Dans ces cas-là, laisser une personne dans son lit serait un manque de professionnalisme à mon avis.

Toutefois, je suis consciente qu'il n'est pas toujours facile de distinguer la mauvaise volonté de la pathologie des résident·e·s. Dans la situation de Nicole, cette distinction semble particulièrement difficile à définir.

Il aurait été intéressant d'avoir l'avis des professionnels concernant cette problématique pour que je puisse nuancer mes propos.

6.3.7 Conclusion

Gaberan (2012) affirme qu'il n'y a pas besoin de produire des actions extraordinaires ou héroïques pour être ES. Cependant, c'est dans l'anecdotique du quotidien que se joue l'essentiel du métier.

Comme nous le montre cet exemple, l'éducateur doit récolter un certain nombre d'informations au quotidien de sorte que, au moment de l'action, il dispose de suffisamment de données pour prendre une décision.

7 BILAN DE LA RECHERCHE

Pour conclure cette recherche, ce chapitre aborde la vérification de mes hypothèses, les limites et les richesses de mon travail, les pistes d'action et enfin, mon positionnement personnel et professionnel.

7.1 Vérification des hypothèses

Rappel de la question de recherche :

« Comment les éducateurs et les éducatrices sociales gèrent-elles l'écart entre le travail prescrit et le travail réel dans une institution accueillant des adultes en situation de handicap psychique, physique et mental pour accompagner au mieux les personnes accueillies ? »

Pour répondre à cette question, j'ai articulé mon travail autour de trois hypothèses énoncées dans l'introduction. À présent, je souhaite revenir sur chacune d'entre elles pour en vérifier le contenu.

Hypothèse n°1 :

Les pratiques éducatives varient d'un·e professionnel·le à un·e autre car elles sont influencées par différents éléments dont :

- La compréhension et l'interprétation des prescriptions institutionnelles ;
- Nos propres conceptions du métier et de l'accompagnement ;
- Les caractéristiques et les besoins de la personne accompagnée ;
- La singularité des situations de travail.

La recherche théorique et l'analyse des données recueillies m'ont permis de confirmer et de compléter cette première hypothèse. En effet, si les pratiques éducatives varient effectivement d'un·e professionnel·e à un·e autre, le retour des autoconfrontations m'a fait découvrir une multitude d'autres forces agissantes influençant les pratiques éducatives. De plus, les pratiques varient aussi chez la ou le même professionnel·le.

Tout d'abord, je souhaite revenir sur les prescriptions institutionnelles. Dans le cadre de ma recherche, les deux éducateurs interviennent dans deux foyers différents mais la prescription institutionnelle est la même pour chacun d'entre eux. À partir des prescriptions qui leur sont faites, les éducateurs, non seulement utilisent mais refaçonnent les moyens à leur disposition pour accroître l'efficacité de l'action. En effet, si les buts principaux du travail sont définis, les moyens pour y parvenir doivent être inventés par les éducateurs. Je dirais donc que les différences perçues chez les éducateurs ne sont pas liées à la prescription elle-même mais plutôt à leur manière

d'investir leurs valeurs personnelles, leur histoire, leur identité et leur manière de concevoir le métier et l'accompagnement. En d'autres termes, l'éducateur lui-même peut être considéré comme une force agissante. Chacun·e participe ainsi à la définition de la norme de réalisation des activités faisant partie de son cahier des charges par exemple.

De plus, même si la prescription était plus détaillée et rigoureuse, il existerait toujours un écart indéniable entre le travail prescrit et le travail réel. Finalement, c'est grâce à cet écart que nous ne sommes pas des machines mais des êtres humains qui tâchons au mieux de faire du bon travail, chacun avec un bagage théorique et pratique différent, des valeurs et une personnalité propre.

Enfin, l'analyse a mis en évidence des manières d'être et de faire différentes entre les deux éducateurs mais aussi chez le même éducateur. Ces différences sont expliquées par différentes valeurs mais également un contexte professionnel différent et des problématiques différentes chez les résidents accueillis. Les ressources et les besoins de chaque résident·e orientent donc aussi la manière de travailler d'un professionnel.

Pour assurer un accompagnement adéquat aux résident·e·s, je pense qu'il est important de prendre en compte ces éléments et de les investir dans leur intérêt.

Hypothèse n°2 :

Le quotidien de l'éducateur et de l'éducatrice peut sembler banal, routinier et simple mais les gestes, les actes et les choix d'un professionnel ne sont pas arbitraires et aléatoires, ils obéissent à un sens et à une logique. Il est donc possible d'identifier ce qui caractérise le travail effectué.

Bien que les gestes, les actes et les choix d'un professionnel soient parfois posés inconsciemment¹⁶, les analyses démontrent qu'ils obéissent bien à un sens et à une logique. Je vais donc tenter de mettre en évidence les résultats auxquels je suis parvenue dans la compréhension de la pratique des éducateurs et des éducatrices sociales. Qu'est-ce qui constituent les gestes du métier ?

Une prise en charge personnalisée :

Dans chacune des trois analyses, l'éducateur essaie d'accompagner les résident·e·s dans la prise de conscience de ses droits, de ses devoirs, de ses ressources ou de ses capacités. La manière d'être et de faire est pourtant très distincte et chacun utilise des techniques différentes pour y parvenir. Alors que Pascal adopte une posture très directive avec Julien, la stratégie est différente avec Francis. Le savoir-faire est en fait sans cesse adapté en fonction des forces agissantes et il m'est donc impossible de décrire avec précision tous les gestes du métier. Avec certaine personne adulte être maternant sera une étape

¹⁶ J'y reviendrai de manière plus détaillée en vérifiant la 3^{ème} hypothèse.

nécessaire et d'autre fois cette posture sera inadéquate. C'est à l'éducateur de trouver du sens dans les choix qu'il adopte.

L'intelligence pratique :

La compréhension de l'activité a découlé de l'analyse des tensions rencontrées par les professionnels au cours de leur activité. Ce modèle m'a permis de saisir la manière dont l'agent est inséré dans des champs de forces sociales et institutionnelles qui le poussent à agir. Au final, une grande part de l'activité des éducateurs se déploie dans l'intelligence pratique qu'ils doivent mettre en œuvre pour combler l'écart entre le travail prescrit et le travail réel. D'après Stroumza et De Jonckheere (2007), toute intervention du professionnel, aussi minime soit-elle, exige une intelligence pratique. Toute activité, tout geste est sensé, non pas au sens rationnel du terme où le professionnel serait conscient de chacun de ses gestes et y aurait réfléchi mais sensé au sens où il est une manière de se frotter au réel, une manière de faire avec les ressources et contraintes disponibles à ce moment-là.

L'exercice du métier d'ES est donc loin d'être un simple accompagnement dans la vie quotidienne, d'assistance dans les soins corporels, les repas et les activités d'occupation. L'accompagnement requiert une éthique singulière, un rapport spécifique au savoir et une mobilisation particulière de la théorie.

L'importance d'une pratique professionnelle réflexive :

Cette recherche m'a permis de comprendre que l'une des principales compétences de l'ES est d'avoir un regard réflexif sur chacun de ses actes. Selon moi, s'efforcer de questionner en permanence sa pratique, ses raisons d'agir, ses actes, ses responsabilités et son engagement est la seule manière d'optimiser la prise en charge des résident·e·s.

Une grande part du travail se compose de réflexions par rapport aux situations variées et complexes rencontrées tous les jours. La complexité des situations nous place régulièrement face à des dilemmes. Notre rôle est de trouver du sens aux décisions prises pour répondre au mieux à notre mission. Lorsque Bruno réveille Nicole, il a conscience des enjeux. D'après moi, cette conscience est une manière de professionnaliser l'acte qui paraît banal au premier abord.

Hypothèse n°3 :

Les actions réalisées pour combler l'écart entre le travail prescrit et le travail réel n'est pas évident à décrire dans le domaine de l'éducation sociale.

Les entretiens d'autoconfrontation et l'analyse des séquences de travail m'ont permis de confirmer l'hypothèse mais aussi de la nuancer. En effet, la verbalisation de la pratique semble plus imprécise lorsque la situation des résident·e·s est plutôt satisfaisante.

Si les gestes professionnels semblent peu visibles autant pour la chercheuse que pour les professionnels, je sais désormais que les éducateurs ne peuvent exercer leur métier

qu'en mobilisant une certaine forme d'intelligence au travail pour combler l'écart entre le travail prescrit et le travail réel. S'il est relativement aisé d'identifier la tâche prescrite, le travail réellement effectué et tout le travail mis en œuvre mentalement pour y parvenir est plus difficile à décrire. Ci-dessous, je résume ce phénomène en invoquant plusieurs facteurs.

Tout d'abord, les éducateurs m'ont démontré qu'ils n'avaient pas toujours un rapport conscient des raisons de leurs actions même si l'autoconfrontation prouve que leurs paroles et leurs gestes se basent sur une certaine expérience. Voici un court extrait de l'autoconfrontation simple avec Pascal pour exemplifier ce que je viens d'écrire :

***Noémie** : Durant l'échange, est-ce que tu as conscience de cette manière très directive que tu adoptes avec Julien ?*

***Pascal** : Non, c'est pas réfléchi mais je connais bien Julien. J'ai vu dans le passé, ça m'a demandé beaucoup d'années.*

L'activité quotidienne dissimule une masse d'habitudes et d'automatismes expérimentés et validés par l'expérience que l'on cesse parfois d'interroger en raison de leur efficacité. Le savoir-faire est donc tellement incorporé qu'il ne se voit plus. En d'autres termes, les professionnels mettent en œuvre leur intelligence pratique instinctivement pour s'ajuster aux diverses forces agissantes et ce travail est difficile à être verbalisé.

Par contre, la situation de Nicole semble poser plus de souci à l'équipe éducative et Bruno a très rapidement évoqué la difficulté à s'adapter à la prescription. Il a d'ailleurs évoqué une quantité de forces agissantes et les expériences antérieures de l'équipe éducative pour parvenir à un résultat plus satisfaisant. Je suppose donc que si l'équipe éducative parvient à trouver une manière de faire satisfaisante, les ressources mobilisées seront moins visibles et le geste va devenir « anodin ».

Enfin, je souhaite mettre en évidence un élément significatif évoqués par les deux professionnels : la marge de manœuvre accordée par la direction dans l'organisation des différents foyers. En effet, ils s'accordent à dire que cette souplesse par rapport à la mise en œuvre de la prescription favorise des conditions de travail adéquates. Les travailleurs ont besoin de jouir d'une marge de manœuvre dans la mise en œuvre de leurs prescriptions. Dans de telles conditions, meilleure est leur santé au travail et meilleures sont donc leurs interventions auprès des usager·e-s.

Pour terminer, il paraît évident que ce phénomène intervient de manière plus ou moins prononcée dans tous les champs professionnels, à moins que des machines remplacent les employé·e-s. Le travail social a cette particularité d'accompagner des êtres humains avec lesquels la prise en charge doit être personnalisée. L'écart entre la prescription et le travail réellement effectué est donc plus grand que dans certains métiers. Toutefois, il me semble évident qu'un établissement social ne peut pas être géré comme une entreprise du secteur marchand. Une prescription trop stricte ne serait donc pas adaptée.

7.2 Bilan méthodologique : les limites et les intérêts de la démarche

Durant la réalisation de ce Travail de Bachelor en analyse de l'activité, j'ai repéré des difficultés, des limites mais également un grand nombre de richesses. Dans ce chapitre, je souhaite mettre en évidence ces éléments tant positifs que négatifs. Pour compléter ce bilan méthodologique, j'ai également recueilli le point de vue des éducateurs impliqués dans ma recherche. Enfin, l'annexe C en page 72 est un tableau récapitulatif des limites et des intérêts.

Tout d'abord, aborder les institutions valaisannes et les convaincre de participer à ma recherche n'a pas été un exercice aisé. En effet, j'ai constaté que l'analyse de l'activité est encore peu connue et génère de l'inquiétude lorsqu'il est question de filmer des professionnel·le·s en action. La méthode particulière de récolte des données a donc exigé un travail de réflexion avec la direction pour établir les enjeux éthiques et fixer un cadre de recherche. Toutefois, lorsque les accords ont été validés par la direction de la Fondation St-Hubert, j'avais la certitude de leur intérêt pour mon sujet. Toutes les étapes précédentes ont donc favorisé des conditions de travail optimales.

De même, les deux professionnels engagés dans ma recherche sont volontaires et personne ne leur a imposé ce choix. Leur motivation à découvrir une nouvelle démarche de recherche et à s'impliquer dans la co-construction du travail a été d'une grande richesse. Leur intérêt, leur disponibilité et leur implication m'a beaucoup touchée.

L'un de mes objectifs était d'accompagner deux professionnel·le·s dans un processus de co-analyse d'une activité de travail. Cette méthode a exigé beaucoup de temps et de la rigueur. Après avoir trouvé un lieu de recherche et défini les enjeux éthiques, des observations dans les lieux de vie ont été nécessaires pour rencontrer les résident·e·s et établir une relation de confiance. À mon avis, cette caractéristique peut être perçue comme une limite mais également comme une richesse. En effet, elle m'a permis de créer un climat favorable pour le travail de co-analyse.

La méthodologie utilisée privilégie une approche descriptive et qualitative destinée à illustrer, par des exemples concrets, la richesse des contenus de la pratique de l'éducateur et de l'éducatrice sociale. Une seule institution a été analysée à partir des propos recueillis auprès de deux éducateurs. Malgré l'analyse détaillée et rigoureuse, je suis donc consciente de son caractère non exhaustif. En effet, les descriptions, les explications et les analyses développées se rapportent à des situations singulières, clairement identifiées, qui sont certes emblématiques du travail dans l'éducation sociales mais n'abordent, de loin pas, toute la réalité du métier.

De plus, j'ai eu du mal à respecter les exigences établies pour mener les autoconfrontations. En faisant parler les deux éducateurs sur leur travail, mon rôle était de les recentrer sur les actions effectives de la séquence s'ils s'en éloignaient. Toutefois, l'inexpérience et la crainte de déstabiliser les professionnels ont souvent amené à des échanges généraux sur l'activité. Il a aussi été difficile d'intervenir dans les échanges en tant que chercheuse et non pas en tant qu'éducatrice sociale pour ne pas influencer le discours des professionnels. J'avais tendance à faire des comparaisons de leurs activités avec les miennes.

Malgré tout, la confrontation des points de vue m'a aussi permis de questionner ma propre pratique et de découvrir de nouveaux questionnements professionnels. Par exemple, comment réagir lorsqu'il n'y a pas de demande ?

Pour terminer, l'étape de l'analyse a engendré des craintes et des doutes que je souhaite partager. Suite aux deux autoconfrontations simples et à l'autoconfrontation croisée, j'étais en possession d'un matériel importants de vidéos et d'enregistrements audio. Trouver la bonne manière de m'y prendre pour analyser ce contenu n'a pas été évident. De puis, j'avais le souci de retransmettre avec justesse la réalité des propos échangés par les professionnels et d'éviter les jugements malgré les interrogations restées sans réponse aux termes des entretiens.

La parole aux participants :

Pour compléter ce chapitre sur le bilan méthodologique, j'ai souhaité redonner la parole aux participants qui ont rendu mon travail possible : Bruno et Pascal. J'ai discuté avec chacun d'entre eux séparément de la démarche partagée quelque mois plus tôt. Que leur reste-t-il aujourd'hui de cette expérience ? Quelles limites et quels intérêts liés à la méthode retiennent-ils ?

Tout d'abord, si le dispositif pour récolter les données d'analyse n'était pas évident à comprendre au premier abord, les deux professionnels ont apprécié découvrir le cadre théorique et méthodologique de l'analyse de l'activité.

Tous les deux s'accordent à dire que l'exercice de mise en mot de la pratique permet une meilleure compréhension de leur propre activité et agit donc un peu comme une supervision professionnelle.

Pour Pascal, la participation à la recherche était une excellente façon de prendre du recul et de s'observer dans son travail quotidien. S'il avoue avoir eu de la peine à s'apprécier sur l'image, cela lui a permis de poser un regard critique sur ses actions. Il a également été surpris de découvrir sur les images certains éléments dont il n'avait pas conscience au moment de l'action.

Quand à Bruno, il relève notamment l'émergence de nouvelles questions et de nouvelles hypothèses pour développer et enrichir la compréhension des situations de travail.

Si les deux éducateurs ont su rester naturels face à la caméra, ils avouent tout de même avoir parfois légèrement changé l'organisation de leur travail par rapport à leurs habitudes. De plus, ils évoquent l'influence de la caméra sur certain·e·s résident·e·s malgré une présence discrète le jour du tournage.

Enfin, la méthode est pertinente à leurs yeux même si elle ne permet pas d'apprécier toute la réalité du métier.

7.3 Perspectives et pistes d'action

Pour introduire ce chapitre, je souhaite partager quelques extraits tirés des autoconfrontations :

« Mais c'est bien d'avoir reparlé de la problématique de cette personne qui ne se lève pas, qui a de la peine à se lever. Il y a bientôt une réunion de réseau qui aura lieu et puis ça m'a permis aussi de dégager... enfin vu qu'on en parle ça soulève de nouvelles questions, des hypothèses, etc. Ça fait bouger un peu les choses. »
(Bruno, ACS)

« Et puis maintenant, en regardant la vidéo, je me dis que même s'il n'y a eu que deux moments comme celui-ci et bien il y a eu ces deux petits moments. Il y a une trentaine de secondes où Francis et moi on a un échange réel autour d'un objectif. Et où lui il peut m'exprimer ce qu'il craint, ce qu'il a peur de ne pas réussir à faire par rapport à l'objectif. Je ne m'en serais pas rendu compte sinon. Ça serait passé au-dessus. J'aurais pas pris la mesure de ce réel échange, de l'intérêt de cet échange. Maintenant, en le voyant par après, je me rends compte que c'était bien. » (Pascal, ACS)

« Donc toi tu n'aurais pas réagi comme ça ? » (Bruno, ACC)

Ces paroles démontrent que l'activité quotidienne dissimule des habitudes et des automatismes que l'on cesse parfois d'interroger. D'après Clot & al. (2000), la méthode d'autoconfrontation développée en analyse de l'activité permet aux professionnel-le-s de prendre conscience de leur manière d'agir et ainsi d'augmenter leurs capacités de transformer les moyens, les buts, et les connaissances de leur propre travail, mais aussi de leur propre connaissance d'eux-mêmes. Il serait donc intéressant d'encourager les institutions à proposer cette méthode aux équipes éducatives.

Toutefois, j'ai conscience que l'analyse de l'activité est encore peu connue et génère de l'inquiétude lorsqu'il est question de se faire filmer et de se dévoiler devant ses collègues. De plus, la méthode préconisée exige une importante mobilisation de temps et de moyens. Encore faut-il que les professionnel-le-s veuillent s'engager et s'investir dans une telle démarche. Et dans quelle mesure la méthode peut être adaptée à la réalité économique des institutions sociales ?

D'autres pratiques, moins conséquentes, permettraient également d'instituer un débat entre professionnel-le-s pour parvenir à des résultats similaires. La mise à disposition d'espaces et de temps d'échanges permettrait la rencontre de plusieurs collègues, de plusieurs logiques. En d'autres termes, la production de connaissances sur l'activité personnelle et collective.

Dans la majorité des institutions au sein desquelles j'ai travaillé, les membres de l'équipe éducative se rencontrent rarement. Le temps à disposition durant les colloques permet d'aborder les situations de chaque résident-e mais la prise en charge générale est régulièrement oubliée. Pourtant, dans l'éducation sociale et notamment avec les

personnes en situation de handicap psychique et mental, il est primordial d'avoir une cohésion d'équipe.

Un espace de parole supplémentaire permettrait donc de favoriser davantage l'échange des connaissances sur l'activité et ainsi favoriser l'efficacité des méthodes utilisées. De plus, une meilleure compréhension de ses collègues et de leurs valeurs peut faire tomber des préjugés et encourage à davantage de respect et de cohésion au sein de l'équipe. Il est intéressant d'écouter l'autre parler des priorités qu'il donne à l'une ou à l'autre valeur, dans telle ou telle situation.

Finalement, mettre en mots sa pratique est un véritable exercice, qui agit un peu comme une supervision professionnelle. Les bénéfiques pour les ES, l'institution et les résident·e·s peuvent donc être conséquents.

7.4 Bilan professionnel et personnel

En écrivant ces dernières lignes, je réalise, non sans émotions, le chemin parcouru. La trajectoire de mon objet de recherche a passablement évolué au cours de mon travail et jusqu'au moment de l'analyse. Ces changements ont provoqué des doutes souvent déstabilisants mais le résultat final en est d'autant plus satisfaisant.

Tout d'abord, un apprentissage sur les autres et leurs pratiques ne peut se passer d'un apprentissage sur soi et sa propre pratique. Les échanges partagés avec les deux professionnels impliqués dans ma recherche ont provoqués des émotions, des résonances, des corrélations et des divergences avec mes propres pratiques professionnelles. Le cadre théorique et méthodologique de l'analyse de l'activité m'a donc permis de prendre un certain regard sur mon activité et mes attitudes professionnelles en me permettant de développer une certaine conscience de mon travail et en particulier celle de mon agir. En tant que novice, un réel désir de faire évoluer les personnes et y voir des résultats concrets me tenaient à cœur. L'ensemble des forces agissantes dont les capacités et les besoins de la personne démontre que l'éducatrice n'est toutefois pas la seule responsable du résultat de son action.

Au-delà de comprendre le décalage entre le travail prescrit et le travail réel, l'ambition de ma recherche était de clarifier mon rôle d'éducatrice pour mieux défendre les valeurs et les principes du métier. Arrivée au terme de ma démarche de recherche, il m'est impossible d'enfermer la pratique éducative dans un discours de type scientifique et technicien ou d'écrire le « manuel du parfait éducateur ». D'après Rouzel (2014), une telle visée serait même un leurre grave, puisqu'elle imposerait un modèle unique dans le travail éducatif, alors que les analyses ont démontré que le travail est à réinventer sans cesse. En effet le terrain privilégié du travail éducatif est la relation humaine, sans cesse mouvante et émouvante. Mon rôle est donc de réinventer sans cesse mes modes d'expression pour m'adapter aux caractéristiques de la situation.

Ce cheminement m'a confortée dans mes choix personnels et m'a ouvert un espace d'autonomie dans la définition même de mon métier et de mes pratiques. Les dispositions légales, fixant le cadre du travail social et définissant les moyens accordés,

sont certes établies par les pouvoirs politiques, mais mon rôle est de déterminer les actions à entreprendre et de les justifier sans cesse.

Je pense que les principaux ingrédients pour exercer au mieux mon métier et cultiver un maximum de compétence sont l'engagement, la rigueur et le sens des responsabilités.

L'apparente banalité de l'exercice professionnel me semble aujourd'hui moins embarrassante. J'ai le sentiment d'être plus à l'aise et de mieux maîtriser ma pratique car j'ai des exemples et des concepts pour en parler.

Malgré les limites de mon travail, j'espère avoir su partager la richesse de la profession et la polyvalence des ressources et des compétences déployées pour répondre aux demandes individuelles et collectives des résident·e·s.

8 CONCLUSION

Pour conclure ce travail, je souhaite revenir sur les termes d'éducateur social et d'éducatrice sociale :

- ❖ ***Est-ce que ce terme est adéquat pour définir le métier ?***
- ❖ ***Est-ce que l'on peut éduquer une personne adulte en situation de handicap psychique, physique ou mental ?***

Ces questionnements ont émergé durant ma recherche et pourraient faire l'objet d'un nouveau Travail de Bachelor. Je souhaite toutefois en dire quelques mots.

De mon point de vue, le terme « éduquer » est infantilisant et place l'éducateur dans une position de savoir absolu. Or, une personne adulte en difficulté à des besoins, des droits, des devoirs et des ressources qu'il s'agit de prendre en compte.

Éduquer vient du verbe latin *ēdūcĕre* composé de *dūcĕre* (conduire, mener) et du préfixe *ex-* (en dehors). (Bouyer, 1999)

Étymologiquement parlant, le terme me paraît plus approprié. En effet, conduire se rapproche du terme accompagner que j'ai grandement développé au cours de ma recherche. Notre rôle est bien d'accompagner les résidents vers un projet de vie personnel.

9 RÉFÉRENCEMENT

9.1 Bibliographie

BARBIER J.- M. et al. (2009), *Encyclopédie de la formation*, Paris, PUF.

COQUOZ J. & KNÜSEL R. (2004), *L'insaisissable pratique, travail éducatif auprès de personnes souffrant de handicap*, Lausanne, Éditions ÉÉSP.

DÉTIENNE M. & VERNANT J.-P. (2009), *Les ruses de l'intelligence, La mètis chez les Grecs*, Paris, Flammarion.

ROUZEL J. (2014), *Le travail d'éducateur spécialisé*, Paris, Dunod, 3^{ème} édition.

STROUMZA K. & DE JONCKHEERE C. (2012), *La vitalisation au cœur de l'intervention : analyse d'activités éducatives auprès d'adultes en situation de handicap psychique*, Genève, Éditions IES.

VANEY L. (1991), *Valorisation des Rôles Sociaux et évaluation, textes choisis*, Genève, Éditions des Deux Continents.

WEBER PH. (2008), *L'intervention du travailleur social, Dynamiser les pratiques*, Lyon, Chronique Sociale.

WOLFENBERGER W. (1991), *La valorisation des rôles sociaux, Introduction à un concept de référence pour l'organisation des services*, Genève, Éditions des Deux Continents.

9.2 Articles

DANIELLOU F. (2002), *Le travail des prescriptions*, Bordeaux, Éditions du Laboratoire de l'Ergonomie des Systèmes Complexes, Université Victor Segalen.

DEJOURS C. (2001), *Subjectivité, travail et action*, Lieu d'édition non mentionné, Édition non mentionnée.

MEUWLY M. (2013), *Les approches en analyse de l'activité*, Sierre : Haute École de Travail Social, Non publié.

9.3 Articles de revue

CHAPELLIER J.-L. (2001), *Éducateur : Identité et Formation*, In *Pensée plurielle*, De Boeck Supérieur, n°3, pp. 73 à 78.

CLOT Y. & FAÏTA D. (2000), Genres et styles en analyse du travail, Concepts et méthodes, In *Travailler*, Revue internationale de psychopathologie et de psychodynamique du travail, n°4, pp. 7 à 42.

CLOT Y. et al. (2001), Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, In *Éducation Permanente*, n°146, pp. 17 à 25.

COQUOZ J. (2009), L'identification des compétences requises pour l'éducation sociale : un enjeu scientifique et professionnel, In *Revue de FESET*, Journal Européen d'Éducation Sociale n°16/17, pp. 95 à 103.

DAVEZIES Ph. (1993), Éléments de psychodynamique du travail, In *Éducation Permanente*, n°116/1993-3, pp. 33 à 46.

DE JONCKHEERE C. (2007), L'analyse de l'activité : une épistémologie et une méthodologie pour étudier les pratiques en travail social, In *Revue Suisse de travail social*, n°2, pp. 9 à 22.

DEJOURS C. (1993), Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel, In *Éducation permanente*, n°132, pp.149 à 158.

MEZZENA S. (2011), L'expérience du stagiaire en travail social : le point de vue situé de l'activité, In *Pensées plurielle*, n°26, pp. 37 à 51.

MEZZENA S. (2012), Engagement des travailleurs sociaux depuis le partenariat avec l'environnement : agencements et formation des valeurs, In *Revue Forum*, n°136, pp. 37 à 46.

9.4 Documentations

HES·SO, (2006), *PEC - Plan d'étude cadres Bachelor 2006 - filière de la formation en travail social*, Suisse, Non publié.

9.5 Sitographie

BAILLERGEAU É. (2009), « Les enjeux contemporains du travail social en Europe », *Informations sociales*, URL : <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-2-page-40.htm>

BOUYER S. (1999), « Éduquer : (d'où) cela mène-t-il ? », *Le Portique, Revue de philosophie et de science humaine*, URL : <http://leportique.revues.org/269>

COQUOZ J. (2006), « L'identité professionnelle troublée des travailleurs sociaux », *Actualité sociale*, URL : <http://www.avenirsocial.ch/fr/p42004435.html>

FONDATION ST-HUBERT, (consulté le 13.01.2015), « Présentation générale », *Fondation St-Hubert*, URL : <http://www.asth.ch/>

GABERAN Ph. (2012), « *Vouloir être éducateur aujourd'hui...*, *Fondement épistémologique d'une science de l'éducation* », URL : <http://www.foj.ch/actualites/vouloir-%C3%AAtre-%C3%A9ducateur-aujourd'hui>

HAUTCHAMP M. & al. (2005), « *Rapport de la mission : Quelle intervention sociale pour ceux qui ne demandent rien ?* », *Editeur : Inspection générale des affaires sociales*, URL : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/064000195.pdf>

10 RÉFÉRENCEMENT ALPHABETIQUE

BAILLERGEAU É. (2009), « Les enjeux contemporains du travail social en Europe », *Informations sociales*, URL : <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-2-page-40.htm>

BARBIER J.- M. et al. (2009), *Encyclopédie de la formation*, Paris, PUF.

BOUYER S. (1999), « Éduquer : (d'où) cela mène-t-il ? », *Le Portique, Revue de philosophie et de science humaine*, mis en ligne le 11.03.2005, URL : <http://leportique.revues.org/269>

CHAPELLIER J.-L. (2001), Éducateur : Identité et Formation, In *Pensée plurielle*, De Boeck Supérieur, n°3, pp. 73 à 78.

CLOT Y. & FAÏTA D. (2000), Genres et styles en analyse du travail, Concepts et méthodes, In *Travailler*, Revue internationale de psychopathologie et de psychodynamique du travail, n°4, pp. 7 à 42.

CLOT Y. et al. (2001), Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, In *Éducation Permanente*, n°146, pp. 17 à 25.

COQUOZ J. (2006), « L'identité professionnelle troublée des travailleurs sociaux », *Actualité sociale*, URL : <http://www.avenirsocial.ch/fr/p42004435.html>

COQUOZ J. (2009), L'identification des compétences requises pour l'éducation sociale : un enjeu scientifique et professionnel, In *Revue de FESET*, Journal Européen d'Éducation Sociale n°16/17, pp. 95 à 103.

COQUOZ J. & KNÜSEL R. (2004), *L'insaisissable pratique, travail éducatif auprès de personnes souffrant de handicap*, Lausanne, Éditions ÉÉSP.

DANIELLOU F. (2002), *Le travail des prescriptions*, Bordeaux, Éditions du Laboratoire de l'Ergonomie des Systèmes Complexes, Université Victor Segalen.

DAVEZIES Ph. (1993), Éléments de psychodynamique du travail, In *Éducation Permanente*, n°116/1993-3, pp. 33 à 46.

DE JONCKHEERE C. (2007), L'analyse de l'activité : une épistémologie et une méthodologie pour étudier les pratiques en travail social, In *Revue Suisse de travail social*, n°2, pp. 9 à 22.

DEJOURS C. (2001), *Subjectivité, travail et action*, Lieu d'édition non mentionné, Édition non mentionnée.

DEJOURS C. (1993), Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel, In *Éducation permanente*, n°132, pp.149 à 158.

DÉTIENNE M. & VERNANT J.-P. (1994), *Les ruses de l'intelligence, La métis chez les Grecs*, Paris, Flammarion.

FONDATION ST-HUBERT, (consulté le 13.01.2015), « Présentation générale », *Fondation St-Hubert*, URL : <http://www.asth.ch>

GABERAN Ph. (2012), « Vouloir être éducateur aujourd'hui... », *Fondement épistémologique d'une science de l'éducation*, URL : <http://www.foj.ch/actualites/vouloir-%C3%AAtre-%C3%A9ducateur-aujourd'hui>

HAUTCHAMP M. & al. (2005), « Rapport de la mission : Quelle intervention sociale pour ceux qui ne demandent rien ? », *Editeur : Inspection générale des affaires sociales*, URL : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/064000195.pdf>

HES·SO, (2006), *PEC - Plan d'étude cadres Bachelor 2006 - filière de la formation en travail social*, Suisse, Non publié.

MEUWLY M. (2013), *Les approches en analyse de l'activité*, Sierre : Haute École de Travail Social, Non publié.

MEZZENA S. (2011), L'expérience du stagiaire en travail social : le point de vue situé de l'activité, In *Pensées plurielle*, n°26, pp. 37 à 51.

MEZZENA S. (2012), Engagement des travailleurs sociaux depuis le partenariat avec l'environnement : agencements et formation des valeurs, In *Revue Forum*, n°136, pp. 37 à 46.

ROUZEL J. (2014), *Le travail d'éducateur spécialisé*, Paris, Dunod, 3^{ème} édition.

STROUMZA K. & DE JONCKHEERE C. (2012), *La vitalisation au cœur de l'intervention : analyse d'activités éducatives auprès d'adultes en situation de handicap psychique*, Genève, Éditions IES.

VANEY L. (1991), *Valorisation des Rôles Sociaux et évaluation, textes choisis*, Genève, Éditions des Deux Continents.

WEBER PH. (2008), *L'intervention du travailleur social, Dynamiser les pratiques*, Lyon, Chronique Sociale.

WOLFENBERGER W. (1991), *La valorisation des rôles sociaux, Introduction à un concept de référence pour l'organisation des services*, Genève, Éditions des Deux Continents.

11 OUVRAGES ET ARTICLES CONSULTÉS

BARBIER J.- M. (2011), *Vocabulaire d'analyse des activités*, Paris, PUF.

CIFALI M. (2001), Accompagner : quelles limites ?, In *Cahiers pédagogiques, CRAP*, n°393, pp. 15 à 17.

CLOT Y. (2010), *Le travail à cœur, Pour en finir avec les risques psychosociaux*, Paris, Éditions La Découverte.

CUNGI Ch. (2006), *L'alliance thérapeutique*, Paris, Éditions Retz.

FONDATION ST-HUBERT, (2012), *Rapport de gestion 2011*, Sion, Imprimerie Schmid SA.

FONDATION ST-HUBERT, (2015), *Rapport de gestion 2014*, Sion, Imprimerie Schmid SA.

HUBAULT F. (2000), *Comprendre que travailler c'est penser, un enjeu industriel de l'intervention ergonomique*, Paris, Octares Éditions.

JOBERT G. (2004), L'intelligence au travail, In CARRÉ Ph. & CASPAR P., *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, pp. 205 à 221.

JOBERT G. & GOUDEAUX A. (1999), *L'analyse des situations de travail, approche sociologique et psychodynamique, Analyse du travail de caissière dans le magasin X*, Lieu d'édition non mentionné, Édition non mentionnée.

LIBOIS J. & STROUMZA K. (2007), *Analyse de l'activité en travail social, Actions professionnelles et situations de formation*, Genève, Éditions IES.

LIÈVRE P. (2006), *Manuel d'initiation à la recherche en travail social, Construire un mémoire professionnel*, Rennes, Éditions ENSP.

QUIVY R. & VAN CAMPENHOUDT L. (2006), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.

STROUMZA K. et al. (2014), *L'ajustement dans tous ses états : règles, émotions, distance et engagement dans les activités éducatives d'un centre de jour*, Genève, Éditions IES.

12 ANNEXES**Annexe A : Schéma représentant le processus pour le recueil des données**

Dates	Contenu des échanges/des actions	Durée
15 décembre 2014	Premier contact téléphonique avec M. Rapillard. Explication du projet et de la méthodologie. Suite à un retour positif, une rencontre est fixée au 22 décembre 2014.	20 minutes
22 décembre 2014	Première rencontre avec M. Rapillard. Explication plus détaillée du projet et de la méthodologie. Suite à un intérêt pour le projet, il me demande de lui envoyer un document écrit détaillant mon choix et mes motivations ainsi que les démarches envisagées pour le recueil de données (nombre de professionnel·le·s impliqué·e·s dans le projet, maximum d'heures exigées, etc.).	1 heure
Janvier 2015	Écriture et envoi du projet écrit.	Non déterminée
11 février 2015	Suite à l'envoi du projet écrit, un deuxième échange téléphonique. M. Rapillard m'autorise à entreprendre ma recherche via la Fondation St-Hubert. La suite de la démarche est envisagée.	20 minutes
12 février 2015	M. Rapillard a sollicité les équipes éducatives des trois foyers pour leur proposer mon projet et définir si certain·e étaient intéressé·e·s à y participer.	-
2 mars 2015	Appel téléphonique. M. Rapillard m'informe que deux éducateurs sont intéressés par ma démarche. Nous évoquons les aspects éthiques liés à la recherche, notamment les aspects liés aux séquences filmées. Avant de conclure, nous fixons une date de rencontre avec les deux professionnels.	20 minutes

6 mars 2015	Création du formulaire de consentement pour le recueil et l'usage de données audio-visuelles (Annexe B).	Non-déterminée
17 mars 2015	Rencontre avec M. Rapillard pour clarifier les aspects éthiques (anonymat de l'institution, des éducateurs et des résidents, accès aux documents prescriptifs, etc.) et pour récolter des informations utiles concernant les foyers de l'institution.	1 heure
17 mars 2015	Rencontre avec les deux professionnels engagés dans ma recherche. Explication plus détaillée des objectifs de la recherche, de la méthodologie et des aspects éthiques. Dans une perspective de co-construction, nous abordons également le choix des activités filmées.	1 heure
18 mars 2015	Appels téléphoniques avec les deux éducateurs afin de déterminer une date pour les observations au sein des foyers.	15 minutes
20 mars 2015	Contact par courriel avec M. Rapillard pour lui proposer le formulaire de consentement officialisant la collaboration et garantissant l'éthique durant le processus.	-
23 mars 2015	Soirée d'observation au foyer de Martigny et choix des activités à filmer.	5 heures
7 mars 2015	Soirée d'observation au foyer de Sion et choix des activités à filmer.	3 heures
15 avril 2015	Tournage d'une activité de travail réel à Sion. L'éducateur est filmé durant le moment du lever et de la préparation du déjeuner.	2 heures
16 avril 2015	Tournage d'une activité de travail réel à Martigny. L'éducateur est filmé durant le moment du souper puis un entretien formel.	3 heures
17 avril 2015	Entretien téléphonique avec M. Rapillard pour l'avertir de l'avancée des démarches et fixer une nouvelle date de rencontre pour lui présenter la présentation écrite de l'institution St-Hubert dans le cadre de ma recherche.	15 minutes

18 avril 2015	Observation des enregistrements vidéo dans leur intégralité afin de sélectionner des extraits significatifs à faire visionner aux professionnels.	Non-déterminée
19 avril 2015	Floutage des séquences sur lesquelles des résident·e·s sont reconnaissables.	Non-déterminée
28 avril 2015	Autoconfrontation simple avec l'éducateur de Sion. Basée sur 4 séquences significatives de 1 à 4 minutes.	1 heure 30
28 avril 2015	Autoconfrontation simple avec l'éducateur de Martigny. Basée sur 4 séquences significatives de 1 à 4 minutes	1 heure 30
12 mai 2015	Autoconfrontation croisée avec les deux professionnels réunis. Basée sur deux séquences de l'éducateur de Martigny et deux séquences de l'éducateur de Sion.	2 heures
22 mai 2015	Envoi du contexte institutionnel à M. Rapillard.	-
27 mai 2015	Rencontre avec M. Rappillard pour les corrections du contexte institutionnel.	1 heure
17 et 22 juin 2015	Contacts téléphoniques avec M. Rapillard concernant les aspects éthiques liés à une présence en tant qu'expert lors de mon évaluation orale.	30 minutes
03 août 2015	Contact téléphonique avec l'éducateur de Sion pour avoir son avis sur le bilan méthodologique de la recherche. Qu'est-ce qu'il lui reste de cette expérience ? Quels intérêts et quelles limites ?	15 minutes
03 août 2015	Contact téléphonique avec l'éducateur de Sion pour avoir son avis sur le bilan méthodologique de la recherche. Qu'est-ce qu'il lui reste de cette expérience ? Quels intérêts et quelles limites ?	15 minutes
8 août 2015	Envoi de la version finale à M. Rapillard comme souhaité en début de recherche.	-

Annexe B : Formulaire de consentement pour le recueil et l'usage de données audio-visuelles

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de ma formation d'éducatrice sociale au sein de la HETS (Haute École de Travail Social) de Sierre, je dois effectuer un travail de recherche sur un sujet qui m'interpelle.

L'un de mes objectifs de recherche est de poser une réflexion autour du travail et du sens que les éducateurs et les éducatrices sociales donnent à leurs actes professionnels.

Pour recueillir des éléments d'analyse, je souhaite utiliser la méthode de l'autoconfrontation. Il s'agit de filmer deux professionnel·le·s durant une activité quotidienne au sein de la Fondation St-Hubert et ensuite de les confronter à leur manière de travailler en leur permettant de visionner la séquence tournée. En réalité, il s'agit d'une co-analyse du travail car les professionnel·le·s participent également à l'analyse de leur propre activité. Cette démarche demande donc une certaine disponibilité et un engagement de leur part.

Les données ainsi récoltées me serviront de support de travail et de réflexion afin de mettre en évidence différentes dimensions liées à la complexité du métier.

Afin d'éviter de nuire aux participant·e·s et de travailler dans des conditions optimales, je m'engage à respecter le code de conduite suivant :

- *Je ne porterai aucun jugement de valeur sur les participant·e·s ou sur la qualité de leurs pratiques individuelles.*
- *Je filmerai les personnes qu'avec leur consentement libre et éclairé.*
- *Je veillerai à garantir la confidentialité des données recueillies et l'anonymat de toutes les personnes observées et interrogées.*
- *Je m'engage à utiliser le matériel vidéographique et les données recueillies pour l'analyse uniquement dans le cadre de mon Travail de Bachelor. Toutes les images seront détruites au terme du processus, à savoir au plus tard fin 2015.*
- *Je ne diffuserai aucun document interne à l'institution sans l'accord préalable de la direction.*
- *Je respecterai les règles de l'institution au sein de laquelle j'effectue ma recherche.*
- *Les participant·e·s seront libres d'interrompre en tout temps leur collaboration sans conséquences négatives.*

Si vous acceptez d'être filmé·e durant mon intervention, je vous serais reconnaissante de bien vouloir remplir, dater et signer le formulaire de consentement ci-joint.

Je vous remercie d'ores et déjà de votre participation à ma recherche et de la confiance témoignée. J'effectuerai ce travail avec le sérieux et l'engagement qu'il mérite. Je me tiens à votre disposition pour tout complément d'information (v_noemie@hotmail.com).

Nom et prénom : Noémie Vouillamoz

Lieu et date :

Signature :

AUTORISATION DE L'INSTITUTION

L'institution mentionnée ci-dessous accepte de collaborer avec la chercheuse et l'autorise à récolter des traces d'activités menées par les éducateurs et les éducatrices sociales de ses foyers.

Dans une logique d'accompagnement de recherche, le directeur adjoint et le directeur du Travail de Bachelor seront amenés à visionner les séquences choisies pour l'autoconfrontation. Les collaborateurs et les collaboratrices concernées sont au courant de cette demande et ont donné leur accord.

Nom de l'institution :

Nom et prénom du directeur adjoint :

Lieu et date :

Signature :

AUTORISATION DES PERSONNES IMPLIQUÉES DANS LA RECHERCHE

Nom et Prénom :

- Certifie être informé·e sur le déroulement et les objectifs de la recherche.
- Affirme avoir lu attentivement ce qui précède, notamment les engagements de la chercheuse.
- Autorise Noémie Vouillamoz, étudiante de la HETS de Sierre, à réaliser un enregistrement vidéographique d'une activité dans laquelle elle ou il est impliqué·e. Cette séquence d'activité sera utilisée uniquement dans le cadre de son Travail de Bachelor puis détruite au terme du processus.
- Accepte que les séquences choisies pour l'autoconfrontation soient visionnées par leur directeur adjoint et le directeur du Travail de Bachelor.

Lieu et date :

Signature :

Annexe C : Tableau récapitulatif des limites et des intérêts de la recherche

Le tableau ci-dessous résume les limites et les intérêts rencontrés durant mon travail de recherche en analyse de l'activité.

Du point de vue de la chercheuse en analyse de l'activité	
<i>Forces et intérêts</i>	<i>Difficultés, risques et limites</i>
Une institution intéressée par le sujet et la méthode.	Trouver une institution de recherche preneuse du projet et de la méthode.
Des éducateurs motivés à découvrir une nouvelle démarche de recherche et à s'impliquer.	Démarche peu connue pouvant générer de l'inquiétude. Dispositif relativement long et intrusif.
Co-construction du travail de recherche avec les professionnels et liberté de définir un objet commun d'intérêt.	Garantir une éthique (confidentialité, anonymat, etc.).
Une approche descriptive et qualitative. Une analyse fine, détaillée et rigoureuse de plusieurs séquences de travail.	La portée générale du travail reste limitée et non exhaustive. Elle n'aborde, de loin pas, toute la réalité du métier.
Confrontation des points de vue me permettant de questionner ma propre pratique.	Difficulté de mener les autoconfrontations dans les règles de l'art.
Découverte de nouveaux questionnements professionnels.	Confondre le rôle de chercheuse et de professionnelle.
Apporter un autre regard sur l'activité des professionnels et proposer une nouvelle manière de regarder son activité et ses pratiques.	Volonté de retransmettre avec justesse la réalité des propos échangés lors de l'analyse.
Du point de vue des professionnels engagés dans la recherche	
<i>Forces et intérêts</i>	<i>Difficultés, risques et limites</i>
Introduction aux concepts de l'analyse de l'activité.	Dispositif de récoltes des traces pas évident à comprendre.
Découverte d'un nouvel outil professionnel : la méthode de l'autoconfrontation.	Conditionnement indéniable des éducateurs par la caméra. La manière de travailler peut en être légèrement modifiée.
Émergence de nouvelles questions, de nouvelles hypothèses pour développer et enrichir la compréhension des situations de travail.	Conditionnement indéniable de certain·e résident·e·s par la caméra malgré une présence discrète le jour du tournage.

Mise en évidence d'éléments invisibles durant l'action.	La portée générale du travail reste limitée et non exhaustive. Elle n'aborde, de loin pas, toute la réalité du métier.
Travail permettent de prendre de la distance et de s'observer.	