

L'AGIR ÉDUCATIF SPÉCIALISÉ

Le quotidien professionnel en éducation spécialisée : étude d'un cahier de bord indigène

Jean-Christophe CONTINI

Thèse de Doctorat présentée devant la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg, en
Suisse

Approuvé par la Faculté des Lettres sur proposition des professeurs :

- Marc-Henry SOULET, Professeur de sociologie, Université de Fribourg, Suisse
(premier rapporteur) ;
- Bertrand RAVON, Professeur de sociologie, Université de Lyon, France
(deuxième rapporteur) ;
- Mireille CIFALI, Professeure honoraire en sciences de l'éducation, Université
de Genève, Suisse (troisième rapporteur).

Fribourg, le 20 janvier 2017

La Doyenne, Bernadette CHARLIER

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	8
PREMIÈRE PARTIE - ÉDUCATION SPECIALISEE ET PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE <i>DU REEL DE L'ACTIVITE AUX TRACES INSTITUTIONNELLES DE L'ACTION</i>	27
CHAPITRE I. QU'EST-CE QUE L'ÉDUCATION SPECIALISEE ? <i>ÉTATS DES LIEUX</i>	30
CHAPITRE II. QUE FONT LES EDUCATEURS SPECIALISES ? <i>PROBLEMATIQUE PRAXEOLOGIQUE</i>	52
2.1. L'identité incertaine	53
2.2. Le (savoir) « faire » en éducation spécialisée	65
2.3. Élaboration clinique et écriture du savoir-faire-savoir éducatif	76
CHAPITRE III. L'ENIGME D'UN CAHIER DE BORD HERMETIQUE <i>PROBLEMATIQUE METHODOLOGIQUE</i>	94
3.1. Cahier de bord et éducation spécialisée : une écriture indigène de l'action	95
3.2. Le CPA de Valmont : l'éducation spécialisée et ses murs	106
3.3. Nouages, défis et problématiques épistémologiques : vers un corpus de recherche	119
Conclusion	142
CHAPITRE IV. DES TRACES MNESIQUES AU TEXTE DE L'ACTION <i>CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE</i>	144
4.1. Vers une théorie de l'action en éducation spécialisée	147
4.2. Archéologie moderne de la trace et intuition raisonnée	171
4.3. Bricolages empiriques et validations de l'objet de recherche	189
Conclusions épistémologiques	204

DEUXIÈME PARTIE - L'AGIR EDUCATIF SPECIALISE AU QUOTIDIEN	208
<i>GRAMMAIRE EMPIRIQUE ET FORMES INTERPRETATIVES</i>	
INTRODUCTION	208
CHAPITRE V. L'AGIR ORGANISATIONNEL - INSTITUER LA LIMITE	221
<i>V.I. L'AGIR ORGANISATIONNEL - AXE EMPIRIQUE</i>	221
1.1. Accueillir - <i>Le temple de Janus</i>	225
2.1. Travailler en équipe - <i>Des pilotes en bataillon tactique</i>	236
3.1. Appliquer la politique éducative et sanitaire - <i>Le squelette du quotidien</i>	242
4.1. Assumer le mandat d'aide contrainte sous contrainte - <i>Les esclaves de l'entre-deux</i>	256
5.1. Respecter le droit d'information des familles - <i>Les télégrammes du voyage</i>	268
Synthèse et articulation	269
<i>V.II. L'AGIR ORGANISATIONNEL - AXE INTERPRETATIF</i>	271
1.1.1. L'éducation spécialisée comme pratique de rectification sociale et subjective	276
1.1.2. L'entre-deux du dispositif éducatif comme théâtre du quotidien	292
1.1.3. La professionnalité comme exigence technique et réflexive	308
CHAPITRE VI. L'AGIR RELATIONNEL - TRANSMETTRE LA LIMITE	323
<i>VI.I. L'AGIR RELATIONNEL - AXE EMPIRIQUE</i>	323
1.2. Marquer le rite de passage - <i>Le rite du passage</i>	323
2.2. Adapter le travail réel et s'impliquer en équipe - <i>Bricoler sur les flots du réel</i>	328
3.2. Transmettre et agir les limites - <i>Le corps à corps avec les anges</i>	335
4.2. Favoriser l'adoption sociale - <i>La sonnerie du Shofar</i>	356
5.2. Collaborer avec les familles et les accompagner - <i>Les escales partagées</i>	367
Synthèse et articulation	370
<i>VI.II. L'AGIR RELATIONNEL - AXE INTERPRETATIF</i>	372
2.2.1. L'institution de la fonction éducative : des interventions multiples et réticulaires	374
2.2.2. Le tissage de la relation en interaction : une grammaire éducative du quotidien	390
2.2.3. La production de la réflexivité : une organologie technique et communicationnelle	407

CHAPITRE VII. L'AGIR REFLEXIF ETHIQUE - INTERPRETER LA LIMITE	418
<i>VII.I. L'AGIR REFLEXIF ETHIQUE - AXE EMPIRIQUE</i>	418
1.3. Construire une représentation mentale - <i>L'empreinte intérieure</i>	419
2.3. Utiliser les espaces techniques et graphiques - <i>La discipline de soi et le compas</i>	423
3.3. Produire en équipe la réflexivité clinique et critique - <i>Les grimaces du réel en texte</i>	432
4.3. Contrôler l'application et le suivi du projet - <i>Le phare dans la tempête</i>	448
5.3. Auto-contrôler la communication - <i>Le livre des comptes</i>	457
Synthèse et articulation	458
<i>VII.II. L'AGIR REFLEXIF ETHIQUE - AXE INTERPRETATIF</i>	461
3.3.1. L'éducateur comme persona : les paradoxes de la grammaire professionnelle	465
3.3.2. Entre praxis relationnelle et poïésis prothétique : l'agir d'un métier de l'humain	479
3.3.3. La co-construction et la transmission du métier : un savoir-y-faire indigène	497
Synthèse et articulation	512
TROISIÈME PARTIE - LIGNES THEORIQUES DE L'AGIR EDUCATIF SPECIALISE	518
<i>DEFINITIONS, TOPOLOGIES ET CONCLUSIONS</i>	
CHAPITRE VIII.	518
<i>FONDEMENTS ET MODELISATION THEORIQUES DE L'AGIR EDUCATIF SPECIALISE</i>	
8.1. La définition de l'agir éducatif spécialisé	529
8.2. L'éducation spécialisée comme champ spécifique	553
8.3. Un agir pratique de l'incertitude ?	578
CONCLUSION	596
<i>INCOMPLETUDE, INCERTITUDE, INACHEVEMENT</i>	
ANNEXES	619
BIBLIOGRAPHIE	672
CURRICULUM VITAE	697

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont en priorité au Professeur Marc-Henry Soulet, pour avoir accepté la direction de cette thèse, pour sa précieuse pédagogie et patiente attention, ainsi que pour ses réguliers commentaires, inlassablement vigilants et pertinents.

Je remercie bien évidemment grandement la Ville de Lausanne, particulièrement Daniel Javet, Serge Noble et Laurent Roessli de la direction du CPA qui m'ont accordé en toute confiance un accès illimité aux archives des cahiers de bord, ainsi que l'ensemble du personnel du Centre communal pour adolescent(e)s de Valmont pour ses multiples et répétés soutiens, amicaux et logistiques.

Ma reconnaissance s'adresse également à Joseph Rouzel, Jean-François Gomez, Martine Lani-Bayle, ainsi qu'aux acteurs de la revue *Cultures & Sociétés* qui ont tous en quelque façon joué un rôle certain dans la naissance et l'orientation de cette recherche.

Merci à toutes celles et tous ceux rencontrés sur le chemin qui ont également contribué en quelque façon à la possibilité et à la réalisation de cette recherche.

Je dédie ce travail en hommage :

à mon père Umberto Contini, décédé en 1978, en exil d'Italie, après une seconde carrière professionnelle de vingt ans en Suisse romande, comme éducateur ;

à Jean Traber, décédé à l'été 2014, pionnier de l'éducation spécialisée en Suisse romande et formateur au long cours en travail social. Il fut mon premier superviseur et un maître en éducation spécialisée.

AVERTISSEMENT

Afin d'alléger le texte, cette recherche opte volontairement pour l'emploi unique du masculin « éducateurs spécialisés », alors qu'il est bien entendu question qu'on y parle des éducateurs spécialisés tout autant que des éducatrices spécialisées.

* * *

« [...] Mais habiter est *le trait fondamental de l'être (Sein)* en conformité duquel les mortels sont. Peut-être, en essayant ainsi de réfléchir à l'habiter et au bâtir, mettons-nous un peu mieux en lumière que le bâtir fait parler de l'habiter et comment il reçoit de lui son être (*Wesen*). Le gain serait déjà suffisant, si habiter et bâtir prenaient place parmi les choses *qui méritent qu'on les interroge* (à leur sujet) et demeureraient ainsi de celles *qui méritent qu'on y pense*. Que pourtant la pensée elle-même fasse partie de l'habitation, dans le même sens que le bâtir et seulement d'une autre manière : le chemin de pensée que nous essayons ici pourrait en témoigner. [...] »

HEIDEGGER M., « Bâtir, habiter, penser » in *Essais et conférence*, Paris, Gallimard, 1958, p. 192

* * *

« [...] La limite n'est pas ce où quelque chose cesse, mais bien, comme les Grecs l'avaient observé, ce à partir de quoi quelque chose *commence à être (sein Wesen beginnt)* [...] »

Ibid., p. 183

INTRODUCTION

Que font les éducateurs spécialisés ? On ignore la plupart du temps dans le sens commun ce que font concrètement les éducateurs spécialisés, tant les activités quotidiennes qui permettent d'observer ou d'apercevoir leur travail nous paraissent familières et ordinaires, bien que l'on considère toutefois généralement qu'il s'agit d'une profession difficile pour l'exercice de laquelle mieux vaut « avoir la vocation », en raison du « courage » et de l'« amour » dont il faut faire preuve sans compter pour être capable d'accompagner des sujets en déviance, souvent en grande souffrance, des sujets qui présentent parfois de très lourdes problématiques et qui sont pour cette raison « difficiles à vivre ». « Moi, je ne pourrais pas... ». Quel éducateur ou travailleur social ne s'est-il jamais entendu répondre cette phrase, alors qu'il était en quelque façon convoqué dans la vie ordinaire à parler de son métier ? La professionnalité des gestes quotidiens n'est pourtant que rarement questionnée dans les conversations ordinaires et l'éducation spécialisée reste méconnue et en manque de reconnaissance quant à la professionnalité de son identité.¹

Les capacités quotidiennes ne seraient-elles finalement pas des compétences ordinaires que chaque individu est en soi en mesure de proposer, puisqu'il les produit lui-même dans sa propre existence ? Ce serait dès lors un métier à la portée de tout individu dont l'équilibre intérieur et le bon sens caractériseraient les qualités nécessaires à l'exercice. Pourtant, le travail du quotidien en éducation spécialisée implique la mise en œuvre de multiples gestes professionnels techniques, ainsi que la connaissance théorique transversale d'un nombre conséquent de savoirs cliniques et disciplinaires, sa reconnaissance sociale et professionnelle relevant d'une identité professionnelle acquise à travers une formation spécifique, un diplôme reconnu, un statut, un emploi et un travail reconnu auprès de la collectivité. En plus de la difficulté à distinguer en quoi consiste véritablement la « plus-value » du signifiant « spécialisé »² greffé au signifiant d' « éducation », le travail éducatif se présenterait ainsi

¹ ROUZEL J., *Le travail d'éducateur spécialisé*, Paris, Dunod, 2000, p. 132 : « [...] En effet, ce que fait un éducateur ne se voit pas. L'un accompagne un enfant à son match de foot ; l'autre passe une heure à faire des exercices de maths ; un troisième a des entretiens réguliers avec un toxicomane. Phénoménologiquement parlant, rien n'apparaît de façon évidente du sens de ces actes. Le seul mot qui vienne en souligner un tant soi peu la signification est celui d'« aide ». L'éducateur aide des personnes en difficulté. Évidemment, un mot aussi flou, aussi usé, ne saurait justifier de l'acte. D'autant plus que ce terme lui-même, lourdement chargé par l'histoire de l'aide sociale ou de la charité chrétienne, déclenche son expression de pathos : « quel courage vous avez...[...] »

² On propose une caractérisation de ce signifiant dans cette recherche, mais il est probable que le terme de « spécialisé » provienne en réalité du terme « éducation spéciale » utilisé par Jean-Gaspard Itard dès 1826. Cf. CAPUL M., (dir.), *L'invention de l'enfance inadaptée, L'exemple de Toulouse Saint-Simon (1950-1975)*, Toulouse, Érès, 2010, p. 200. Également sur cette question, cf. BOUSSION S., *Les éducateurs spécialisés :*

sous la forme d'un « hybride » articulant capacités et qualités ordinaires (bon sens, bienveillance, aptitudes relationnelles avec les enfants, les jeunes, etc.) avec compétences et qualifications professionnelles, le travail éducatif étant alors tout au plus susceptible d'être analysé comme une « semi-profession ».³

La profession d'éducateur spécialisé n'a pourtant cessé de se développer et de formaliser activement les modalités de sa pratique à partir de l'après-guerre, faisant croître les racines d'une praxéologie inédite sur le terreau des lieux et des modalités de pratiques plus anciennes qui lui sont apparentées, mais desquelles la « naissance de la profession » marque justement une rupture : l'éducation correctionnelle de l'enfance inadaptée et abandonnée. Depuis lors et jusqu'à aujourd'hui, l'éducation spécialisée peut être indubitablement considérée comme un champ professionnel du travail social pleinement reconnu. Les dimensions qui le composent ont été clairement élaborées et identifiées et ont fait l'objet de travaux spécifiques dont témoigne la publication de nombreux ouvrages d'auteurs devenus des « références » et des « repères » pour le métier et l'élaboration de son savoir pratique : on peut par exemple citer les travaux de Michel Lemay et Maurice Capul, les travaux de Paul Fustier, Mireille Cifali, Joseph Rouzel, Jean-François Gomez, Philippe Gaberan, Jean Brichaux, Philippe Chavaroche, etc.⁴ L'éducation spécialisée fait par ailleurs régulièrement et encore récemment l'objet de dossiers de réflexion et d'analyse dynamiques dans diverses revues spécialisées en travail social. De manière générale et à partir de ces travaux, il devient ainsi possible de considérer quelques grandes lignes invariantes et fondamentales qui caractérisent la profession et permettent de sérieusement mettre en doute la « semi-professionnalité » dont elle est parfois l'objet, en considérant notamment à partir de ces travaux les connaissances synthétiques qui permettent de bien circonscrire et de contextualiser le métier dans sa professionnalité :

1) *L'éducateur spécialisé y est ainsi défini tel un travailleur social qui fonde son action sur le développement global de la personne et sur son autonomie, dans une optique de citoyenneté responsable et solidaire et sur la capacité visant à inscrire son action dans un mouvement social. Il intervient auprès de différents publics, construisant son action en collaboration avec d'autres intervenants et d'autres secteurs, son activité s'inscrit dans le cadre d'un projet co-construit avec le bénéficiaire, à travers la rencontre et le tissage d'une*

naissance d'une profession, Le rôle de l'association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés (1947-1959), P.U. Rennes, 2013, p. 16.

³ Cf. (L')OBSERVATOIRE, *Éducateurs spécialisés. Spécificités et formation*, Numéro 63, Liège, 2009, p. 27.

⁴ Les principaux ouvrages de ces auteurs sont référencés en bibliographie et dans la revue de littérature à suivre.

relation inscrite elle-même dans le cadre de médiations éducatives. C'est ainsi comme le propose Mireille Cifali, « un métier de l'humain »⁵, au quotidien, qui exige une approche relationnelle complexe des situations humaines. C'est le plus souvent un travail en équipe et en partenariat dans un réseau multidisciplinaire qui s'inscrit dans un projet professionnel construit et structuré. L'éducation spécialisée est en ce sens une pratique qui exige de plus la *réflexivité* nécessaire à l'évaluation du bien-fondé et de l'efficacité de son projet, ainsi que le respect de la déontologie professionnelle et des droits des usagers. La complexité de la profession peut dès lors être représentée synthétiquement par les dimensions qui la composent : commande sociale ; contexte social et institutionnel déterminé et souvent complexe ; dimension collective et communautaire ; échange avec des personnes en difficultés ou en demande ; travail d'équipe, en réseau et en partenariat ; mise en œuvre des moyens favorisant d'abord le développement et l'émancipation des personnes. Ainsi, à partir de ces dimensions, le « noyau dur »⁶ du métier d'éducateur spécialisé peut être défini par plusieurs axes praxéologiques : axe du savoir-y-faire relationnel ; axe de l'engagement personnel, institutionnel et social ; axe de la verbalisation, de la prise de recul et de la communication avec d'autres ; axe de la découverte et de l'appropriation d'outils d'analyse et de synthèse ; axe de l'agir « en situation » et de l'ouverture des possibles ; axe déontologique et éthique.⁷

2) *Les éducateurs sont mandatés par la société pour prendre en charge des sujets en difficultés*, afin de leur permettre de se réapproprier leur espace et leurs capacités physiques, psychiques et sociales, dans le but d'une réintégration sociale complète ou le cas échéant partielle, voire « palliative », en fonction des limites des sujets, mais pour qu'ils puissent malgré tout bénéficier d'une vie sociale digne et égale en droits pour être en mesure de se déterminer dans des choix subjectifs avec la plus grande autonomie possible. Toute société produit pour son intégrité des *normes*⁸ dont les effets de paradoxe produisent parfois l'exclusion de certains individus. La société démocratique se donne alors elle-même les moyens de prendre en charge et de rectifier ces effets contradictoires et c'est le rôle du travail social et de l'éducation spécialisée, entre autres dispositifs, que de devoir agir et opérer dans la tension et l'espace-même de cet écart paradoxal, avec pour finalité d'en réduire et d'en

⁵ Cf. CIFALI M., *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, 1996.

⁶ Cf. WACQUEZ J., *Les fondamentaux - Le noyau dur du métier d'éducateur*, FORM'EDUC, Plate-forme des Formations d'Éducateur Spécialisé de plein exercice et de promotion sociale en Communauté française, en ligne sur www.formeduc.be.

⁷ (L')OBSERVATOIRE, *op. cit.*, pp. 21-22.

⁸ Sur la question des normes, cf. MACHÉREY P., *Le sujet des normes*, Paris, Éditions Amsterdam, 2014 ; De Canguilhem à Foucault, *la force des normes*, Paris, La Fabrique, 2009.

résorber les effets. Les éducateurs sont ainsi des acteurs de l'entre deux, comme l'illustre la métaphore historique de l'« *educator* » qui est un esclave chargé dans les grandes familles romaines de l'antiquité d'accompagner les enfants de la *Gens* au *Gymnasium*, entre-deux, entre le milieu familial et l'environnement social⁹ ;

3) *Les éducateurs accompagnent au quotidien*¹⁰, ce dernier étant une dimension tout aussi fondamentalement mise en lumière qu'insaisissable et vectrice d'étrangeté, ils (trans)mettent des limites et sont des « passeurs d'humanité »¹¹, repères d'identification dans la relation, pratiquant un art qui relèverait de la *mètis*, exigeant un tour de main particulier¹²;

4) *L'éducation spécialisée est un métier de l'humain*, la relation est située comme pierre d'angle de l'action éducative. Trouver la bonne distance, entre l'extrême d'une approche technique déshumanisante et le caractère totalitaire d'une charité de cœur étouffante de proximité. Cette rencontre humaine n'est pas sans danger d'un côté comme de l'autre, ce qui explique le traitement nécessaire de la charge affective produite par la rencontre, parfois et souvent inconsciente - le transfert - et exige des professionnels un travail sur soi, dans le cadre de formations continues, de supervisions et dans tous les dispositifs institutionnels de traitement et d'élaboration « après-coup » de l'action éducative.¹³

5) *L'identité professionnelle, entre « don de soi et contrat salarial »*, n'est ainsi pas toujours très claire.¹⁴ Cependant, l'apprentissage du métier s'est développé dans ce paradoxe et les formations ont été construites à partir des expériences de terrain, tenant compte des dimensions relationnelles qu'il s'agit pour les professionnels de mettre au travail, la formation se développant sur les trois axes du savoir, savoir-faire, savoir-être. Bien que les acquis en terme de reconnaissance et de connaissance de la profession sur les terrains et en formation se soient ainsi solidement développés, l'identité de la profession et l'identité des éducateurs spécialisés restent toujours quelque peu incertaines et vacillantes, ce que les mutations opérées depuis quelques années dans le domaine de la formation n'ont pas contribué à éclaircir et remettent en cause. Une autre dimension expliquerait dès lors peut-être ce « vertige de l'identité professionnelle », les acteurs caractérisant souvent et à juste titre leur

⁹ Cf. MARROU H.-I., *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité 1 et 2*, Paris, Seuil, 1948.

¹⁰ Cf. ROUZEL J., *Le quotidien en éducation spécialisée*, Paris, Dunod, 2004.

¹¹ Cf. ANDRIEN L. (dir.), *Passeurs d'humanité*, Toulouse, Érès, 2008.

¹² Cf. GOMEZ J.-F., *Le labyrinthe éducatif*, Grenoble, PUG, 2014.

¹³ Cf. ROUZEL J., *La supervision d'équipes en travail social*, Paris, Dunod, 2007.

¹⁴ Cf. FUSTIER P., *L'identité de l'éducateur spécialisé*, Paris, Psychothèque, 1972 ; *Le lien d'accompagnement, Entre don de soi et contrat salarial*, Paris, Dunod, 2000.

pratique comme étant de l'ordre et relevant du « funambulisme », du « bricolage », de « l'artisanat ».

Énigmes, paradoxes et incipits

Alors que les coordonnées sociales, contextuelles, institutionnelles et praxéologiques de la profession et des pratiques en éducation spécialisée ne cessent et n'ont cessé de faire l'objet de formalisations cliniques et théoriques, produites par des praticiens de terrains et des acteurs de la formation professionnelle, la profession d'éducateur spécialisé reste encore aujourd'hui quelque peu opaque et entourée d'un flou, non seulement en raison de son voisinage et de son inscription dans le spectre encore plus large et nébuleux du *travail social* contemporain, mais également en raison de la récurrence d'un certain nombre d'assertions qui persistent à circuler dans la culture professionnelle de l'éducation spécialisée et qui relèvent, soit du sens commun d'une part, soit et d'autre part des quelques rares recherches scientifiques qui se sont penchées spécifiquement sur les pratiques concrètes des éducateurs spécialisés et des travailleurs sociaux. Ces assertions charrient ainsi premièrement le fait que les éducateurs n'écrivent pas ou peu, voire même que l'*écriture* leur serait un exercice déplaisant et difficile - ils n'aimeraient pas écrire - et deuxièmement le fait que l'activité professionnelle caractéristique de cette pratique serait également en soi et en partie fondamentalement marquée du sceau de l'*indicible*, de l'*inénarrable*, de l'*insaisissable* et peut-être, se permet-on d'ajouter : de l'*invisible*.¹⁵ Ainsi et après plus de cinquante ans d'existence et d'évolution, l'éducation spécialisée ne cesse de s'interroger, non seulement sur son identité professionnelle, mais également sur l'identité et la nature qui caractérise l'agir qu'elle met en œuvre et opère spécifiquement dans les cadres institutionnels de son exercice professionnel au quotidien.

On peut dès lors et à juste titre s'étonner de voir la difficulté à définir l'agir des éducateurs spécialisés perdurer, d'autant plus si l'on se réfère par exemple au titre énigmatique du dossier « Mais que font les éducateurs ? » que publiait récemment en 2010 la revue « Vie Sociale et Traitements » (V.S.T.), ainsi qu'aux lignes générales formulées dans son introduction qui imputent les difficultés de positionnement, non pas tant au métier lui-même qu'à la place sociale qu'il occupe dans un contexte où la tendance néolibérale malmènerait et mettrait à bas

¹⁵ Sur ces concepts successifs, cf. COQUOZ J., KNÜSEL R., *L'insaisissable pratique*, Lausanne, Cahiers de l'EESP, 38, 2004. ; SOULET M.-H. *Petit précis de grammaire indigène du travail social, Règles, principes et paradoxes de l'intervention sociale*, Fribourg, Academic Press, 1997 ; LAE J.-F., *Les nuits de la main courante, Écritures au travail*, Paris, Stock, 2008.

les valeurs qui orientent les fondements du lien social. Par ailleurs, la diversification des problématiques sociales ainsi que la croissance exponentielle de la « division » des métiers du social concourent dans une certaine mesure à maintenir l'opacité du « faire » éducatif, tout autant que du « dire » qu'il est possible de formaliser pour rendre compte des modalités professionnelles effectives.

Dans l'entrelacs de cette configuration contextuelle complexe, il semble que plusieurs questions - qui n'ont à notre connaissance que peu été étudiées - participent de cette nébuleuse paradoxale en partie énigmatique que représente le travail social, alors qu'il semble que la profession éducative spécialisée soit quant à elle relativement et plus stablement définie (mais est-ce véritablement le cas ?).

En effet et premièrement, il semble étonnant que la question suivante ne soit de prime abord que rarement posée : « *l'éducateur spécialisé est-il un travailleur social, l'éducation spécialisée un champ d'action du travail social ou un champ spécifique voisin du travail social ?* ». La distinction, l'indistinction ou l'articulation de ces considérations resteraient à interroger par l'étude, tant il semble qu'elles se fondent presque « naturellement » dans l'idée qu'il n'existerait en réalité que le seul champ commun du travail social, embrassant et englobant l'ensemble des professions, métiers et pratiques d'intervention sociale.

Deuxièmement ensuite et sur un plan terminologique, une question problématique ne semble elle non plus que peu se poser, tout comme dans le cas précédent, tant les deux fonctions et pratiques que représentent le travail social et l'éducation spécialisée semblent proches et similaires, se fondant dans des finalités communes : en effet, « en quoi l'éducateur est-il *spécialisé* et se démarque-t-il dès lors de l'*éducateur* tout court ? » S'agit-il d'un seul effet de la division du travail social ? Mais dans ce cas quel point de convergence entre travail social, éducation et éducation spécialisée ? Quelle est finalement cette part dite *spécialisée* de l'*éducation* qui serait spécifiquement et plus précisément à la charge des éducateurs spécialisés ?

Troisièmement et relativement à la présence et persistance d'une *part indécible* dans les pratiques en éducation spécialisée et en travail social, il nous semble que la question peut être formulée à travers diverses modalités prospectives qui l'abordent de front, sans l'imputer de manière presque automatique et exclusivement aux dimensions relationnelles et affectives des pratiques. La question « *les pratiques éducatives spécialisées sont-elles dicibles ?* » peut dès

lors faire l'objet d'une autre appréhension et d'une question formulée dans la tonalité de l'enquête policière (indiciaire) : « *Quelle est la part indicible dans les pratiques éducatives spécialisées, en quoi et pour quelles raisons la pratique des éducateurs spécialisés est-elle indicible ?* ». Relève-t-elle simplement des limites réelles qui définissent toute appréhension langagière - ce qui dès lors ne la distinguerait en rien des limites d'appréhension de toute pratique - ou constitue-t-elle un *indicible* particulier qui pourrait éventuellement être localisé dans les coordonnées praxéologiques de cette pratique singulière en quoi constitue l'éducation spécialisée ?

Finalement, toutes ces questions convergent vers la question récurrente que les mutations sociales et les inévitables évolutions contextuelles de la profession impliquent de remettre régulièrement et inlassablement sur le métier : « *Que font les éducateurs spécialisés ?* », question « autoréflexive » par excellence que ne cessaient d'adresser et de proposer François Tosquelles et Jean Oury aux intervenants, soignants, éducateurs, sous la forme d'une question devenue emblématique dans les pratiques de la psychothérapie institutionnelle et de l'éducation spécialisée : « *Et toi, qu'est-ce que tu fous là ?* ».¹⁶ On a souhaité poser cette question dans le cadre de cette recherche scientifique et avons trouvé le moyen de l'adresser au cahier de bord singulier rencontré au Centre pour adolescent(e)s de Valmont, avec la discrète et sourde intuition que ce cahier contenait dans sa matérialité graphique la réponse à cette question indirectement soumise aux professionnels de l'équipe éducative de ce dispositif institutionnel. Encore fallait-il trouver les moyens et les cheminements permettant à ce cahier de bord de retrouver la parole et les paroles qu'il avait soutenues, au temps de son utilisation active et avant d'être mis au rebut dans des cartons d'archives.

Le cahier de bord du CPA de Valmont : le « pari » de la recherche

Toutes les considérations et les questions que l'on vient de mettre en perspectives relativement au champ de l'éducation spécialisée ne relèvent en effet pas d'un raisonnement purement théorique qui pourrait être uniquement résolu par l'étude de la littérature professionnelle et scientifique consacrée au champ professionnel des pratiques de l'éducation spécialisée. En réalité, ces questions annoncent les prémisses des considérations qui sont développées tout au long de ce travail de recherche, avec l'objectif de résoudre les difficultés

¹⁶ Cf. OURY J., DEPUSSÉ M., *À quelle heure passe le train, Conversations sur la folie*, Paris, Calmann-Lévy, 2003.

pour être à la hauteur du défi épistémologique proposé par la découverte et la rencontre d'un matériel « textuel » d'archives extrêmement conséquent : les archives du *cahier de bord* d'un dispositif institutionnel d'éducation spécialisée dépendant de la ville de Lausanne, les cahiers de bord du Centre communal pour adolescent(e)s de Valmont (CPA).

Ce Centre créé en 1971 témoigne d'une part des nouvelles volontés politiques de l'époque de faire évoluer radicalement les anciennes pratiques d'encadrement et d'assistance éducative auprès de jeunes mineur(e)s délinquant(e)s à Lausanne, l'inscription contextuelle et historique de ce Centre éducatif fermé présente dès lors un double intérêt pour cette étude ; d'autre part et pour cette raison précise, il présente l'intérêt d'articuler conjointement et paradoxalement une action éducative spécialisée dans un cadre institutionnel « fermé », sans qu'il s'agisse cependant d'un établissement carcéral de type pénitentiaire, puisque l'intégralité de l'équipe des intervenants professionnels est constituée d'éducateurs spécialisés. Les archives du cahier de bord du CPA de Valmont pour lesquelles on a eu la chance d'obtenir un accès intégral - grâce à l'autorisation, la confiance et le soutien de la direction et de l'ensemble des collaborateurs - sont constituées du cahier de bord écrit quotidiennement dans le cadre de l'intervention de l'équipe éducative de 1996 à 2015. Son usage est toujours d'actualité et continue de s'exercer aujourd'hui encore.

Ce *cahier de bord* représente ainsi la véritable et première *énigme* à laquelle on a dû se confronter en tant que chercheur. Comment lui adresser la question posée dans cette recherche et comment lui permettre d'exprimer le savoir qu'il détient en son for intérieur ? Comment lui poser la question et par quelle organologie entendre sa réponse ? En effet, s'il est d'une part un outil intéressant car il est usuellement et habituellement utilisé dans les pratiques en éducation spécialisée, le cahier de bord présente d'autre part et par contre au premier abord et en ce qui concerne sa lecture, un caractère *illisible* et une apparence plus que *fragmentaire*. « On n'y voit goutte » rappelle Jean-François Laé qui s'est attelé à trouver des solutions pour lire des cahiers de bord, des « mains courantes » dans diverses pratiques d'intervention professionnelle dans son ouvrage *Les nuits de la main courante*.¹⁷

La densité incroyable et inespérée des milliers de pages du cahier de bord du CPA de Valmont est immédiatement venue contester par les faits l'idée quelque peu reçue dans le sens commun que les éducateurs spécialisés n'écrivaient pas ou peu. Non seulement le cahier de bord atteste que les éducateurs écrivent chaque jour au quotidien, mais il révèle par sa nature

¹⁷ Cf. LAE J.-F., *Les nuits de la main courante, Écritures au travail*, Paris, Stock, 2008.

que ces derniers écrivent également en équipe, le cahier de bord représentant un outil collectif dans le dispositif institutionnel. Ces écrits, ces modalités qui usent de l'écriture à proprement parler, restent pourtant des *écrits mineurs* et *indigènes* puisque leur usage ne concerne en réalité que les acteurs qui interviennent dans le dispositif institutionnel. Si les *écrits professionnels* en éducation spécialisée occupent pourtant une place non négligeable comme le confirme l'usage du cahier de bord, il faut certes admettre que ces écritures au travail restent méconnues - tout comme le cadre professionnel dans lequel leur pratique s'inscrit et cela malgré quelques rares mais précieuses études scientifiques qui se sont en partie penchées sur l'étude du cahier de bord à des fins de recherche -, parce qu'elles sont malheureusement tout aussi difficiles d'accès qu'elles sont difficiles à lire et à « exploiter ».¹⁸

Considérant dès lors à partir du titre de l'ouvrage de Patrick Rousseau qu'il existe un lien possible entre *L'insaisissable pratique, la part indicible du métier d'éducateur*¹⁹ et le caractère *anodin* (banal), *invisible* (parce qu'indigène au dispositif) et *illisible* (parce que fragmentaire) du cahier de bord, nous avons fait le *pari* que non seulement l'étude exclusive du cahier de bord du CPA de Valmont révélerait un *savoir* extractible et *formalisable* sur l'*agir éducatif spécialisé* à l'œuvre dans ce dispositif institutionnel indigène ou local, mais qu'elle permettrait par ailleurs également d'éclairer et de contribuer de manière originale à une meilleure connaissance des coordonnées praxéologiques de cette énigmatique *part indicible*.

Le cahier de bord du CPA de Valmont est ainsi devenu un interlocuteur privilégié auquel nous avons dès lors adressé la question « Que font les éducateurs spécialisés ? », soupçonnant intuitivement que ce cahier tapi dans l'oubli était, malgré son immuable présence en plein milieu du bureau des éducateurs et malgré ses airs anodins et ordinaires, le principal « suspect » ou tout du moins le complice privilégié, ou peut-être encore le plus proche témoin de l'activité et des actes commis au quotidien, c'est-à-dire de l'agir professionnel exercé quotidiennement par l'équipe éducative du CPA de Valmont. Toute la difficulté consistait dès lors à trouver les moyens de le « faire parler » pour le confondre dans sa complicité ou, à l'inverse, le convaincre de témoigner des actes auxquels il avait assisté et parvenir ainsi à le

¹⁸ Sur les écrits professionnels en éducation spécialisée, cf. ROUZEL J., *La pratique des écrits professionnels en éducation spécialisée*, Paris, Dunod, 2000 ; RIFFAULT J., *Penser l'écrit professionnel en travail social*, Paris, Dunod, 2006 ; DELCAMBRE P., *Ecriture et communication de travail, Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*, Paris, Septentrion, 1997 ; LEVERATTO J.-M., *La co-construction de la réalité professionnelle*, Connexions 57, 1991 ; LAE J.-F., *op. cit.*

¹⁹ ROUSSEAU P., *Pratique des écrits et écriture des pratiques, La part « indicible » du métier d'éducateur* Paris, L'Harmattan, 2007.

sortir de son mutisme d'objet technique et graphique, sans toutefois le brusquer et le contraindre à de faux aveux qui nous auraient éloignés de la part de vérité que ses pages contiennent. Nous étions dès lors contraints de trouver des clefs ouvrant des possibilités de lecture et il fallait pour ce faire, qu'il soit complice ou témoin, tisser et nouer progressivement une relation de confiance malgré la longueur et la pénibilité des interrogatoires et de l'instruction de l'enquête. Il avait « vu » ce qu'il s'était passé au Centre pour adolescent(e)s de Valmont, il connaissait les faits, nous en avons l'intime conviction. Il savait.

Méthodologie indiciare, matérialisme discursif et génétique d'un agir symbolique²⁰

Prenant appui sur la métaphore de *La Lettre volée* du conte d'Edgar Allan Poe, nous avons fait le *pari* que le cahier de bord était en réalité l'objet central de l'enquête et qu'il contenait dès lors les éléments et les indices permettant d'éclairer la part *indicible* et *invisible* qui caractérise les pratiques de l'éducation spécialisée. Tout comme dans la nouvelle, le cahier de bord du CPA n'était en réalité ni caché, ni invisible dans son usage : il était au contraire saturé de visibilité, précisément en raison de sa présence anodine, puisqu'il siège en permanence au centre de la table qui constitue le bureau des éducateurs du CPA de Valmont, visible et accessible à tous. Mais il s'agissait bien évidemment d'aller plus loin et d'abandonner ici la métaphore dans le cadre de la recherche, car il faut admettre que nous avons d'ores et déjà trouvé « la lettre », ainsi que l'armoire où étaient enfermées les centaines d'autres pages qu'elle contenait. La difficulté consistait toutefois à trouver les moyens de l'ouvrir sans détruire matériellement l'accès à son écriture, mais aussi à trouver les solutions permettant de déchiffrer et lire le contenu dont nous ne connaissions ni le code ni le langage permettant sa traduction scientifique. Comme dans le texte d'Edgar Allan Poe et si nous étions parvenu à localiser la lettre puisque nous tenions le cahier de bord fermement en main, le contenu manifeste de cette lettre - la *part indicible* de la nouvelle dont rien ne nous est révélé d'autre que la méthode indiciare particulière que le Chevalier Dupin a mis en œuvre pour la retrouver -, restait encore inaccessible à toute formalisation.

²⁰ On emprunte le terme de « matérialisme discursif » à Jean-Claude Milner et celui de « génétique » à la discipline de la critique génétique des textes, cf. MILNER J.-C., *La puissance du détail, phrases célèbres et fragments en philosophie*, Paris, Grasset, 2014 ; pour la génétique cf. HAY L., *La naissance du texte*, Paris, José Corti, 1989 ; GRESILLON A., *Éléments de critique génétique des textes, Lire les manuscrits modernes*, Paris CNRS Éditions, 2016 ; DE BIASI P.-M., *Génétique des textes*, Paris, CNRS Éditions, 2006 ; FERRER D., *Logiques du Brouillon, Modèles pour une critique génétique*, Paris, Seuil, 2011 ; voir également le « structuralisme génétique » développé par le sociologue de la littérature Lucien Goldstein, cf. GOLDSTEIN L., *Sciences humaines et philosophie*, Paris, Delga, 2014.

Le défi épistémologique et la principale difficulté rencontrée dès le départ dans cette recherche furent ainsi d'élaborer une solution permettant de trouver des logiques méthodologiques capables de percer l'hermétisme de ce cahier de bord à la fois « fini et infini » (c'est-à-dire non circonscrit), afin de parvenir à le lire et l'analyser de manière méthodique et sociologique. En raison de la nature des *traces graphiques et mnésiques* qui caractérisent les notes constituant la « chair » du cahier de bord du CPA de Valmont, le concept de *trace*, le « paradigme indiciaire » développé par Carlo Ginzburg²¹ ainsi que « l'intuition raisonnée » - qui en constitue une traduction et une application dans les sciences sociales à travers le « triangle magique de la découverte » élaboré par le sociologue Marc-Henry Soulet²² - se sont révélés être les méthodes les plus logiquement appropriées pour traiter la *matérialité graphique* des cahiers de bord.

Entre *construction* et *interprétation* et avec en structure de fond l'application des concepts interactionnistes de *trajectoire* et de *négociation* issus de la *théorie ancrée*²³, la méthodologie empirique a permis de *reconstituer le texte institutionnel de l'agir* du CPA de Valmont, opération de *reconstitution poïétique*²⁴ réalisée par une méthode indiciaire et archéologique de ce qui s'est révélé être finalement une authentique *analyse génétique de l'agir éducatif spécialisé* produit au CPA de Valmont, en raison de la *matérialité discursive et textuelle* qui définit la véritable matière de cette *praxis relationnelle* conjointe à une *métis éthopoïétique* : une *matière symbolique* qui fonde en partie la *génétique de l'agir éducatif spécialisé*, agir qui se révèle être en fin de compte un *agir symbolique*. Parce qu'elle est une pratique de la *parole* et une *pratique relationnelle*, l'intervention et l'efficacité de l'éducation spécialisée doit être fondamentalement considérée comme une pratique dont l'effectivité se traduit par une *efficacité symbolique* qui - comme dans le cas de la démonstration de Claude Lévi-Strauss dans le texte du même nom²⁵ - est tout autant invisible et insaisissable à la compréhension sans interprétation structurale et fonctionnelle qu'elle est saturée de présence à l'observation.

La *part indicible* des pratiques de l'éducation spécialisée trouve dès lors sa justification dans le fait que la genèse de la *matérialité discursive* - que les traces génétiques contenues

²¹ Cf. GINZBURG C., *Le fil et les traces ; Mythes, emblèmes traces, Morphologie et histoire*, Paris, Verdier, 2010.

²² Cf. SOULET M.-H., *Traces et intuition raisonnée*, in PAILLE P., *La méthodologie qualitative*, Paris, Armand Colin, 2006.

²³ GLASER G., STRAUSS A., *La découverte de la théorie ancrée*, Paris, Armand Colin, 2010 ; STRAUSS A., *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992.

²⁴ BORUTTI S., « Interprétation et construction », in AFFERGAN F. (dir.), *Construire le savoir anthropologique*, Paris, PUF, 1993.

²⁵ Cf. LEVI-STRAUSS C., « L'efficacité symbolique », in *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958.

dans le cahier de bord caractérisent - est insaisissable et invisible dans le cadre des interactions relationnelles directes pourtant centrales dans le cadre de la relation éducative entre les éducateurs spécialisés et les sujets pris en charge. Cette *hypermatérialité symbolique* n'est en réalité visible et saisissable que dans la *matérialité graphique, mnésique et scriptive* de *l'organologie éthopoiétique* qui soutient la véritable nature symbolique de *l'agir éducatif spécialisé* qui est fondamentalement et en réalité un *agir du quotidien*, c'est-à-dire un agir en charge de produire et de reproduire *artificiellement, relationnellement et techniquement* les conditions du *quotidien* et d'une *quotidianisation*²⁶ qui transportent et charrient en leur sein les nutriments fondamentaux qui fondent l'invariante nécessité caractérisant anthropologiquement tout type de lien social : *la transmission de la limite*. Telle est la thèse de cette recherche que révèle la composition « ternaire » mais fondamentalement symbolique de *l'agir éducatif spécialisé* (*agir organisationnel, agir relationnel, agir réflexif éthique*), ainsi que sa temporalité et les modalités praxéologiques de sa mise en œuvre dans le cadre de ce que l'on a circonscrit comme une *Pratique R.A.R.E.*, pratique du *regard*, de *l'acte* et de la *réflexivité éthique* qui définit dans l'arc intégral de son processus *l'acte éducatif spécialisé*. Telles sont les réponses et la modélisation théorique que cette recherche propose de formuler à la question « Que font les éducateurs spécialisés ? », à partir de l'« empirisme perçant »²⁷ que propose cette étude du cahier de bord du Centre communal pour adolescent(e)s de Valmont .

Structuration du document

Cette recherche s'est exclusivement ancrée et orientée sur l'étude exclusive et complexe des archives des cahiers de bord du Centre pour adolescents (CPA) de Valmont de la Ville de Lausanne. À partir de la masse considérable d'archives produites par l'écriture quotidienne et ininterrompue de ce cahier par l'équipe éducative du CPA entre 1996 et 2015, nous avons activement cherché à forger les clefs méthodologiques nous permettant d'ouvrir les portes d'une entrée raisonnée et méthodique dans ces feuillets, afin que leur lecture et la constitution d'un corpus d'analyse deviennent possible. En articulation avec la question de recherche et en raison de l'opportunité exceptionnelle que constitue l'accès à ces sources, cette étude est tout au long guidée par ce postulat empirique et cette hypothèse théorique : le cahier de bord du

²⁶ Cf. BEGOUT B., *La découverte du quotidien*, Paris, Allia, 2005.

²⁷ On se permet cette évocation au concept d'« empirisme perçant », selon l'expression de son auteur le philosophe et poète Michel Deguy, cf. RUEFF M., *Différence et identité, Michel Deguy, situation d'un poète lyrique à l'apogée du capitalisme culturel*, Paris, Hermann, 2009, p. 105.

CPA de Valmont contient un *savoir inédit* porteur des *formes de la professionnalité de l'éducation spécialisée*. Sur les traces des maîtres de l'interactionnisme sociologique²⁸, cette étude *micro-contextuelle* révèle les lignes *macro-contextuelles* de l'activité générique et génétique de la profession éducative spécialisée. L'étude méthodo-logique *indiciaire* du *palimpseste*²⁹ que constitue en soi le cahier de bord du CPA de Valmont est invariablement restée le « fil d'Ariane » de l'élaboration méthodologique empirique, de la modélisation théorique et de l'écriture de cette thèse doctorale.

La première partie de la recherche présente un état des lieux des connaissances relatives à la question du « faire » et de l'agir dans la pratique de l'éducation spécialisée en trois points, état des lieux d'où découle un certain nombre de questions - relatives aux multiples dimensions identitaires de l'éducation spécialisée - qui ont été nécessaires à l'élaboration des lignes problématiques. La littérature montre que cette activité professionnelle se compose d'invariants praxéologiques et conceptuels permanents et stables, tels que « l'institution »³⁰, le « travail en relation »³¹, le « quotidien éducatif »³², ces invariants prenant forme et se traduisant praxéo-logiquement dans les « médiations éducatives »³³ et les « activités communautaires en groupe »³⁴. Le « faire » y est en outre décrit et caractérisé comme une forme particulière « d'intelligence pratique »³⁵ qu'apparemment seuls les concepts de *métis*³⁶, de *bricolage*³⁷ et de *tour de main* de l'artisan permettent de révéler. Ces éléments émanent effectivement d'une part de la littérature produite par les éducateurs eux-mêmes et d'autre part des recherches universitaires qui ont abordé la question de l'action et de l'activité dans ce genre de pratique et dans les situations de travail. Sur le plan de la formation professionnelle et académique, la démarche *clinique*³⁸ est mise en exergue et présentée comme la méthode la plus pertinente pour permettre aux professionnels des métiers de la relation de mettre en forme un savoir élaboré à partir de leurs pratiques spécifiques.

²⁸ Cf. LE BRETON D., *L'interactionnisme symbolique*, Paris, PUF, 2004.

²⁹ Cf. « Palimpsestes et objet-mémoire », chapitre VII, in OLIVIER L., *Le sombre abîme du temps. Mémoire et archéologie*, Paris, Seuil, 2008, p. 193.

³⁰ Cf. GOMEZ J.-F., *Handicap, éthique et institution*, Paris, Dunod, 2005 ; BOUCHER P., *L'institution éducative spécialisée*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2007.

³¹ ROUZEL J., *Le travail d'éducateur spécialisé*, Paris, Dunod, 2000, p. 13.

³² Cf. ROUZEL J., *Le quotidien en éducation spécialisée*, *op. cit.*

³³ *Ibid.*, p. 77.

³⁴ CAPUL M., LEMAY M., *op. cit.*, p. 141.

³⁵ JOBERT G., *L'intelligence au travail*, in CARRE P., CASPAR P., *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod, 2004, p. 354.

³⁶ Cf. DETIENNE M., VERNANT J.-P., *Les ruses de l'intelligence*, Paris, Flammarion, 1974.

³⁷ LEVI-STRAUSS C., *La Pensée Sauvage*, Paris, Plon, 1962, p. 30.

³⁸ CIFALI M., GIUST-DESPRAIRIES F., *De la clinique*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

Dans un deuxième temps, un état des lieux des connaissances existantes concernant la spécificité du cahier de bord et de son usage singulier en éducation spécialisée est présenté. La spécificité du cahier de bord du CPA de Valmont qui soutient l'objet de cette recherche est examinée dans le cadre de son contexte indigène de production et dans son rapport au champ de l'éducation spécialisée. Nous formulons l'hypothèse et affirmons que ce Centre éducatif fermé pour adolescents lausannois est un terrain d'étude privilégié sur le plan heuristique pour plusieurs raisons, mais notamment parce qu'il permet particulièrement d'interroger le caractère paradoxal d'une prise en charge articulant enfermement et éducation spécialisée. Sachant par ailleurs que la responsabilité du projet socio-éducatif ne dépend pas directement ni intégralement du Centre, mais des autorités de placement qui dictent et délivrent le mandat de prise en charge, il est en contre-point intéressant de questionner le *projet éducatif* et les modalités de l'agir éducatif qui sont engagées dans un tel contexte et dispositif institutionnel. Enfin, nous abordons les particularités structurelles de ce Centre qui offre un accueil de tous les instants sept jours sur sept et prend en charge des mandats « sous contrainte ». Les aspects sensibles de ces mandats sur le plan des obligations sécuritaires permettent d'affiner et d'augmenter encore l'appréhension des questions concernant les dimensions du travail en équipe - constitutif de la profession d'éducateur spécialisé - et de présenter plus précisément les perspectives de recherche qui ont fondé le projet et la réalisation de ce travail de thèse.

Pour conclure cette partie, le projet méthodologique est ensuite détaillé à travers la formulation de la volonté de maintenir pour l'étude un ancrage empirique spécifique à l'action des éducateurs spécialisés, ainsi que par les choix opérés en vue de constituer un corpus permettant d'entrer dans la lecture de ce cahier de bord inabordable au premier regard, au vu de son caractère immuablement fragmentaire. Les postulats de départ, leurs impasses et intérêts dans le même temps permettent d'identifier et de suivre « à la trace » le cheminement méthodologique effectué tout au long de la recherche ainsi que les solutions élaborées, notamment concernant le choix primordial du concept interactionniste de *trajectoire*.³⁹ Le cahier de bord est ensuite examiné réflexivement à double titre, en tant qu'il est d'une part un support d'enregistrement et de mémoire de l'activité de l'équipe éducative et d'autre part, en considérant qu'il est aussi synchroniquement un outil mnémotechnique qui contribue en soi à la possibilité concrète de l'action éducative en situation. La pertinence et la spécificité de l'usage du cahier de bord y sont étudiées au prisme du concept d'*hypomnémata* et à partir de

³⁹ STRAUSS A., *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992.

sa portée réflexive, en écho au texte fondamental de Michel Foucault : « L'écriture de soi ».⁴⁰ À partir de là, le « savoir-faire éducatif »⁴¹ est envisagé sous l'angle de sa spécificité en tant que *métis du quotidien* où la *mémoire* et les *techniques* mnésiques constituent une nécessité pratique qui favorisent le *saisissement de l'occasion*, il est étudié en référence aux développements que propose à ce sujet Michel de Certeau dans ses travaux centrés sur le concept fondamental de *quotidien*.⁴²

Les derniers développements de cette première partie présentent en fin de compte le cheminement d'opérationnalisation de la démarche et détaillent les étapes et les techniques qui ont permis de reconstituer le *texte institutionnel* de l'*activité* de l'équipe éducative du CPA de Valmont, dans le cadre d'une approche de type *archéologique* tout d'abord, puis *indiciaire* ensuite. La construction concrète d'un *regard sociologique*⁴³ méthodique sur l'action des éducateurs du Centre éducatif à partir des notes de ses cahiers de bord est ensuite précisée et argumentée à cet effet. Le *texte institutionnel* de l'agir de l'équipe éducative du CPA de Valmont a été formalisé et constitue en soi l'objet de cette recherche, objet élaboré à partir de la construction et de la reconstitution indiciaire des catégories de l'action qui ont été par la suite croisées dans un *tableau* institué en trois dimensions : *organisation* ; *intervention* ; *transmission*. Cette triple structuration résulte à la fois de l'examen indiciaire du cahier de bord, mais également d'une référence aux théories de l'action et de l'analyse de l'activité en situation de travail.⁴⁴

Dans la deuxième partie, les résultats de la recherche sont présentés et démontrent que les éducateurs spécialisés produisent et organisent un véritable « art professionnel du quotidien », adaptant la prescription du mandat qui leur est confié afin que sa prise en charge effective soit rendue possible, grâce à l'utilisation de supports techniques graphiques et d'une authentique *organologie indigène de la mémoire*. Si le travail nécessaire à l'exercice du mandat se déploie sur le plan de la communication et de la réduction des écarts entre prescription et tâche réelle, il consiste également et fondamentalement à mettre en œuvre un « art relationnel » qui s'inscrit au cœur de l'intervention, art exigeant une approche adaptée dans la prise en charge paradoxalement individuelle et collective dans le même temps pour chaque sujet considéré dans sa singularité. L'usage éthique et délibératif du cahier de bord par l'équipe éducative

⁴⁰ Cf. FOUCAULT M., *L'écriture de soi*, in « Dits et Ecrits », Paris, Gallimard, 2001, p. 1234.

⁴¹ Cf. LOUBET J., *Le savoir-faire éducatif*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2000.

⁴² Cf. DE CERTEAU M., *L'invention du quotidien. Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990.

⁴³ Cf. HUGHES E., *Le regard sociologique*, Paris, EHESS, 1996.

⁴⁴ Cf. BRONCKART J.-P. (éd.), *Agir et discours en situation de travail*, Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Numéro 103, 2004.

permet par ailleurs de révéler la *nature en soi éthique et délibérative de l'agir éducatif*. Cette deuxième partie se constitue dès lors d'une analyse approfondie des formes de l'agir qui en détaille les propriétés au moyen d'une méthodologie à nouveau indiciaire, mais cette fois-ci inscrite dans une articulation reliant le contexte micro-contextuel de l'activité du CPA de Valmont avec son inscription élargie dans le champ macro-contextuel de l'éducation spécialisée et du travail social.

Les résultats produits par les analyses ont été reconfigurés sous l'angle d'un complexe composé de trois zones connexes d'agir et distingués pour l'explicitation et l'analyse du *texte institutionnel* : *agir organisationnel* ; *agir relationnel* ; *agir réflexif éthique*. Cette reformulation a permis de détailler, non seulement les dimensions constitutives de l'activité éducative spécialisée, sa *grammaire quotidienne* en quelque sorte, mais de mettre de plus à jour les *invariants praxéologiques* du « faire » des éducateurs spécialisés du CPA de Valmont, « faire » qui a été progressivement défini par le concept générique d'*agir éducatif spécialisé*. Les trois dimensions de cet agir sont ainsi présentées successivement par une double articulation des résultats sous la forme d'une *axe empirique* et d'un *axe interprétatif*. Le premier axe empirique présente le *texte institutionnel* sous la forme d'une *séquence descriptive* dans laquelle les interprétations sont alimentées et illustrées par un certain nombre de notes extraites du corpus de recherche rendues anonymes. Le second axe interprétatif, ancré sur le premier, reprend les *phrases grammaticales* du *texte institutionnel* en les interprétant dans une séquence à la fois *argumentative* et *explicative* à partir de concepts sociologiques qui permettent l'esquisse d'une modélisation théorique de l'action spécifique engagée et opérée par l'équipe éducative du CPA de Valmont, action susceptible d'être élargie et conceptualisée par des fondements et une modélisation théorique apte à proposer et à rendre compte de l'agir éducatif spécialisé comme concept générique à l'ensemble des pratiques éducatives spécialisées.

La dernière partie reprend l'ensemble de la démarche de construction et d'analyse de l'objet de recherche, proposant dans un premier temps une définition d'un *agir éducatif spécialisé* qui se réalise dans le cadre d'un dispositif socialement institué comme *théâtre du quotidien*, agir qui sera qualifié ensuite dans le détail comme *praxis relationnelle* dont les modalités sont conceptuellement définies comme *Métis éthopoiétique*. L'*agir éducatif spécialisé* est ensuite considéré et conceptualisé praxéo-logiquement comme *Pratique R.A.R.E.*, pratique du *regard* (R), de l'*acte* (A) et de la *réflexivité éthique* (RE), la temporalité de l'*agir éducatif spécialisé* se soutenant spécifiquement d'une intentionnalité qualifiée de

phronésique, en référence au concept philosophique de *phronèsis* qui permet de caractériser le « jugement pratique » qui correspond selon notre étude à la *pratique délibérative* identifiée.⁴⁵

Dans un deuxième temps, l'éducation spécialisée est définie comme un champ de pratique spécifique à la fois distinct et dans le même temps faisant partie intégrante des pratiques plus génériques du champ du travail social. La spécificité de ce champ se voit être circonscrite au prisme du concept de *quotidien*, concept envisagé ici sur le mode de sa portée heuristique et considéré à cet effet comme *point de capiton* de l'institution générique de tout *lien social* et de toute forme de sociabilité humaine. Les zones dicibles et indicibles de cette pratique sont ensuite examinées à travers le postulat qu'elles émanent de la fonction même qui fonde la pratique en situation et en contexte d'incertitude : *la transmission de la limite*. La *part indicible* est à cet égard qualifiée de *texte inconscient* et se retrouve articulée avec le concept de *quotidien*.

La thèse se conclut par un développement théorique, une conceptualisation et une modélisation théorique de l'*agir éducatif spécialisé*, agir spécifiquement et logiquement *incertain*, le dispositif éducatif se tenant précisément suspendu comme un funambule sur un fil en équilibre au-dessus de l'abîme socio-anthropologique, dans l'entre-deux et au cœur des tensions irréductibles et paradoxales que toute vie sociale génère entre singularité et collectivité, entre contrainte et création, continuité et discontinuité, entre dicible et indicible. La *part indicible* est dès lors topo-logiquement située dans une double incertitude individuelle et sociale où l'*agir éducatif spécialisé* révèle sa portée *poétique* et *politique* de manière inattendue à travers les formes praxéologiques spécifiques qui le caractérisent et qui réfractent, tel un prisme, les rayons sous-jacents de logiques anthropologiques plus fondamentales qui sont communes à toute forme de lien social humain et que l'agir véhicule en son sein.

Ces logiques deviennent visibles et saisissables dans cette étude grâce à l'« empirisme perçant » exercé qui est parvenu à traverser les mailles opaques et obscures du quotidien éducatif spécialisé dont l'autre nom pourrait être : *La transmission de la limite*. Le *geste théorique* en éducation spécialisée devient ainsi moins obscur ou indicible et méthodiquement possible. Il peut dès lors mieux prendre place dans le cadre de la recherche scientifique, ouvrant ainsi de nombreuses perspectives de recherches si l'on pense à d'autres archives qui, si elles n'ont pas été détruites comme c'est le cas du cahier de bord du CPA de Valmont,

⁴⁵ Cf. LORIES D., RIZZERIO L. (dir.), *Le jugement pratique, Autour de la notion de Phronèsis*, Paris, Vrin, 2008.

gisent aujourd'hui toujours et attendent les chercheurs dans les armoires ou les recoins sombres et poussiéreux des nombreuses institutions qui œuvrent et jalonnent le champ de l'éducation spécialisée. Cette contribution à la connaissance du champ de l'éducation spécialisée, tout aussi modeste soit-elle, montre l'intérêt de l'étude de l'éducation spécialisée pour la recherche en travail social et permet d'esquisser des perspectives pour une meilleure appréhension distinctive des diverses professions et des métiers qui en constituent la nébuleuse contemporaine.

Le squelette infrastructural de la thèse

L'ensemble de la construction de la thèse se soutient d'une *structure ternaire complexe* dans l'ensemble des parties et chapitres dont les tables des matières annexées révèlent l'architecture. Les trois parties principales ont été structurées à partir des trois registres psychanalytiques développés par Jacques Lacan : *Réel, Symbolique et Imaginaire*. Ces trois dimensions correspondent pour chaque partie et sous-partie de cette thèse, sans exception, aux trois dimensions révélées par le *texte institutionnel* reconstitué dans la recherche : *organisation, intervention, transmission*. Les trois registres lacaniens sont articulés respectivement aux trois *limites* et obstacles au « bonheur » des individus identifiés par Sigmund Freud : *le monde, les autres, le corps*.⁴⁶ Ainsi, en fonction des résultats et constats formulés dans cette recherche, la thèse a elle-même été construite selon cette logique ternaire qui, nous l'affirmons, est somme toute celle de tout agir humain : une organisation permettant d'agir physiquement et d'intervenir architecturalement sur la matérialité réelle du monde ; une intervention symbolique régulant les rapports humains et distinguant les places différentes de chacun pour permettre la mise en actes de l'organisation ; la transmission nécessaire aux deux premières dimensions par la capacité réflexive imaginaire et identitaire permettant d'envisager et de coordonner entre individus l'intentionnalité de l'action. Les trois dimensions sont intrinsèquement nouées et s'inscrivent fort bien dans les modélisations des théories de l'action pour l'analyse de l'activité. Sur le plan scientifique, cette structure ternaire s'inscrit pleinement et a été construite en fonction des catégories temporelles et bachelardiennes du fait scientifique : conquête, construction, constat.⁴⁷ L'approche structurelle « trinitaire »⁴⁸, « ternaire » et symbolique a permis de nouer invariablement et tout

⁴⁶ Cf. FREUD S., *Malaise dans la culture*, Paris, PUF, 2004, p. 19.

⁴⁷ Cf. BACHELARD G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 2011.

⁴⁸ Cf. DUFOUR D.-R., *Les mystères de la trinité*, Paris, Gallimard, 1990.

au long du travail les dimensions empiriques avec les références et constructions théoriques proposées. L'annexe 1 constitue la table des matières à partir de laquelle l'infrastructure de la *composition* de la présente thèse a été réalisée.⁴⁹

⁴⁹ ANNEXE 1, « *Squelette de thèse* », cf. ANNEXES.

PREMIÈRE PARTIE - ÉDUCATION SPECIALISEE ET PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE

DU REEL DES TRACES DE L'ACTION AU TEXTE INSTITUTIONNEL

Cette partie présente un état des lieux de l'éducation spécialisée, ainsi que les éléments théoriques utilisés pour concevoir, construire et mettre au travail les hypothèses qui ont soutenu le chemin d'élaboration du corpus. Cette phase de « conquête » a pour objectif de concourir le plus précisément possible à la formalisation de l'objet de cette recherche, d'une part à partir de la masse conséquente et hermétique des archives du cahier de bord produite dans le contexte du CPA de Valmont et d'autre part, en fonction des questions de recherche que le prisme des considérations théoriques et analytiques relatives au contexte de l'éducation spécialisée impliquent. La nature graphique et le contexte socio-éducatif qui caractérisent le socle de ce matériel empirique ont exigé de fait que la recherche soit résolument axée sous l'angle d'une approche sociologique qualitative, ces déterminations étant le résultat d'une longue phase d'exploration des multiples possibilités méthodologiques, épistémologiques et théoriques susceptibles de convenir à l'appréhension de ce matériel d'archives. La complexité du matériel nécessitait d'explorer tout d'abord plusieurs champs disciplinaires envisageables dans leur pertinence pour traiter le matériau rencontré, celui-ci étant effectivement en soi vecteur d'interrogations multiples quant à l'optique de son inscription dans un champ disciplinaire adapté : fallait-il au mieux l'analyser sous l'angle linguistique comme un genre de texte et de discours spécifique ? Fallait-il différemment convoquer une approche strictement socio-historique en raison de la nature proche de l'archive que présente ce matériau ? Ou alors était-il préférable de l'analyser dans le cadre d'une approche philosophique de l'action ? Devait-on encore autrement se concentrer sur la dimension institutionnelle et inscrire son examen dans une approche sociologique des organisations ? Était-il en fin de compte plus pertinent de se concentrer exclusivement sur la nature graphique et communicationnelle de ces écritures au travail ? Devant quel genre de sociologie l'étude des cahiers de bord du CPA de Valmont nous convoquait-elle ?

Le cheminement le plus logique rencontré à l'épreuve a finalement conduit à la nécessité d'aborder la matière à travers la notion et le concept de *trace*⁵⁰, puis de l'inscrire synchroniquement dans le cadre de la *sociologie américaine interactionniste de l'action*⁵¹,

⁵⁰ Sur la question, cf. deux ouvrages fondamentaux de GINZBURG C., *Mythes, emblèmes traces ; Le fil et les traces*, Paris, Verdier, 2010.

⁵¹ Cf. GOFFMAN E., *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit, 1974 ; *Asiles*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1974 ; BECKER H., *Outsiders*, Paris, Métailié, 1985 ; STRAUSS A., *La trame de la négociation*, *op. cit.*

après avoir interrogé et étudié minutieusement l'ensemble de ces questions pour approcher au plus près de la nature empirique des cahiers de bord, tout en produisant une distance réflexive nécessaire à la qualité de la recherche. La sociologie interactionniste présente non seulement pour la visée et les objectifs de travail une solide expérience et connaissance des enquêtes sur des terrains institutionnels similaires à celui qui concerne cette recherche⁵², mais elle est de plus, avec la psychanalyse, un des référentiels principaux à partir duquel la formation dans le domaine de l'éducation spécialisée s'est sociologiquement instituée et développée. En plus de l'inscription de cette profession sous l'appellation générique de travail social dans le cadre de la formation, il était logique que la recherche se concrétise dans le cadre d'une approche interactionniste articulant épistémologiquement et méthodologiquement la notion et le concept de *trace*. L'ouvrage de référence *Petit précis de grammaire indigène du travail social* du sociologue Marc-Henry Soulet trouvait un écho favorable aux possibilités de formalisation souhaitée, ce travail étant à cet effet pleinement reconnu par les praticiens du travail social, mais aussi en raison du fait qu'il s'était notamment déjà penché sur l'examen de cahiers de bord en éducation spécialisée⁵³, matériel rare et peu travaillé, voire presque inexistant dans le champ de la recherche en travail social et en éducation spécialisée, outre les travaux déjà cités de Jean-François Laé, Pierre Delcambre, Jacques Riffault et Patrick Rousseau.

Prenant appui sur le « Petit précis de grammaire indigène en travail social » et appliquant une méthodologie indiciaire adaptée aux sciences sociales, cette thèse a pris forme avec en sous-main les références épistémologiques et les ouvrages de Maxwell⁵⁴ concernant la modélisation de la recherche qualitative, de De Bruyne, Herman et De Schoutheete qui portent une attention soucieuse aux pôles épistémologiques, morphologiques, théoriques et techniques dans la dynamique de la recherche en sciences sociales⁵⁵, de Pierre Paillé enfin et toujours dans une méthodologie qualitative.⁵⁶ Dès le départ, la question principale exigeait que nous interrogiions les possibilités d'édification et d'analyse d'un corpus en résonance aux spécificités et particularités identifiées dans l'examen de la littérature consacrée à l'éducation spécialisée. Tout en restant attentive à tout indice susceptible de surgir à tout

⁵² Les travaux de Goffman, Strauss et Becker permettent d'aborder dans le même temps la question de l'institution, des professionnels qui y ouvrent et la question de la déviance. Le CPA de Valmont accueillant des adolescent(e)s dans un cadre civil et pénal pour des raisons de déviance, les références citées ci-dessus ont été jugées idéales dans ce contexte.

⁵³ Cf. SOULET M.-H. *Petit précis de grammaire indigène du travail social*, Fribourg, Academic Press, 1997.

⁵⁴ Cf. MAXWELL J., *La modélisation de la recherche qualitative*, Fribourg, Academic Press, 2009.

⁵⁵ DE BRUYNE P., HERMAN J., DE SCHOUTHEETE M., *Dynamique de la recherche en sciences sociales*, Paris, PUF, 1974, p. 36.

⁵⁶ Cf. PAILLE P., *La méthodologie qualitative, op. cit.*

instant, la recherche s'est dès lors concentrée, d'une part sur la dimension de « l'identité », en considérant la place que celle-ci occupe au sein de cette profession, ainsi que d'autre part des modalités qui caractérisent son action spécifique.

La focale de recherche a ensuite été ajustée sur une dimension récurrente qui traverse le champ de l'éducation spécialisée : l'énigme de la « part indicible » qui gît au cœur de cette pratique, justifiant en ce sens de convoquer dans ce cadre les méthodes de l'enquête sociologique indiciaire. Afin d'atteindre ce but, les connaissances et les éléments nécessaires à la construction de l'objet de recherche ont été examinés d'une part à partir du savoir préexistant dans les écrits de la littérature éducative spécialisée, d'autre part et toujours en rapport à cette profession dans les connaissances théoriques relatives à l'utilisation et aux considérations des contenus des cahiers de bord en éducation spécialisée qui ont été compulsés et synthétisés. Enfin, pour situer le contexte et le champ d'action dans lequel s'inscrit l'usage du cahier de bord concerné, le dispositif du CPA de Valmont est présenté au prisme d'une réflexion locale et située qui permet d'étayer le cheminement méthodologique et indiciaire de manière plus précise, afin de parvenir à un tissage complexe mais logiquement articulé de l'ensemble des éléments convoqués pour cette partie.

Ce cheminement débute par un état des lieux qui propose une approche globale de l'éducation spécialisée et met en relief un certain nombre de repères fondamentaux constitutifs, puis, à partir de là, on met au travail de la réflexion un certain nombre de constituants et de problématiques qui caractérisent le champ professionnel, notamment des questions qui interrogent l'identité singulière de l'éducation spécialisée, tout autant que l'identité du professionnel dans l'action, la qualification identitaire de cette dernière ainsi que finalement, la nature du savoir singulier et spécifique que ce champ professionnel produit.

CHAPITRE 1. QU'EST-CE QUE L'EDUCATION SPECIALISEE ?

ETATS DES LIEUX

L'éducation spécialisée existe-t-elle ?⁵⁷ Voilà une question qui surprend de prime abord lorsque l'on tente d'en esquisser l'état des lieux. Pourtant, cette question manifeste d'emblée le paradoxe qui accompagne cette profession aujourd'hui encore, après pourtant plus de cinquante ans d'une existence socialement et officiellement reconnue. Il semble que cette pratique « d'accompagnement au quotidien » s'accompagne en soi d'un doute existentiel et identitaire permanent. En admettant dès le départ que l'éducation spécialisée reste une pratique professionnelle méconnue de nos jours encore, il faut constater qu'elle est par ailleurs vectrice d'étrangeté et de confusion, principalement et probablement en raison du terme beaucoup plus générique d'éducateur qui compose la première moitié de sa dénomination. Les multiples repères présentés ci-dessous permettent d'obtenir une meilleure compréhension globale de cette profession qui semble résister à toute appréhension formelle. Que peut-on pourtant d'ores et déjà dire à propos de ce champ de pratiques en fonction des connaissances historiques, sociologiques, cliniques et praxéologiques existantes ?

L'évolution des pratiques

Sur le plan socio-historique, les origines de l'éducation spécialisée sont enracinées à la charnière des 19^e et 20^e siècles dans le problème social de « l'enfance abandonnée », puis de « l'enfance inadaptée » à partir de l'entre-deux-guerres au 20^e siècle, champ qui s'est élargi considérablement sans que ses limites puissent être clairement définies. Dans les années 1940-1950, les éducateurs travaillent principalement auprès d'enfants et d'adolescents « difficiles », « cas sociaux », « caractériels », « délinquants », puis, plus tardivement et progressivement, son champ d'action se prolonge inégalement auprès de jeunes présentant des troubles psychiques et sensoriels, des états déficitaires, des polyhandicaps ainsi que des difficultés psychiques qui relèvent de la psychose ou de l'autisme. La multiplication des difficultés de la population juvénile témoigne dès lors d'une réalité et d'un champ d'action qui recouvrent des cercles de populations de plus en plus larges, de nouveaux problèmes sociaux corrélatifs aux évolutions sociétales contraignant les éducateurs à rencontrer et

⁵⁷ CAPUL M., LEMAY M., *op. cit.*, p. 11 : « [...] On peut en douter. Le domaine d'intervention traditionnel de l'éducateur, le « secteur de l'enfance inadaptée », s'est élargi de façon considérable. Au point de ne plus présenter de limites repérables, si tant est qu'il n'en eut jamais. [...] ».

prendre en charge des sujets aux prises avec de nouvelles difficultés : toxicomanie, illettrisme, échec scolaire, vandalisme, errance, violence urbaine, problèmes d'insertion, etc. Les dispositifs traditionnels d'« intervention sociale » cherchent alors à dépister de plus en plus précocement les difficultés des enfants qui grandissent, nécessitant le prolongement de leur prise en charge, si bien que finalement tous les âges deviennent familiers de l'activité des éducateurs, les difficultés et l'évolution des problèmes sociaux touchant des franges de plus en plus larges et hétérogènes de la société.⁵⁸ De nouvelles modalités et orientations d'évaluation sociale et de prise en charge se développent de manière générale sur le plan institutionnel, l'enfant n'est alors plus seulement considéré comme un objet d'éducation, mais comme un sujet dont le droit à l'éducation est inscrit dans la loi depuis la Révolution française, en passant par la loi d'obligation scolaire en 1886 jusqu'à plus tard, la Charte des droits fondamentaux des Nations-Unies du 10 décembre 1948, la déclaration des droits du handicapé mental de 1971 lors de la séance plénière de l'Organisation des Nations-Unies du 20 décembre⁵⁹, la loi de 1975 en faveur des personnes handicapées et entre autres, la Convention des droits de l'enfant des Nations Unies en 1989 dans une même logique de référence aux idéaux démocratiques d'émancipation. Au cours des années 1960-1970, l'accent se déplace de l'aide apportée à un individu isolé vers une prise en charge qui tient compte de la dimension du groupe dans le cadre de son milieu d'existence : on parle alors comme le mentionnent Michel Lemay et Maurice Capul « d'action sociale globale » et de « travail communautaire ».

La Seconde Guerre mondiale et les années qui suivent viennent ponctuer une bascule à partir de laquelle un processus multiforme de changement s'institue, prolongé par les mouvements des années 1960 où l'éducation spécialisée - mais aussi l'enseignement, l'action sociale, l'éducation en général - se réfèrent exponentiellement aux approches de type sociologique ou socio-historique, ainsi qu'à toute une littérature de la dénonciation qui remet en cause les pratiques institutionnelles traditionnelles et disciplinaires. Ce mouvement propose de nouvelles prises de conscience des dimensions idéologiques, politiques et économiques dans les différents aspects de la vie sociale et culturelle, ainsi que des institutions, dispositifs de soin, d'éducation et de protection sociale qui trouvent ici l'élaboration de nouvelles conceptions pratiques. On peut mentionner ici à titre d'exemple parmi bien d'autres le numéro de la revue *Esprit* de 1972 « Qu'est-ce que le travail social ? »,

⁵⁸ Cf. BOUSSION S., *Les éducateurs spécialisés : naissance d'une profession, op. cit.*, p. 12.

⁵⁹ Cf. GOMEZ J.-F., *Handicap, éthique et institution*, Paris, Dunod, 2005, p. 34.

les ouvrages de Henri Lefebvre *Critique de la vie quotidienne*, les travaux de René Lourau sur *L'analyse institutionnelle*. Progressivement ensuite, l'éducateur spécialisé voit son identité se fragmenter et se multiplier, les centres de formation formant uniquement des éducateurs disparaissant peu à peu en raison de l'essor et de la création de nouvelles activités dans des établissements qui deviennent de manière générale « plurifères », débouchant sur des nominations de statuts professionnels multiples, telles moniteur-éducateur, aide médico-psychologique, éducateur du jeune enfant, éducateur technique, instituteur, animateur, etc.⁶⁰

Paradoxalement, si l'éducation spécialisée fait déjà référence à un certain nombre de pratiques solidement établies dans la première partie du 20^e siècle, la profession d'éducateur spécialisé n'existe en soi pas encore véritablement sous la forme ou l'égide d'un statut social reconnu faisant l'objet d'une formation instituée.⁶¹ Ce n'est que dans le cours des années 1940 que les premières écoles d'éducateurs se mettent sur pied puis se développent de manière progressive entre 1950-1970, la profession devenant alors statutairement et officiellement reconnue.⁶² C'est au moment où la profession s'institue le plus solidement qu'elle tend cependant à se trouver quelque peu « noyée » dans la brume vaporeuse de tout un ensemble d'évolutions mises en œuvre dans l'ensemble du champ des pratiques éducatives et de l'intervention sociale, la notion de travail social se déployant dans une ampleur jusque-là inédite, en raison des nouvelles modalités instituées pour l'édification de l'État social dès 1945 et dont la création de la Sécurité sociale en France constitue le parangon⁶³. Les nouvelles politiques françaises de gauche, mobilisant les sciences sociales dès les années 1980, visent quant à elles à combattre l'exclusion et marquent ainsi l'évolution et la diversification des professions et zones d'intervention d'un ensemble que l'on peut à partir de ce moment qualifier de champ des *travailleurs sociaux*.⁶⁴

Trois rapports marquent le développement massif de ces nouvelles politiques, celui de B. Schwartz sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes ; celui de H. Dubedout sur la réhabilitation sociale des quartiers défavorisés de nombreuses villes ; celui de G. Bonnemaïson sur les phénomènes accrus de délinquance dans les quartiers. Dans l'ensemble de ces travaux : « [...] les pratiques éducatives (formations professionnelles continues et

⁶⁰ CAPUL M., LEMAY M., *op. cit.*, p. 13.

⁶¹ BOUSSION S., *op. cit.*, p. 16.

⁶² Cf. CAPUL M., (dir.), *L'invention de l'enfance inadaptée, L'exemple de Toulouse Saint-Simon (1950-1975)*, *op. cit.* ; HELLER G., PAHUD C., BROSSY P., AVVANZINO P., *La passion d'éduquer. Genèse de l'éducation spécialisée en Suisse romande, 1954-1964*, Lausanne, Cahiers de l'EESP, 2004.

⁶³ Cf. BEC C., *La Sécurité sociale, une institution de la démocratie*, Paris, Gallimard, 2014

⁶⁴ Cf. ION J., RAVON B., *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 2005.

initiales et de socialisation) sont considérées comme centrales sur le triple front du développement économique, de la modernisation et sur celui de la lutte contre les exclusions. La modernisation économique, par un étrange retournement historique, se présente dès lors comme un « mal » nécessaire. Elle sert le développement du capitalisme de marché mondialisé et ses modes de régulation (la désintermédiation, la stabilité de la monnaie, la qualification des populations planétaires, le développement des systèmes d'information et la lutte contre tout dispositif politique, économique ou culturel pouvant freiner la rapidité des échanges économiques) ». ⁶⁵

Dans la ligne de ces politiques publiques, dans le cadre de la fin des « Trente Glorieuses » et de la Révolution conservatrice qui voit l'État social s'affaiblir au détriment d'une montée en force dans les politiques publiques de la pression de l'idéologie néolibérale⁶⁶, les années 1990 voient s'instaurer dans ce processus évolutif de nouvelles logiques de gestion publique qui sont injectées dans l'ensemble de l'Europe sous l'égide de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). « La Nouvelle gestion publique » se développe et opère dès lors dans l'administration politique et publique, englobant et influant dans ce mouvement les modalités structurelles et idéologiques des politiques sociales et des dispositifs institutionnels d'intervention sociale, tout autant que les politiques de formation où la logique de la qualification mute en une logique axée sur la notion de compétence. De manière synthétique, trois modèles principaux de la Nouvelle Gestion Publique (ou New Public Management) peuvent être repérés : le modèle de « l'efficacité » ou « modèle de marché » qui a émergé dès le début des années huitante dans certains pays anglo-saxons et qui vise à rendre les organisations du secteur public plus efficaces en les comparant à leurs homologues du secteur privé (les notions économiques de concurrence et de performance productive étant dominantes et les outils de gestion du secteur privé largement sollicités) ; le modèle du « downsizing » de la décentralisation et de la flexibilité qui vise à séparer l'opérationnel du stratégique et à redistribuer les compétences décisionnelles au niveau le plus proche de la clientèle ou du terrain (le but étant de permettre aux services administratifs de développer une gestion plus souple tout en garantissant une décentralisation des processus de décision) ; le modèle de la « qualité » ou de la recherche de l'excellence qui s'appuie sur des mécanismes visant à modifier la culture organisationnelle pour qu'elle suscite des attitudes

⁶⁵ DE ROZARIO P., *Le tropisme de la qualité en éducation et en formation*, Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation 89, 1999, p. 7.

⁶⁶ Cf. STIEGLER B., *Pharmacologie du Front national suivi de Vocabulaire d'Ars Industrialis*, Paris, Flammarion, 2013.

favorables à l'apprentissage et à l'amélioration continue (on exige ainsi des efforts pour satisfaire les usagers des services publics, rebaptisés « clients », notamment par le biais de certification ISO ou d'enquêtes de satisfaction).⁶⁷

Les mutations instillées par la Nouvelle gestion publique conduisent le domaine du travail social à une refonte conséquente des formations traditionnelles de l'éducation spécialisée, de l'animation socio-culturelle et de l'assistance sociale, notamment en Suisse à travers la mise en place de la réforme des Hautes Ecoles Spécialisées (HES). Ces mutations généralisées en Europe, mais mises en place en fonction de modalités diverses et singulières selon les pays, se sont déployées de manière progressive et inégale structurellement, nominativement et temporellement.⁶⁸ Celles-ci sont encore aujourd'hui actives et en évolution, notamment par la mise en place conjointe et l'adoption en Suisse dans les Hautes Ecoles dès le début des années 2000 du processus de Bologne. En ce qui concerne l'éducation spécialisée, rebaptisée en Suisse romande « éducation sociale » dans le cadre des Hautes Écoles, ce mouvement managérial et gestionnaire a provoqué, notamment en France, de fortes réactions de la part des acteurs de terrain, de formateurs, mais également de sociologues du travail social⁶⁹ dont nous retrouvons certains propos dans la suite de ce travail, nous contentant pour l'instant de revenir quelque peu en arrière pour nous concentrer sur l'éducation spécialisée et le processus historique évolutif de sa qualification qui a concouru à la délicate indistinction qu'il est possible de repérer entre l'éducateur spécialisé et le travailleur social.⁷⁰

La qualification sociale des éducateurs

Retraversant les mouvements décrits précédemment, on reprend ici les grands repères de la qualification des éducateurs spécialisés, en se référant aux trois modèles de la qualification sociale des éducateurs déterminés par le sociologue Michel Chauvière. Pour cet auteur et si la

⁶⁷ Cf. GIAUQUE D., in PERROT M.-D., DU PASQUIER D., JOYCE D., LERESCHE J.-P., RIST G. (dir), *Ordres et désordres de l'esprit gestionnaire*, Lausanne, Réalités Sociales, 2006, p. 41.

⁶⁸ Cf. CONTINI J.-C., *La formation HES des éducateurs spécialisés en questions. Enjeux sociaux et éthiques de la formation des travailleurs sociaux. Mise en questions critiques des logiques idéologiques, politiques et économiques*, Université de Genève, Mémoire de licence en sciences de l'éducation, 2007.

⁶⁹ Cf. DE GAULEJAC V., *La société malade de la gestion, Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Seuil, 2005.

⁷⁰ CAPUL M., (dir.), *L'invention de l'enfance inadaptée, L'exemple de Toulouse Saint-Simon (1950-1975)*, op. cit., p. 218 : « [...] Le terme « travailleur social », vieux en France de près d'un siècle, est aujourd'hui communément admis ; y compris à propos des éducateurs spécialisés. Au point qu'il semble (comme « travail social ») aller de soi. Peu d'écrits, d'ailleurs, lui ont été consacrés. Au terme de cette étude, il n'est peut-être pas sans intérêt de voir à quels moments l'emploi de l'expression « travailleur social » survient dans le processus de professionnalisation des éducateurs. [...] ».

fonction rééducative est ancienne, l'éducateur spécialisé n'est pas que l'accomplissement de cette longue tradition, il peut être en effet daté des années 1940 comme : « un relais nécessaire à une politique institutionnelle volontaire et originale de diagnostic, de pronostic et de traitement médico-pédagogique de l'enfance déficiente et en danger moral ». ⁷¹ Michel Chauvière identifie une première période de développement qu'il qualifie de *tentation corporative*, avec la création en France en 1947 de l'Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés (ANEJI⁷²) qui sera selon lui la « gendarmerie morale » du nouveau secteur où les premiers éducateurs, l'administration et les employeurs « communient dans une commune référence à l'intérêt général et surtout dans un commun amour de l'enfant, assez forts pour intégrer les acquis de la période de Vichy et de la guerre, ainsi que les réorientations institutionnelles de la période de reconstruction ». Caractérisée par les internats pour jeunes délinquants et cas sociaux ainsi que par les externats pour inadaptés mentaux et infirmes, cette phase inaugurale qualifiée par certains auteurs de « familiale charismatique » puis « familiale technique » laisse dans l'ombre un certain nombre d'autres pionniers de l'éducation spécialisée (comme Fernand Deligny) dans cette période où l'éducateur se définit par une « forte implication personnelle dans le métier (la qualification est conçue comme un engagement et un art de faire), par un système de postes et de salaires peu élaborés (sauf dans le domaine public de la Justice des mineurs), mais aussi par un gain en légitimité globale assez considérable ». ⁷³

L'orientation salariale constitue un deuxième temps qui se caractérise par l'augmentation des recrutements et d'une technicisation issue du développement de la formation. L'activité rééducative étant alors renommée éducation spécialisée connaît entre 1950 et 1970 une forte normalisation concourant à son intégration dans le monde du travail par la mise sur pied des premières conventions collectives et accords de travail, le marché de l'éducation spécialisée se nourrissant des mesures de protection judiciaire, des textes novateurs de 1958 et 1959 en France (Ordonnance du 23 décembre 1958 relative à la protection de l'enfance et de l'adolescence en danger et Ordonnance du 5 janvier 1959 modifiant et complétant le code de la famille et de l'aide sociale en ce qui concerne la protection de l'enfance), ainsi que du développement des équipements pour les personnes handicapées. Michel Chauvière note qu'à la marge, la prévention spécialisée vit un âge d'or entre 1960 et 1972, complétant ainsi la

⁷¹ CHAUVIERE M., « Quelle qualification pour quelle demande sociale », in MARTINET J.-L. (dir), *Les éducateurs aujourd'hui*, Paris, Dunod, 1999, p. 9.

⁷² BOUSSION S., *op. cit.*, p. 23.

⁷³ *Ibid.*, p. 262.

multiplication des acteurs et des enjeux de la professionnalisation de l'éducation spécialisée, sans que ces évolutions ne débouchent cependant sur un monopole de compétence qu'une quelconque réglementation viendrait sanctionner en terme de reconnaissance, comme ce fut par exemple le cas pour les assistantes sociales.

L'année 1975 voit ensuite la mise en vigueur en France de deux lois en faveur des personnes handicapées et concernant les institutions, la Loi 75535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales qui régleme les conditions de création, de financement, de formation et de statut du personnel des établissements et services du secteur ; la Loi 75534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées. Elle fixe le cadre juridique de l'action des pouvoirs publics : importance de la prévention et du dépistage des handicaps ; obligation éducative pour les enfants et adolescents handicapés ; accès des personnes handicapées aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et maintien chaque fois que possible dans un cadre ordinaire de travail et de vie. Rappelons pour tous les autres pays concernés que le 9 décembre de la même année, l'Assemblée générale des Nations Unies adopte une déclaration des droits des personnes handicapées qui sera suivie 12 mars 1981 de l'adoption de la "Charte européenne des handicapés" par l'Assemblée européenne à Strasbourg.⁷⁴

Avec ces textes et suite aux problèmes accumulés depuis la guerre, Michel Chauvière distingue ensuite un lent processus de transfert des pouvoirs de régulation générale des professions majeures de la psychiatrie et de la magistrature au profit de commissions d'orientation et de placement, transfert qui introduit une césure entre les populations des personnes handicapées et les enfants ou adolescents en danger, tout en maintenant cependant l'unité de la fonction éducative dans les deux cas.⁷⁵ L'État met en œuvre parallèlement un contrôle direct sur les conventions collectives, limitant ainsi les marges de négociation entre les partenaires sociaux et influant sur les normes de la formation professionnelle, toutes ces politiques marquant finalement l'échec du *corporatisme professionnel* et le développement d'un nouveau type d'administration centrale. Le monde éducatif connaît dès lors dès le milieu des années 1970 : « [...] une plus forte intégration à l'État, mais, lourde d'ambiguïtés, cette intégration a plus d'effets de déstabilisation que de relégitimation des professionnalités du travail social tout entier. Après l'échec de la philosophie de l'action sociale globale, chère à

⁷⁴ Cf. <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-handicap/chronologie/>, consulté le 13.06.16.

⁷⁵ CHAUVIERE M., « Quelle qualification pour quelle demande sociale », *op. cit.*, p. 11.

Bernard Lory, l'éthique professionnelle perd ses derniers repères. »⁷⁶ Un troisième moment se présente ensuite dès la fin des années 1970 et se caractérise par une *politique de désengagement des pouvoirs publics*, en raison de l'affaiblissement de l'État-Providence et en réponse à la crise économique par une réduction et une re-finalisation des budgets sociaux.

La gestion socialiste des années 1980 en France propose par la suite des alternatives nouvelles et volontaristes dans le combat de l'exclusion qui se déploie précisément sur le terrain même du travail social et de l'éducation spécialisée. Cette conjoncture politique annonce les mutations et l'adoption de la « Nouvelle Gestion Publique », visant déjà à ce moment à contourner l'inefficacité supposée de l'action administrative en lui réinsufflant des modalités de plasticité caractérisant le secteur privé, cette orientation débouchant sur la déqualification et la précarisation de certains praticiens et laissant une certaine partie du domaine de l'intervention sociale se désagréger. En ce qui concerne l'éducation spécialisée et bien que la situation des institutions se soit quelque peu fragilisée, les nécessités fondamentales auxquelles répondent les lois de 1975 dans le domaine des personnes handicapées ne sont pas remises en cause, ni non plus et de la même manière dans le cas de l'assistance éducative, en raison de la sécurité qu'impliquent les mandats judiciaires et administratifs, mais dans une moindre mesure cependant.⁷⁷

Malgré la multiplication et la diversification des professions dans le domaine de l'intervention sociale, les désorientations provoquées par les orientations des politiques publiques et les mutations initiées dans les années 1990, le niveau de qualification des travailleurs sociaux s'est paradoxalement développé à travers la promotion d'ambitieuses politiques de formation visant d'une part, l'amélioration de la qualification des cadres (diplôme supérieur de travail social, formation à la direction d'institutions etc.) et d'autre part, à compléter les qualifications professionnelles initiales sur le plan des formations universitaires en sociologie, psychologie, sciences de l'éducation, administration économique et sociale, ingénierie sociale, etc.⁷⁸ Pour illustrer de manière résumée les trois moments qu'identifie Michel Chauvière, il est intéressant de mentionner ici la synthèse que propose Jean Brichaux qui tout en incluant les éléments développés ci-dessus propose un éclairage permettant de comprendre l'évolution identitaire de la profession, à travers les mouvements conjecturaux des politiques sociales, tout en introduisant et en anticipant dans le même temps

⁷⁶ *Ibid.*, p. 12.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 14.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 15.

un certain nombre de questionnements qui sont mis au travail dans le chapitre suivant, relativement cette fois-ci à la question du « faire » en éducation spécialisée, c'est-à-dire à la considération du genre identitaire de l'action praxéologique que cette profession met en œuvre sur les terrains professionnels qui la caractérisent.

Comme Michel Chauvière à propos des mutations de l'éducation spécialisée, Jean Brichaux circonscrit trois périodes pour chacune desquelles il détermine un modèle dominant, des métaphores associées et la nature du savoir qui en résulte : jusqu'à 1965, il évoque premièrement des périodes caritatives qui se caractérisent par le *modèle tutélaire* au sein duquel l'éducateur exerce une fonction de substitut parental que les métaphores du « surveillant-éducateur », de « l'éducateur-parent » et de « l'éducateur-grand-frère » représentent, impliquant des compétences qui relèvent du *savoir-être*. Il qualifie deuxièmement la période entre 1965-1990 de *positiviste*, période orientée par le modèle dominant du *technicien* qui s'accompagne des dénominations « d'éducateur technicien de la relation », « d'éducateur opérateur technique », « d'éducateur expert », « d'éducateur agent d'une science appliquée » enfin, tous quatre manifestant des aptitudes qui relèvent du *savoir-faire*. La période *réflexive* vient conclure ce triptyque à l'aune du modèle du nom de *réflexif*, avec pour métaphores les images de « l'éducateur artisan moral », de « l'éducateur stratège » et de « l'éducateur réfléchi », images qui présentent des compétences de l'ordre d'un *savoir s'y prendre*.⁷⁹

De ces quelques repères et par l'usage des métaphores, on constate que l'identité personnelle de l'éducateur spécialisé se distingue dans son cadre d'action de celle de l'identité sociale de la profession abordée dans les développements de Michel Chauvière, la problématique identitaire trouvant des justifications prolongées, notamment et d'une part en raison des figures historiques que l'éducation spécialisée s'est appropriées pour élaborer ce que l'on peut qualifier comme un récit ou « *roman des origines* » du métier⁸⁰ et d'autre part, en raison des références multiples et hétérogènes avec lesquelles elle s'est développée dans les différentes périodes, que ce soit sur le plan de ses multiples et divers terrains d'activités ou sur le plan des nombreux champs professionnels qui lui sont connexes, finalement, sur le plan des nombreux savoirs de référence à partir desquels la profession s'est érigée socialement.

⁷⁹ BRICHAUX J., *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2008, p. 12.

⁸⁰ Cf. CAPUL M., LEMAY M., *op. cit.*, p. 27 ; BOUSSION S., *op. cit.*, p. 17.

Histoire, références et orientations de l'éducation spécialisée

Bien avant que la profession éducative spécialisée ne se constitue socialement comme profession dans la seconde moitié du 20^e siècle, il est impératif pour situer les problématiques identitaires de la profession de compléter cet état des lieux socio-historique en présentant les éléments qui composent ce que certains auteurs qualifient de « roman des origines », i.e. une mythologie des origines élaborée par les éducateurs spécialisés à partir d'un certain nombre de faits et de pratiques historiques antérieures. Le 19^e siècle constitue généralement en ce sens l'époque fondatrice de « l'éducation spéciale », à la suite d'une rupture inaugurale introduite par Jean-Gaspard Itard qui utilise cette expression dans la « Lettre au rédacteur des *Archives* sur les sourds et muets qui entendent et qui parlent » (7 décembre 1826). Parce que l'éducation spécialisée comporte dans sa dénomination le substantif d'éducation, on ne peut bien la comprendre sans la resituer dans la filiation des pédagogues des *Lumières* influencés par Locke (*Pensées sur l'éducation*), Condillac, Rousseau (*Émile ou de l'éducation*), Kant (*Réflexions sur l'éducation*) ou Condorcet qui s'occupent d'enfants sourds et muets, aveugles, mendiants, sauvages ou idiots. Pour la même raison et pour envisager les filiations antérieures concernant la question de l'éducation, il faut aussi mentionner la figure du pédagogue grec que décrit Henri-Irénée Marrou dans son ouvrage *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, ainsi que le rôle et les finalités de l'éducation telles qu'elles ont été considérées par les philosophes grecs, comme par exemple Platon dans la *République*. Par ailleurs, mais sans que l'on puisse établir un véritable lien de continuité, les textes de certains auteurs considèrent à cet égard et dans cette optique l'enfant comme étant l'objet d'attitudes, voire de mesures de protection, bien que répression et protection soient toujours intriquées. On les mentionne à titre indicatif en renvoyant le lecteur intéressé pour de plus amples détails à l'ouvrage de Maurice Capul et Michel Lemay qui constitue en quelque sorte la « bible » de l'éducation spécialisée.⁸¹

On y trouve ainsi détaillé un certain nombre de figures et de personnages comme dans « L'Ordre du Saint-Esprit » fondé vers 160 par Guy, comte de Montpellier inscrit dans l'orientation d'une pédagogie monastique réhabilitant l'enfant ; celle de Jean-Louis Vivès (1492-1540), humaniste de la Renaissance qui relie en son temps la question de l'assistance et de l'éducation à travers le problème de la vertu de l'éducation des enfants pauvres ; le bénédictin Jean-Paul Bonnet (1579-1633) qui publie à Madrid en 1620 un traité entièrement

⁸¹ CAPUL M., LEMAY M., *op. cit.*, pp. 27-36.

consacré à l'*art d'enseigner aux sourds et muets* ; Vincent de Paul (1581-1660) qui marque une discontinuité avec la doctrine et la pratique antérieures concernant les enfants trouvés car il est le premier à dire pourquoi il ne faut plus les laisser mourir ; l'Abbé de l'Épée (1712-1789) qui fonde en 1760 à Paris une école pour sourds-muets ; Henri Pestalozzi (1746-1827), ancêtre de « l'Éducation Nouvelle » qui consacre une grande partie de sa vie à l'éducation des enfants, notamment déshérités ; Jean-Marc-Gaspard Itard (1774-1838) qui ouvre la voie à une lignée de « médecins-éducateurs » par son travail près de jeunes sourds - et avec « Victor, le Sauvage de l'Aveyron - considéré comme l'un des principaux fondateurs de l'éducation spéciale (voir de la psychiatrie de l'enfant) : il observe, décrit, évalue, rectifie, crée des procédures, invente du matériel, construit des hypothèses ; bref il conduit et analyse avec rigueur et imagination, une tentative d'éducation »⁸² ; Édouard Seguin (1812-1880) qui reprendra l'œuvre d'Itard ; Désiré-Magloire Bourneville (1840-1909) qui comme Itard et Seguin se situe dans une tradition laïque de l'enseignement public ; Maria Montessori enfin (1870-1952), première femme médecin en Italie qui dans le service de Bourneville relit Itard et Seguin, mettant cependant d'avantage l'accent sur une éducation sans contrainte.

À partir des ces grands repères, Maurice Capul et Michel Lemay situent le roman de l'éducation spécialisée dans la suite des grandes figures qui nourrissent sa composition, ainsi que les principaux courants qui ont orienté à différentes époques les pratiques éducatives et qui fondent par là-même des socles de représentations pour l'éducation spécialisée. Les *Pédagogies traditionnelles* ouvrent cette revue des principaux courants, dénomination qui représente un ensemble de courants et de sous-courants qui sont difficiles à saisir et dont certains recouvrent encore des formes répandues à certains endroits et à des degrés divers. On peut ici évoquer le *système disciplinaire* caractéristique des maisons de corrections et des bagnes d'enfants, en vigueur jusqu'à la Seconde Guerre mondiale et dont certaines modalités perdureront longtemps encore, comme dans les pratiques d'isolement qui consistent de manière générale à répartir les enfants en groupes selon la qualité de leur amendement et à leur procurer ainsi des avantages plus ou moins conséquents en fonction de leurs efforts. Il faut ensuite évoquer les *Pédagogies nouvelles*, *Éducation nouvelle* et *Méthodes actives* qui se développent dans la filiation de Jean-Jacques Rousseau à travers des conceptions inédites qui proposent une centration sur l'enfant dont l'Institut des sciences de l'éducation (Institut Jean-Jacques Rousseau), créé sous la direction d'Édouard Claparède en 1912, est une figure institutionnelle dont l'influence sera centrale, notamment en Suisse Romande et sous

⁸² *Ibid.*, p. 33.

l'impulsion d'Adolphe Ferrière, mais également au sein de mouvements comme *la pédagogie et la psychothérapie institutionnelle*, ralliant les tentatives novatrices en faveur des enfants en difficultés durant les années 1940-1950 et au-delà ;

Les systèmes socio-pédagogiques complètent l'histoire de ces grands courants et s'apparentent quelque peu à l'« éducation nouvelle », mais Capul et Lemay notent pourtant des particularités relatives à diverses tentatives comme les « Républiques des jeunes » aux Etats-Unis vers 1885, la « Colonie Gorki » dont Anton S. Makarenko jette les bases après la révolution d'octobre en 1917, les villages et républiques d'enfants qui naissent dans les années 1940 en Suisse, en France et en Italie, etc. ; *Les pédagogies d'inspiration psychanalytique* doivent tout autant être mentionnées, l'éducateur autrichien August Aichhorn en est une des grandes figures entre 1910 et 1925 à Vienne, mais il faut également mentionner des initiatives similaires en 1926 à Stuttgart, Berlin et Zürich, les éducateurs travaillant auprès de jeunes abandonnés, vagabonds, délinquants, l'enfant étant au centre de leur préoccupation, tout en mettant en avant et dans le même sens la valeur de la communauté éducative. Nous trouvons dans la suite les *pédagogies d'inspiration libertaire* avec des mouvements que la figure de Fernand Deligny représente avec force en France, mais qui présente dans ses références et ses réalisations diverses orientations, Freud, Reich, Marcuse, Moreno, Rogers, orientations qui seront reprises dans les mouvements libertaires des années 1960 dans ses tendances anti-autoritaires et anti-institutionnelles qui marqueront à des degrés divers le champ de la psychiatrie et de l'éducation spécialisée ; *La pédagogie et la psychothérapie institutionnelle* que l'hôpital psychiatrique de Saint Alban illustre pendant la guerre et qui marqueront de manière importante les pratiques éducatives, psychiatriques et pédagogiques, à travers les enseignements des grandes figures que sont François Tosquelles, Jean Oury, Fernand Oury et Célestin Freinet dont l'influence et l'enseignement perdurent aujourd'hui encore.

Avant de conclure ce « panel », il faut encore relater les trois dernières orientations que proposent Capul et Lemay avec : *La désinstitutionnalisation et l'antipsychiatrie* tout d'abord, ces deux mouvements marquant une volonté affichée de lutter contre « l'enfermement » des « malades mentaux » enfants et adultes, tout en manifestant cependant des positionnements divers à propos desquels il faut mentionner l'impact des travaux de Michel Foucault. Comme repère plus précis, on peut évoquer de David Cooper et Ronald Laing à Londres, ainsi que Franco Basaglia et, dans une conception toutefois fort différente, Maud Mannoni, beaucoup plus proche de l'expérience de la psychothérapie institutionnelle ; *Les pédagogies*

d'inspiration comportementaliste ensuite, approches développées à partir des travaux de Pavlov en URSS et du behaviorisme de Watson aux Etats-Unis sont des courants qui prendront une grande ampleur notamment à travers les travaux de Skinner, idées qui ont également rencontré un succès certain en France, bien que ce courant ait déclenché cependant de nombreuses réserves, mais elles restent des méthodes toujours d'actualité en fonction de leurs évolutions et développements.

On peut finalement conclure ce panorama en mentionnant les orientations que Capul et Lemay nomment *Du maternage à la communauté thérapeutique*, mentionnant le travail important d'Emmi Pickler en Hongrie ou les initiatives bien connues de la psycho-éducation en Amérique dans les années 1950, notamment à travers les figures de Jeannine Guindon⁸³ et Gilles Gendreau⁸⁴, en rappelant par exemple l'expérience du centre de Boscoville où l'approche est centrée sur les actes de la vie quotidienne et les éducateurs considérés comme des thérapeutes dans et par l'événement quotidien. Ce « diaporama » succinct fournit en fin de compte des repères solides qui permettent d'entrevoir la complexité et l'hétérogénéité qui composent les références de l'éducation spécialisée et qui expliquent peut-être à elles seules les difficultés à saisir la profession dans son intégralité et son unité, si tant est que cela soit véritablement possible. Ces grandes références fondent cependant les bases historiques à partir desquelles les pratiques et les formations professionnelles se sont développées et l'on peut malgré tout faire le constat que finalement et comme on le présente dans la suite immédiate, un certain nombre d'invariants praxéologiques permettent aujourd'hui de relier l'influence de ces mouvements avec un « tronc commun » relatif à l'ensemble de la profession et du champ de l'éducation spécialisée.

Coordonnées praxéologiques de l'éducation spécialisée

Pour compléter cet état des lieux, nous présentons maintenant une synthèse transversale des grandes lignes praxéologiques qui caractérisent le travail de l'éducateur spécialisé, ainsi que les diverses zones de compétences que son activité traverse de manière générique. Toujours à partir des travaux de Maurice Capul et Michel Lemay qui ont eux-mêmes produit une synthèse exhaustive de ce champ professionnel, « L'éducateur, Sisyphe parmi d'autres qui s'essaie à une certaine lucidité est un médiateur : il concourt à faire émerger une parole

⁸³ Cf. GUINDON J., *Les étapes de la rééducation des jeunes délinquants et autres...*, Paris, Fleurus, 1977.

⁸⁴ Cf. GENDREAU G., METAYER D., LEBON A., *L'action psychoéducative. Pour qui ? Pour quoi ?* Paris, Fleurus, 1990.

enfouie, à renouer un dialogue perdu, à faciliter le tissage sans fin de liens sociaux. L'éducation, en rapport direct avec le symbolique, vise donc bien l'inscription sociale d'un sujet dont on recherche, dans le même mouvement, l'autonomisation et le développement optimal de toutes les potentialités. Par là-même l'éducateur est un révélateur / témoin de certains dysfonctionnements du système social. D'autant qu'il n'intervient que « mandaté » ; c'est-à-dire auprès de personnes et de groupes spécifiés socialement comme relevant d'une aide propre ». Selon les deux auteurs, parler de travail éducatif reste délicat, en raison de la diversité des pratiques qui ne le cantonnent plus aujourd'hui à intervenir uniquement auprès des jeunes et des enfants, mais aussi parce que chaque praticien travaille avec sa « spécificité » dans une construction de significations intersubjectives qui ne s'élaborent qu'en fonction de celles des autres praticiens.

La gestion institutionnelle implique par ailleurs une rigueur qui doit tenir compte des contraintes de son cadre, tout en favorisant pourtant les possibilités d'accroissement de marges de manœuvre qui permettent d'introduire de l'inattendu, de l'aléatoire, de l'inventivité.⁸⁵ Dans les grands points de repère, les *cadres et les lieux de l'éducation spécialisée*⁸⁶ occupent une place considérable, qu'il s'agisse des modalités et des orientations politiques des mandats qui lui sont confiés de manière générale ou de la complexité que constitue la gestion et la politique indigène de direction des institutions dans lesquelles l'action se déploie, sans oublier la spécificité des orientations que ces institutions doivent justifier pour se positionner clairement dans leurs missions et compétences d'intervention sociale. L'existence de ces cadres d'exercice, institutions ou dispositifs, est une condition *sine qua non* pour que les *médiations éducatives* puissent se déployer et favoriser ainsi le tissage de la *relation éducative*⁸⁷, sur laquelle s'appuie et dans laquelle s'engage l'éducateur spécialisé pour entrer en relation avec les sujets qui viennent à lui ou qui lui sont confiés. Cette relation qui cache pourtant bien des divergences se caractérise finalement pour nos deux auteurs par un conflit entre deux pôles référentiels récurrents : « amour-vocation pour les uns, profession-technicité pour les autres », concepts cités à partir des travaux de Paul Fustier. De manière générale et générique, il est inévitable de considérer dans les pratiques de l'éducation spécialisée la centralité de la *relation éducative*, notamment du fait que le travail des éducateurs se caractérise essentiellement et logiquement par des périodes pendant lesquelles ils partagent la vie quotidienne d'un groupe d'enfant, d'adolescents, d'adultes :

⁸⁵ CAPUL M., LEMAY M., *op. cit.*, p. 19.

⁸⁶ *Ibid.*, pp. 83-112.

⁸⁷ *Ibid.*, pp. 115-280.

- *L'animation des groupes éducatifs*⁸⁸ constitue ainsi logiquement une dimension centrale de l'action éducative spécialisée dans le cadre des *médiations*. En effet, « si l'éducateur doit établir une relation individualisée avec chacun des sujets dont il a la charge d'éducation et de rééducation, son action se déroule bien souvent dans le cadre d'un groupe » dont Capul et Lemay nous rappellent la définition à partir des travaux de R. Mucchielli, celui-ci définissant le groupe ainsi : « 1) par ses interactions ; 2) par l'émergence de normes ; 3) par l'apparition de buts communs ; 4) par le développement d'émotions et de sentiments collectifs ; 5) par l'édification d'une structure informelle ; 6) par la constitution d'un inconscient collectif ; 7) par l'établissement d'un équilibre interne et d'un système de relations stables avec l'environnement. Il rappelle que la « dynamique des groupes » comprend deux grands ensembles différents : « 1) l'ensemble des phénomènes psycho-sociaux qui se produisent dans les petits groupes, ainsi que les lois naturelles qui régissent ces phénomènes ; 2) l'ensemble des méthodes qui permettent d'agir sur la personnalité par le moyen des groupes ainsi que celles qui permettent aux petits groupes d'agir sur les organisations sociales plus vastes (ou organismes complexes inter-groupes) ». ⁸⁹ La place de chacun ne peut dès lors se comprendre que dans son rapport interrelationnel à l'intérieur du groupe ;

- *L'animation des activités*⁹⁰ occupe quant à elle une fonction charnière qui avait une place prédominante dans les premiers internats, mais que l'on retrouve tout aussi bien dans le cadre de l'éducation en milieu « ouvert » à partir de finalités convergeant vers des visées psycho-éducatives. Malgré certains pièges qu'identifient Capul et Lemay comme *l'identification par le personnel en tant que tel*, comme le fait de ne rester en quelque sorte qu'un éternel *amuseur d'enfants* pour ne citer que cet exemple, l'activité en éducation spécialisée doit être considérée comme médiatrice d'un changement, comme lorsqu'elle s'adresse à des populations d'enfants ou d'adolescents présentant des difficultés psychologiques, sociales et physiques, à partir de l'idée suivante : « Grâce au partage authentique de périodes quotidiennes de vie, l'éducateur appuie sa relation non seulement sur un échange verbal mais sur tout un réseau d'activités susceptibles de développer un ensemble de potentialités. C'est le grand mérite des praticiens engagés dans la vie journalière [...] d'avoir tiré le concept de « thérapie du milieu » [...] où [...] quelles que soit les causes ayant provoqué les troubles de l'identité, l'enfant ne peut évoluer que dans la mesure où des conditions de vie lui sont faites qui lui permettent de réutiliser d'une manière créatrice les stimulations issues de son

⁸⁸ CAPUL M., LEMAY M., *op. cit.*, pp. 141-165.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 141-142.

⁹⁰ *Ibid.*, pp. 169-200.

environnement. À partir de cette notion générale sont nés des centres de jour pour enfants psychotiques et dysharmoniques, des foyers de groupe, des institutions pour sujets présentant des troubles cognitifs variés, des écoles spécialisées [...] etc. », idée dont résulte selon les auteurs la notion de « projet pédagogique et éducatif » qui a été développé par de nombreux praticiens.⁹¹ En fonction des objectifs visés pour chaque sujet et selon sa singularité et ses difficultés, les activités peuvent s'orienter selon diverses modalités, comme dans le cas de *l'activité conviviale* qui permet de développer le plaisir de la complicité mutuelle d'appartenance et d'un partage gratuit d'une joie éprouvée simultanément ; *l'activité de création* ; *l'activité à visée socialisatrice* ; *l'activité de valorisation, de symbolisation, etc.*, dont on peut percevoir les enjeux sans qu'il soit besoin de les détailler. Il ressort finalement que les activités sont centrales en éducation spécialisée, car elles doivent être considérées dans la prise en charge des sujets comme des *moyens de prise de conscience de son propre fonctionnement*, pour la raison qu'il y a « [...] toujours une différence entre ce qu'une personne croit être dans une situation donnée et ce qu'elle est dans la réalité. Par la parole elle peut même s'illusionner autant sur ses capacités créatrices et adaptatives que sur les limites. Inviter le sujet à s'engager dans une activité pour réfléchir secondairement mais sur-le-champ aux multiples formes d'ajustement qu'il a pu mettre en jeu devient une expérience où les aspects interactionnels, cognitifs, moteurs peuvent être envisagés parallèlement à l'expression des émotions éprouvées au cours de la tâche. La réflexion peut porter sur l'affrontement à un médium (une activité sportive, artistique, manuelle, scolaire) ; elle peut concerner sa relation avec un autre (dans un échange individuel ou dans un contexte groupal) ; elle peut s'appuyer sur l'évocation des souvenirs, le renvoi par les autres participants éventuels des comportements et réactions émotives observés [...]. Les applications d'une telle conception de l'activité en tant que miroir de sa relation à l'objet et aux personnes sont multiples ».⁹²

- *La conduite des entretiens* représente ensuite mais sur un autre plan le caractère biface et la centralité de la *parole* au sein des médiations éducatives. Elle traverse de fait l'ensemble des invariants praxéologiques présentés dans ce chapitre, insistant à la fois sur le caractère subjectif, c'est-à-dire authentique des paroles qui sont adressées par les éducateurs spécialisés aux sujets qu'ils sont chargés d'accompagner, mais également sur le caractère objectif des interactions verbales qui sont circonscrites selon de multiples modalités, par des techniques spécifiques dont les objectifs pluridimensionnels concourent ensemble à favoriser les grandes

⁹¹ *Ibid.*, p. 174.

⁹² *Ibid.*, p.187.

finalités de la prise en charge. Les échanges verbaux prennent ainsi une place centrale au sein de la pratique éducative où, compte tenu de la situation privilégiée de l'éducateur : « le jeune lui parle tout naturellement de ses projets, de ses craintes, de son vécu familial ou de ses intérêts : ainsi s'établit un réseau de paroles. L'émergence de situations spécifiques lors des activités partagées et l'observation directe des comportements au cours des journées permettent des rencontres régulières dont les objectifs peuvent être ciblés : des événements importants peuvent être utilisés « sur-le-champ » pour de multiples buts éducatifs ». ⁹³

Capul et Lemay identifient à cet effet six types principaux d'entretiens pour expliciter les objectifs divers auxquels ces entretiens peuvent répondre. *L'accompagnement verbal au cours de la vie éducative journalière* suppose ainsi à l'éducateur un art consistant à savoir capter au bon moment « [...] au décours d'échanges apparemment décousus, le message formulé afin de confirmer qu'il a été entendu ; puis, de savoir prononcer le mot ou la phrase dont le contenu est tantôt libérateur, tantôt évocateur d'une nouvelle idée. Ceci se déroule très vite, sans la protection d'un bureau, sans la distanciation créée par le rendez-vous à une certaine heure, sans le silence favorisé par la relation individuelle, dans le brouhaha d'une conversation de groupe ou dans le charivari d'une activité ponctuée par des demandes fusant de toutes part ». ⁹⁴ L'enveloppe du « mot » et du « geste » peut dès lors prendre une valeur structurante dans tous les temps et moments divers qui caractérisent les interventions dans la vie quotidienne, impliquant de manière particulière un certain nombre de suppositions dans lesquelles « parler à l'autre suppose l'authenticité du discours employé ; parler à l'autre suppose pourtant de s'interroger sans cesse sur ce qu'il peut comprendre et exprimer ; parler à l'autre suppose de s'intéresser, non seulement à ses capacités langagières et à ses handicaps éventuels dans la réception et l'expression, mais encore à son désir de communiquer [...] ». ⁹⁵

- *L'entretien éducatif centré sur la réalité partagée* permet à l'éducateur, dans un autre genre, d'engager un certain nombre de finalités que l'usage du langage et de l'entretien peuvent rendre performatives, avec plusieurs buts adressés aux sujets de la prise en charge, tels ceux de : « prendre conscience de certains comportements et de certaines contradictions apparus au cours de la vie quotidienne ; raviver les souvenirs et permettre ainsi l'inscription de périodes positives ; restituer la chronologie des événements ; découvrir son aptitude à intervenir sur les événements et à les anticiper ; établir un lien entre les multiples

⁹³ *Ibid.*, p. 205.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 206.

⁹⁵ *Ibid.*, pp. 206-209.

comportements actuels et les comportements passés ; décoder certaines consignes ou certaines situations qui n'ont pas été comprises ; se réentendre dans ses formulations ; apprendre à synthétiser ; prendre conscience de ses aptitudes durant une activité et de la démarche ; savoir exprimer ses émotions et ses états de tension ; découvrir le plaisir de la communication verbale ; se préparer à des rencontres verbales avec différents interlocuteurs. »⁹⁶ La nécessité et la conjecture parfois immédiate et imprévue dans laquelle l'usage de l'entretien se manifeste justifie ici en troisième catégorie de parler des *Entretiens sur-le-champ* qui permettent de mettre en jeu plusieurs utilités : « L'entretien cherche à drainer les relents acides de la frustration ; l'entretien apporte un soutien immédiat devant une situation potentiellement désorganisatrice ; l'entretien cherche à maintenir un lien dans les moments de rupture relationnelle ; l'entretien cherche à régulariser la conduite sociale ; l'entretien consiste à jouer le rôle d'arbitre dans les conflits intérieurs du jeune et l'orienter dans une certaine direction, tout en le faisant à son rythme, à son niveau et par rapport à ses possibilités de compréhension émotionnelle. »⁹⁷

Trois catégories complémentaires et tout aussi importantes viennent conclure ce tour d'horizon des genres d'entretiens réalisés dans le cadre de l'intervention éducative, entretiens qui peuvent être dans certains contextes institutionnels des *entretiens psychothérapeutiques à visée psycho-dynamique*, mais l'on retrouve de manière plus généralisée et constante les incontournables *entretiens éducatifs avec les familles*, ainsi que les *entretiens de groupe* dont on trouve des éléments d'approfondissement dans l'ouvrage qui sert de repère pour ce paragraphe⁹⁸ :

- *Le travail avec les familles* se présente enfin comme la dernière frange centrale des invariants praxéologiques dans l'action éducative spécialisée. Ce travail s'est considérablement développé au fil de l'expérience des professionnels du champ de l'éducation spécialisée qui ont emprunté ici encore une fois pour leurs élaborations des références théoriques et praxiques développées à partir de champs connexes et voisins, comme dans le cas des *modèles de compréhension de la réalité familiale* qu'envisagent différemment ou avec certaines proximités la perspective « psychanalytique » et celle des « psychothérapies familiales » ou de la perspective « systémique », née de la rencontre de la

⁹⁶ *Ibid.*, pp. 213-217.

⁹⁷ *Ibid.*, pp. 218-219.

⁹⁸ *Ibid.*, pp. 220-231.

théorie générale des systèmes et des théories de la communication qui a été mise en œuvre de façon privilégiée dans le champ des thérapies familiales.⁹⁹

Sans développer plus profondément cette dernière zone des médiations éducatives, synthèse qui serait ici beaucoup trop ardue, nous complétons par contre ce cheminement dans les principales coordonnées praxéologiques de l'éducation spécialisée, en mentionnant encore pour terminer quelques spécificités qui caractérisent la profession, mais qui sortent du cadre des médiations éducatives et des interactions relationnelles directes avec les sujets pris en charge. En raison de l'évolution des pratiques d'intervention sociale et de la multiplication des activités professionnelles que celle-ci a produites dans le travail social en général, et si le *travail en équipe* caractéristique de l'éducation spécialisée implique des savoir-faire qui lui sont particuliers, le *travail de collaboration en réseau* s'est quant à lui fortement développé, venant complexifier les tâches et les compétences professionnelles des éducateurs spécialisés. Sans oublier les dimensions de l'*évaluation*, de la *formation*, de la *supervision* et de la *recherche* dont on trouve les coordonnées dans l'ouvrage de Capul et Lemay longuement mentionné et qui se sont développées en articulation avec la réalité professionnelle des terrains, en fonction des évolutions et des mutations sociales de l'éducation spécialisée et du travail social évoquées précédemment. En raison de la centralité de la relation au cœur du métier, la question de la *dimension éthique* traverse finalement l'ensemble des activités professionnelles des éducateurs spécialisés, complexifiant encore la multiplicité et l'hétérogénéité des terrains et des références théoriques qui ont permis sa constitution sociale et praxéologique comme profession, mais également des compétences et savoir-faire multiformes qui la constituent. Pour l'ensemble de ces raisons et en raison des multiples niveaux de complexité concernés, il devient relativement facile de comprendre que cette profession reste aujourd'hui encore relativement méconnue et qu'elle soit peut-être extrêmement difficile à circonscrire sur un mode de présentation univoque.

Synthèse et revue de littérature

Les repères proposés jusqu'ici permettent d'obtenir un aperçu global suffisant pour répondre de manière générale à la question de savoir « ce qu'est l'éducation spécialisée ». À partir des grandes lignes esquissées et des principales coordonnées praxéologiques circonscrites dans l'introduction et dans l'état des lieux, nous abordons de manière

⁹⁹ *Ibid.*, pp. 235-256.

approfondie dans le prochain chapitre les problématiques spécifiques de l'agir en éducation spécialisée. La question supplémentaire « Que font les éducateurs spécialisé » complète ainsi la question « Qu'est-ce que l'éducation spécialisée » du présent du chapitre qui se clôt ici. Les axes formels de l'intervention développés dans la littérature, en formation et en recherche, malgré qu'ils permettent de ramener à la concision la question des coordonnées contextuelles du « faire » éducatif et de sa complexité, ne permettent cependant pas à eux seuls de définir véritablement en quoi consiste *l'agir* en éducation spécialisée. Si l'identité de la profession reste difficile à définir comme on a pu le constater, une dimension complémentaire apparaît ici tout aussi difficile à cerner concernant ce que l'on peut qualifier d'« identité du faire » dans l'intervention éducative spécialisée, c'est-à-dire de la nature et du genre de *l'agir* qui pourrait définir son *savoir-faire* pratique. L'identité de l'agir se présente dès lors comme une problématique centrale qui traverse l'ensemble du champ professionnel de l'éducation spécialisée, comme profession tout d'abord (faut-il parler d'éducation ou de travail social ? ; doit on parler de l'éducateur comme professionnel ou semi-professionnel comme l'évoquent certains auteurs ?¹⁰⁰, comme *savoir-faire* et comme *agir* spécifique ensuite, lesquels résistent tous deux et de manière récurrente à leur saisissement formel et théorique (*L'insaisissable pratique*) ; comme *savoir* finalement, à partir duquel il faut se demander si la possibilité d'ériger un savoir spécifique relatif à ce champ d'action (*savoir théorique* versus *savoir* ou jugement pratique) existe véritablement.

Les trois prochains chapitres s'attèlent à la construction progressive de la problématique praxéologique. Celle-ci cherche à mieux saisir la nature identitaire de l'agir en éducation spécialisée à partir des connaissances élaborées et existantes à ce jour. De nombreuses références diverses existent à ce sujet qui sont issues des productions de la recherche en sciences humaines et sociales ou tirées de la « littérature grise » produite par de nombreux praticiens de l'éducation spécialisée impliqués dans les terrains professionnels ou les terrains de la formation. Nous nous sommes en partie référés à la revue de littérature non-exhaustive de l'éducation élaborée dans la recherche publiée par Joseph Coquoz et René Knüsel et l'avons en partie reprise et augmentée. Un certain nombre d'écrits « classiques » qui se penchent attentivement sur les fonctions et les missions de l'éducateur spécialisé, ainsi que sur la question de son identité professionnel et sur la nature de la praxéologie mise en jeu peuvent être repérés, il s'agit d'écrits qui se développent dès les années soixante jusqu'à nos jours :

¹⁰⁰ Cf. FRANSSSEN A., in (L')OBSERVATOIRE, *op. cit.*, p. 27.

Paul Fustier (L'identité de l'éducateur spécialisé, 1972 ; Les corridors du quotidien (1993) ; Le lien d'accompagnement. Entre don de soi et contrat salarial, 2000) ; Michel Lemay (Les fonctions de l'éducateur spécialisé de jeunes inadaptés, 1968) ; Maurice Capul & Michel Lemay (De l'éducation spécialisée, 1996) ; René Lapauw (Educateurs... inadaptés ? 1969) ; R. Hébert (Le métier d'éducateur spécialisé, 1976) ; Jean Brichaux (L'éducateur spécialisé en question(s), 2001) ; Francine Muel-Dreyfus (Le métier d'éducateur, 1983) ; Alain Vilbrod (Devenir éducateur, une histoire de famille, 1995) ; Marie-Christine Héliari (Les éducateurs spécialisés entre l'individuel et le collectif, 2001) ; Daniel Roquefort (Le rôle de l'éducateur spécialisé, 1996). Jean-Luc Martinet (Les éducateurs aujourd'hui, 2000). Sans oublier les ouvrages de Jean-François Gomez qui utilise de manière originale la méthode des histoires de vie en travail social (L'éducateur et son autre histoire, 1991 ; Le travail social à l'épreuve du handicap, 2005 ; L'éducation spécialisée, un chemin de vie, 2007 ; Le labyrinthe éducatif, 2014).

Incontournable par ailleurs l'ouvrage de Mireille Cifali (Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique, 1997) et les nombreux écrits de Joseph Rouzel (L'acte éducatif, 2000; la parole éducative, 2005; le quotidien en éducation spécialisée, 2004, etc.) qui proposent une approche psychanalytique pour l'élaboration des pratiques. D'autres ouvrages abordent plus spécifiquement les démarches et procédés liés à la pratique (la clinique) de l'éducation spécialisée : Jeannine Guindon (Les étapes de la rééducation, 1970) ; Gilles Gendreau (L'intervention psycho-éducative, 1979) ; François Tosquelles (Cours aux éducateurs, 1984 ; Fonction poétique et psychothérapie 1985) ; Jean Oury (Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle, 2001); Joseph Rouzel (Le travail d'éducateur spécialisé, 1996) ; J. Loubet (Le savoir-faire éducatif, 2000). Des ouvrages ayant connu du succès auprès des praticiens, ou également parfois du grand public : August Aichhorn (Jeunesse à l'abandon, traduit en 1973) ; Bruno Bettelheim (L'amour ne suffit pas, 1970) ; Geneviève Jurgensen (la folie des autres, 1974) ; Fritz Redl (L'enfant agressif, 1964) ; Fernand Deligny (Graine de crapule, 1960) ; Maud Mannoni (Un lieu pour vivre, 1976) ; Jean Cartry (Petit chronique d'une famille d'accueil, 1996 ; Cahier du soir d'un éducateur, 2004) ; Michel Hugli (Rêver, écrire, éduquer, il faut imaginer l'éducateur heureux, 2002).

Un autre pan de la littérature aborde la question sous l'angle historique : Maurice Capul (Internat et internement sous l'Ancien régime. Contribution à l'histoire de l'éducation spéciale, 1984 ; L'invention de l'enfance inadaptée. L'exemple de Toulouse Saint-Simon (1950-1975), 2010) ; Michel Chauvière (Enfance inadaptée, 1987) ; Claude De Jonckherre

(Images de l'éducateur, 1987) ; Martine Ruchat (L'oiseau et le cachot, 1993) ; Pierre Avanzino (Histoire de l'éducation spécialisée, 1993) ; Joseph Coquoz (De l'éducation nouvelle à l'éducation spécialisée, 1998). Mentionnons aussi quelques ouvrages de références plus axés sur le travail social, mais incontournables également : Michel Autès (Les paradoxes du travail social, 1999) ; Jacques Ion (Le travail social au singulier, 2006) ; Jeannine Verdès-Leroux (Le travail social, 1978) ; Claude De Jonckherre (83 mots pour penser le travail social, 2010) ; Marc-Henry Soulet (Petit précis de grammaire indigène du travail social, 1997) ; Michel Chauvière (Le travail social dans l'action publique, 2004). La bibliographie générale en fin de travail inclut par ailleurs les ouvrages oubliés ou les titres les plus récents, omis dans cette revue de littérature.

À partir de ces repères, le chapitre suivant problématise les incertitudes identitaires relatives à la nature de la profession et à la nature de l'agir spécifique qui s'y déploie et tente dans le même mouvement de mieux comprendre et circonscrire le genre de *savoir-faire* et de *savoir* qui permettent de la caractériser. Les invariants identitaires et praxéologiques qui définissent l'agir en éducation spécialisée sont ainsi réinscrits dans une réflexion et une problématisation qui se développe par reprises circulaires et progressives des ingrédients de l'introduction et de l'état des lieux de cette recherche. Trois sous-chapitres permettent d'approfondir et d'examiner plus profondément et précisément la nature de l'agir qui se conjugue de manière générale dans la littérature examinée sous la forme du triptyque : *savoir*, *savoir-faire*, *savoir-être*. La problématique de l'identité incertaine de la profession est dès lors reprise et problématisée pour tenter de comprendre son incidence sur la problématique identitaire de la nature de l'agir et du « (savoir-) *faire* spécifique de l'éducation spécialisée. Un troisième sous-chapitre envisage ensuite avec attention la problématique identitaire du savoir spécifique qu'il est possible de constituer à partir des connaissances à disposition dans le champ concernant ce que nous avons nommé : « élaboration clinique et écriture du « savoir-faire-savoir » éducatif ».

On se propose ensuite de dépasser les limites et les résistances que constitue l'élaboration d'un *savoir théorique* spécifique à la pratique éducative spécialisée, considérant que la question récurrente de la *part indicible* et de l'*iné narrable* constituent en quelque sorte le « nom propre » du voile qui obscurcit les possibilités de tout *geste théorique* relatif au *savoir-faire pratique* de l'éducation spécialisée. Les deuxième et troisième chapitres de la première partie permettent ainsi de mettre à l'épreuve ces questions et objectifs à partir du corpus empirique dont on situe les contours méthodologiques complexes.

CHAPITRE II. QUE FONT LES EDUCATEURS SPECIALISES ?

PROBLEMATIQUE PRAXEOLOGIQUE

Le titre de ce chapitre prend pour incipit la question qui soutient l'ensemble de la recherche : « que font les éducateurs spécialisés ? ». On retrouve cette question dans le titre d'un numéro en 2010 de la revue française *Vie Sociale et Traitements*, bien connue des professionnels de l'éducation spécialisée, ainsi que dans les travaux réalisés par des chercheurs en travail social confirmés qui se sont attelés depuis plusieurs années à formaliser la grammaire praxéologique de ce champ pratique.¹⁰¹ On peut rappeler à partir de l'état des lieux et de l'introduction que les éducateurs spécialisés s'inscrivent dans une profession socialement reconnue qui fait l'objet d'une formation professionnelle spécifique, bien qu'il faille cependant admettre qu'elle ait dû malgré sa stabilité statutaire indiscutable, faire face à des mutations récurrentes corrélatives aux changements réguliers générés par les mouvements sociaux et l'évolution des logiques de politiques sociales qui déterminent son mandat d'action.¹⁰²

Dans le flux de ces mouvements, une question centrale traverse les périodes de manière sensible concernant la problématique de l'identité de la profession, d'une part en termes de reconnaissance sociale de la profession¹⁰³ et d'autre part, en lien avec la question de l'identité personnelle vacillante de l'éducateur spécialisé dans le cadre contextuel de sa professionnalité, vacillation que l'on retrouve dans le cadre de l'intervention concrète qui caractérise l'identité du genre d'agir professionnel spécifique en question.

Afin de mieux comprendre cette problématique, nous débutons ce sous-chapitre par une considération de la question identitaire de la profession dans son articulation avec l'action où celle-ci se déplace et se transpose sur la question du *savoir-faire indigène* qu'elle déploie, puis, nous examinons ensuite la réflexivité dont elle se soutient en termes de l'élaboration de « son » savoir, tel qu'il apparaît sous forme d'interrogation dans le cadre des travaux de la recherche scientifique, de la littérature et de la formation en éducation spécialisée. Autrement dit, on souhaite répondre à trois questions relativement simples qui ont été précédemment

¹⁰¹ SOULET M.-H. *Petit précis de grammaire indigène du travail social*, Fribourg, *op. cit.*, p. 19, (« Mais que font donc les professionnels du travail social ? »).

¹⁰² On peut évoquer ici à ce propos l'influence de l'évolution des problèmes sociaux sur les orientations et les innovations des pratiques en travail social, cf. OTERO M., ROY S., *Qu'est-ce qu'un problème social aujourd'hui ?* Montréal, Presses universitaires du Québec, 2013.

¹⁰³ RENARD E., *Éducateurs spécialisés : quelle reconnaissance pour la profession ?* In (L')OBSERVATOIRE, *op. cit.*, p. 45.

annoncées et qui constituent la trame de la problématique praxéologique : « Qui sont les éducateurs spécialisés ? » ; « Que font-ils et en quoi consiste leur *savoir-faire* ? » ; « Quel *savoir* spécifique en résulte-t-il et quelles sont les modalités de sa construction ? ».

2.1. L'identité incertaine de la profession

Pour introduire cette question, la « part indicible » des pratiques en éducation spécialisée a été située dans une proximité corrélatrice à la question identitaire de l'éducateur spécialisé, en raison du fait qu'il s'agit fondamentalement d'un métier de la relation, d'un « métier de l'humain »¹⁰⁴ où les dimensions affectives et relationnelles sont des caractéristiques qui doivent être impérativement prises en compte de manière spécifique, dès lors qu'elles révèlent en soi la nature paradoxale de l'intervention caractérisant l'ensemble des pratiques génériques du travail social. Il apparaît dans cette logique que les paradoxes du travail social¹⁰⁵ s'enracinent en grande partie dans les origines et que l'identité du professionnel « dans le cours de l'action » (modalités synchroniques) se dédouble de fait de la question identitaire de la profession envisagée sur un axe socio-historique (modalités diachroniques). La texture identitaire de ces pratiques professionnelles est ainsi dès le départ une question dense et complexe qui doit être considérée pour cette raison comme centrale dans l'action éducative spécialisée et dans ses multiples facettes. Un certain nombre de paramètres permettent pourtant de l'éclaircir.

Le mandat confié par la société

La profession d'éducateur spécialisé est paradoxalement méconnue dans sa réalité, souvent confondue avec les métiers de l'enseignement ou réduite à l'éducation de la seule population des enfants. En réalité, les éducateurs spécialisés interviennent auprès de personnes handicapées, de personnes mentalement atteintes, de sujets considérés comme délinquants, asociaux, toxicomanes. Ils interviennent auprès de ces populations dans le cadre de foyers, d'institutions, de quartiers, de lieux d'accueil divers, dans les familles, en milieu ouvert ou en internat, prenant en charge des personnes de tous âges : enfants, adolescents, adultes, vieillards, en grande souffrance, avec pour but commun de les accompagner, les soutenir au

¹⁰⁴ Pour rappel, on emprunte cette qualification à Mireille Cifali, dont nous avons eu l'occasion de suivre les enseignements ; historienne, psychanalyste et professeure honoraire en sciences de l'éducation à l'Université de Genève, cf. CIFALI M., *Le lien éducatif*, op. cit.

¹⁰⁵ Cf. AUTES M., *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod, 1999.

mieux dans l'appropriation de leur espace psychique, physique et social.¹⁰⁶ En relation aux crises sociales qui jalonnent l'évolution des sociétés occidentales contemporaines, il faut admettre que cette profession s'est progressivement retrouvée « noyée » dans l'ensemble flou des travailleurs sociaux qui regroupe des professions voisines et complémentaires prenant en charge des personnes en difficultés selon des logiques similaires, mais qui se révèlent être pourtant des activités distinctement considérées dans leurs modalités de formation, leurs références théoriques, leurs objectifs, leurs missions et leurs typicités modales d'intervention.

L'éducation spécialisée s'inscrit certes dans les pratiques génériques du travail social, notamment pour la bonne raison qu'elle se trouve elle-aussi mandatée par la société dans la prise en charge de sujets en difficultés, avec cependant pour rôle spécifique de permettre à ceux-ci de se réapproprier leurs capacités dans le but de produire une réintégration sociale intégrale ou le cas échéant, partielle. On parle dans ce cas de travail social « palliatif »¹⁰⁷, en raison des limites singulières des sujets, mais dans le but que ceux-ci puissent malgré tout bénéficier d'une vie sociale digne et égale en droits qui leur permette de se déterminer dans des choix subjectifs avec la plus grande autonomie possible. Toute société produit par ailleurs dans ce sens et constamment des normes dont les effets paradoxaux ont parfois pour conséquences des effets inverses qui n'étaient pas souhaités : l'exclusion de certains individus¹⁰⁸ qui ne parviennent pas à s'adapter en fonction de leurs limites et vis-à-vis desquels la société se doit dès lors de produire rétroactivement et logiquement par elle-même - et par l'action de ses dispositifs institutionnels - les moyens permettant de prendre en charge et de rectifier ces effets contradictoires.

C'est à cet endroit que s'institue et se situe le *mandat* confié au travail social et à l'éducation spécialisée, tous deux contraints d'avoir à agir et opérer dans l'espace même et la tension de cet écart paradoxal - cet entre-deux - avec pour finalité d'en réduire les effets nocifs et indésirables, effets d'errance et d'exclusion paradoxalement produits. Dans cette logique structurelle, les éducateurs spécialisés peuvent être considérés comme de véritables « fantassins » qui opèrent en premières lignes au cœur même de cet entre-deux social paradoxal, entre-deux que justifie et illustre à lui-seul l'usage récurrent de la métaphore qualifiant l'éducateur de « passeur » et/ou d' « esclave » et que l'on trouve dans la littérature éducative spécialisée. Il faut admettre que cette métaphore n'est pas que le fruit d'un

¹⁰⁶ ROUZEL J., *Le travail d'éducateur spécialisé*, op. cit., p. 7.

¹⁰⁷ Cf. SOULET M.-H., *La reconnaissance du travail social palliatif*, Dépendance 33, 2007.

¹⁰⁸ Cf. BECKER H., *Outsiders*, Paris, Métailié, 1985.

processus imaginaire mais qu'elle s'appuie en réalité sur la factualité historique de l'éducation antique où l'éducateur est un esclave en charge d'accompagner les enfants de la Gens au Gymnasium, dans l'entre-deux, entre le milieu familial et l'environnement social.¹⁰⁹ La proximité entre la figure moderne de l'éducateur spécialisé et celle du pédagogue grec ne relève dès lors pas d'un simple produit de l'imagination mais reflète une problématique logique et structurelle que rapporte Henri-Irénée Marrou dans son ouvrage consacré à l'éducation dans le monde antique.¹¹⁰

Le « pédagogue » grec en effet, s'il est certes un « accompagnateur » qui tient un rôle dans l'éducation morale de l'enfant ne se substitue pas au « maître de science » mais occupe une fonction particulière. S'agit-il dès lors pour notre examen de la même fonction qu'occupe l'éducateur spécialisé moderne ? Les métaphores qui tentent d'appréhender l'identité de l'éducateur sont dans cette optique nombreuses telles : « le conducteur d'humanité » ; « le maître de l'œuvre » ; « l'ami mentor » ; « l'alchimiste » ; « du bricoleur au passeur », etc.¹¹¹ Sans pouvoir répondre à cette question par une définition précise, il est inévitable de considérer le fait que les éducateurs spécialisés agissent dans une dimension sociale qui relève de *l'entre-deux*, leur fonction faisant appel à l'idée d'un territoire de l'ordre du passage lequel, métaphore ou non, consiste indubitablement en un processus d'accompagnement qui reflète dans tous les cas un travail du quotidien - « une traversée du quotidien » - quelles que soient finalement la durée ou les modalités spécifiques de la prise en charge qui circonscrivent cet accompagnement dans la prise en charge institutionnelle.

Un métier de l'humain et du quotidien

De fait, il faut s'arrêter quelque peu sur cette particularité : les éducateurs spécialisés accompagnent au quotidien¹¹², ce dernier terme révélant une dimension tout aussi fondamentale et unanimement mise en lumière qu'elle est insaisissable et vectrice d'étrangeté.¹¹³ Les éducateurs spécialisés, il semble que cela soit leur spécificité, (trans-)

¹⁰⁹ Sur cette question cf. ROUZEL J., *Éducateur, un métier impossible*, Le sociographe, 1, Nîmes, Champ social, 2000, p.107 ; PATURET J.-B., *De la responsabilité en éducation*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2003, p. 109.

¹¹⁰ MARROU H.-I., *op. cit.*, p. 217.

¹¹¹ Cf. BRICHAUX J., *L'éducateur d'une métaphore à l'autre*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2004.

¹¹² Sur le quotidien en éducation spécialisée, cf. ROBINSON B., *Le quotidien, un outil social spécifique*, in (L')OBSERVATOIRE, *op. cit.*, p. 49 ; ROUZEL J., *Le quotidien en éducation spécialisée, op. cit.* ; FUSTIER P., *Les corridors du quotidien*, Paris, Dunod, 2008.

¹¹³ LIBOIS J., *La part sensible de l'acte, Présence au quotidien en éducation sociale*, Genève, IES, 2013, p. 66.

mettent par ce biais des *limites*¹¹⁴ et se révèlent être des « passeurs d'humanité », d'authentiques repères d'identification dans la relation avec les sujets qu'ils prennent en charge, pratiquant un art qui relèverait de la *métis*, ce savoir-faire et cette intelligence pratique qui exige un « tour de main » spécifique. L'éducation spécialisée se singularise en ce sens d'être un « métier de l'humain » où la relation est considérée comme la pierre d'angle de l'action professionnelle et pour laquelle il s'agit d'instaurer pour son efficacité, une (délicate et incertaine) bonne distance relationnelle¹¹⁵, entre l'extrême d'une approche technique potentiellement déshumanisante et le caractère totalitaire d'une charité de cœur qui serait étouffante par trop de proximité.

La rencontre humaine se situe au cœur de la pratique, tout en étant pourtant dans le même temps vectrice de potentiels dangers, que ce soit du côté de l'intégrité de l'éducateur spécialisé ou du côté de l'intégrité du sujet pris en charge, ce paramètre expliquant dans ces métiers le traitement nécessaire et régulier de la charge affective que provoque la rencontre dans l'identité subjective des professionnels, sur un mode parfois et souvent inconscient - au sens psychanalytique que manifeste le concept de *transfert*¹¹⁶ - exigeant des éducateurs un constant « travail sur soi » en cours d'action et dans le cadre de la formation de base et de la formation continue, mais plus spécifiquement dans les dispositifs de « supervisions » pédagogiques et professionnelles¹¹⁷, ainsi que dans l'ensemble des dispositifs institutionnels de traitement et d'élaboration dans l'après-coup de l'action éducative. Il devient dès lors nécessaire de distinguer pour notre examen deux « genres » de temps dans l'élaboration du travail au quotidien tels que le précisent les écrits de la littérature éducative : un premier temps interne où elle se manifeste dans les temps de réflexivité institués par l'institution éducative elle-même (colloques, analyse de la pratique, évaluation de projet, etc.) ; un second qui s'inscrit dans des dispositifs externes de travail, en formation initiale, continue ou dans les dispositifs particuliers de la supervision (qui opèrent par l'action d'un intervenant extérieur à l'institution¹¹⁸).

¹¹⁴ ROUZEL J., *Éducateur, un métier impossible*, op. cit., p. 108.

¹¹⁵ Cette notion récurrente en éducation spécialisée se réfère aux travaux du psychanalyste D. WINNICOTT.

¹¹⁶ Cf. ROUZEL J., *Le transfert dans la relation éducative*, Paris, Dunod, 2002.

¹¹⁷ Cf. ROUZEL J., *La supervision d'équipes en travail social*, op. cit.

¹¹⁸ Cf. ALLIONE C., *La part du rêve dans les institutions, régulation, supervision, analyse des pratiques*, Encre Marine, 2005.

Vertige de l'identité professionnelle

L'identité professionnelle des éducateurs spécialisés se caractérise par une instabilité permanente (une métastabilité ?) qui nous permet de parler de *vertige identitaire*, car elle oscille en permanence en raison de ses origines constitutives entre « don de soi et contrat salarial » et cela malgré le développement de la formation au métier où les dimensions relationnelles sont mises au travail de la réflexivité à travers les trois axes du *savoir, savoir-faire et savoir-être*¹¹⁹. Ainsi, malgré le fait que les acquis de la profession et ses statuts sociaux soient solidement ancrés dans les pratiques et continuent d'être développés sur les terrains et en formation, l'identité de la profession et l'identité des éducateurs spécialisés restent depuis la naissance de la profession et aujourd'hui encore entourées d'un flou, ce que les mutations fulgurantes opérées depuis quelques années dans le domaine de la formation n'ont pas permis de stabiliser, malgré des reformulations incessantes des définitions nécessaires aux nouvelles conceptions de la formation.¹²⁰

Une autre dimension peut expliquer par ailleurs ce vertige identitaire professionnel, celle-ci transparaissant dans le fait que les acteurs de l'éducation spécialisée caractérisent avec constance leur métier comme une pratique relevant du *bricolage*¹²¹, voire du *funambulisme*¹²², sans doute afin de parvenir à rendre dicible une activité dont le genre professionnel s'inscrit dans un contexte en constante évolution qui se voit soumis à un haut degré d'incertitude.¹²³ Le « genre » spécifique de cette activité, son identité, apparaît dès lors en soi *indicible* en raison de ces multiples *motifs identitaires* qui se superposent comme par stratification. Il faut alors constater et admettre que l'on bute inévitablement et invariablement sur un paradoxe « existentiel » et originaire caractérisant cette profession solidement établie, paradoxe que les récentes mutations dans le domaine de la formation professionnelle et de la recherche n'ont pas permis de résorber - pas plus que les précédentes d'ailleurs - et qui reste problématique à définir sur le plan conceptuel et identitaire. Une explication plausible semble de manière certaine se situer et prendre source dans les racines et les origines d'une profession qui reste malgré tout, il faut le rappeler, extrêmement jeune et encore méconnue dans sa réalité sur le plan de la recherche scientifique.

¹¹⁹ Cf. CONTINI J.-C., *La formation HES des éducateurs spécialisés en questions*, op. cit.

¹²⁰ Cf. CHAUVIERE M., *Le travail social dans l'action publique*, Paris, Dunod, 2004.

¹²¹ SOULET M.-H., *Petit précis de grammaire indigène du travail social*, op. cit. p. 44.

¹²² DAPOZ J., *Le métier d'éducateur : un travail de funambule et de mutant*, in (L')OBSERVATOIRE, op. cit., p. 32.

¹²³ Cf. SOULET M.-H., *Penser l'action en contexte d'incertitude*, Nouvelles pratiques sociales 16, no 2, 2003.

Les origines identitaires incertaines de la profession

L'origine identitaire de la profession d'éducateur spécialisé est ainsi en soi incertaine, comme l'est probablement toute identité, et sa récente naissance dans le cadre de la Modernité se confond étrangement avec des pratiques plus anciennes, ce qui explique probablement la persistance de ses difficultés à s'établir dans une identité stable. Comme indiqué dans l'introduction et l'état des lieux précédents, les fondements de l'éducation spécialisée se rattachent à un *roman des origines* dont on peut repérer les sources sur un arc temporel socio-historique qui trouve ancrage dans les pratiques de la *charité catholique*, tout d'abord à partir de Saint Vincent de Paul¹²⁴, puis se prolonge dans l'*action philanthropique* et protestante ensuite, avec en toile de fond la figure libérale et innovante de Jean-Jacques Rousseau¹²⁵ dont l'ouvrage « *Émile ou de l'éducation* » fut d'une grande influence sur la naissance de l'éducation moderne. Elle trouve enfin son aboutissement dans la création sociale et officialisée de la profession à la sortie de la Seconde Guerre mondiale. Il est difficile dans les deux premiers cas de parler véritablement d'éducation spécialisée, même s'il on peut admettre qu'il s'agit sur un mode transversal et dans les deux cas de prendre en charge l'enfance abandonnée et de l'éduquer pour la « civiliser » moralement à partir d'une action psychomédico-pédagogique, technique et philosophique. L'on parle certes déjà à ce moment d'éducateur, notamment depuis la figure de Jean-Gaspard Itard - et de Victor de l'Aveyron¹²⁶, « l'enfant sauvage » dont François Truffaut a tiré un film - qui est souvent évoqué pour symboliser en quelque sorte une rupture fondatrice et mythique qui aurait donné naissance à l'éducation spécialisée moderne, parallèlement à l'influence de grands pédagogues dont les noms sont encore aujourd'hui familiers, tel Pestalozzi et d'autres. Malgré ces grandes figures, on ne peut cependant toujours pas déterminer une spécificité permettant de définir l'éducation spécialisée moderne telle qu'elle est aujourd'hui pratiquée au sein des dispositifs institutionnels contemporains du travail social.

Ces considérations socio-historiques constituent pourtant l'humus de la profession qu'un deuxième temps relatif à l'évolution des nouvelles pratiques sociales vient prolonger dans le courant du 19^e siècle, notamment dans le cadre de la prise en charge pénale et administrative de l'enfance abandonnée qui se développe dans la « filiation » du « Grand renfermement »

¹²⁴ CAPUL M., LEMAY M., *op. cit.*, p. 30.

¹²⁵ WAJCMAN C., *Pourquoi les éducateurs doivent-ils lire Jean-Jacques Rousseau*, in BONNEFON G., *L'éducation spécialisée, fondements, pédagogies, perspectives*, Lyon, Chronique sociale, 2013, p. 143.

¹²⁶ Cf. BONNEFON G., *op. cit.*, p. 65 ; CAPUL M., LEMAY M., *op. cit.*, p. 33.

décrit par Michel Foucault¹²⁷ à travers les figures institutionnelles modernes et naissantes de l'école, de l'hôpital et de la prison. Ces dernières ont eu pour conséquences la création de nouveaux dispositifs institués par l'État dans lesquels se développe une activité éducative souvent répressive et corrective au sein de colonies pénitentiaires et agricoles¹²⁸, mais pas seulement. Au début du 20^e siècle, dans le prolongement des mouvements d'innovations de la fin du siècle précédent, « l'éducation nouvelle » prend par ailleurs et dans le même temps son essor, notamment à travers l'influence très forte en Suisse romande et en Europe de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, créé en 1912¹²⁹, premier institut des sciences de l'éducation européen, intégré en 1975 lors de sa création à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Les conceptions éducatives qui s'y élaborent marqueront le champ de l'éducation dans beaucoup de domaines différents et particulièrement dans celui de la psychopédagogie et de l'enfance abandonnée, elles s'inscriront par la suite comme une référence incontournable pour la professionnalisation du métier d'éducateur spécialisé dans l'après-guerre, notamment dans le champ de la formation des pédagogues. À la sortie de la Seconde Guerre mondiale, ces pratiques éducatives « originaires » devenues progressivement des métiers en soi se professionnalisent comme professions socialement reconnues et réglementées. L'éducation spécialisée prend alors véritablement naissance à partir de cette convergence et de ce spectre d'origines multiples, se développant tout d'abord en parallèle mais en articulation avec les métiers d'intervention¹³⁰ en charge des effets « métamorphiques » de la question sociale.¹³¹ Ils sont pour cette raison distingués dans cette recherche des pratiques de l'éducation spéciale qui s'inscrira, certes plus tard en fonction des évolutions de l'État social¹³² et de ses politiques sociales, dans la dénomination générique des pratiques du *travail social*. Ce regroupement générique est le résultat des évolutions et développements progressifs du travail social et des professions qui le composent : *l'animation socio-culturelle* qui trouve ses sources dans les mouvements de l'éducation populaire, *l'assistance sociale* qui prend ses racines au temps de la création des politiques sociales à la fin du 19^e siècle.

¹²⁷ Cf. FOUCAULT M., *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975 ; *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Tél Gallimard, 1966.

¹²⁸ Cf. RUCHAT M., *L'oiseau et le cachot. Naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande 1800-1913*, Genève, éditions Zoe, 1993.

¹²⁹ Cf. CLAPAREDE E., *Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*, Genève, Kündig, 1911.

¹³⁰ Cf. ION J., *Le travail social en débats*, Paris, La Découverte, 2005.

¹³¹ Cf. CASTEL R., *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard, 1995.

¹³² Cf. MERRIEN F.-X., *L'État-providence*, Paris, PUF, 1997.

Pour compléter la problématique de l'identité contemporaine de l'éducation spécialisée, il faut encore mentionner dans l'examen de son évolution et depuis les années 1990, la survenue et la mise en œuvre des mutations¹³³ provoquées par l'instauration de la « Nouvelle Gestion Publique » (« New Public Management ») qui produit un remaniement et une redéfinition du domaine de la formation professionnelle dans le cadre de la mise en place des Hautes Écoles Spécialisées en Suisse romande, y compris pour l'éducation spécialisée, devenue « éducation sociale » sous l'emblème générique du domaine « travail social » qui regroupe les professions historiquement paires de l'éducation spécialisée : l'animation socioculturelle et l'assistance sociale évoquées précédemment.

S'il n'est bien entendu pas question de faire ici une histoire détaillée, transversale et spécifique de l'éducation spécialisée, il faut admettre cependant que celle-ci mériterait pourtant de faire l'objet d'un programme de recherche approfondi. En plus de l'humus originaire général distingué pour en donner les grands repères, il serait indubitablement intéressant et utile pour augmenter les connaissances relatives à l'identité du champ de cette profession de développer une approche transversale comparative et historique des pratiques spécifiques de l'éducation spécialisée. On en trouve les bases dans un certain nombre de travaux spécifiques qui méritent une mise en corrélation dont on évoque brièvement quelques points qui semblent être des repères à développer, notamment et par exemple en rapport aux travaux multiples réalisés sur l'éducation correctionnelle en France et en Suisse où les repères de la filiation socio-historiques de la profession sont relativement bien identifiés et situés.

D'autres travaux se sont par ailleurs attelés à explorer l'histoire de la genèse de la formation en éducation spécialisée en Suisse romande d'une part, et de certains dispositifs éducatifs spécifiques d'autre part, telle la Maison de Vennes¹³⁴ à Lausanne (joutant le CPA de Valmont), ou le « Home Chez-Nous » dans son évolution novatrice inspirée par les conceptions de « l'éducation nouvelle. »¹³⁵ Il serait ainsi intéressant qu'un travail de recherche se penche plus profondément et par des modalités d'analyses historiques et transversales sur les rapports d'influence et de collaboration entre la France et la Suisse dans

¹³³ Cf. CHAVAROCHE P., *L'accompagnement des adultes gravement handicapés mentaux*, Toulouse, Érès, 2012.

¹³⁴ Cf. HELLER G., *Ceci n'est pas une prison*, Lausanne, Antipodes, 2012.

¹³⁵ Cf. FERRIERE A., *Le Home Chez Nous, La Clochette sur Lausanne*, Paris, Les presses d'île de France, 1953.

le domaine de l'éducation spécialisée. Il apparaît à l'étude que la naissance de l'éducation spécialisée dans l'après-guerre témoigne en effet de ces nombreux échanges.¹³⁶

Un pan également méconnu de la recherche historique en éducation spécialisée mais néanmoins proportionnellement très important de l'activité en éducation spécialisée se déploie aujourd'hui encore dans le cadre des institutions médico-sociales, anciens asiles ou établissements psychiatriques. Ces institutions ont produit des innovations sensibles dans l'après-guerre, en lien par ailleurs avec la naissance et le développement de la pédopsychiatrie en Suisse romande¹³⁷ ainsi que dans le cadre de la prise en charge de la délinquance juvénile.¹³⁸ Il faudrait en ce sens aussi prendre en compte dans une telle étude la création du Service de protection de la jeunesse¹³⁹ et l'articuler avec la prise en charge de l'enfance déviante ou/et abandonnée dans les dispositifs de l'éducation spécialisée, comme en témoignent les prises en charges influencées par l'éducation nouvelle. Il semble que ce travail historique et herméneutique du champ de l'éducation spécialisée n'ait pas encore été réalisé dans le cadre de la recherche scientifique.

L'ensemble de la dynamique qui a vu la création du nouveau champ professionnel qu'est l'éducation spécialisée et qui se situe dans l'après-guerre immédiat devrait de manière plus attentive être éclairée à partir d'aspects transversaux pluriels. Concernant l'éducation spécialisée, il s'agirait encore et notamment dans ce sens d'examiner plus attentivement les influences de la psychothérapie institutionnelle et de la figure de François Tosquelles, directeur de l'hôpital de Saint-Alban pendant la Guerre. Avec le Dr André Chaurand, directeur du centre de formation d'éducateur de Saint-Simon à Toulouse¹⁴⁰, ils ont ensemble influencé et formé bon nombre d'éducateurs contemporains reconnus, parmi d'autres figures comme Jean Oury, Roger Gentis, Lucien Bonnafé.¹⁴¹ En raison notamment du rôle de François Tosquelles à Saint-Alban pendant la guerre et du rôle du régime de Vichy à cette période¹⁴², des développements complémentaires aux travaux existants ou une articulation à

¹³⁶ Cf. HELLER G., PAHUD C., BROSSY P., AVVANZINO P., *La passion d'éduquer. Genèse de l'éducation spécialisée en Suisse romande, 1954-1964, op. cit.*

¹³⁷ Cf. BERGIER J., *Traces de mémoire. Pédopsychiatrie et protection de l'enfance dans le canton de Vaud au XXe siècle*, Lausanne, Cahier de l'EESP 35, 2003.

¹³⁸ Cf. VEILLARD M., *La réforme des maisons d'éducation*, Lausanne, Imprimerie Ere Nouvelle, 1957 ; *Crapauds de gamins ! Notes d'un juge de l'enfance 1942-1977*, EESP et Éditions d'En-bas, 2007.

¹³⁹ Cf. FAVEZ M. (dir.), *La famille pour grandir. De l'enfance cabossée à la famille réveillée*, Lausanne, Cahiers EESP, 2009.

¹⁴⁰ Cf. TOSQUELLES F., *Cours aux éducateurs*, Nîmes, Champ Social, 2003 ; CAPUL M., (dir.), *L'invention de l'enfance inadaptée, op. cit.*

¹⁴¹ Cf. TOSQUELLES F., *L'enseignement de la folie*, Paris, Dunod, 2014.

¹⁴² Cf. CHAUVIERE M., *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1980-87.

partir de ceux-ci permettraient de concourir à une histoire de l'éducation spécialisée incluant le milieu médico-social, la nourrissant de l'étude des collaborations et échanges réguliers qui ont eu lieu entre la France et la Suisse romande et de manière plus large de la collaboration en Francophonie. De nombreux échanges ont eu lieu par exemple entre la Fondation John Bost à La Force, en Dordogne, avec les institutions vaudoises de Lavigny, de l'Espérance et d'Eben-Hezer en Suisse Romande. Ces collaborations n'ont-elles pas fait l'objet d'études ni d'analyses historiques et herméneutiques spécifiques.¹⁴³ Si ces perspectives historiques ne font pas l'objet de la présente recherche, ces quelques considérations doivent être cependant mises en lien avec la question de l'identité de la profession éducative spécialisée, dans son rapport à ses modalités praxéologiques et leur interrogation. Elles indiquent et font le constat d'une méconnaissance scientifique dont l'hypothétique contribution au manque de clarté de l'identité professionnelle en éducation spécialisée justifierait l'objet d'une problématisation. Peut-être s'agit-il ici dans une certaine mesure d'un des paramètres concourant à expliquer la *part indicible* de ce métier ?

L'identité de la profession d'éducateur spécialisé reste ainsi paradoxale et fragmentée en raison de ses origines plurielles qui se logent dans une « préhistoire » entre charité chrétienne issue de l'Ancien Régime d'une part, et humanisme républicain moderne et libéral à la suite de la Révolution d'autre part, à travers la bienfaisance philanthropique et protestante, s'inscrivant ensuite et finalement dans la société comme champ professionnel à part entière au sein de la division du travail social de la société démocratique moderne, dans l'État social institué après-guerre, modèle étatique dont l'intensité et la portée créatrice et novatrice tendent à être oubliées, si bien il s'agirait de tirer les apports spécifiques hors de l'ombre comme le souligne Marcel Gauchet dans son étude.¹⁴⁴

On tente d'éclairer, dans cette recherche, la question en tenant compte de ces aspects contextuels et politiques qui méritent un examen approfondi à l'endroit du point de bascule et des changements que la guerre a opérés, en rapport aux conceptions et pratiques des politiques sociales, telles qu'elle sont analysées par Colette Bec dans son ouvrage consacré à « l'invention » de la sécurité sociale.¹⁴⁵ En fonction des ces repères historiques et originaires

¹⁴³ On trouve cependant de nombreux indices dans certains ouvrages, cf. notamment CAPUL M., (dir.), *L'invention de l'enfance inadaptée*, *op. cit.* ; HELLER G., PAHUD C., BROSSY P., AVVANZINO P., *op. cit.* Cf. également MELLOTT C., *Histoire de l'Espérance (1872-1997)*, document téléchargeable en ligne sur le site de l'institution : www.esperance.ch.

¹⁴⁴ GAUCHET M., *À l'épreuve des totalitarismes. L'avènement de la démocratie III*, Paris, Gallimard, 2010, p. 556.

¹⁴⁵ Cf. BEC C., *La Sécurité sociale*, *op. cit.*

mais relativement à leur incomplétude, on tient cependant pour acquis le fait que le point de bascule que marque l'après-guerre constitue le véritable moment de la naissance de l'éducation spécialisée en tant que profession établie et que c'est à partir de là qu'elle doit être analysée dans ses enjeux sociologiques et historiques contemporains, notamment pour bien comprendre et analyser comme on le souhaite dans cette recherche, le « faire », l'agir des éducateurs spécialisés du CPA de Valmont, à partir de l'analyse du savoir praxéologique que contient le cahier de bord de ce dispositif précisément issu des pratiques novatrices instaurées dans l'après-guerre.

Le champ d'identité fragmentaire de l'éducation spécialisée

Les éléments précédents conduisent à admettre comme un fait inextricable la complexité de la coexistence dans la même profession de pratiques multiples et diverses développées dans des champs d'intervention sociale significativement différents. La cause commune à l'ensemble de ces pratiques reste cependant à n'en pas douter et comme un tronc commun incontestable, la prise en charge institutionnelle dans et par le *quotidien* de la jeunesse en déviance, au sens d'une prise en charge des écarts manifestés par des sujets dans leur rapport aux normes et limites instituées. Par ailleurs et en ce sens, la distinction entre éducation spécialisée et éducation complexifie encore les abords de la question. Métier du quotidien et au quotidien dès le départ depuis ses origines mythiques, la profession d'éducateur spécialisé transporte en elle les paradoxes de ses fondations qui s'inscrivent dans des considérations identitaires où la distinction n'est pas clairement établie. En effet, doit-on envisager une identité de l'éducateur spécialisé qui pencherait plutôt vers le don de soi ou/et le contrat salarial ? Quelle est la différence entre éducation et éducation spécialisée ? Doit-on dire éducation spécialisée ou travail social ?¹⁴⁶ Que veut-dire aujourd'hui la dénomination actuelle en suisse romande d'éducateur social ? Est-ce un pléonasme ? Que voulait dire alors l'ancienne mais pérenne terminologie d'éducateur « spécialisé » ? L'éducation spécialisée constituerait-elle en soi un pratique aujourd'hui désuète ? Ces questions n'ont à notre sens que peu été analysées à ce jour de manière transversale, mais il est par contre clairement établi que la problématique identitaire est centrale et fait l'unanimité des travaux.

De la même manière que la profession en soi et depuis ses débuts, l'engagement dans la profession d'éducateur spécialisé convoque pour le professionnel les questions et les

¹⁴⁶ Cf. HELARI M.-C., *Les éducateurs spécialisés. Entre l'individuel et le collectif*, Paris, L'Harmattan 2001.

paradoxes du don de soi de l'éducateur (charité) et de l'éducateur civilisateur (philanthropie), dans une stabilisation professionnelle inscrite depuis l'après-guerre sous l'autorité de l'État social, rattachée dans le même temps que d'autres pratiques au domaine globalisé de l'intervention sociale, actuellement du *travail social* qui regroupe l'entier des dispositifs d'intervention sociale. Il s'agit dès lors également de considérer l'éducation spécialisée comme une pratique singulière sur un troisième plan d'instabilité identitaire relatif à sa caractéristique de « métier de l'humain » où l'engagement de soi, la rencontre avec des sujets en déviance et la rencontre du réel qui en découle affectent particulièrement et spécifiquement les éducateurs spécialisés sur un mode souvent inconscient - effets de transfert - qui implique et met en jeu des processus d'identification dont les éducateurs spécialisés ont eux-mêmes été sujets en tant qu'individus socialisés.¹⁴⁷

Cette affection identitaire fait partie intégrante du métier et de sa pratique, si elle n'est pas traitée par des moyens développés et mis en œuvre sur les terrains de formation et les terrains professionnels, peut être génératrice de violence de la part des professionnels ou de vertiges identitaires pour l'éducateur, vertiges susceptibles de le conduire à des phénomènes d'usure et d'épuisement professionnel. La rencontre avec le réel des difficultés des sujets pris en charge est source de déstabilisation et pourvoyeuse dès lors d'affections identitaires, non au sens ici d'une problématique pathologique, mais au contraire en tant que dimension fondamentale et constitutive du métier de l'humain et des dispositifs formatifs qu'il implique. Si les composantes affectives et relationnelles de la pratique sont déniées, ce déni conduit alors à des manifestations pathogènes et pathologiques sur le champ d'action, que celles-ci soient individuelles ou institutionnelles, voire même structurelles.¹⁴⁸ La dimension caractéristique de ces tensions identitaires potentielles et latentes faisant partie intégrante du métier d'éducateur, elle a fait l'objet de nombreux travaux et sa mention est constante depuis de nombreuses années dans les productions des connaissances relatives issues du champ de l'éducation spécialisée.

On peut ainsi conclure la problématique identitaire en considérant qu'une des caractéristiques incontestable de cette profession et de son mode d'existence sociale paradoxale se manifeste et se définit par un *vertige identitaire* à double, voire à triple face : identité sociale de la profession et de ses origines d'une part, identité singulière et affection de

¹⁴⁷ FREYNET M.-F., BLANC M., PINEAU G. (dir.), *Les transactions aux frontières du social*, Lyon, Chronique sociale, 1998, p.10.

¹⁴⁸ Cf. LEBRUN J.-P., *Clinique de l'institution*, Toulouse, Érès, 2008.

l'éducateur spécialisé dans son rôle professionnel d'autre part, en raison de la dimension relationnelle centrale dans ce métier d'accompagnement, identité en soi de l'agir en situation finalement, dont la nature reste indéfinie. Ce vertige identitaire (ces vertiges), expliquerait-il dès lors et à lui seul la persistance et l'existence de la *part indicible* dans les pratiques, ainsi que sa résistance à toute appréhension théorique formelle ? S'il s'agit indubitablement d'un élément explicatif de causalité plausible et solide, ce vertige identitaire n'est pas en mesure d'expliquer à lui seul la dimension de l'indicible et de l'inénarrable, raison pour laquelle, tout en gardant à l'esprit cette question vive et présente, on tente dans les développements ultérieurs d'encore mieux comprendre la dimension praxéologique du métier d'éducateur spécialisé, pour trouver d'autres indices pertinents permettant de percer le voile opaque de l'*indicible* des pratiques professionnelles au *quotidien*.

2.2. Le (savoir-) « faire » en éducation spécialisée

On persiste dans ce sous-chapitre à questionner la dimension de l'indicible dans la pratique à partir des paradoxes identitaires de la profession évoqués dans le sous-chapitre précédent, en s'étonnant d'autant plus de cette énigme du fait que le (savoir-) faire (-savoir) en éducation spécialisée a lui-aussi fait l'objet d'un fort mouvement d'élaboration depuis plus de vingt ans. La densité du travail, des réflexions et des publications produites sous l'impulsion des acteurs des terrains professionnels et des terrains de formation depuis la fin des années 1990 trouve selon nous le fondement de son élan dans les choix opérés par les autorités politiques européennes (OCDE) et nationales d'adopter et de mettre en œuvre les principes de la « Nouvelle Gestion Publique » (NGP) dans l'ensemble des secteurs de l'administration publique, volonté qui a déterminé une nouvelle orientation de l'action sociale et de la conception des formations professionnelles.

Ces mutations ont provoqué dans le milieu du travail social des mouvements d'élaboration et d'adaptation inédits, conformes ou résistants, concrétisés par les productions réflexives multiples des professionnels et formateurs, ainsi que des sociologues du travail social, l'ensemble de ces mouvements convergeant chez les éducateurs spécialisés vers l'affirmation de la nécessité de la réflexion et du soin éthique qu'il s'agit de produire en permanence dans les pratiques, réflexion qui accompagne la profession dès ses débuts mais qui se trouve particulièrement remodelée au prisme des logiques gestionnaires et managériales contemporaines du début du 21^e siècle. Entre *faire* et *agir*, l'éducation spécialisée reste une

pratique particulière, une *pratique insaisissable* selon divers auteurs. Les mutations des politiques sociales et de la formation professionnelle ont eu paradoxalement un double effet : premièrement celui de produire de nouvelles conceptions et conceptualisations novatrices du métier en fonction des nouvelles logiques de compétence, mais deuxièmement elles ont provoqué un mouvement de résistance à partir duquel de nombreux acteurs et formateurs se sont mis à formaliser, à raconter et décrire les contours de l'éducation spécialisée dans le but de contrer les effets nocifs produits par les nouvelles politiques sociales et formatives.

De l'innovation des politiques publiques à la résistance clinique des acteurs de terrain

En Suisse, ces mutations ont été opérées sous l'égide des Hautes écoles spécialisées, les centres de formation en éducation spécialisée et en travail social s'y sont soumis dès la fin des années 1990 en remodelant leurs concepts et conceptions des plans de formation selon les nouvelles directions et directives de tertiarisation de la formation, dans une tonalité « d'universitarisation » progressive de la formation en raison de l'acceptation helvétique précoce des principes du processus de Bologne. En France, ces logiques gestionnaires insufflées dans le social ont provoqué des mouvements de résistance et suscité des positionnements critiques, d'une part par des professionnels et formateurs notamment inscrits dans les pratiques sociales et travail social, d'autre part de la part de chercheurs en sciences sociales, particulièrement des sociologues au fait de la question sociale, tels Robert Castel, Michel Chauvière, Vincent de Gaulejac, parmi d'autres. Les acteurs de la formation en travail social ont dû s'adapter dans le cadre des mutations connexes des politiques de formation par une réélaboration de la logique de qualification par objectifs qui existait jusque-là, pour la réinterpréter dans une logique en termes de compétences.¹⁴⁹ Initiées au début des années 1990 et mises en place différemment selon les pays, ces mutations sont à n'en pas douter à l'origine du mouvement d'élaboration de leur pratique par des professionnels de l'éducation spécialisée, ainsi que du mouvement affirmé de résistance¹⁵⁰ à l'encontre des logiques gestionnaires et managériales instillées dans le domaine de l'intervention sociale qui ont

¹⁴⁹ Cf. FRUND R., *L'activité professionnelle : compétences visibles et invisibles*, Lausanne, Cahier de l'EESP, 47, 2008 ; CHAUVIERE M., *Trop de gestion tue le social, Essai sur une discrète chalandisation*, Paris, La Découverte, 2007.

¹⁵⁰ Cf. ROUZEL J., *Le travail social est un acte de résistance*, Paris, Dunod, 2009.

provoqué et permis de révéler de fait un véritable « malaise dans le travail social »¹⁵¹ qui serait le reflet d'un malaise social beaucoup plus profond et général.¹⁵²

Ce *malaise du social* serait la conséquence de manière plus globale et comme le montrent certains travaux sociologiques, du démantèlement progressif de l'État social et du développement prédominant des principes de l'entreprise et de l'économie de marché dans l'ensemble des secteurs de l'activité humaine.¹⁵³ À partir de ces nouvelles mutations et dans le cours évolutif du développement social de la profession, les praticiens des terrains en éducation spécialisée et en travail social ont produit d'une part des connaissances formalisées et accessibles au plus grand nombre, productions articulées et re-formalisées d'autre part dans des adaptations conceptuelles de la formation en travail social, s'attellant avec force à faire mieux connaître le champ de l'éducation spécialisée en produisant et proposant des formes d'élaborations multiples et créatives relativement à cette pratique particulière, historiquement fortement inspirée dans ses principes fondamentaux par un *personnalisme humaniste*¹⁵⁴ présent dès la création de la profession dans l'après-guerre, lequel porte un soin particulier à considérer les personnes prises en charge dans leur globalité et dans leur singularité.

Bien qu'elle ne soit et qu'elle ne fut déjà auparavant pas totalement étrangère au grand public, la profession d'éducateur spécialisée restait et reste encore cependant méconnue, en raison peut-être de ses origines anticonformistes¹⁵⁵, de la jeunesse de cette profession spécifiquement moderne et de l'intensité de la tâche qui ne lui laisse que peu le temps de se faire mieux connaître. On peut compléter les raisons de cette méconnaissance en y ajoutant, d'une part la complexité identitaire évoquée précédemment, mais également en raison du souci permanent qu'exige la profession, la protection nécessaire de l'intimité parfois sensible des personnes qu'elle accompagne, ainsi que d'autre part des déterminations liées au mandat social à propos duquel elle se doit de maintenir une réserve et un secret de fonction bien compréhensible. De fortes avancées dans les connaissances nous intéressent ici particulièrement notamment concernant la caractérisation du genre d'action ou d'agir qui semble être spécifique au métier d'éducateur spécialisé et de travailleur social, selon des coordonnées cependant distinctes.

¹⁵¹ Cf. ROUZEL J., (dir.), *Travail social et psychanalyse, Malaise dans le travail social, actes cliniques, institutionnels, politiques*, Nîmes, Champ social, 2008.

¹⁵² Cf. CASTEL R., *La montée des incertitudes, travail, protections, statut de l'individu*, Paris, Seuil, 2009.

¹⁵³ Cf. DE GAULEJAC V., TABOADA LENOETTI I., *La lutte des places*, Paris, Desclée de Brouwer, 1994.

¹⁵⁴ Cf. MOUNIER E., *Le personnalisme*, Paris, PUF, 1949.

¹⁵⁵ Cf. LOUBET DEL BAYLE J.-L., *Les Non-Conformistes des Années 30. Une tentative de renouvellement de la pensée politique française*, Paris, Seuil, 1969.

Un agir entre artisanat antique et professionnalité moderne

Des connaissances évoquées et produites en éducation spécialisée, il résulte de manière transversale une caractérisation qui converge à définir l'action produite à l'aide des concepts de *praxis* et de *mètis* par l'intermédiaire de tentatives de formalisations de « l'intelligence pratique » qui jusqu'à aujourd'hui n'ont pas encore permis d'en cristalliser une définition stable, bien que les connaissances établies fassent par contre l'objet d'un consensus indéniable et difficilement réfutable quant aux éléments essentiels qui constituent l'action éducative spécialisée. Les travaux sur la question de l'action en éducation spécialisée considèrent cette dernière en la maintenant à cheval et en équilibre dans une caractérisation consensuelle mais incertaine entre les catégories aristotéliennes de *praxis* et de *poièsis*¹⁵⁶, tout en les inscrivant dans les deux cas - selon des modalités invariables - dans les essentielles dimensions *éthiques*¹⁵⁷ et *réflexives*, développées à travers l'usage du concept de *pratique réflexive*¹⁵⁸ particulièrement présent dans le domaine de la formation.

Il faut ici remarquer et noter au passage que la question de la *mètis* grecque¹⁵⁹, outre le caractère du ruse et de tromperie qu'elle véhicule - ce qui la rend d'ailleurs éthiquement tout à fait discutable pour l'action éducative spécialisée - implique dans le cadre de ce savoir pratique l'idée d'une *pratique du saisissement*, comme pour la chasse par exemple, ce qui confirme dans l'orientation de la recherche qu'il y a bien quelque chose - mais quoi ? - à saisir dans la pratique exercée de l'éducation spécialisée, une *occasion* qui se rapproche selon les auteurs fortement du *kairos*, de l'occasion, d'un « saisissement à ne pas manquer ». Ce qu'il s'agit ici de *saisir* reste encore indéfini dans les connaissances existantes, bien que « la chose » soit intuitivement connue et décrite de manière diverses dans les écrits des praticiens expérimentés. Le (savoir-) faire en éducation spécialisée reste dès lors - malgré son caractère indicible et mouvant clairement distingué - considéré comme un *savoir-faire* pratique qui ne s'apprend « qu'en cours d'action » sur les terrains éducatifs et dans un processus d'alternance avec l'apprentissage de la réflexivité et des savoirs connexes en formation professionnelle, au moyen d'une approche que résume le triptyque : *savoir, savoir-faire et savoir-être*.

¹⁵⁶ PATURET J.-B., *De la responsabilité en éducation, op. cit.*

¹⁵⁷ COQUOZ J., KNÜSEL R., *op. cit.*, p. 56.

¹⁵⁸ Cf. SCHÖN D.A., *Le praticien réflexif, À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, Les Éditions Logiques, 1983.*

¹⁵⁹ Cf. DETIENNE M., VERNANT J.-P., *Les ruses de l'intelligence, Paris, Flammarion, 1974.*

Dans les écrits de l'éducation spécialisée, le *savoir-faire éducatif* est décrit comme un *art du quotidien* qui exige un « biais », un « tour de main »¹⁶⁰, une certaine « façon » de s'y prendre qui ne s'expliquerait que difficilement avec des mots. C'est à cet endroit que la dimension de l'indicible se rapproche de la dimension d'opportunité, du *kairos* évoqué ci-dessus où il s'agit comme le dit Michel de Certeau dans les *Arts de faire*, « de loger tout ce savoir dans le moindre temps », comme s'il y avait urgence, comme si les occasions étaient aussi rares que précieuses. Joseph Rouzel illustre lui-aussi cette dimension en considérant l'éducateur spécialisé comme un explorateur des lointains de l'humain qui s'aventurerait jusqu'aux confins depuis lesquels un sujet envoie, comme il le peut, des signaux de détresse. Transformant cette détresse en appel, tel un forgeron, l'éducateur fait alors le pari du sujet et invente pour ce faire des espaces, des dispositifs, des médiations pour que ce sujet prenne forme et vienne au monde, à travers des activités quotidiennes, comme un atelier d'écriture, un atelier cuisine, une activité spéléo, (etc.) l'éducateur invitant alors à travers ces médiations le sujet à se faire naître, dans la parole et le langage, « à se mettre en scène dans ces espaces symboliques, à donner forme à l'informe, visage à l'invisible et nom à l'innommable ».¹⁶¹ Il s'agit, et ces lignes permettent de le saisir quelque peu, d'un travail difficile car l'éducateur se déplace et rouvre sans fin l'espace de la rencontre de l'autre « à travers des chemins non balisés qui conduisent parfois dans des impasses et à des agressions, de la violence, de la folie, de la déstructuration manifestée par ces autres »¹⁶², mettant en danger l'identité de l'éducateur spécialisé, comme être et comme professionnel dans le même temps, comme évoqué dans le sous-chapitre précédent à propos des vertiges identitaires à l'œuvre dans l'exercice de la profession.

Selon la littérature consacrée à ces questions, la complexité du *savoir-faire éducatif* se révèle pour ces raisons plus « *praxique* » que « *poiétique* » dans la caractérisation de la nature de l'agir et de l'action qui se déploient à l'aulne de l'activité professionnelle. Cette action est - qui plus est - inséparable de sa dimension *politique*, parce qu'il s'agit d'une pratique sociale se déroulant au sein d'un collectif institutionnel, dans le cadre d'une vie communautaire et un travail de groupe au quotidien, convoquant en son cœur une dimension politique en quelque sorte indigène qui vise à soutenir chez les sujets, par le biais de la *relation éducative*¹⁶³, une

¹⁶⁰ GOMEZ J.-F., *Le labyrinthe éducatif*, op. cit., p. 103.

¹⁶¹ Préface de J. Rouzel in LOUBET J., *Le savoir-faire éducatif*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2000, p.10.

¹⁶² *Ibid.*

¹⁶³ GABERAN P., *La relation éducative, Un outil professionnel pour un projet humaniste*, Toulouse, Érès, 2015.

construction de soi comme sujet responsable de ses actes¹⁶⁴, avec pour objectif de lui permettre de mieux affronter l'existence et ses difficultés. En ce sens et selon la formule de Freud et de plusieurs auteurs de référence, l'éducation spécialisée comme l'éducation, le soin et la politique est un métier impossible, puisque les finalités qui la caractérisent relèvent dans les trois cas de la *praxis* et sont toujours incertaines. Mais qu'est-ce au juste que la *praxis* doit-on se demander et d'où cette notion a-t-elle été importée par les praticiens qui font appel dans le prolongement de cette notion, aux dimensions de l'*éthique* dans sa distinction/indistinction avec la morale ?

Entre éthique et morale, pour une politique éducative des sujets

De son temps, Fernand Deligny, célèbre éducateur cévenole aujourd'hui régulièrement cité l'exprimait à sa façon affirmant que ce dont il s'agit dans la *praxis* de l'éducation spécialisée consiste à « produire de l'humain », ce qu'il considère comme une tâche « autrement plus difficile que de monter une expédition au pôle Nord avec des chiens de traîneaux ». ¹⁶⁵ Cette citation, bien qu'anecdotique, montre cependant que la tension et l'indécision évoquée entre *praxis* et *poïesis* s'inscrit dans un positionnement que l'éducateur spécialisé peut qualifier de *politique* dans le cadre de son action quotidienne à l'égard des sujets accueillis et au regard des modalités pratiques de leur accompagnement. Pour mieux cerner la présence de cette dimension politique assez énigmatique et comprendre la référence à ces dimensions issues de la philosophie grecque dans le champ de l'éducation spécialisée, il faut opérer un rapprochement entre la période où se situe la naissance de la profession éducative spécialisée et un certain nombre de travaux en sciences humaines qui ont été produits à cette même période.

C'est en effet aussi dans l'après-guerre que paraît l'ouvrage de Hanna Arendt *La condition de l'homme moderne*, ouvrage régulièrement cité en sciences humaines et en éducation spécialisée pour des motivations logiquement compréhensibles quant à la convocation du prisme de l'éthique et en raison des politiques tragiques rencontrées dans la première partie du 20^e siècle, politiques de négation et de destruction de nombreux êtres humains. Comme dans le cas de l'éducation spécialisée qui est elle-aussi fille de l'après-guerre, la contribution de Hanna Arendt est une interrogation philosophique détaillée qui se penche de manière inédite

¹⁶⁴ Cf. MARPEAU J., *Le processus éducatif, La construction de la personne comme sujet responsable*, Toulouse, Érès, 2013.

¹⁶⁵ Cité par ROUZEL J., *Le transfert dans la relation éducative*, op. cit., p. 211.

sur les caractéristiques de l'action humaine qu'elle interroge dans un retour aux concepts aristotéliens de l'action et à la question éthique que celle-ci soulevait en son temps, envisageant les actions politiques et éducatives nécessaires à la justesse raisonnée d'un collectif humain orienté par la téléologie d'un « souverain bien », d'un bien collectif commun promu par l'action politique.

En résonance aux tragédies de la Seconde Guerre mondiale et par une étude philosophique de l'agir, l'analyse de l'action de Arendt cherche en toile de fond à comprendre les raisons qui ont conduit une grande partie de l'humanité au désastre, par ses actions meurtrières, génocides de masses et autodestruction.¹⁶⁶ Cette crise sans précédent profondément inscrite dans la culture moderne¹⁶⁷ est envisagée par Arendt sous un angle compréhensif qui met en mouvement la possibilité de penser l'action humaine, restant pour ce faire fidèlement orientée par Aristote et mettant en perspective et en jeu au prisme de l'actualité récente la nécessité du *pardon*¹⁶⁸ qu'il s'agit de produire à l'égard des actions passées et de celle d'une *promesse*¹⁶⁹ concourant à la construction de nouvelles finalités possibles, pour une action humaine capable de se détacher à l'avenir des dangers toujours latents du retour possible de la destruction et de ses répétitions.¹⁷⁰

Dans ce but, Arendt s'est longuement penchée sur le rôle de l'éducation dans son rapport à la question de l'action collective, toujours en se référant à Aristote qui dans son *Éthique* met au travail la question de l'institution du collectif humain à travers les normes, les conduites et les actions humaines en distinguant l'éthique de la morale.¹⁷¹ Cette distinction a été reprise dans les travaux articulant la question de l'éducation avec celle de l'éthique sous l'angle du couple *praxis - poièsis*, et on la retrouve avec régularité dans les approches cliniques en psychanalyse, en sociologie de l'action et du travail et en philosophie de l'action, philosophie de l'éducation et finalement, en éducation spécialisée. Ce binôme relatif à la caractérisation de l'action reflète l'irréfragable dichotomie dans le temps entre morale et éthique et convoque substantivement le rôle de l'éducation. Celle-ci a fait par ailleurs et pour cette raison l'objet de l'attention des travaux de nombreux penseurs, depuis Aristote et Platon en passant par Locke, Kant, Durkheim et tant d'autres, à l'instar notamment de Rousseau et de son *Émile*. Si

¹⁶⁶ Cf. KOESTLER A., *La pulsion vers l'autodestruction*, Paris, L'Herne, 1995.

¹⁶⁷ Cf. KERTESZ I., *L'holocauste comme culture*, Arles, Actes Sud, 2009.

¹⁶⁸ Cf. sur ce sujet DERRIDA J., *Pardonnez, L'impardonnable et l'imprescriptible*, Paris, Galilée, 2012 ; JANKELEVITCH V., *L'imprescriptible, Pardonnez ? Dans l'honneur et la dignité*, Paris, Seuil, 1986.

¹⁶⁹ ARENDT H., *La condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1983, p. 302.

¹⁷⁰ Cf. SEBALD W.-G., *De la destruction comme élément de l'histoire naturelle*, Arles, Actes Sud, 2004.

¹⁷¹ Cf. LORIES D., RIZZERIO L. (dir.), *Le jugement pratique, Autour de la notion de Phronèsis, op. cit.*

l'objet de cette thèse n'est pas non plus à proprement parler la question de l'éthique dans le champ éducatif¹⁷² et de son rapport avec l'éducation en général, nous sommes toutefois restés attentifs à ces développements que convoquent les écrivains de l'éducation spécialisée pour définir de manière centrale la nature et les caractéristiques de l'agir de cette profession. Il nous a bien entendu paru incontournable de nous en soutenir réflexivement pour l'étude et la compréhension de ce champ particulier. Au regard du champ institutionnel du CPA de Valmont qui constitue le contexte de notre corpus d'étude, il est inévitable de tenir compte de ces aspects et de l'inscription contextuelle de la création de ce Centre éducatif créée en 1971, afin de le situer sur l'arc socio-historique de l'éducation spécialisée et d'ainsi mieux étudier l'agir que l'équipe éducative y met en œuvre au quotidien, en fonction et à partir des réflexions sur la *praxis* que nous continuons d'aborder et d'affiner dans le paragraphe suivant.

L'éducation spécialisée, une pratique moderne de la rupture

Dans les ouvrages consultés, le savoir-faire en éducation spécialisée relève plus généralement de la *praxis* que de la *poièsis*. Étudiant ces concepts, le philosophe Jean-Bernard Paturet reprend la distinction à partir des travaux d'Arendt et d'Aristote. Pour cet auteur « la *poièsis* est ainsi la fabrication d'une œuvre (*ergon*) qui a pour caractéristique d'être extérieure à l'agent producteur. Le « faire poïétique » est atteint lorsque l'œuvre est finie. Ainsi, dit Aristote, lorsque la construction de la maison est achevée, « l'*ergon* » est terminé. On peut ainsi noter que chez Aristote l'apprendre relève de la perspective poïétique. Ces « faire » (apprendre, construire une maison, etc.) représentent des moyens en vue d'une fin qui leur demeure extérieure. La *praxis*, au contraire, n'a pas d'autre fin qu'elle-même : elle n'est autre que l'usage et l'exercice même de l'action d'où il résulte un perfectionnement de l'action et non un « *ergon* » qui lui serait extérieur. La *praxis* par conséquent ne s'épuise pas dans la production, elle demeure tout entière dans le sujet et dure aussi longtemps que lui. Ainsi, note Aristote, la « vue » trouve sa fin dans la vision, elle est tout entière dans le sujet qui voit. Elle échappe alors à la catégorie des fins et des moyens. Hanna Arendt précise quant à elle que dans la sphère de la *poièsis*, « une fin (est) clairement reconnaissable ». Le produit final détermine et organise tout ce qui joue un rôle dans le processus - le matériau, les outils, l'activité elle-même, jusqu'aux personnes qui y participent. « Dans la *praxis* à l'inverse, la fin (*telos*) comme « *ergon* », n'est pas poursuivie pour elle-même, mais elle réside dans l'activité

¹⁷² Cf. IMBERT F., *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice, 1987.

(*entéléchie*) elle-même. Il n'y a pas de fin finie et définie qui puisse être posée comme un résultat à atteindre nécessaire ou probable ». ¹⁷³

Prolongeant ces développements, Jean-Bernard Paturet distingue à cet endroit deux écritures orthographiques grecques du terme à partir desquelles il distingue deux modalités éthiques s'y rattachant : une première qui se rapporte à ce qui rend l'homme « responsable », c'est-à-dire ce qui singularise l'homme en tant qu'homme, une seconde qui se rapporte différemment aux normes sociales, aux habitudes, codifiées ou individuelles, aux mœurs. ¹⁷⁴ Ce qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche sur l'agir des éducateurs spécialisés concerne dès lors le rapport entre éthique et éducation qui nous permet d'interroger et de penser l'enjeu du rapport dissymétrique entre *l'éducateur spécialisé* et la *personne prise en charge* dans le dispositif éducatif spécialisé, personne pour laquelle nous utilisons régulièrement le terme de *sujet accueilli* ou *sujet pris en charge*, pour marquer que « l'éduqué » dans ce contexte est *sujet* (au sens étymologique de soumis à) de l'action éducative spécialisée.

C'est à partir de ce point relationnel dissymétrique dans les interactions de la situation professionnelle en éducation spécialisée que nous avons choisi de convoquer ultérieurement le concept sociologique de *négociation* et de *face-à-face* dans le cadre de la méthodologie de recherche. Penser la relation et sa dissymétrie dans le cadre de l'exercice de l'éducation spécialisée constitue une rupture et un accès analytique différent pour examiner les nouvelles modalités de production du lien social que l'éducation spécialisée a envisagées pour se constituer comme profession. Ces nouvelles modalités mises en œuvre à la sortie de la Seconde Guerre mondiale sont la toile de fond sur laquelle s'inscrit la spécificité de l'éducation spécialisée et elles justifient la présence dans les écrits de sa dimension politique, au sens d'une « politique d'accueil des sujets » inscrite dans le cadre des nouvelles politiques d'intervention sociale. Il devient par là-même compréhensible que dans le paysage des productions en sciences humaines de la même époque, l'éducation spécialisée se soit en partie fondée philosophiquement sur les apports d'Hanna Arendt, dans une volonté de rupture d'avec les pratiques antérieures et les violences qui les accompagnaient, afin de proposer de nouvelles modalités théoriques qui pensent, conceptualisent et produisent différemment les pratiques éducatives, comme Arendt l'a proposé dans une approche et une tentative beaucoup plus large de penser « autrement » le devenir de l'action humaine, considérée dès lors comme

¹⁷³ PATURET J.-B., *De la responsabilité en éducation*, op. cit., p. 42.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 104.

un champ conceptuel fondamental pour le devenir global des sociétés modernes dans l'après-guerre.

La rencontre au cœur de la complexité de l'action

La naissance « sociologique » de la profession éducative spécialisée ponctue et marque ainsi dans l'après-guerre une rupture dans la culture de l'éducation moderne et de ses approches, relativement à l'« éducation spéciale » et aux autres pratiques historiquement voisines et nées à la même période dans le cadre de l'intervention sociale, celles issues de l'éducation populaire dans le cas *l'animation socio-culturelle* et des politiques sociales de la fin du 19^e siècle en ce qui concerne *l'assistance sociale*. La naissance de l'éducation spécialisée, en tant que profession socialement reconnue, constitue un levier inattendu de reprise des problématiques sociologiques de déviance produites par les systèmes éducatifs traditionnels, lorsqu'on examine les ruptures opérées par ces derniers. Il s'agit aussi d'une rupture inédite de l'éducation spécialisée avec ses origines et ses racines socio-historiques dont certains dispositifs antérieurs constituent le socle et ont été marqués par une histoire aujourd'hui reconnue à plusieurs égards comme « sombre ». Alice Miller avait analysé la dureté et les contours de ce qu'elle a qualifié de « pédagogie noire »¹⁷⁵ qui trouve un de ses champs d'application dans l'éducation correctionnelle en ce qui concerne l'éducation spécialisée, mettant en lumière un nombre conséquent de violences institutionnelles¹⁷⁶ qui ont perduré relativement longtemps encore dans l'après-guerre comme l'ont montré plusieurs travaux relatifs à l'éducation correctionnelle en France et en Suisse romande¹⁷⁷ et comme le montrent certains travaux contemporains qui relatent la violence institutionnelle des placements forcés à une période encore proche.¹⁷⁸ Aujourd'hui encore, l'institution reste structurellement un lieu de violence potentielle et de malaise¹⁷⁹, les professionnels de l'éducation spécialisée le rappellent sans cesse dans les écrits qu'ils publient. On peut faire l'hypothèse que l'éducation spécialisée dans son processus de constitution sociale dans l'après-guerre de 1945, en tant que profession reconnue par les développements spécifiques de son champ de pratiques, s'inscrit dans le mouvement du *pardon* et de la *promesse* qu'évoque

¹⁷⁵ Cf. MILLER A., *C'est pour ton bien, Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Paris, Aubier, 1985.

¹⁷⁶ Cf. TOMKIEVICZ S. ET VIVES P., *Aimer mal, châtier bien, Enquêtes sur les violences dans des institutions pour enfants et adolescents*, Paris, Seuil, 1991.

¹⁷⁷ Cf. les ouvrages en bibliographie de M. Rouanet, M. Ruchat, M. Chauvière, M. Capul.

¹⁷⁸ Par exemple les excuses en 2015 de la Confédération suisse à l'encontre des enfants placés de force dans les années d'après-guerre.

¹⁷⁹ Cf. ANSERMET F., SORRENTINO M., *Malaise dans l'institution*, Paris, Economica, 2007.

Hanna Arendt¹⁸⁰, justifiant ainsi qu'elle prenne racine dans un humanisme personnaliste et non-conformiste soucieux de la prise en compte politique de chaque individu.

Cette hypothèse permet de mieux comprendre le fort mouvement de résistance élaboré par les professionnels de l'action sociale à l'encontre des logiques gestionnaires et managériales qui ont été imposées dans le cadre de la « Nouvelle gestion publique » au début des années 1990. On saisit également mieux l'importance accordée à la rencontre de l'autre dans la pratique éducative spécialisée, telle que la réfléchit et la développe par exemple Jean-François Gomez, auteur du champ de l'éducation spécialisée dont les travaux, alimentés par la philosophie d'Emmanuel Lévinas, se soucient avec force de la considération des sujets pris en charge dans les institutions médico-sociales.¹⁸¹ C'est parce que la rencontre humaine est au cœur de la pratique éducative spécialisée que celle-ci a puisé les références de sa constitution dans des approches philosophiques, politiques et sociologiques soucieuses de la considération de l'autre, du « prochain » (*Nebenmensch* dit Freud), en rupture avec les dérives que la Seconde Guerre mondiale a permis de révéler dans l'ensemble de la société occidentale.

Pour conclure ce chapitre, il faut encore une fois rappeler que les connaissances produites par la professionnalisation, le développement et les contraintes d'adaptation aux mutations encore actuelles de l'éducation spécialisée et de la formation en travail social ne permettent cependant toujours pas de résoudre la question identitaire dans l'éducation spécialisée (ils fournissent cependant de précieux repères), qui aujourd'hui encore reste vectrice de vertiges, y compris dans son rapport à la dimension identitaire du « faire » caractérisant la pratique. Celle-ci se greffe et s'ajoute à la complexité et la difficulté déjà évoquée précédemment quant à la saisie compréhensive de l'identité de la profession et de l'éducateur spécialisé dans son rôle professionnel. Le caractère pratique de ce *savoir-faire*, sa nature relationnelle et les enjeux d'incertitude qui le constituent, ainsi que de possibles processus officieux d'adaptation secondaires expliqueraient de manière générale la résistance de ce *savoir-faire* à une appréhension en termes de *savoir*, ce qui justifierait en l'expliquant, la « survivance » dans le temps de la *part indicible* et *insaisissable* de la pratique en éducation spécialisée. Si l'indicible caractérise ce genre de pratique, il ne semble par contre pas impossible et comme le suggère le sociologue Marc-Henry Soulet « de tenter de dépasser l'indicible de

¹⁸⁰ ARENDT H., *La condition de l'homme moderne*, op. cit., p. 302, « [...] Ces deux facultés vont de pair : celle du pardon sert à supprimer les actes du passé, dont les « fautes » sont suspendues comme l'épée de Damoclès au-dessus de chaque génération nouvelle ; l'autre, qui consiste à se lier par des promesses, sert à disposer, dans cet océan d'incertitude qu'est l'avenir par définition, des îlots de sécurité sans lesquels aucune continuité, sans même parler de durée, ne serait possible dans les relations des hommes entre eux. [...] ».

¹⁸¹ Cf. Les ouvrages de cet auteur en bibliographie.

l'intervention sociale et de comprendre comment, par l'application du mandat de la collectivité, les travailleurs sociaux œuvrent dans leur exercice quotidien ». ¹⁸² Dans le cadre de cette recherche sur l'éducation spécialisée, le cahier de bord du CPA de Valmont est indubitablement une porte d'entrée privilégiée qui permet de produire un éclairage élaboré au plus près des gestes quotidiens.

2.3. Élaboration clinique et écriture du (savoir-faire-) savoir éducatif

Praxis, poièsis, logos, mètis, phronèsis ¹⁸³, l'ensemble de ces concepts issus de la pensée antique grecque - pensée qui articule l'activité humaine en l'inscrivant dans un cadre philosophico-politique à partir d'une téléologie morale et éthique - est repérable dans les deux principaux signifiants qu'emploient les auteurs de l'éducation spécialisée pour en qualifier l'application empirique et formative dans la pratique professionnelle : la *clinique éducative* et la *pratique réflexive*. Dans le prolongement du sous-chapitre précédent, on reprend ici la tension dynamique entre les deux dimensions éthiques - *praxis/poièsis* - pour l'articuler avec la *clinique* et la *réflexivité* toutes deux contingentes dans l'élaboration du *savoir-faire éducatif*, dans l'optique d'envisager le genre de *savoir* qu'il est possible de produire dans l'après-coup de son effectuation. D'une part et d'un côté se dessinent les contours d'une pensée du compliqué (*poièsis*) dans laquelle les objets sont déconstruits par la raison en une série de petits problèmes qu'il s'agit ensuite d'expliquer, d'autre part se dessine une pensée complexe (*praxis*) qui exige de prendre en compte ce qui chez l'homme s'inscrit dans l'ordre de l'énigmatique qui échappe à l'explication. On ne « produit » ainsi pas de l'humain de la même manière que des objets comme le disent et ne cessent de le répéter les écrits de l'éducation spécialisée.

On se trouve dès lors à nouveau convoqué au cœur de l'opposition entre *praxis* et *poièsis*, cette dernière relevant d'une tentative de maîtrise, de planification, de programmation et d'instrumentalisation à partir de *savoirs* et de *savoir-faire* accumulés. La *praxis* introduit au contraire la prise en compte du désordre, de l'imprévu, de l'impondérable et de la surprise, exigeant un mode de pensée et d'action où l'inconnu est appréhendé dans son surgissement, ce qu'Aristote nomme *phronèsis*, intelligence des situations qui ne relève pas d'un savoir

¹⁸² SOULET M.-H. *Petit précis de grammaire indigène du travail social, op. cit.*, p. 17.

¹⁸³ Cf. ROUZEL J., *Le transfert dans la relation éducative, op. cit.*, p. 210.

préétabli, mais d'une connaissance née de la rencontre avec le réel.¹⁸⁴ On rencontre dès lors maintenant le troisième terme de *phronèsis*.

Le premier signifiant employé en éducation spécialisée, la *clinique*, se rapporte quant à lui et le plus souvent à l'élaboration des actions en situation, à partir du terrain d'où elles sont extraites dans un premier temps avant d'être ensuite traitées dans l'après-coup par un travail de parole et d'écriture. Ce second temps reflète les processus d'*élaboration réflexive* du savoir en formation professionnelle ou en formation académique, selon des modalités d'élaborations similaires elles aussi qualifiées de *cliniques* par plusieurs auteurs du domaine universitaire.¹⁸⁵ Joseph Rouzel convoque ces concepts, proposant comme développement supplémentaire la nécessité d'une « *éthique du bien dire* »¹⁸⁶, par une mise en œuvre du *logos*, en y adjoignant comme qualificatif de l'action la notion de *mètis* évoquée précédemment et la justifiant en affirmant que la technique et le savoir ne suffisent pas dans ces activités professionnelles, « car il faut y épouser de manière très subtile la réalité inédite de la situation pour accomplir des actes efficaces ».¹⁸⁷

L'ensemble de ces concepts peut être circonscrit par la notion de *clinique* et il faut rappeler que sur le plan historique la « clinique éducative spécialisée » puise ses sources et ses références dans la pratique de la psychanalyse et de la médecine d'où est issue la clinique comme le montre Michel Foucault dans son ouvrage *Naissance de la clinique* qui précise - lorsqu'il s'agit de parler de clinique - qu'il faut envisager une pratique *indiciaire* dans laquelle l'*observation* prédomine et exige des conditions praxéologiques particulières où les « discours bavards » doivent se taire selon le bon mot du médecin Corvisart : « Toute théorie se tait ou s'évanouit toujours au lit du malade ».¹⁸⁸ Dans ce chapitre, on observe que le *savoir* spécifique de l'éducation spécialisée ne peut être envisagé qu'à partir de la complexité identitaire paradoxale et aporétique du *savoir-faire* sur laquelle il se fonde pour son édification. En sus de l'identité paradoxale liée aux origines de la profession ainsi que des visages multiples que présentent les modalités du *savoir-faire*, la problématique de l'identité trouve encore ici des prolongements et se complexifie logiquement de manière transversale au niveau de la question de la construction du *savoir* qui peut être élaboré depuis la pratique en situation.

¹⁸⁴ Cf. POMMIER G., *Qu'est-ce que le réel*, Toulouse, Érès, 2014.

¹⁸⁵ Cf. CIFALI M., GIUST-DESPRAIRIES F., *De la clinique*, op. cit.

¹⁸⁶ Cf. LACAN J., *Le Séminaire, livre XX : Encore*, Paris, Seuil, 1975.

¹⁸⁷ ROUZEL J., *Le transfert dans la relation éducative*, op. cit., p. 211.

¹⁸⁸ FOUCAULT M., *Naissance de la clinique*, Paris, PUF, 1963, chapitre 7, *Voir, savoir*, p. 107.

La question du *savoir* est ici double, telle la double herméneutique développée par Anthony Giddens en rapport au savoir sociologique.¹⁸⁹ En effet, non seulement le *savoir-faire* implique une première réflexivité consubstantielle à l'élaboration de l'action dans le cours même de sa réalisation, mais elle exige de plus un second mouvement de distanciation réflexive permettant d'envisager la construction d'un savoir formalisé et objectivé dans un second temps d'après-coup, et l'on doit dans ce cas l'envisager comme un savoir qui relève d'un processus *poiétique*. En fonction de la complexité de la nature de l'action en éducation spécialisée et de son caractère *indicible*, on comprend ainsi mieux pourquoi la sociologie du travail social¹⁹⁰ et notamment la sociologie de l'intervention¹⁹¹ butent sur ces mêmes questions où *savoir* et *savoir-faire* sont imbriqués par la nature complexe¹⁹² de l'agir qu'il s'agit d'y saisir par les processus de l'élaboration réflexive.

La clinique caractérise effectivement ce point de rencontre nodal, puisqu'elle consiste dans le cas des pratiques professionnelles et des recherches académiques à produire dans l'après-coup de son agir et de ses modalités relationnelles, une élaboration de *savoir* qui pour cette raison précise l'oblige à une dimension *réflexive éthique* supplémentaire. Parce que dans les pratiques cliniques la rencontre humaine est au cœur des interactions, une approche trop fortement orientée par la seconde dimension (poiétique) aurait pour conséquence le risque de réifier les sujets de l'action éducative et de les accompagner dans l'action par des gestes qui se rapprochent de modalités à colorations industrielles et techniques. Le 20^e siècle en aura tragiquement donné l'illustration dramatique à travers les horreurs indicibles la *Shoah* et l'utilisation de la *bombe atomique*.¹⁹³ Il n'est dès lors pas étonnant que dans le contexte socio-historique de sa naissance, l'éducation spécialisée se soit comme d'autres pratiques fondée sur un *personnalisme humaniste* et trouve dans la dénomination de *pratique clinique* une justification logique du rapport au savoir spécifique qui s'y manifeste, ainsi que le souci prioritaire de convoquer la philosophie de l'action à travers notamment les concepts de *praxis* et *poièsis*. Il s'agit en effet d'y saisir des phénomènes fondés avant tout sur la rencontre qui se produit dans le cadre de la relation éducative et des interactions humaines entre les individus.

¹⁸⁹ Cf. HERREROS G., *Sociologie d'intervention : pour une radicalisation de quelques principes*, in VRANCKEN D., KUTY O. (Éd.), *La sociologie et l'intervention*, Bruxelles, De Boeck, 2001, p. 276.

¹⁹⁰ Cf. DARTIGUENAVE J.-Y., *Pour une sociologie du travail social*, Rennes, PUR, 2010.

¹⁹¹ Cf. VRANCKEN D., KUTY O. (Éd.), *La sociologie et l'intervention*, Bruxelles, De Boeck, 2001.

¹⁹² Cf. MORIN E., *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, 2005.

¹⁹³ Cf. SANKICHI T., *Poèmes de la bombe atomique*, Paris, éditions Laurence Tepper, 2008 ; ÔE K., *Notes de Hiroshima*, Paris, Gallimard, 1965.

Pour s'inscrire concrètement dans le cadre d'une nouvelle profession, tel que ce fut la cas pour l'éducation spécialisée, le projet humaniste - nourri par son intention éducative « transcendantale » du devenir de la personne - s'est ainsi traduit par l'institution et l'institutionnalisation progressive de dispositifs professionnels et formatifs spécifiques qui ont été rendu opérationnels par des processus d'ingénierie politique, géographique, architecturale et enfin sociologique. Ces processus convoquent par ailleurs des savoirs disciplinaires extérieurs mais nécessaires à la justification sociale de la constitution de la profession. Il est ainsi possible de formuler l'hypothèse que l'éducation spécialisée s'est constituée comme un champ, telle la cellule d'un organisme, selon les mêmes modalités de structuration décrites par Anthony Giddens, à propos de la constitution de la société moderne dans laquelle l'éducation spécialisée est inscrite¹⁹⁴, raison pour laquelle celle-ci ne peut être comprise que dans un processus de rupture sociologique et en considérant les orientations théoriques et les politiques de l'action (l'humus de la profession en quelque sorte) sur lesquelles sa croissance à pris pied. Au-delà du processus éducatif subséquent à la *clinique* et son inclination fondamentale pour la *praxis*, il faut par contre considérer que la *normalisation* sociale de la profession et de ses dispositifs institutionnels n'ont pu quant à eux s'ériger logiquement que par des moyens et une activité *poiétique* rendant possible son projet « politique » d'action personaliste et humaniste sur le réel des terrains de l'intervention du social. Il faut alors et cette notion est elle aussi au cœur de la pratique éducative spécialisée, envisager l'intentionnalité de cette dernière à travers le concept de *projet*.¹⁹⁵

Le projet moderne et la méthodologie de l'intervention éducative

Envisager la notion du projet, c'est faire un premier détour pour rappeler que l'agir humain s'appuie de tous temps sur deux dimensions qu'on peut ici qualifier de *politique* pour la première et de *technique* pour la seconde. Elles correspondent aux deux socles de l'agir humain analysé par A. Leroi-Gourhan dans *Le geste et la parole*¹⁹⁶ : la *parole* premièrement - i.e. la faculté de langage - permettant la coopération et le collectif entre humains, la coordination et l'élaboration projective de l'action commune ; la *technique* ensuite qui quant à elle fournit le soutien matériel indispensable à l'efficacité de l'action - i.e. l'outil construit et crée à cet effet par un prolongement prothétique de l'usage de la main humaine - qui vient

¹⁹⁴ Cf. GIDDENS A., *La constitution de la société*, Paris, PUF, 1987.

¹⁹⁵ Cf. BOUTINET J.-P., *Anthropologie du projet*. Paris, PUF, 1990.

¹⁹⁶ Cf. LEROI-GOURHAN A., *Le geste et la parole I. Technique et langage*, Paris, Albin Michel, 1964 ; *Le geste et la parole II. La mémoire et les rythmes*, Paris, Albin Michel, 1964.

compenser la dépendance et l'incomplétude constitutive de l'être humain (néoténie). L'action engendrée par ce « couplage » anthropologique exige effectivement pour sa possibilité et son efficacité - on l'a déjà quelque peu évoqué - l'objet d'un *double saisissement réflexif* permettant d'une part de produire l'évaluation concourant à la production de son amélioration et d'autre part, en prévision des actions futures, de réaliser une projection anticipatrice et prévisionnelle de l'action qui implique une reprise réflexive que l'effectivité de l'action ne permet pas de réaliser dans le temps de l'action (rétroactivité/après-coup). Pour utiliser une métaphore illustrant simplement cette question, on peut convoquer à cet endroit deux figures de la mythologie grecque qui évoquent la double face de l'action : celles d'Épiméthée (qui réfléchit après-coup) et de Prométhée (qui prévoit).

Quels sont donc le projet et l'intentionnalité (quelle « politique des sujets » ?) de l'éducation spécialisée et en quoi le projet constitue-t-il d'autre part une modalité technique qui en soutient la *praxis* ? Contrairement à certaines conceptions courantes et d'après nos recherches, l'éducation spécialisée ne s'inscrit pas fondamentalement dans le concept de *relation d'aide*, mais plus précisément et différemment, comme nous avons tenté de la cerner, dans une activité professionnelle issue d'un projet *humaniste et personnaliste* (i.e. qu'on ne peut qualifier que de politique) qui se fonde prioritairement sur la rencontre d'autrui et qui se dispense socialement dans le cadre d'un accompagnement institutionnalisé que la relation éducative concrétise en fondant les bases de l'action, convoquant la profession et les professionnels à s'interroger sur leurs intentions, c'est-à-dire de ce qu'ils « veulent à l'autre ». La relation d'aide, si elle caractérise sans doute d'anciennes pratiques teintées de charité ou de philanthropie chrétienne, ne correspond pas fondamentalement au projet conceptuel de l'éducation spécialisée dans sa naissance moderne. En effet, en référence aux nombreux travaux cités sur l'identité et ses dangers en éducation spécialisée et comme le rappelle le philosophe Emmanuel Kant : « Il n'est pire tyrannie que de vouloir le bien d'autrui ».¹⁹⁷

Tout comme Épiméthée « le distrait » qui se retrouve sans « qualité » à donner aux hommes, après les avoir toutes distribuées aux autres entités vivantes, la « maladie infantile » du travail social trouve son parangon dans la figure d'un éducateur qui se voudrait être un « bienfaiteur », un « sauveur » tant attendu dont l'amour suffirait à résoudre les maux de son prochain en difficulté et en souffrance. L'intention, les bonnes intentions (dont l'enfer est pavé) ne suffisent alors pas à justifier l'existence d'une telle profession. La figure de

¹⁹⁷ Cf. ROUZEL J., *Le travail d'éducateur spécialisé*, op. cit.

Prométhée doit être convoquée car il faut en effet que pour répondre au mandat social qui lui est confié, l'éducateur spécialisé développe une *technique clinique* et des *techniques d'élaboration réflexive* après-coup qui permettent d'une part de répondre de l'action qu'il a effectuée dans son cadre légal et professionnel et d'autre part d'en constituer un *savoir transmissible* susceptible par ailleurs de faire l'objet d'une formation professionnelle adéquate. Comme Prométhée volant le feu aux Dieux¹⁹⁸, l'éducation spécialisée a fait preuve d'innovation en empruntant à divers champs les outils, les savoir-faire, les savoirs et les techniques nécessaires à sa constitution, soignant particulièrement la considération de l'usage technique qui doit y être mesuré et jaugé à l'aune complexe de la question *éthique*, afin d'éviter d'instrumentaliser les sujets accompagnés et de perdre ainsi de vue l'intentionnalité humaniste de l'action professionnelle (il y a toujours un risque d'incendie). À partir de ces quelques considérations qui rappellent que si la clinique se fonde sur la rencontre, celle-ci ne se réalise pas sans la mise en œuvre de certaines techniques, et il est alors possible de reprendre cette question à partir de la notion et de la figure de *projet*, telle que la modernité l'a engendrée depuis les *Lumières* dans sa portée éducative et démocratique.¹⁹⁹ C'est une notion centrale de l'action en éducation spécialisée qui se présente dans sa spécificité sous le terme souvent employé de *projet socio-éducatif individualisé*.

Sans développer ici l'historique exhaustif de la notion de projet, nous la considérons en rapport à la naissance de l'éducation spécialisée afin d'extraire des indices nécessaires à la recherche. À partir du courant philosophique de la phénoménologie née en Allemagne au 19^e siècle et de ses principaux représentants - Schelling, Brentano, Husserl -, deux disciples formés dans les années trente par Heidegger prennent le relais en France et développent la notion de projet : Maurice Merleau-Ponty et Jean-Paul Sartre.²⁰⁰ Dans « L'existentialisme est un humanisme », Sartre affirme que la réalité humaine n'existe d'abord que comme manque, ce dernier provoquant précisément une mise en projet permanente : l'homme sera ce qu'il aura projeté d'être, dans un monde qu'il a lui-même projeté.²⁰¹

On comprend alors mieux que ces réflexions aient nourri en partie les visées d'autonomie et de responsabilisation à l'égard des sujets pris en charge au moment même de la naissance de l'éducation spécialisée comme profession et en rapport à sa mission et son mandat, d'une part en fonction de ses intentions de soin quant à la question de devenir des sujets, et d'autre

¹⁹⁸ STIEGLER B., *La technique et le temps 1. La faute d'Épiméthée*, Paris, Galilée, 1994, pp. 18-19.

¹⁹⁹ Cf. KANT E., *Qu'est-ce que les Lumières ?* Paris, Flammarion, 1991.

²⁰⁰ ROUZEL J., *Le travail d'éducateur spécialisé, op. cit.*, p. 52.

²⁰¹ *Ibid.*, p. 53.

part au moyen du projet, d'un projet de devenir peut-on dire. De plus, examiner la question du projet en éducation spécialisée, c'est de la même manière examiner cette question au prisme de la Modernité dans laquelle on retrouve un certain nombre de préoccupations adoptées par l'éducation spécialisée, car comme le propose Jean-Pierre Boutinet à propos de la notion de projet : « Comprendre pourquoi elle trouve dans le projet un mode d'expression privilégié, c'est chercher à mettre au jour toute une archéologie du projet qui montrera facilement deux dérives constitutives de cette modernité, exprimées dans deux utilisations contrastées du projet : une dérive rationalisante qui a permis la lente affirmation des conduites d'anticipation soucieuses de toujours mieux maîtriser l'avenir, une dérive plus existentielle faite d'interrogation sur le sens d'une évolution individuelle et collective et le type de finalité qu'elle incarne, exprimant par là une recherche inquiète d'un inaccessible idéal. ».²⁰² Dans les modalités de conception de la notion de projet, on retrouve les interrogations bifaces entre *praxis* et *poièsis*, ainsi que celles inscrites au sein des doubles références de l'ancrage théorique de l'éducation spécialisée : la psychanalyse et la sociologie interactionniste et socio-historique dans lesquelles la profession a abondamment puisé pour sa constitution. Comment penser en effet la question du projet en tenant compte de ses potentielles dérives de réifications, dérives qui accompagnent le développement de la profession depuis sa naissance au regard des anciennes pratiques dont elle est issue et qui nourrissent régulièrement les débats depuis le départ ?

Pour trouver des repères et comprendre le projet de l'éducation spécialisée, il est nécessaire d'interroger la question du projet sous l'angle de la *clinique* et de repérer les *savoirs* à partir desquels les pratiques se sont formalisées, notamment dans le cadre de la formation professionnelle. S'assimilant à la *praxis*, la *clinique* est issue des pratiques médicale, psychopédagogique et psychanalytique et on la retrouve également mentionnée depuis un certain nombre d'années dans certaines sphères de la sociologie contemporaine.²⁰³ Le second terme de *poièsis* se traduit par un ancrage dans les sciences humaines et sociales, depuis l'interactionnisme social et symbolique jusqu'aux théories contemporaines de l'action et techniques de l'analyse de l'activité, en passant par un certain nombre de savoirs disciplinaires multiples et connexes d'où l'éducation spécialisée emprunte des références et des outils hétérogènes : philosophie, droit, sciences politiques, psychopathologie,

²⁰² BOUTINET J.-P., *op. cit.*, p. 8.

²⁰³ Cf. VRANCKEN D., KUTY O., *op. cit.* ; DE GAULEJAC V., *La sociologie clinique, enjeux théoriques et méthodologiques*, Toulouse, Érès, 2012.

psychologie, pédagogie, etc. L'interactionnisme social et symbolique²⁰⁴ a été une ressource fondamentale pour la formalisation du savoir en éducation spécialisée, notamment dans le cadre des travaux de recherches de fin de formation exigés pour la certification, il est donc logique de considérer que cette méthodologie et ce paradigme se retrouvent convoqués en formation, en raison de l'expérience de champ scientifique dans l'étude des situations d'action sur les terrains professionnels, dans des domaines institutionnels très proches de l'éducation spécialisée²⁰⁵ et en rapport à des phénomènes sociologiques connexes de déviations.²⁰⁶

Aujourd'hui, cet héritage se poursuit dans le cadre des méthodologies d'analyse de l'action et de l'activité, sciences de l'éducation, sociologie du travail et du travail social, sociologie de l'éducation, anthropologie, etc.²⁰⁷ Dans les deux cas, l'analyse se fonde traditionnellement sur des situations extraites depuis la pratique et s'inscrit dans une *méthodologie de l'intervention* orientée par le *projet individualisé*, projet communément dénommé de « projet socio-éducatif ». Se dessine ainsi une *colonne vertébrale* de l'action fondée sur la dimension relationnelle et la rencontre qui se prolonge par un *pôle méthodologique* de techniques d'observation et d'apprentissages utilisées au bénéfice des sujets pris en charge et qui sont évaluables techniquement, mesurables selon des modalités instrumentales *poiétiques* sous certains aspects, bien que la finalité du travail éducatif spécialisé reste de l'ordre de la *praxis* et par conséquent de l'incertitude, en raison des normes sociales qui sont en perpétuelles évolutions et en raison de la nature praxique, relationnelle et humaine de cette intervention dont la production n'est pas évaluable en termes de résultat définitif.

Concernant les savoirs en formation, quatre phases générales peuvent être ainsi repérées dans la *méthodologie de l'intervention éducative* : une première phase met en jeu la *rencontre* avec le sujet de l'agir et concerne la sphère relationnelle déjà évoquée ; une deuxième phase de *compréhension* psycho-éducatif vise au moyen des techniques d'observation à comprendre la problématique véhiculée par le sujet ; une troisième phase concerne à proprement parler celle de l'*agir* et qui est déterminée par l'élaboration et la mise en place du *projet socio-éducatif* issu des phases précédentes ; une dernière phase d'*évaluation réflexive* et de retour aux intentions du projet avec pour objectif de mesurer les écarts.²⁰⁸ Sur le plan du

²⁰⁴ Cf. LE BRETON D., *L'interactionnisme symbolique*, op. cit.

²⁰⁵ Cf. GOFFMAN E., *Asiles*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1974.

²⁰⁶ Cf. BECKER H., *Outsiders*, op. cit.

²⁰⁷ Cf. *Contenu des trois années de formation*, Document de formation de l'école supérieure de travail social de Fribourg, Givisiez, 2002.

²⁰⁸ Cf. *Schéma d'ensemble de la méthodologie éducative*, document de formation de l'école supérieure de travail social de Fribourg, Givisiez, 2000.

savoir professionnel maintenant et de la mise en œuvre du projet, la formalisation implique de fait d'inscrire le concept et la conception du projet dans le cadre du dispositif institutionnel concret, en l'articulant et l'incorporant dans les dimensions de la relation éducative, des médiations éducatives et des « garde-fous » de la relation éducative.²⁰⁹ Ces deux pôles constitutifs de l'agir trouvent ainsi un point de nouage et d'ancrage dans l'interrogation *éthique* qui lui est transversale, sur le plan relationnel tout aussi bien que sur le plan technique et méthodologique. Il faut ensuite remarquer que dans les deux temps de l'agir, soit en situation ou en situation de réflexion, l'observation et les techniques d'observation occupent une part prépondérante dans la pratique des éducateurs spécialisés. S'inspirant des techniques de l'anthropologie et de l'ethnologie²¹⁰, l'éducation spécialisée a développé un *savoir-faire réflexif* singulier, grâce à des méthodologies et techniques diverses d'*observation participante*²¹¹ qui viennent compléter le *savoir expérientiel d'observation indiciaire* accumulé par les acteurs de la profession.

La *transmission* et l'apprentissage du savoir-faire opèrent ainsi principalement par l'expérience sur le terrain au contact des professionnels les plus aguerris, ce qui consiste concrètement à alterner formation pratique et théorique dans un cursus en « cours d'emploi » ou en « formation initiale » qui voit se succéder temps de formation et temps de stages pratiques. Que proposent à ce sujet les « penseurs » de l'éducation spécialisée pour nouer et rassembler l'ensemble des repères examinés jusqu'ici sur le mode indiciaire, pour que ceux-ci trouvent une formalisation permettant d'en constituer un savoir mobilisable en formation et sur les terrains institutionnels ? Joseph Rouzel, auteur de l'éducation spécialisée, propose sur ce point un nouage *EPIC* (Éthique, Politique, Institutionnel, Clinique) qui permet selon lui de considérer la clinique éducative en fonction de ses multiples déterminants.

Nouage institutionnel « EPIC » et dispositif éducatif spécialisé

La « clinique du sujet »²¹², soutenue par le projet socio-éducatif individualisé, se déploie dans une *relation* avec des sujets, dans le cadre des *médiations éducatives*, à l'intérieur d'un

²⁰⁹ Cf. ROUZEL J., *Le travail d'éducateur spécialisé*, op. cit.

²¹⁰ Cf. HESS R., *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*, Paris, Téraèdre, 2010.

²¹¹ Cf. Grille « *observation participante* », élaborée à partir de O.D.C. de SALOME J., *Revue Travail social - Ed. Spéciale, 1981*, document de formation de l'école supérieure de travail social de Fribourg, Givisiez, 1999.

²¹² ROUZEL J., *Le travail d'éducateur spécialisé*, op. cit., p. 19 : « [...] La clinique éducative, que je définis comme une clinique du sujet désirant, s'oppose de fait à tout type de prise en charge de masse. Travailler avec le sujet, 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. Je m'oppose farouchement à toute tentative de

dispositif institutionnel et elle s'oppose et reste de fait attentive aux dérives d'une visée uniquement instrumentale dans ses finalités. Dans son acception de « métier de l'humain », l'évaluation et l'élaboration du *savoir-faire éducatif* en termes de *savoir* s'inscrit en pratique et en formation dans une *démarche clinique* qui permet de prendre en compte le réel rencontré et les dimensions relationnelles et affectives que cette pratique implique. Sur le plan sociologique, on peut ici parler de *savoir d'expérience*, de savoir pratique et de *conscience pratique* comme le développe Anthony Giddens sous l'angle de la réflexivité.²¹³ En ce sens, la prise en compte du « transfert » dans la relation reste une des particularités de cette profession qui justifie la pratique en formation de la *narration* par des visées de formalisation que favorisent l'usage de la mise en récit de situations pratiques. Cette modalité réflexive caractérise la démarche clinique en formation et en recherche. Comme le soutient Joseph Rouzel, la clinique est ici à prendre dans son englobement institutionnel et politique.²¹⁴ Il propose à cet endroit une formalisation de la pratique éducative spécialisée à travers les trois dimensions circulaires d'un *PIC* : Politique, Institution, Clinique. Envisageant les invariants qui traversent ces trois cercles, il y ajoute le cercle externe de l'éthique qui constitue le socle des valeurs et principes qui président à l'organisation des trois autres cercles.

La fonction éducative spécialisée se présente dès lors sous la forme de cercles concentriques hiérarchisés par une représentation schématique *EPIC*. À l'extérieur et sous un mode ouvert, on trouve premièrement le lieu de l'éthique qui est le socle de référence des représentations de l'humain, du social et de la façon dont on s'y réfère pour que les autres cercles prennent consistance. Vient ensuite le cercle des politiques sociales (P) qui est une déclinaison des valeurs et principes du premier cercle, puis le cercle institutionnel (I) et le cercle de la clinique (C), clinique de la rencontre humaine pour le professionnel qui se réfère aux cercles précédents.²¹⁵ En termes de *savoir*, cette modélisation structurelle a le mérite de définir clairement la fonction de l'éducateur spécialisé et de localiser socialement son savoir spécifique et son rôle, à travers la fonction souvent développée dans le travail institutionnel du rôle de *réfèrent* qu'occupe un professionnel à l'égard d'un sujet pris en charge et que l'on peut inscrire sur un mode généralisé dans la fonction de l'éducateur spécialisé : « L'engagement éthique et clinique de l'éducateur réfèrent lui permet d'occuper une place de passeur, de transmetteur des valeurs fondatrices du lien social. Il accompagne l'usager dans

traitement ou de gestion massive des populations. La position clinique débouche sur un positionnement politique. On sait où, en d'autres temps, nous ont conduit les idéologies de masse. [...] »

²¹³ GIDDENS A., *La constitution de la société, op. cit.*, p.33.

²¹⁴ Cf. ROUZEL J., *Pourquoi l'éducation spécialisée ?* Paris, Dunod, 2012, p. 13.

²¹⁵ *Ibid.*, p. 67.

son inscription et son insertion dans ces cercles de référence [...]. En tant que tiers médiateur, il assure la régulation des échanges symboliques à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution. Il maintient les liens, mais aussi les écarts entre les différents interlocuteurs de l'usager, de telle sorte qu'on ne fasse pas de l'usager son objet, de soin, de préoccupation [...]. ».²¹⁶ On repère clairement dans cette citation l'ensemble des paramètres développés dans ce chapitre lorsque l'on examine l'éducation spécialisée sous le triple regard identitaire de la profession (l'identité de la profession, l'identité et le statut du professionnel, l'identité de l'acteur dans l'action) ; du *genre* d'action pratique qu'elle implique (*praxis, poièsis, phronèsis, mètis*) ; du *savoir* qu'il est possible de construire à partir de là (savoir expérientiel et clinique, savoir théorique).

Pour compléter les dimensions du *savoir éducatif spécialisé*, il est encore nécessaire de convoquer la question conceptuelle de l'*institution* ou du *dispositif éducatif spécialisé* qui est une dimension fortement élaborée et questionnée dans la littérature de la profession.²¹⁷ On peut ici parler dans le cadre de la profession de *savoir institutionnel*. En effet, le développement de la profession éducative spécialisée dans l'après-guerre s'est lui-aussi accompagné d'une rupture et d'une réforme²¹⁸ des institutions existantes et de ses modalités d'action, puisque l'institution, si elle constitue en soi un cadre social d'exercice, est dans le même temps le lien et le moyen de concrétisation de son projet. Dans la ligne d'un courant institutionnel critique et non-conformiste, l'éducation spécialisée s'est principalement nourrie à cet effet en fondant ses élaborations nouvelles à partir des travaux de l'analyse institutionnelle²¹⁹ et des travaux socio-historiques de Michel Foucault qui ont fourni un socle de références centrales pour l'éducation spécialisée. Une partie des murs institutionnels existaient déjà, ceux-là même que s'était attelé à décrire et à analyser Foucault dans ses ouvrages sur l'éducation.²²⁰ Le concept d'*institution* a donc pris une place centrale dans la conception de la pratique éducative spécialisée, toujours socialement située et produite comme lieu de rencontres où se constitue et se construit la société à travers les interactions humaines.²²¹ Comme le décrit René Lourau, « Une institution est une idée d'œuvre ou d'entreprise qui se réalise et dure juridiquement dans un milieu social ; pour la réalisation de

²¹⁶ *Ibid.*, p. 67.

²¹⁷ Cf. en bibliographie les ouvrages suivants : GOMEZ J.-F., *Handicap, éthique et institution* ; BOUCHER P., *L'institution éducative spécialisée* ; ROUZEL J., *Le transfert dans la relation éducative* ; GARATE-MARTINEZ I., *L'institution autrement. Pour une clinique du travail social* ; FUSTIER P., *Les corridors du quotidien*.

²¹⁸ Cf. VEILLARD M., *La réforme des maisons d'éducation*, *op. cit.*

²¹⁹ Cf. LOURAU R., *L'analyse institutionnelle*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970.

²²⁰ Cf. FOUCAULT M., *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard, 1966 ; *Surveiller et punir*, *op. cit.*

²²¹ GIDDENS A., *La constitution de la société*, *op. cit.*, p.86.

cette idée, un pouvoir s'organise qui lui procure des organes ; d'autre part, entre les membres du groupe social intéressé à la réalisation de l'idée, il se produit des manifestations de communion, dirigées par les organes du pouvoir et réglées par des procédures. »²²²

Considérer les institutions éducatives spécialisées exige dès lors en termes de savoir d'analyser le contexte et la fonction sociale qu'elles occupent dans le champ de la société moderne. L'action éducative spécialisée ne peut ainsi être formalisée, en termes de savoir, qu'en tenant compte de son inscription et de ses caractéristiques particulières visant à considérer l'institution et sa fonction sous l'angle du dispositif, tel que le développe et le définit le philosophe Giorgio Agamben depuis Foucault.²²³ L'apport et le recours à la sociologie dans le développement de la profession éducative spécialisée se comprennent ici mieux au prisme des modalités d'action et d'inscription sociales qui caractérisent son champ professionnel hétérogène mais cependant cohérent. À lui seul, le concept d'institution démontre ainsi la complexité dans laquelle s'inscrit le métier et la cohérence des références utilisées pour l'élaboration du savoir en formation professionnelle, justifiant des emprunts à partir de champs connexes et multiples d'intervention : philosophie du droit, marxisme et institutions, sociologie, psychanalyse, psycho-sociologie, pédagogie, socio-analyse. La question institutionnelle, justifie une fois encore et ici aussi, le recours à des éléments de questionnement commun et des références communes aux pratiques éducatives spécialisées et à la sociologie de l'intervention.

À ce stade de l'examen indiciaire, nous avons proposé des repères permettant de mieux comprendre et de rassembler un certain nombre d'éléments concourant à la compréhension de la problématique identitaire multiple de la profession et du professionnel, examinant les origines et les fondements « culturels » de la naissance du champ professionnel de l'éducation spécialisée, de son intention et de la concrétisation de celle-ci dans un projet social institutionnalisé. On a repéré les références générales à partir desquelles les finalités de l'action et les modalités institutionnelles ont été pensées en termes d'un *savoir-faire* qu'on peut qualifier « d'organisationnel » tout d'abord, et de savoir-faire pratique au cœur de l'action ensuite, que l'on peut qualifier de pôle « interventionnel ». Nous examinons dans le paragraphe suivant la question du pôle « réflexif », en déterminant les repères identifiés dans la littérature spécialisée qui concernent maintenant la question de la production d'un savoir spécifique susceptible d'être extrait de la pratique concrète de la profession. S'inscrivant au

²²² LOURAU R., *op. cit.*, p. 56.

²²³ Cf. AGAMBEN G., *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris, Payot, 2007.

cœur de la démarche clinique, l'écriture se démarque en ce sens comme une méthodologie réflexive privilégiée pour « donner à voir » et à dire ce noyau obscur gisant au cœur de la pratique professionnelle et que les auteurs qualifient de *part indicible*. On a précédemment cherché à repérer un certain nombre d'indices pour tenter de mieux comprendre l'énigme qu'elle constitue à travers des considérations identitaires, praxéologiques et sociologiques, afin de parvenir à son « saisissement ».

Écriture de l'expérience pratique et écritures professionnelles

Concernant la réflexivité, on constate que le savoir en éducation spécialisée fait appel à de nombreuses références. Toujours dans le cadre de la clinique, nous abordons maintenant la question de l'existence d'un savoir spécifique relatif à l'action éducative en soi et à l'intérieur des cadres de son expérience que sont les institutions²²⁴ professionnelles et les centres de formation. L'élaboration du *savoir éducatif* y apparaît contingente dans son rapport à la question de l'écriture et de l'usage des processus narratifs et cliniques fondés sur les interactions vécues dans la relation avec chaque sujet pris en charge et justifiés par le bien-être individuel à l'aulne de l'éthique et de la réflexivité. La parole, en sa qualité « d'outil » fondamental dans l'échange et la rencontre, joue un rôle prépondérant dans le cadre des « métiers de l'humain », permettant aux professionnels d'accéder rétroactivement à l'élaboration collective des situations de travail vécues, dans le même temps qu'elle en est l'outil praxéologique central.²²⁵ De la même manière que la parole et à travers des modalités complémentaires d'expression, le travail d'écriture permet d'articuler ensuite pour les acteurs les mots extraits de leur vécu, par des processus de conceptualisation permettant de comprendre, de formaliser et de communiquer théoriquement le contenu professionnel de la clinique, en faisant appel à des références théoriques multiples articulées à cette clinique.

Quel que soit le terrain d'adresse et d'expression de ces formalisations - centre de formation, justification auprès du mandataire, auprès des autorités étatiques ou dans le cadre de l'analyse des pratiques internes dans l'institution, etc. -, la démarche clinique implique fondamentalement que les professionnels prennent pour incipit une situation professionnelle qu'ils reprennent ensuite dans un travail de mise en parole et d'élaboration narrative, afin de composer un récit qui fait écho à la situation vécue dans le cadre de travail et qui permet

²²⁴ Cf. GOFFMAN E., *Les cadres de l'expérience*, op. cit.

²²⁵ Cf. ROUZEL J., *La parole éducative*, Paris, Dunod, 2005.

ensuite une conceptualisation ultérieure. Les écrits, *l'écriture professionnelle* occupent pour cette raison en éducation spécialisée une place reconnue dont plusieurs travaux ont montré l'importance, la diversité et les spécificités²²⁶ malgré son caractère invisible ou en souffrance. L'écriture y relève de deux dimensions pratiques incontournables : une pratique de l'écriture qui tout d'abord implique une bonne connaissance du langage écrit et qui permet aux éducateurs de produire les divers rapports éducatifs et documents institutionnels qui s'inscrivent dans la justification sociale et institutionnelle de leur pratique ; une écriture de la pratique ensuite, qui comme évoqué permet précisément de construire le champ clinique de l'action éducative en en dégageant un savoir et des considérations réflexives et expérientielle.

Selon Joseph Rouzel citant Mireille Cifali, cette seconde dimension constitue une modalité spécifique d'élaboration de la *praxis*, c'est-à-dire « un art de faire soutenu par un acteur ; où il y a de l'interaction - un acte avec d'autres, de la singularité - ce qui s'y passe est unique ». Une théorisation appropriée pour un tel métier passe par une démarche clinique dans laquelle la démarche d'écriture débouche sur un lieu de singularité où les éducateurs peuvent mettre en suspens « les colonisations subies par d'autres théoriciens, d'autres champ d'action et de savoir, au profit d'une recherche d'expression qui leur soit propre. »²²⁷ Cette clinique spécifique de l'écriture s'est donc développée en formation professionnelle et universitaire, notamment sous l'impulsion de Mireille Cifali qui « privilégie le récit comme mode d'intelligibilité du vivant, rejoignant les réflexions de Michel de Certeau qui affirme qu'une théorie du récit est indissociable d'une théorie des pratiques, comme sa condition en même temps que sa production. »²²⁸ Cette méthodologie s'est également développée depuis plusieurs années dans le cadre de l'étude des pratiques professionnelles qui constitue à cet effet un champ de recherche repérable dans les sciences humaines à travers le terme « d'analyse de l'activité ou analyse des pratiques ». Différentes approches sur le sujet renvoient ici à des disciplines différentes : la sociologie avec Philippe Perrenoud, la clinique du travail avec Guy Jobert, la psychosociologie clinique avec Florence Giust-Desprairies, la psychanalyse avec Francis Imbert et Claudine Blanchard-Laville, ainsi qu'à des méthodologie d'explicitation avec Pierre Vermersch ou la méthode d'instruction au sosie d'Yves Clot.²²⁹

²²⁶ Cf. ROUZEL J., *La pratique des écrits professionnels en éducation spécialisée* ; RIFFAULT J., *Penser l'écrit professionnel en travail social* ; ROUSSEAU P., *Pratique des écrits et écriture des pratiques* ; DELCAMBRE P., *Ecriture et communication de travail*, op. cit.

²²⁷ Cf. ROUZEL J., *La pratique des écrits professionnels en éducation spécialisée*, op. cit., p. 166.

²²⁸ *Ibid.*

²²⁹ CIFALI M., ANDRE M., *Ecrire l'expérience*, Paris, PUF, 2007, p. 5.

On trouve dans ces travaux de nombreuses convergences très proches des conceptions présentées par les professionnels de l'éducation spécialisée, notamment celles de Rouzel qui propose une modélisation du processus d'écriture de la pratique mettant en tension la théorie et la pratique sous l'angle d'une bande de Moebius, sur laquelle ces deux modes de parler et d'agir sont affligés d'une incomplétude radicale qui en garantit cependant l'opérativité. Articulant d'une part un temps d'élaboration par la parole dans le cadre des espaces de supervision avec d'autre part, un temps d'élaboration par l'écriture, Joseph Rouzel dégage une dynamique de la pratique où s'enchaînent pratique, *praxis* et praticable, dans un incessant va-et-vient entre théorie et pratique. Sans qu'elles ne se rejoignent jamais, il soutient à cet endroit que ce déplacement introduit une pensée en actes.²³⁰ Selon des lignes d'élaboration similaires, les travaux de Mireille Cifali et Michel André convergent avec le « savoir-faire-savoir » que les éducateurs spécialisés ont construit au fil de l'expérience : « [...] pour une élaboration de l'expérience professionnelle dans laquelle l'écriture fait partie intégrante du processus. Nous nous retrouvons d'accord sur la nécessité d'étudier les effets de l'écriture, dans cette démarche menée par les professionnels pour comprendre une partie au moins de leur « agir ». La trace et sa transformation sont les référents du processus. L'écriture fait émerger les prises de conscience, propose un matériau à la fois stable, facilitant le feed-back et les relectures, et malléable, permettant l'intégration progressive du résultat des interactions relationnelles et cognitives qu'il autorise. [...] »²³¹

L'écriture vient ainsi logiquement conclure les modalités de construction du *savoir* spécifiquement relatif à l'éducation spécialisée, ainsi qu'à d'autres activités professionnelles qui en sont proches. Elle est indubitablement le moyen privilégié pour l'élaboration dans l'après-coup de l'action d'une réflexivité permettant aux professionnels d'interroger, de comprendre et de formaliser les actions accomplies. La pertinence de l'usage de l'écriture se justifie également du fait de la centralité de la rencontre et de la relation professionnelle au cœur de l'activité. Si elle est dans la pratique, d'une part une modalité adéquate pour saisir et élaborer un savoir expérientiel transmissible, elle permet d'autre part de mettre au travail la dimension éthique de la réflexivité, celle qui s'attache à soigner la considération de l'autre en difficulté - le sujet pris en charge - permettant la constitution d'une conscientisation de l'action professionnelle qui donne accès à l'évaluation du bien fondé éthique de l'action à l'égard de l'autre. Cette réflexivité se justifie ainsi en rapport aux risques identitaires qui guettent le

²³⁰ ROUZEL J., *La supervision d'équipes en travail social, op. cit.*, p. 205.

²³¹ CIFALI M., ANDRÉ M., *Ecrire l'expérience, op. cit.*, p. 6.

professionnel dans « la relation à l'autre », mais aussi des risques de réification des sujets, des violences potentielles et latentes qu'il s'agit de détecter dans la mise en œuvre du projet institutionnel, c'est-à-dire pour le dire autrement, du traitement permanent des « maladies infantiles » qui guettent toujours les intentions au cœur de l'action. L'écriture, son expression, devient alors une modalité privilégiée pour l'évaluation du bien-fondé de l'action, une méthodologie pratique de précaution, une modalité éthique de réflexivité et d'extraction de la *valeur de l'agir*.

Écriture de l'inattendu et clinique du devenir

À partir de là, ce chapitre peut se conclure sur la question de l'écriture, considérant qu'elle constitue une modalité de saisissement de ce qui échappe constamment aux professionnels dans la clinique : l'énigme de l'autre dans la rencontre qui semble obscurément fonder la *part indicible* qui caractérise le cœur de cette pratique et de son « agir » particulier. Malgré l'adéquation confirmée de cette démarche en formation et en recherche, ainsi que son maniement familier et spécifique dans les pratiques éducatives spécialisées, la part indicible et insaisissable des pratiques subsiste, probablement en raison du refus des professionnels de produire une action qui réifie les sujets pris en charge, refus de les considérer comme des objets, « attention » aux dérives relationnelles dont les mouvements d'identification qui ont été clairement repérés dans la profession et qui sont inscrits au cœur de l'agir envers autrui. Ces risques de dérives identitaires sont effectivement corrélatifs à la question que pose toute institution soignante concernant l'identité du professionnel, identités que François Ansermet et Maria Sorrentino dépeignent dans leur ouvrage à travers les figures métaphoriques récurrentes du « héros », du « maître », du « technicien », du « missionnaire ».²³²

La question de l'identité traverse ainsi assurément l'ensemble des dimensions composant la profession d'éducateur spécialisé, premièrement parce que ses origines sont incertaines et marquées d'une part d'une origine mythique qui s'est constituée sur un arc artificiel de continuité identitaire - nécessaire à sa constitution en tant que profession au sein de la Modernité démocratique - et deuxièmement d'autre part, parce que les origines de la profession se sont composées à partir d'un certain nombre de lieux institutionnels antérieurs marqués par d'anciennes pratiques répressives sur lesquelles le projet de rupture institutionnelle et praxéologique trouve son terreau d'édification.

²³² Cf. ANSERMET F., SORRENTINO M., *Malaise dans l'institution, op. cit.*, pp. 17-22.

La spécificité relationnelle dans l'engagement professionnel de l'éducateur spécialisé implique premièrement la considération permanente d'un double risque, d'une part imaginaire au risque pour l'éducateur de s'identifier aux figures décrites ci-dessus, risque relationnel et affectif d'autre part, car la rencontre de l'autre en difficulté n'est pas sans effet, particulièrement dans le travail auprès des sujets psychotiques auprès desquels l'éducation spécialisée possède une solide expérience depuis sa création, notamment dans les institutions médico-sociales.²³³ Deuxièmement, le *savoir-faire* clinique et le *savoir* clinique qui peuvent être élaborés à partir de ces pratiques comportent eux-aussi le risque d'enfermer les sujets dans des considérations et des élaborations savantes trop éloignées des réalités concrètes de la pratique et de son projet, en raison des multiples référentiels théoriques et disciplinaires dans lesquels les éducateurs peuvent se perdre, s'éloignant ainsi de la primauté de la relation à l'autre et de la considération de celui-ci comme « sujet en devenir ». Comme cela est relevé dans la rencontre de sujets « psychotiques », le *savoir-faire* spécifique dans la clinique vient ici ponctuer un point d'impossible saisissement qu'évoquent encore Ansermet et Sorrentino : « Il faut bien l'admettre, on est devant quelque chose d'inconnu, un vide, une absence, un manque qui semble irrémédiable : une faille fissure l'institution. Il faut la reconnaître sans penser pouvoir la colmater. Il faut en prendre acte. Elle est dans l'institution. Elle est aussi propre à tout savoir qui voudrait en rendre compte. Peut-être seulement le mythe permet de l'aborder. »²³⁴

La *part indicible* constitue de fait un noyau central lorsque l'on envisage toute construction de *savoir* en éducation spécialisée. Ériger un savoir sur l'autre, c'est courir le risque de le réifier. Parler d'indicible, mettre cette dimension au travail de la réflexivité ne signifie par contre nullement que rien ne peut être dit, élaboré, ni formalisé à partir de l'expérience. La démarche clinique permet au contraire un cheminement méthodologique concourant à l'élaboration d'un *savoir* spécifique, indigène, pour les professionnels aussi bien que pour les chercheurs en sciences humaines. L'écriture prend dès lors à cet effet une place centrale au cœur du processus, Cifali et André l'exprime très précisément : « Un rapport à l'écriture s'interpose entre l'intentionnalité de l'acteur et cet autre rapport qu'il entretient avec son activité professionnelle. Nous nous référons donc à l'idéal d'un professionnel capable de rendre compte de ses actes, de réfléchir son agir, de penser avant et après ses actions et leurs conséquences, sans fantasme de totalisation ni de lucidité intégrale mais en toute conscience

²³³ Cf. BRIOUL M., *Chroniques médico-sociales. Accompagner au quotidien dans une institution en mutation*, Rennes, Presses de l'EHESP, 2014.

²³⁴ ANSERMET F., SORRENTINO M., *op. cit.*, p. 3.

de l'incertitude qui niche au cœur de l'action. L'écriture elle-même ne gagne-t-elle pas, dès lors, à être envisagée comme un processus par étapes, auquel des lecteurs peuvent être associés, et qui consent à revenir au vif de l'expérience au lieu de se ligoter d'emblée dans des grilles descriptives ou des méthodes d'analyse exclusives ? À la fois, en somme, comme élaboration d'un texte, prise en compte d'une expérience et invention d'une conscience élargie ? »²³⁵

Ne retrouve-t-on pas dans ces lignes et dans les possibilités créatrices de l'écriture, la voix moderne du projet humaniste, personnaliste, et de son exigence de responsabilité et d'engagement dans l'après-guerre telle que la figure de Sartre l'a par exemple véhiculée ?²³⁶ En ce sens, l'éducation spécialisée doit être pensée comme une pratique qui est inscrite dans une *rupture sociale* inédite dans l'après-guerre au regard du développement de l'État social et de ses politiques et non comme la continuité d'une pratique ancienne qui se serait lentement perfectionnée depuis le berceau des *Lumières*, dans une pérennité mythique sur laquelle elle se fonde pourtant paradoxalement. Au regard du « projet moderne » et de la possibilité d'un devenir incertain pour les individus parce qu'ouvert à la création et à l'indétermination, il devient dès lors possible de considérer que le *savoir* en éducation spécialisée relève lui-aussi dans sa spécificité de l'incertitude et de l'inattendu en raison de la pluralité des possibles, justifiant la présence dans son champ de la dimension de la « part indicible » d'un devenir encore non advenu.²³⁷

Fort de ces repères et des indices mis en exergue dans ce chapitre considérant l'éducation spécialisée, nous abordons dans la partie suivante la question du cahier de bord en éducation spécialisée, pour nous rapprocher ensuite progressivement du contexte des pratiques concrètes et empiriques dans lesquelles s'inscrit l'usage du cahier de bord du CPA de Valmont. On peut articuler depuis là une problématique qui tient compte de l'ensemble des éléments repérés jusqu'ici dans le but d'identifier les spécificités de l'usage du cahier de bord en éducation spécialisée et l'on peut situer le contexte d'inscription du CPA de Valmont dans le champ de l'éducation spécialisée tel que celui-ci a été esquissé jusqu'ici.

²³⁵ CIFALI M., ANDRE M., *Ecrire l'expérience*, Paris, *op. cit.*, p. 6.

²³⁶ Cf. SARTRE J.-P., *La responsabilité de l'écrivain*, Paris, Verdier, 1998.

²³⁷ Cf. STIEGLER B., *L'attente de l'inattendu*, Genève, École supérieure des Beaux-Arts, 2005.

III. L'ENIGME D'UN CAHIER DE BORD HERMETIQUE

PROBLEMATIQUE METHODOLOGIQUE

La rencontre du cahier de bord du Centre communal pour adolescent(e)s (CPA) de Valmont eut lieu entre 2005 et 2007 (à l'occasion de plusieurs remplacements que j'ai effectués comme éducateur spécialisé). Dans ce cadre éducatif particulier et unique dans le canton de Vaud, l'usage du cahier de bord s'inscrit comme un outil d'une évidence presque « naturelle » dans le cadre de l'activité professionnelle quotidienne de l'équipe éducative du CPA, comme l'usage d'un crayon, d'un stylo d'une plume, d'un carnet ou d'un logiciel de traitement de texte l'est pour l'écrivain. Lors de la prise de service, la lecture du cahier constitue pour les professionnels le premier geste à accomplir pour s'informer du déroulement et des événements survenus dans le quotidien institutionnel depuis leur dernière présence, un moment solitaire pour s'imprégner de la vie des murs.²³⁸ C'est un outil en apparence insignifiant, tant sa présence semble logique, son utilité tombant sous le sens. À l'observation directe, toutes les personnes qui passent dans le bureau des éducateurs - cœur et poumon de la vie institutionnelle - sont à un moment ou à un autre prises en flagrant délit de lecture ou d'écriture lorsqu'elles s'y consacrent quelque minute ou de longs instants pour lire, tourner quelques pages, inscrire une information ou y raconter quelque événement anodin ou spectaculaire survenu dans le Centre.

Le cahier de bord comme le miel dans la ruche fait l'objet de l'attention de tous les travailleurs par une utilisation et un soin permanent, chacun y mettant quelque peu ses doigts et son nez pour jauger en prise instantanée et presque immédiate la qualité et la texture du quotidien en train de se faire et de se vivre. En temps réel, par la lecture des lettres, des signes, des annotations, des commentaires, le lecteur se fait comme le poète « voyant » au cœur de la vie du Centre. Chacun ou chacune apporte tour à tour de manière contributive le pollen récolté dans les « corridors du quotidien » ou s'y nourrit en prélevant sa part d'informations, celles qui l'orienteront dans son envol du jour ou lui permettront d'en rendre compte à l'égard du collègue suivant ou/et à l'égard du collectif institutionnel que constitue l'équipe éducative.

Bien connu, mais peu étudié en général, le cahier de bord - et celui du CPA de Valmont en particulier - est sorti pour nous de l'insignifiance grâce à la rencontre de l'ouvrage de Jean-

²³⁸ Cf. Nos propres observations régulières lors de la venue au CPA pour consultation des archives.

François Laé, *Les nuits de la main courante*. Les milliers de pages accumulées dans ce Centre lausannois sont ainsi devenues une manne providentielle et cela pour trois raisons principales. Premièrement et à notre demande, la direction nous a autorisé un accès intégral et sans restrictions à l'ensemble des archives des cahiers de bord et du CPA, opportunité rare au vu du caractère confidentiel des informations que ceux-ci contiennent. Ensuite, ces archives n'ont pas été détruites, malgré l'absence pour des motifs inconnus des cahiers antérieurs écrits entre 1971 et 1995.²³⁹ La destruction est en effet un destin courant qui caractérise ce type de matériel. Enfin troisièmement, la densité de l'usage et du contenu de ces cahiers est exceptionnelle. La caractéristique conjointement fermée et éducative de la prise en charge au CPA de Valmont explique dans ce contexte la haute nécessité et le caractère d'usage professionnel obligatoire de cet outil d'écriture. Son utilisation est une des conditions et modalités de l'action.

Dans ce sous-chapitre, les connaissances sur le cahier de bord en éducation spécialisée sont examinées et celui du CPA de Valmont est envisagé en fonction de son contexte de production qui allie paradoxalement pratique éducative et pratique d'enfermement. De là, la question de recherche du chapitre « Que font les éducateurs spécialisés ? » est mise en relief selon des perspectives méthodologiques permettant de la rendre empiriquement opérationnelle. Ce troisième chapitre illustre et met au travail l'hypothèse de recherche : « Le cahier de bord en éducation spécialisée (en l'occurrence celui de CPA de Valmont) est porteur des formes de l'agir professionnel ». À partir des développements réalisés, la mise en tension de la question et de l'hypothèse de recherche permettent d'envisager la question du cheminement méthodologique qui en découle logiquement : « comment extraire le *savoir local indigène* que le cahier de bord du CPA de Valmont renferme en son sein ? »

3.1. Cahier de bord et éducation spécialisée : une écriture indigène de l'action

Par sa densité et son contexte d'inscription, le cahier de bord du CPA de Valmont constitue une source potentielle importante de *savoir*, mais il faut admettre et constater que sa lecture et sa composition fragmentaire présentent au premier abord un accès extrêmement hermétique. Il s'est dès lors avéré nécessaire d'examiner les connaissances déjà produites sur le sujet du

²³⁹ D'après nos échanges avec la direction, le cahier de bord est utilisé depuis la création du centre en 1971. Nous n'avons cependant pas retrouvé ces archives, mais ne les avons pas recherchées plus activement au vu de la densité du matériel déjà existant et de l'orientation de la recherche sur la question de l'agir, de l'action et non selon des perspectives socio-historiques.

cahier de bord pour tenter de trouver, de construire et d'élaborer une méthodologie qui permette de révéler et de mettre en forme le savoir inédit qu'il contient. Ces connaissances font l'objet du contenu de ce sous-chapitre qui confirme dans le même temps l'intérêt d'étudier ce genre d'outil pour la recherche. Plusieurs études existent concernant la thématique du *journal de bord*, celui-ci prenant différents noms selon le domaine et le genre d'usage : *cahier de bord*, *carnet de bord*, *carnet de route*, *carnet de voyage*, *carnet d'écrivain*, *main courante*, *cahier de transmission*, *journal de formation*, *journal de recherche*. Son usage est familier dans la pratique des sciences humaines où il fait l'objet d'études régulières en tant qu'outil de recherche utilisé par les ethnologues et anthropologues et comme outil de formation en sciences de l'éducation.²⁴⁰ Il est par ailleurs étudié parfois pour son usage dans des pratiques humaines plus générales comme dans le cas de la navigation par exemple et le cahier de bord est aussi régulièrement situé comme outil spécifique parmi d'autres écrits professionnels en éducation spécialisée, comme matériau empirique parfois pris en compte dans le cadre de certaines recherches²⁴¹, de manière comparée avec son usage dans d'autres secteurs de pratiques.²⁴²

En éducation spécialisée, le *cahier de bord* est un outil courant dans les pratiques institutionnelles, mais il est relativement peu étudié, certainement du fait qu'il est difficile d'accès s'il n'est pas qui plus est détruit après usage. L'étude de Pierre Delcambre constitue dans ce domaine un repère essentiel.²⁴³ À la différence des travaux sur les écrits professionnels de l'éducation spécialisée qui se rapportent à la clinique et à l'élaboration du savoir, cette étude s'inscrit différemment dans un cadre de recherche sociologique qui compte quelques rares travaux sur la question. Patrick Rousseau²⁴⁴ s'est penché sur l'action éducative en milieu ouvert (AEMO) en étudiant les écrits d'éducateurs, cahier de bord et écrits adressés aux Juges, montrant la complexité des pratiques en abordant les stratégies langagières qui contribuent à la contrainte de l'écriture. Jean-Marc Leveratto s'est lui intéressé dans le cadre de sa thèse au cahier de bord des éducateurs, dans le but d'analyser le « faire » des éducateurs qu'il définit comme « co-construction de la réalité professionnelle au quotidien ».²⁴⁵ Marc-Henry Soulet a utilisé l'outil du cahier du bord entre autres méthodes, pour proposer une

²⁴⁰ Cf. HESS R., *La pratique du journal*, op. cit.

²⁴¹ Cf. SOULET M.-H. *Petit précis de grammaire indigène du travail social*, op. cit.

²⁴² Cf. GOHRARD-RADENKOVIC A. (éd.). *Journal de bord, journal d'observation*, Transversales 30, Bern, Peter Lang, 2012 ; LAE J.-F., op. cit.

²⁴³ Cf. DELCAMBRE P., *Ecriture et communication de travail*, op. cit.

²⁴⁴ Cf. ROUSSEAU P., *Pratique des écrits et écriture des pratiques*, op. cit.

²⁴⁵ Cf. LEVERATTO J.-M., *La co-construction de la réalité professionnelle*, op. cit.

description formelle de la grammaire quotidienne des travailleurs sociaux.²⁴⁶ Enfin, Jean-François Laé²⁴⁷ s'est quant à lui penché sur l'étude de la spécificité des « écritures ordinaires » de la *main courante*, autre nom du cahier de bord dont l'usage se retrouve dans diverses activités professionnelles, telles les écritures des commissariats de police, des centres éducatifs, dans la pratique des gardiens d'immeuble, etc.

Bien que ces connaissances soient peu nombreuses, elles sont suffisamment riches pour justifier l'intérêt de l'étude du cahier de bord de Valmont. Afin d'aborder les contenus des cahiers sous un angle différent de celui de la perspective clinique, les éléments qui suivent ont été principalement extraits des travaux scientifiques de Delcambre, Levératto et Laé. Entre écritures professionnelles et écritures ordinaires²⁴⁸, l'écriture des éducateurs spécialisés est à prendre au sérieux, elle est une part méconnue de leur travail tout comme l'est l'écriture presque clandestine du cahier de bord par rapport aux documents officiels et administratifs que constituent entre autres les rapports, les anamnèses ou synthèses, ainsi que les concepts, règlements et autres documents institutionnels habituellement élaborés.²⁴⁹

Écriture communicationnelle ordinaire et sédentaire

Dans les travaux mentionnés, le cahier de bord est décrit et analysé comme un écrit sédentaire, un écrit « du dedans qui reste dedans »²⁵⁰, il témoigne d'un travail intense d'écriture institué au sein d'un dispositif de travail, un « espace public interne ». C'est un outil d'équipe et de communication utilisé sous des formes différentes selon les institutions, son usage permettant de transmettre les informations nécessaires lors des tournus horaires d'équipe, de consigner les événements importants et les détails favorisant la communication des observations faites par les membres de l'équipe. C'est également un espace de confrontation qui se présente à travers trois dimensions repérables.²⁵¹ S'apparentant à une communication épistolaire spécifique²⁵², on y observe tout d'abord une intense production de consignes et d'actes de langages. Laissant sa place au suivant, l'éducateur lui signale ce qu'il

²⁴⁶ Cf. SOULET M.-H. *Petit précis de grammaire indigène du travail social*, op. cit.

²⁴⁷ Cf. LAE J.-F., *Les nuits de la main courante*, op. cit.

²⁴⁸ Cf. FABRE D., (dir.), *Écritures ordinaires*, Paris, P.O.L., 1993.

²⁴⁹ DELCAMBRE P., *Ecriture et communication de travail*, op. cit., p. 7.

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 282.

²⁵¹ *Ibid.* : « L'instrument de la dispute éducative que produit de façon incessante la recherche d'une conciliation entre des impératifs de justesse [...] et des impératifs de justice [...] face au surgissement de circonstances particulières imprévisibles ».

²⁵² LEVERATTO J.-M., *La co-construction de la réalité professionnelle*, op. cit. p. 109.

y a lieu de faire, conseille, avertit, critique. En deuxième lieu, le cahier implique une dimension de compte-rendu où les événements et les actions sont décrits, tout autant ceux qui concernent les personnes prises en charge que les éducateurs dans leurs modes respectifs d'engagement au cœur des situations relatées. Enfin troisièmement, on y trouve des observations qui consistent à enregistrer des événements et à permettre d'en identifier les relations causales.²⁵³ En ce sens et dans le cadre de l'étude de ces conversations « naturelles », il faut parler d'une *co-construction de la réalité professionnelle* qui permet la production par l'équipe elle-même d'une *socialisation secondaire* favorisant l'effectivité de son travail. Cette socialisation constitue « un mode privilégié de constitution d'une communauté professionnelle autonome car capable de produire un ordre non seulement adéquat au cadre de l'institution qui l'emploie, mais acceptable socialement car cohérent avec les formes d'accord social qui dominent généralement dans la société contemporaine ». ²⁵⁴

En tant qu'archives²⁵⁵, les cahiers de bord présentent un caractère particulier qui diffère de celui de l'archive historique traditionnelle. À priori, le cahier de bord n'est pas spécifiquement destiné au statut et à la fonction de l'archive, ce que justifie le fait qu'il soit la plupart du temps et pour des raisons qui restent à déterminer, voué à la destruction systématique.²⁵⁶ En effet, ceux qui seraient préservés comme dans le cas de cette étude ne sont par ailleurs pas utilisés à des fins de recherche et n'ont après usage plus aucune utilité spécifique à l'intérieur du dispositif, y compris en tant qu'archives. D'autres écrits plus officiels exercent cette fonction. En outre, les cahiers de bord restent d'une part en raison de leur caractère indigène, des documents insignifiants pour le dispositif qui les a produit. D'autre part, ils restent confidentiels, voire même totalement inconnus et inaccessibles à toute démarche extérieure à leur contexte de production. Leur lecture est très ardue et il faut pour cette raison les inscrire dans le genre des « écrits mineurs » au sein de la hiérarchie des écrits professionnels. L'usage du cahier de bord est un exercice pratique, en temps réel, sans artifice. Comme le souligne par contre Jean-François Laé, ce genre d'écriture n'est pourtant pas sans intérêt car « travailler sur le contemporain offre l'avantage de recueillir, avant qu'il ne soit trop tard, des archives mineurs destinées à la destruction. Ce qui est perdu pour les uns ne l'est pas pour les autres. À l'exception des archives de police et des hôpitaux du 18^e siècle

²⁵³ *Ibid.*, pp. 110-111.

²⁵⁴ *Ibid.*, p. 116.

²⁵⁵ Cf. FARGE A., *Le goût de l'archive*, Paris, Seuil, 1989.

²⁵⁶ En questionnant des connaissances travaillant dans deux institutions différentes, celles-ci ont confirmé que le cahier de bord était bien un outil quotidiennement utilisé dans leur cadre professionnel et que celui-ci finissait par être détruit après un temps de latence variable, d'environ une année. Une enquête plus approfondie sur les modalités d'utilisation des cahiers de bord par les institutions éducatives ne serait pas inintéressante.

dans lesquelles Arlette Farge a dépisté des « mains courantes », l'historien se heurte à la disparition massive des écrits ordinaires, de sorte que pour de nombreuses archives de cette nature qui accompagnent les institutions, seule une histoire immédiate est possible. Si l'ordinaire n'apparaît jamais en histoire, la question théorique est redoutable. »²⁵⁷

La rencontre du cahier de bord du CPA de Valmont s'inscrit dans l'optique d'un travail sur le contemporain et nous avons rencontré dans cette recherche les mêmes difficultés théoriques que celles évoquées ci-dessus, sur une ligne de partage oscillant entre histoire et sociologie, le cahier de bord continuant sans cesse de s'écrire au jour le jour dans le cadre de l'action professionnelle de l'équipe éducative du CPA qui produit sans cesse aujourd'hui encore de nouvelles archives quotidiennes dans une implacable et souterraine continuité. Au-delà de ses caractéristiques transversales en éducation spécialisée et en résonance aux développements du chapitre précédent concernant l'écriture clinique de l'expérience, il faut ici constater une convergence sur le plan de la temporalité, l'écriture clinique comme l'écriture du cahier de bord se réalisant dans l'après-coup de l'action en favorisant la production réflexive des acteurs.

Écriture réflexive de l'après coup

Ce mouvement documentaire et graphique d'écriture, cette co-construction de la réalité s'écrivent au moment de l'absence de l'autre, dans un après-coup de l'action qui instaure de fait ou révèle une distance permettant de rompre avec la logique de l'action. Nous pouvons dès lors interroger cet après-coup comme le propose Pierre Delcambre : « Mais quel est cet après-coup ? L'écrit pourrait tout aussi bien être défini comme « sur le coup ». Écrire, comme une manière de suturer, restaurer. Écriture après trauma encore sous le choc de l'événement. Certains éducateurs expliquent ainsi leur refus d'écrire dans le cahier de bord : « moi inscrire mes états d'âme ? Bof : je ne me décharge pas sur l'écriture ». Une analyse précise des carnets de bords met facilement en lumière le travail de l'affect : points d'exclamation redondants, passages d'une écriture minuscule à des majuscules, soulignement. »²⁵⁸ Jean-François Laé dénote quant à lui la part d'*auto-réflexion* qui apparaît dans ce genre de texte et considère attentivement le fait qu'il soit un support dont l'usage permet *la prise de décision*, dans un processus de *confrontation* et de *négociation* entre les acteurs qui y écrivent.

²⁵⁷ LAE J.-F., *Les nuits de la main courante*, op. cit., p. 14.

²⁵⁸ DELCAMBRE P., *Ecriture et communication de travail*, op. cit., p. 296.

Delcambre et Levératto confirment que la fonction réflexive de l'usage du cahier permet de manière spécifique la production d'une représentation partageable au sein de l'équipe : « Le cahier de bord est bien une correspondance à un autre et non seulement un lieu de connivence avec un collègue qui partage l'espace de travail et l'espace d'écriture, un autre moi... Pour établir une dispute, il faut encore établir une « réalité », construire la référence. La graphie personnelle, la place du cahier de bord sur le lieu même, gisant là où « ça s'est passé » comme une relique, le précipité de certains récits, autant d'éléments qui servent à authentifier la construction de la situation et garantir que « ton futur pourrait bien être déjà dans mon réel ». Au moment où j'écris, je ne co-construis pas, j'établis un réel. »²⁵⁹ La fonction du cahier de bord s'explique dès lors moins par la nécessité de faire lien que par l'urgence de la représentation, la représentation faisant précisément le lien pour ceux qui écrivent. En ce sens l'écriture modifie la place du travailleur, elle s'ouvre à une professionnalité spécifique et le cahier de bord assure ainsi pour chacun un accès à des représentations communes.²⁶⁰

Les analyses de Jean-François Laé confirment également que le cahier de bord constitue un instrument indispensable qui permet de dessiner les événements susceptibles de se révéler vitaux pour ceux qui sont concernés et comme la main courante, il s'attache à gérer et aménager les opérations concrètes du quotidien, restant attentif aux interactions et à la résolution de problèmes qui apparaissent au fur et à mesure, de manière imprévisible. Sa première fonction s'inscrit ainsi dans la facilitation, l'organisation et la gestion des imprévus dans le déroulement du quotidien, concourant par la production d'une représentation collective à une véritable *socialisation secondaire* et *indigène* au *dispositif* en lui-même. Sa deuxième fonction peut être rattachée à la dimension *relationnelle* évoquée dans cette recherche qui est relative aux « métiers de l'humain » et dont l'éducation spécialisée est un fer de lance paradigmatique. Dans sa conception sociologique, Laé propose d'envisager cette fonction comme étant de l'ordre d'un processus de *socialisation de la bonne distance*, bonne distance qui est au cœur des préoccupations de l'éducation spécialisée. À travers cette double fonction, le cahier de bord peut être considéré comme l'outil privilégié du *quotidien*. Interroger sa fonction, c'est également se questionner sur sa forme, laquelle, on va le voir, s'inscrit dans l'ordre du fragmentaire, du discontinu.

²⁵⁹ *Ibid.*, p. 302.

²⁶⁰ *Ibid.*, p. 307.

Forme fragmentaire et socialisation de la bonne distance

La socialisation de la bonne distance que permet l'usage du cahier de bord procède en proximité avec ce que Jean-François Laé décrit comme une *écriture de décompression*. Deux aspects intéressent ici notre recherche. D'une part, cette écriture de décompression laisse apparaître des *indices de violence* et de *compassion* propres à ce qui a été évoqué du caractère relationnel spécifique de l'éducation spécialisée, d'autre part on constate dans les cahiers de bord une saisissante « sur-présence » de *détails* en apparence insignifiants. Pour cette raison et comme nous l'avons constaté avec celui du CPA de Valmont, la lecture du cahier de bord est extrêmement difficile : « On n'y voit goutte. Les faits et gestes notés là sont si brusques qu'on se demande s'ils sont vrais. Présentés de manière aussi fragmentaire, des cas, des événements, des scènes surgissent à l'improviste, dans une discontinuité inouïe. Écrits à la volée, dans une langue usuelle, ces brefs moments de vie apparaissent en toute sécheresse, et quand bien même le sens frappe à la porte, c'est par le reflet d'une réalité féroce qu'il nous parvient. Puzzle de paroles, intervalles de temps, saut et ruptures : cette hétérogénéité peut décourager à la lecture. Or, il faut prendre patience, lire les mains courantes pour ce qu'elles sont, des textes brisés, hachés menu et à la va-vite, parce qu'ils n'ont pas grande importance. [...] ils surgissent dans une zone de frottement entre des regards professionnels et des personnages dont on détaille les intentions, les gestes, les manières. »²⁶¹ Il s'agit étonnamment d'une écriture régulatrice qui intègre les événements dans une prise en charge collective, ouvre au détachement et permet une prise de distance pour se déprendre de la charge affective vécue. En ce sens, écrire consiste à désaffecter l'événement, à créer l'écart.

La présence de multiples détails doit dès lors être mise en lien avec la fonction de *régulation du quotidien*²⁶², étant donné que ce sont souvent les petits ratés qui compromettent les rapports de travail, l'usage du cahier de bord étant à cet effet déterminé en sous-texte par une volonté de s'accorder collectivement sur les mêmes critères d'action. Ainsi, « les désaccords sont évités, sauf sous forme de boutade, pour les rendre maîtrisables. Ainsi, l'écriture empêche de faire surgir le conflit. [...] En sommes, l'écrit prévient l'emballement. Il est une socialisation de la bonne distance. »²⁶³ Finalement, les deux premières fonctions envisagées ici se rapportent à l'*écriture* et à la *régulation* produites au regard des gestes

²⁶¹ LAE J.-F., *Les nuits de la main courante*, op. cit., p. 14.

²⁶² Sur la question de la régulation dans son rapport aux normes, cf. MACHEREY P., *Le sujet des normes*, op. cit., pp. 24-25.

²⁶³ LAE J.-F., op. cit., p. 263.

professionnels accomplis. Celles-ci permettent de dessiner une troisième fonction que l'acte professionnel vient conclure dans sa dimension décisionnelle. L'acte éducatif aurait ainsi quelque chose à voir avec le processus de décision.²⁶⁴ *Agir*, c'est en effet et en fin de compte, prendre des décisions qui viennent marquer l'écart et signifier que quelque chose a été accompli, aussi insignifiant que soit cet acte, tout comme peuvent l'être les *traces* contenues dans le cahier de bord, traces qui se présentent sous une forme omniprésente dans les cahiers de bord : celle du *détail*. Le cahier de bord comme la main courante doit alors être considéré comme une véritable propédeutique de l'action et un espace de formation, voire d'auto-formation au double sens du terme, processus de formation de l'action et de la formation locale et interne des professionnels : « On y apprend les ficelles, les meilleures façons de faire. Une équipe suppose un dispositif de coordination, de mise en lecture et de mise en paix. C'est l'accord explicite sur les façons de procéder qui consolide, ou non, l'exercice professionnel. Parce que le travail en relation à autrui porte de nombreuses ruptures et basculements, l'écrit est une modalité pour l'action. Il aide parfois celui qui l'accomplit et sert d'autocontrôle. « S'il continue ainsi, je le mets à la porte », lit-on un soir, et le lendemain : « S'est calmé la nuit. » D'un passage à l'autre, l'autoréflexion agit pour mesurer la décision. L'écart entre ce que l'on veut faire et ce que l'on fera est pratiquement amorti par le temps de l'écrit. »²⁶⁵

Il faut ici insister sur l'importance de la question du détail et de sa forte présence dans le genre de texte que sont les cahiers de bord, car sa considération attentive est prépondérante pour saisir dans la pratique de l'éducation spécialisée « l'occasion », le *kairos*, comme c'est précisément le cas dans la *métis* et dans les *arts du quotidien* qui permettent de la caractériser comme pratique professionnelle. Cette question fondamentale est développée ultérieurement dans le prochain sous-chapitre et reprend la question du *saisissement de l'occasion* évoqué dans le chapitre précédent.

Mémoire de l'action et savoir informe

En quoi, à quel endroit dès lors, le cahier de bord du CPA de Valmont est-il porteur des *formes de l'agir professionnel* de ce Centre et de manière élargie, de celui de l'éducation spécialisée ? Quel *savoir insu* et *informe* contient-il ? Telle est la question que pose cette

²⁶⁴ Cf. ROUZEL J., *Éducateur, un métier impossible*, op. cit.

²⁶⁵ LAE J.-F., op. cit., p. 23.

recherche qui constitue un défi épistémologique et méthodologique au regard de la nature complexe, hermétique et fragmentaire du matériel, en plus de son inscription contextuelle locale et indigène particulière. On constate en fonction des éléments précédents que la question du *détail* renvoie ici immanquablement à la question du *quotidien* et à son caractère énigmatique pourtant si familier. Le *quotidien* s'impose ainsi comme dimension constitutive de la pratique éducative, dimension vectrice d'étrangeté que le terme d'*indicible* vient encore une fois recouvrir dans le cadre de cette recherche. Quelque chose de nature *indicible* fonde le cœur *quotidien* de cette *pratique insaisissable* dont les finalités sont *incertaines*. L'intérêt du *détail* semble donc central, il est en quelque façon dans l'étude du cahier de bord et en un mot comme en cent : la « matière-première » de l'agir éducatif spécialisé. Ne dit-on pas que « Dieu gît dans les détails » ?²⁶⁶

Comme le montre le sous-chapitre suivant, le *détail* et l'*occasion* constituent deux inséparables partenaires qui cheminent ensemble au cœur de la *métis* et des *arts du quotidien* analysés par Michel de Certeau. Cet *indice* et indication permettent de réfléchir plus profondément à la notion de *métis*, car il semble qu'il s'agisse d'un point de convergence qui n'est pas anodin au regard de la persistance terminologique « malicieuse » utilisée par les professionnels de l'éducation spécialisée pour caractériser par ce terme le genre singulier de leur activité. Cette terminologie est également par ailleurs utilisée par des chercheurs en sciences de l'éducation et en sociologie du travail social lorsqu'ils se penchent sur l'analyse de l'activité, de l'action et des situations professionnelles. Elle est aussi remarquons-le, la question centrale de la *clinique* dans laquelle l'interprétation « gît dans l'appréhension dans l'invisible, du visible ».²⁶⁷ D'autre part, on l'a vu, l'écriture semble se définir comme le moyen privilégié pour mettre au travail la présence des affects qui émergent inévitablement en situation. Si dans le cadre de la recherche et de la formation la fonction de l'écriture se révèle principalement dans la *démarche clinique* comme modalité spécifique de l'élaboration du savoir, il faut alors considérer différemment les enseignements du sous-chapitre présent qui démontrent que l'écriture est aussi et par ailleurs pratiquée au cœur et dans le cours même de l'*activité quotidienne* où elle s'y pratique de manière anodine, sous le voile du cahier de bord, modalité d'écriture dont la fonction est a priori fortement éloignée de l'écriture et de la parole engagées dans les démarches cliniques de formation et de supervision. Différemment du dispositif d'écriture clinique, le cahier de bord est ici plus précisément un outil pratiqué en

²⁶⁶ Cf. DEPUSSE M., *Dieu gît dans les détails*, Paris, P.O.L., 1991 ; OURY J., DEPUSSE M., *À quelle heure passe le train, Conversations sur la folie*, Paris, Calmann-Lévy, 2003.

²⁶⁷ FOUCAULT M., « L'invisible visible », Chapitre IX, in *Naissance de la clinique, op. cit.*, p. 151.

cours d'action. La distinction est nécessaire, car les visées de l'usage divergent. En effet, si dans le premier cas la démarche clinique vise l'élaboration du savoir dans l'après-coup, dans le deuxième cas et même si la frontière est ténue, l'activité d'écriture relève des modalités mêmes de l'action et de la réflexivité en cours de cette action. Il s'agit ici de mettre à l'œuvre l'élaboration et l'opérationnalisation du *savoir-faire pratique*.

Les connaissances existantes sur le cahier de bord en éducation spécialisée permettent dès lors de tirer certaines conclusions fondamentales pour la recherche. Si le cahier de bord comme genre de texte et d'écrit professionnel (comme dispositif) n'est pas l'objet de la présente étude qui s'intéresse bien plus précisément à son contenu - en terme du savoir qu'il contient et qui est susceptible d'être formalisé pour rendre compte de l'agir des éducateurs spécialisés -, on retrouve par contre dans les analyses décrites sur les cahiers de bord les mêmes ingrédients que ceux présentés dans la littérature éducative spécialisée : *quotidien, institution, dispositif, relation, médiations*. De plus dans les deux cas, certes différemment, l'écriture joue dans le premier un rôle de nouage clinique, de régulation pratique dans le second, en rapport aux dimensions affectives et relationnelles de l'activité. En ce sens, le cahier de bord constitue de fait et doit être considéré dans sa fonction de « *mémoire de l'action réelle* », puisque s'il constitue en soi une modalité même de l'action, il en est aussi la *trace mnésique* (en tant que *dispositif de rétention tertiaire*²⁶⁸) authentique et invariablement « enregistrée ». En tant qu'archives, ces *traces écrites* sont autant de *faits accomplis* qui valident l'intérêt de l'étude exclusive du cahier de bord selon l'orientation empirique qui l'ensemble de la recherche.

L'étude des formes de l'agir en éducation spécialisée fondée sur les seules archives du cahier de bord du CPA de Valmont comme matériau empirique se présente dès lors comme une démarche originale et inédite, avec une validité que le matériel concerné permet d'asseoir solidement, malgré le caractère hermétique qui semble être au premier abord un obstacle difficilement surmontable. Les archives du cahier de bord du CPA de Valmont revêtent ainsi malgré ces difficultés un double intérêt pour la recherche : elles sont d'une part et en effet « extraordinaires » en termes de densité, de préservation et de possibilité d'accès et d'autre part, les spécificités et les modalités d'action de ce Centre représentent en soi une opportunité

²⁶⁸ Pour le concept de « dispositif », cf. *infra* et AGAMBEN G., *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, *op. cit.* Concernant le concept de « rétention tertiaire », cf. STIEGLER B., *Pharmacologie du Front national suivi de vocabulaire d'Ars industrialis* par Victor Petit, Paris, Flammarion, 2013, p. 381 : « *Rétentions tertiaires*. Elles sont le propre de l'espèce humaine. Ce sont les sédimentations hypomnésiques qui se sont accumulées au cours des générations en se spatialisant et en se matérialisant dans un monde d'artefacts - « supports de mémoire », c'est-à-dire *hypomnémata* -, et qui permettent de ce fait un processus d'individuation psycho-socio-technique. [...] ».

multifactorielle pour l'analyse de l'agir. L'utilisation du cahier de bord s'y présente comme une composante obligatoire dans l'activité de l'équipe éducative du CPA, renforçant l'intérêt de l'étude de son contenu. Cette obligation n'est par ailleurs pas généralisée dans le métier.²⁶⁹ Le contexte et le genre paradoxal de la prise en charge du CPA de Valmont qui articule dans le même temps enfermement et éducation spécialisée offrent également des points d'appui féconds et complémentaires pour une tentative d'analyse générique de la spécificité de l'agir en éducation spécialisée. À partir de là, l'intérêt de cette recherche ne peut que se renforcer à travers l'énigme que constitue ce matériel empirique produit et élaboré dans la temporalité synchronique de l'action.

Le cahier de bord du CPA de Valmont recèle une masse importante d'informations et l'accès à ce matériel est une chance exceptionnelle. Il implique cependant des difficultés méthodologiques multiples, tant sur le plan de la constitution d'un corpus qu'il s'agit de construire et d'extraire de cette masse tout aussi compacte que fragmentée que des modalités épistémologiques et théoriques permettant de formaliser et de définir le *savoir* qui peut en être extrait pour le rendre objectivement et sociologiquement transmissible. Pour affiner l'entrée en lecture de cet incroyable cahier de bord, la suite s'intéresse à la présentation du contexte institutionnel qui l'abrite, ainsi qu'aux esquisses méthodologiques problématisées qui envisagent par des modalités plurielles : le « *faire* » spécifique des éducateurs spécialisés ; *l'utilisation réflexive* du cahier de bord comme *écriture professionnelle* en cours d'action ; le processus et la *fonction de l'écriture* dans la *démarche clinique* qui ouvre et caractérise la construction du *savoir* en éducation spécialisée.

Si la question du « faire ou/et agir » des éducateurs spécialisés est une énigme en soi, de même qu'elle le reste pour l'analyse sociologique en général, la dimension énigmatique et insaisissable de l'écriture du cahier de bord semble s'y greffer comme énigme supplémentaire. Celle-ci offre cependant l'occasion d'entrer et d'analyser de manière inédite les *traces réelles de l'activité* pour tenter d'y traquer le *noyau indicible* qui persiste au cœur de la pratique éducative spécialisée. Le cahier de bord du CPA de Valmont constitue dès lors un laboratoire d'exploration. Le sous-chapitre suivant présente le contexte institutionnel local et singulier de sa production.

²⁶⁹ DELCAMBRE P., *Ecriture et communication de travail*, op. cit., p. 286.

3.2. Le CPA de Valmont : l'éducation spécialisée et ses murs

Dans ce sous-chapitre, le cahier de bord du CPA de Valmont est examiné, d'une part au regard de l'éducation spécialisée telle qu'elle a été présentée, d'autre part à partir du sous-chapitre précédent et en fonction de son inscription contextuelle et de son utilisation pratique dans le dispositif qui le produit comme outil. Ces éléments permettent de confirmer que le CPA s'inscrit bel et bien dans le mouvement de réforme des maisons d'éducation qui se produit dans l'après-guerre²⁷⁰, mouvement qui correspond temporellement à la naissance progressive et au développement officiel de la profession d'éducateur spécialisé tel qu'il a été détaillé précédemment. L'appartenance et l'inscription du dispositif du CPA de Valmont dans le champ de l'éducation spécialisée sont ainsi indiscutablement confirmées, elles valident la pertinence et la possibilité d'élargir l'étude de l'agir que ce Centre produit au quotidien en fonction des paramètres présentés ici, en direction d'une considération générique de l'agir dans le champ de l'éducation spécialisée.

On retrouve en effet, d'une part les mêmes influences et finalités que celles qui ont été évoquées dans le premier chapitre sur l'éducation spécialisée, influences qui sont à la source de la création du CPA et se concrétisent de manière singulière dans le contexte suisse romand, particulièrement dans le paysage vaudois où de nombreux mouvements de réformes et d'innovations dans le paysage éducatif, pédagogique et psychiatrique se produisent à ce moment-là ; d'autre part, on a déterminé le fait que les valeurs professionnelles que le CPA de Valmont affiche correspondent en tous points aux valeurs définies dans le cadre de l'éducation spécialisée, valeurs humanistes, progressistes et personnalistes, les mêmes qui nourrissent la trame de fond de la profession et caractérisent l'intention commune soutenant cet agir professionnel depuis sa naissance officielle. Enfin, la définition de la place, du rôle et du sens qu'occupe et opère l'utilisation technique du cahier de bord au CPA de Valmont permet de justifier la pertinence et l'intérêt de son étude dans le cadre de cette recherche, en fonction de l'ensemble des éléments développés jusqu'ici. Mais revenons plus précisément à la présentation de certains paramètres contextuels du CPA de Valmont qui confirment et illustrent concrètement les affirmations exprimées dans ce paragraphe.

²⁷⁰ Cf. VEILLARD M., *La réforme des maisons d'éducation*, op. cit. ; BERGIER J., *Traces de mémoire*, op. cit.

Naissance d'un dispositif éducatif spécialisé

En 1959, les adolescents sont encore incarcérés dans les anciennes salles d'arrêt (Escaliers du Marché) de la Direction de Police de Lausanne, pris en charge par un couple de geôliers. La conception est uniquement répressive et aucune action pédagogique n'est réalisée dans ces conditions. Un rapport est alors adressé par courrier à la Direction de Police pour remédier à la situation, signé par Maurice Veillard, président de la Chambre des Mineurs, Jacques Bergier, chef du service de l'enfance et J.-C. Gaillard, pasteur aumônier aux Salles d'arrêts. On y trouve une brève description des difficultés rencontrées à cette époque : « Le séjour aux Salles d'arrêt, inévitable, fait du mal aux jeunes. Ceux-ci le plus souvent, s'aigrissent, renforcent leur attitude d'opposition, réagissent négativement à l'emprisonnement et s'enfoncent toujours plus profondément dans la dissociabilité. Le défaut d'insonorisation assombrit encore le tableau. Il est arrivé que des coups se préparent aux Salles d'arrêts. La détention devient alors criminogène. Les difficultés de trouver rapidement des placements aggravent toujours la situation. »²⁷¹ Suite à ce rapport, une sous-commission extra-parlementaire est mise sur pied par les autorités lausannoises, une réfection des locaux est réalisée et un poste d'éducateur créé, dans l'attente de la mise sur pied d'un programme envisageant la construction d'un nouveau centre d'accueil pour adolescents. La Commune de Lausanne crée alors le CPA, allant au-delà de ses obligations légales en matière d'exécution des peines et d'hébergement des mineurs. Pour cette raison, le Conseil d'État lui cède gratuitement une parcelle de terrain pour la construction d'un centre de garde et d'arrêts pour mineurs, avec droit de retour à l'État en cas de changement d'orientation. La ville assume en contrepartie et à ses frais, la construction et la responsabilité du centre. Ce projet est approuvé en 1967 par la sous-commission et en 1969 par les autorités cantonales, il se concrétise par l'ouverture des portes du Centre communal pour adolescents de Valmont en 1971. Une section fille sera ultérieurement ouverte en 1981, après réflexion et acception du Conseil communal.²⁷² Dès sa création, le Centre s'adresse soit à des mineurs en détention préventive, lorsqu'ils relèvent de la juridiction pénale des mineurs ; soit à des adolescents punis de la détention lorsque cette peine n'excède pas 30 jours ; soit à des mineurs devant subir des arrêts disciplinaires ; enfin à des mineurs dont la garde lui est confiée par la Chambre des mineurs ou le Service de protection de la Jeunesse.

²⁷¹ PIGUET G., PETITPIERRE A., *Le centre communal pour adolescents de Valmont*. Mémoire de fin d'études, Lausanne, EESP, 1973, p. 3.

²⁷² Cf. « Concept de prise en charge », document interne du CPA, 2011.

La durée des séjours est en principe limitée à un mois et implique pour le CPA, en dehors de « la garde » proprement dite des mineurs qui lui sont confiés, d'exercer une première observation en vue de faciliter la décision des autorités de placement quant au choix de la mesure qu'elles peuvent être appelées à prononcer ou à requérir ; d'appliquer aux pensionnaires un traitement intensif dans un cadre structuré, visant notamment à leur faire prendre conscience de leurs devoirs, et à leur faire comprendre le sens des mesures dont ils sont l'objet ; d'éviter tout retard ou rupture dans l'action de caractère éducatif s'inscrivant dans la mesure prise à leur égard.²⁷³ Deux éducateurs du Centre relèvent en 1973 que le CPA de Valmont correspond à un nouveau besoin qui se fait de plus en plus sentir quant à l'orientation des adolescents qui rencontrent des problèmes familiaux ou qui passent par des périodes critiques dans leur apprentissage de la vie adulte. Ces difficultés sont trop souvent découvertes lors de passages à l'acte délictueux et dans ces cas-là, « il est urgent de les épauler, car les délits commis sont, la plupart du temps, en relation étroite avec leur condition de vie ».²⁷⁴ D'autres jeunes sont accueillis dans le but de trouver une solution aux difficultés avant que des délits ne soient commis, il s'agit ici la plupart du temps de mandats civils. Avant la création du Centre, les décisions capitales concernant le devenir des jeunes étaient prises uniquement lors d'entretiens, la prolongation du séjour aux Salles d'arrêts ne faisant qu'aggraver la situation et les solutions envisagées n'étant pas motivées par une connaissance suffisante des adolescents. Des erreurs conséquentes pouvaient alors être commises.²⁷⁵ En ce sens, l'avantage du nouveau Centre permet de sanctionner un comportement délictueux, tout en favorisant au cas par cas, un retour dans le milieu « naturel » avec ou sans encadrement.

Depuis sa création et jusqu'à aujourd'hui, la prise en charge au CPA est mise en œuvre uniquement par une équipe d'éducateurs spécialisés. Outre le personnel administratif et de maison, propre à tout dispositif institutionnel, aucun personnel spécialisé dans la sécurité ou la prise en charge carcérale n'y travaille. Les tâches des éducateurs ont dès lors fait l'objet de réflexions et d'élaborations précises dans leurs définitions, dès la création du Centre et en fonction de ces paramètres. Le rôle et le statut des éducateurs y sont par exemple clairement définis dans le « Règlement pour le personnel éducatif » mis à jour en 1979, illustrés en trois

²⁷³ Cf. PIGUET G., PETITPIERRE A., *op. cit.*, p.12 ; DUPONT J.-M., *Le pavé dans la mare ou l'accueil de jeunes filles au centre pour adolescents de Valmont à Lausanne*, Travail de diplôme d'éducateur spécialisé, Lausanne, EESP, 1981.

²⁷⁴ PIGUET G., PETITPIERRE A., *op. cit.*, p. 13.

²⁷⁵ *Ibid.*

points principaux.²⁷⁶ Premièrement et concernant la nature du travail, la tâche principale de l'éducateur consiste à surveiller et encadrer les pensionnaires dont il a la charge et à exercer à leur égard une action éducative, en les aidant à comprendre les mesures ordonnées par les autorités et en contribuant à l'observation de leur caractère et aptitudes. En outre et en cas d'absence de l'administrateur et de l'éducateur-chef, un des éducateurs peut être désigné pour assumer la responsabilité générale de l'établissement.

Dans l'accomplissement de sa fonction, l'éducateur applique les plans et les programmes décidés par la direction de l'établissement, avec le maximum d'efficacité et en collaboration avec l'ensemble du personnel éducatif. Il se conforme aux instructions qui lui sont données, maintient l'ordre et la discipline dans l'établissement, observe les mesures de sécurité opportunes et informe sur le champ l'administrateur de tout incident ou fait anormal survenant dans l'établissement et signale toute destruction ou déprédations commise par le pensionnaire. Ensuite, dans son comportement à l'égard des pensionnaires, l'éducateur les traite conformément aux dispositions légales et aux directives reçues, sans familiarité inopportune ou trop d'indulgence, mais sans sévérité excessive. Il veille à concilier dans l'intérêt des pensionnaires, l'autorité, la protection et l'aide que ceux-ci peuvent attendre de lui, donne l'exemple par la qualité de son travail, sa discipline et la maîtrise de soi. Enfin, dans son action pédagogique, l'éducateur agit selon l'orientation éducative générale de l'établissement, il exerce son action pédagogique du lever au coucher des pensionnaires, lors des repas, loisirs, activités diverses (atelier, classe, terrain de sport), entretiens individuels ou en groupe, ainsi qu'à travers les soins, l'hygiène, l'alimentation, l'habillement. L'éducateur collabore dans le cadre de l'équipe à l'élaboration des plans et programmes, aux contrôles de leurs résultats, à leurs remises en question périodiques.²⁷⁷

Le CPA jusqu'à aujourd'hui

L'activité actuelle de ce Centre de prise en charge de mineurs entre 14 et 18 ans reste inscrite dans cette filiation, selon une description similaire des tâches, mais à travers un vocabulaire qui atteste de l'évolution et du développement des modalités d'intervention éducative dans le cadre de la profession, du savoir-faire indigène et des problématiques légales et sociales. Les éléments présentés ici permettent de mieux comprendre la lecture du

²⁷⁶ MAY P., *Projet de fiche pour l'évaluation de la section observation de Valmont*, Travail de diplôme d'éducateur spécialisé, Lausanne, EESP, 1974, p. 3.

²⁷⁷ *Ibid.*, p. 4.

cahier de bord. Certes, et depuis quelques années, les prestations du Centre ont évolué et l'ouverture début 2015 du nouvel établissement pénitentiaire pour mineurs des Léchaires du canton de Vaud a modifié la donne concernant certains régimes de prise en charge par le CPA, notamment en ce qui concerne les régimes de préventive et de détention. L'orientation de la mission du CPA s'est dès lors modifiée, tout en restant cependant inscrite dans la logique du savoir-faire qu'il a développé depuis sa création dans la prise en charge d'adolescent(e)s en grandes difficultés. Sans entrer dans le détail des documents institutionnels, mais dans le but de préparer l'entrée en lecture des contenus du cahier de bord du CPA, on relève notamment les bases constitutives spécifiques à ce dispositif. Celui-ci comprend en effet un nombre très important d'abréviations et de spécifications qui ne peuvent être comprises qu'au regard du contexte institutionnel précis de prise en charge. Il faut rappeler pour ce faire que l'action du Centre opère en fonction et avec en toile de fond un cadre légal qui se présente en deux volets. D'une part, on trouve les bases légales qui permettent aux autorités de délivrer des mandats de placement : Loi fédérale régissant la condition pénale des mineurs (DPMIn 2003) ; la Loi sur la juridiction pénale des mineurs (LJPN, VD, 2006) ; le Règlement du Tribunal des Mineurs (RTM, 2007), d'autre part, des bases légales qui permettent l'exécution du placement au CPA : Loi sur la protection des mineurs (LProMin, VD, 2004, art. 58) ; le règlement d'application de cette loi (2005) ; la Loi sur l'enseignement spécialisé (LES, VD, 1977) ; Le règlement d'application de cette loi (1992) ; la Loi fédérale sur les prestations de la Confédération dans le domaine de l'exécution des peines et mesures (LPPM, 1984) ; l'Ordonnance du 29 octobre 1998 sur les prestations de la Confédération dans le domaine de l'exécution des peines et mesures (OPPM).²⁷⁸ À partir de ce cadre légal auquel le CPA est directement soumis, les mandats ordonnés se présentent sous deux formes possibles, pénales et civiles, déterminant les prestations produites.

Ces mandats se déclinent du point de vue pénal sous l'angle : de la détention avant jugement (détention préventive) ; détention après jugement (exécution de peine) ; semi-détention ; arrêts disciplinaires ; garde provisionnelle ; observation. Sous l'angle civil, les mandats indiquent les régimes de post-observation ; garde provisionnelle ; observation. On constate ainsi l'exercice de plusieurs régimes de prise en charge se déclinant tous selon des modalités spécifiques quant aux horaires de prise en charge dans les activités collectives et dans les temps d'enfermement individuel, ainsi qu'en rapport aux droits légaux et réglementaires, externes et internes au dispositif. Ces régimes sont ceux de la *détention*

²⁷⁸ Cf. Concept de prise en charge, document interne du CPA, 2011.

préventive où le jeune est placé par le Tribunal des mineurs suite à un délit et pour les besoins de l'enquête ; *l'exécution de peine* qui relève d'une sanction prononcée par le Tribunal des mineurs lors d'un jugement et suite à un délit ; *les arrêts disciplinaires*, d'une durée de 1 à 10 jours, prononcés par le Tribunal des mineurs, souvent requis par une institution socio-éducative pour un(e) adolescent(e) qui y est placé pénalmente ; *la garde provisionnelle* qui est un placement civil ou pénal de quelques jours à quelques semaines, en lien avec une mesure de protection ordonnée à titre provisionnel ; *l'observation* qui est un régime indiqué par le Service de protection de la jeunesse et/ou par le Tribunal des mineurs pour une durée de 1 mois, en tant qu'aide à la décision par les autorités de placement quant à l'orientation du jeune, ceci sur la base d'informations supplémentaires sur les besoins, les ressources, les compétences du jeune, ainsi que sur son trajet de vie ; *la post-observation* enfin, qui est une prestation et une suite possible à la mesure d'observation. Elle implique une durée de 2 mois, renouvelable une fois, il s'agit d'approfondir les éléments d'observation et de préparer le jeune à faire face aux exigences et contraintes du projet de vie défini avec lui au terme de la mesure d'observation. Le régime de placement peut bien évidemment être modifié en cours de séjour, en fonction des décisions des autorités de placement qui sont en charge du « pilotage » du projet socio-éducatif des jeunes.

La mise en œuvre de la mission du CPA de Valmont à l'égard des usagers se situe ainsi dès sa création et jusqu'à aujourd'hui dans une logique éducative. Selon les articles 22 et 23 de la DPMIn, le CPA « doit assurer à chaque mineur une prise en charge éducative adaptée à sa personnalité et, notamment, son intégration sociale après sa libération » et « l'établissement doit être à même de favoriser le développement de la personnalité du mineur ».²⁷⁹ La mission du CPA consiste dès lors à offrir au mineur une assistance éducative individualisée ; à créer un lien avec le mineur en situation de stress par la nouveauté de la situation d'enfermement ; à protéger le mineur vis-à-vis de lui-même et des autres jeunes ; à l'accompagner et le soutenir dans la prise de conscience des actes à l'origine du placement ; à lui offrir un encadrement structuré lui permettant de rompre le cercle des passages à l'acte et donc de prendre le temps de la réflexion sur lui-même et sur les règles sociales ; à le maintenir dans un processus d'acquisition de connaissances ; enfin à favoriser son développement personnel pour lui permettre de mieux faire face aux exigences et contraintes de son environnement futur.

²⁷⁹ *Ibid.*

Observation et anamnèse en éducation spécialisée

Pour affiner encore l'appréciation de la tonalité éducative spécialisée de l'action engagée par le CPA de Valmont, on détache ici quelques éléments concernant l'observation, en relation au mandat d'observation qui en est en quelque sorte la prestations « phare », et cela dès sa création. Plusieurs travaux de diplômés réalisés par des éducateurs du CPA ont en effet régulièrement mis en réflexion cette dimension²⁸⁰, notamment concernant la question de l'*observation* en tant que méthodologie et modalité spécifiques de l'action dans l'exercice de la profession éducative spécialisée. On évoque par ailleurs la question des valeurs du CPA et de leur inscription dans celles de la profession. En ce qui concerne la pratique de l'observation, le CPA de Valmont a développé un savoir-faire unique en termes de prestation. En effet, effectuer en 1 mois l'observation d'un jeune en principe inconnu du Centre avant son admission est une prouesse technique et temporelle remarquable. L'objectif de ce processus consiste à dessiner une proposition de projet de vie concernant l'inscription ou la réintégration du jeune concerné dans le tissu collectif et social, dès la sortie du CPA. À l'aide de modalités multiples de collaboration et de prise de renseignements, l'observation se réalise dans le contexte du *quotidien artificiel*²⁸¹ de la prise en charge institutionnelle et implique un certain nombre de partenaires. Outre des modalités de prise en charge spécifiques, le mandat d'observation est ponctué par des temps de présynthèse et de synthèse qui font l'objet d'un rapport détaillé remis aux autorités de placement.

L'*anamnèse*²⁸² représente ici le terme permettant de définir la production *poiétique* du rapport d'observation que rédige le dispositif institutionnel. L'histoire reconstituée du jeune en observation, sa trajectoire examinée au prisme de la compréhension et de l'interprétation des causes de ses difficultés implique un travail de recherche des informations que les observations en situation recoupent, en collaboration avec celle des autres intervenants inscrits dans des dispositifs différents, tels les services de l'orientation professionnelle et de la

²⁸⁰ Cf. MAY P., *op. cit.* ; PIGUET G., PETITPIERRE A., *op. cit.* ; BREGNARD S., *L'observation en milieu fermé au centre communal pour adolescents de Valmont - Lausanne*, Travail de diplôme d'éducateur spécialisé, Lausanne, EESP, 1978 ; JAYET P., *Analyse critique de l'observation des adolescents délinquants en milieu fermé*, Travail de diplôme d'éducateur spécialisé, Lausanne, EESP, 1980.

²⁸¹ Cf. BREGNARD S., *L'observation en milieu fermé au centre communal pour adolescents de Valmont*, *op. cit.*

²⁸² Cf. « Anamnèse/Hypomnèse (Mémoire) » in STIEGLER B., *Pharmacologie du Front national suivi de vocabulaire d'Ars industrialis*, *op. cit.*, p. 378 : « Anamnèse. Issu du grec *ana* (remontée) et *mnémè* (souvenir), ce terme signifie réminiscence, que l'on traduit aussi par ressouvenir. On distingue deux dimensions de la mémoire : l'*enregistrement*, que les Grecs appelaient « *mnesis* » et les Latins « *memoria* », et la *remémoration*, que les Grecs appelaient « *anamnesis* » et les Latins « *reminiscentia* ». Enregistrer ne suffit pas, il faut ensuite faire remonter ou revenir ce qui a été enregistré. »

pédopsychiatrie vaudoises, notamment. Par *anamnèse*, on entend ici élargir ce terme à l'ensemble du processus de reconstitution et d'objectivation de la trajectoire du jeune dans le contexte du CPA, processus qui débouche ensuite sur un projet envisageant les lignes incertaines d'avenir et de devenir du sujet concerné. L'anamnèse ne se réduit ainsi pas à la seule reconstitution de l'histoire familiale que recouvre en général ce terme en éducation spécialisée.

On peut logiquement penser que les éléments nécessaires à ce processus sont inscrits et font partie du contenu des cahiers de bord dans lequel les observations nécessaires sont consignées. Une note de service du CPA permet de se familiariser avec les repères de structuration des rapports d'observation.²⁸³ Ceux-ci impliquent pour les éducateurs la réalisation d'une anamnèse qui reconstitue l'histoire familiale et sociale du sujet concerné. S'en suit une présentation de l'aspect physique, de l'expression, du langage et de la personnalité ; *La vie quotidienne* est ensuite détaillée dans ses temps distinct : lever, nettoyages, repas, loisirs, coucher, nuit, autres situations ; *Le comportement général* est découpé en quatre dimensions d'attitudes : à l'arrivée, face aux jeunes, face aux adultes, lors d'entretiens ; *Les rapports avec la famille* pendant le mandat sont observés et consignés, visites reçues ou rendues, courrier, relations parents-enfants et éventuellement d'autres membres de la famille ou des personnes proches ; d'autres éléments s'inscrivent de manière complémentaire : le déroulement des congés ; les observations faites lors des divers ateliers du centre, bois, métal, création, expression, sport, vidéo, classe, musique, etc.

Les rapports de l'orientation professionnelle et des services de psychologie et de psychiatrie complètent le travail d'observation dont les conclusions permettent d'apprécier la nature des troubles et des difficultés du jeune pour proposer des pistes d'avenir en fonction d'une élaboration collective et discutée en équipe éducative. Pour ce faire, les temps principaux à observer dans de la vie institutionnelle sont distingués en cinq zones : l'*arrivée*, l'*accueil*, les *entretiens individuels* et autres situations ; la *vie quotidienne* à travers ses repères successifs : lever, déjeuner, dîner, loisirs, souper, coucher, nuit ; les *activités* en classe et activités au sport ; les *activités* en atelier, les activités d'expression et les temps de nettoyages ; enfin, les *relations* avec les adultes et les autres jeunes du CPA. Ce travail d'*observation* central pour la réalisation du mandat nécessite au vu de la rapidité de son exécution des supports techniques parmi lesquels le cahier de bord occupe une place certaine.

²⁸³ Cf. *OBSERVATION*, note de service du CPA du 13.11.1989.

Il devient ainsi plus facile de comprendre à la lecture un certain nombre d'inscriptions fragmentaires qui relèvent du détail et d'une succession de notations hétérogènes. La lecture du cahier de bord s'éclaire ainsi de son utilité et du sens que peuvent prendre les notations graphiques dans une visée de reconstitution *anamnésique* que nécessite, par exemple, la bonne réalisation des mandats d'observation. Une fonction peu éclairée du cahier de bord peut qui plus est ici être esquissée en vue de la suite de la recherche, à travers le terme d'*hypomnèse*, dans le but de situer le rôle de la *mémoire* dans la pratique et déterminer la corrélation qui peut exister entre cette faculté et l'utilisation spécifique du cahier de bord.

Hypomnèse et éducation spécialisée

On formalise ce terme d'hypomnèse à partir des *hypomnémata* étudiés par Michel Foucault dans un petit texte intitulé « L'écriture de soi »²⁸⁴ et l'on reprend la définition qu'en proposent le philosophe Bernard Stiegler et Ars industrialis dans leur *Vocabulaire*, en lien avec l'*anamnèse* évoquée : « Hypomnèse. Ce terme désigne la mémoire de rappel et toutes les techniques de mémoire : les aide-mémoires, exercices et autres « arts de la mémoire » aussi bien que les enregistrements matériels de toutes sortes, qu'on appelle les *hypomnémata*. Cette opposition parcourt l'histoire de la philosophie (de Platon à Derrida, etc.) et engage le statut de l'écriture - dont le numérique est le dernier stade. Contrairement à Platon, nous *distinguons*, mais nous n'*opposons* pas ces deux mémoires. Il n'y a pas *d'anamnèse sans hypomnèse*, la condition de toute mémoire vive (*anamnèse*) est qu'elle puisse se projeter hors d'elle-même (dans des *hypomnémata*) pour dépasser sa finitude, se nourrir et se transmettre. [...] »²⁸⁵ Cette question fondamentale est développée ultérieurement dans ce travail, mais il est important de la souligner ici déjà, afin de mettre en lumière et de confirmer le fait que l'*observation* relève bien d'une *technique* et d'un *savoir-faire* spécifique en éducation spécialisée, technique qui nécessite l'utilisation d'outils pour sa réalisation et notamment d'outils graphiques d'écriture, comme le cahier de bord du CPA de Valmont, notamment.

Par ailleurs, la méthode de l'observation s'inscrit dans les méthodologies de l'intervention éducative développées en formation, elle constitue une phase préliminaire dans l'élaboration

²⁸⁴ FOUCAULT M., *L'écriture de soi*, op. cit., p. 1234.

²⁸⁵ Cf. « Anamnèse/Hypomnèse (Mémoire) » in STIEGLER B., *Pharmacologie du Front national*, op. cit., pp. 379-380 : « [...] L'enregistrement seul est une mémoire morte, et la remémoration, requise par la lecture par exemple, est typiquement une activité qui ne peut être déléguée et agencée sous une forme technique. [...] »

du projet éducatif individuel, tel qu'il a été évoqué précédemment. Selon un document provenant d'un centre de formation en éducation spécialisée de Suisse romande, on peut confirmer que l'*anamnèse* s'inscrit bel et bien comme un composant fondamental de la méthodologie éducative étant initialement utilisée dans un processus visant à reconstituer la trajectoire individuelle du sujet de l'action, afin d'orienter et de construire le projet socio-éducatif qui le concerne avec la plus grande et la plus large connaissance possible. Outre les informations générales de base concernant la personne, on retrouve dans ce document de formation les mêmes lignes que celles qui sont présentées dans la note de service du CPA de Valmont.

Le travail implique en effet d'envisager la trajectoire de vie de la personne avant sa prise en charge ou son placement, en examinant les événements marquants, l'évolution de sa personnalité, sa situation familiale, ses parcours scolaires, professionnels et sa vie sociale, ses activités de loisirs, d'éventuels maladies, troubles ou accident, etc. Des éléments concernant le placement ou la demande d'aide font aussi partie de l'analyse et interrogent la raison du placement, les réactions de la personne et de la famille lors de la demande, la procédure suivie, la durée prévue, etc. La trajectoire individuelle de la personne est ainsi examinée et prise en compte depuis le début du placement ou de la mesure, à partir des évolutions constatées, des ressources et difficultés identifiées, ainsi que l'évaluation du projet socio-éducatif mis en place.²⁸⁶ Un deuxième document de formation consulté fournit quant à lui des indications pour un « bilan général » qui correspondent en tous points aux modalités des synthèses d'observation réalisées au CPA de Valmont et selon le même objectif.²⁸⁷ L'anamnèse et le bilan témoignent ainsi d'une méthodologie de l'intervention par le projet qui se développe dans un processus en trois phases : *observation, bilan, projet*. C'est une méthodologie spécifique de l'éducation spécialisée que l'on retrouve très présente au CPA de Valmont, notamment en raison de son expertise dans le cadre des mandats spécifiques d'observation qui lui sont confiés depuis sa création.

Valeurs de l'institution éducative spécialisée

La méthodologie de l'éducation spécialisée et l'usage d'outils techniques se soutiennent au CPA d'une détermination de l'action orientée par les valeurs socio-éducatives que ce

²⁸⁶ Cf. *Anamnèse d'une personne, suggestion de canevas*, document de formation de l'ESTS de Fribourg, 2000.

²⁸⁷ Cf. *Quelques indications concernant le bilan général*, document de formation de l'ESTS de Fribourg, 2000.

dispositif a adoptées. Celles-ci se matérialisent par une *volonté* et une *intention* inscrite dans le *concept institutionnel* qui sont déclinées en fonction des caractéristiques singulières du Centre, de son architecture, de sa mission, de son mandat et du contexte légal.²⁸⁸ La volonté d'offrir une *assistance éducative* dans un cadre de privation de liberté fonde ainsi le concept de prise en charge des mineurs au CPA. Le terme d'assistance éducative signale pour les collaborateurs et collaboratrices, une attitude de mise à disposition bienveillante à l'égard des jeunes avec comme outil de travail principal, la parole. La considération réflexive de l'*aide contrainte* pour les jeunes et l'institution s'inscrit également dans ce cadre référentiel. Il existe en effet un paradoxe entre l'assistance éducative et le placement en milieu fermé puisque le jeune ne peut que rarement échapper à l'assistance éducative et s'y trouve contraint. Le CPA estime que cette dualité peut se vivre dans une certaine cohérence pour autant qu'elle ait du sens. Le sens et le processus de l'*aide contrainte* dès lors considérés comme une *réponse éducative* adressée à un certain moment dans le parcours de vie d'un adolescent, permettent notamment un *arrêt sur image* favorisant pour le jeune un « espace pour se penser, se panser », le CPA étant bien conscient et restant attentif en permanence à ce paradoxe consistant à « enfermer pour mieux ouvrir », car son point d'équilibre reste très fragile et le risque de basculer dans l'excès sur l'un ou l'autre de ces versants est réel.

Une autre valeur socio-éducative affichée concerne à ce propos la position d'aide contrainte que le CPA occupe de fait lui-même et structurellement, en raison du caractère contraint des placements qui lui sont ordonnés par le Tribunal des mineurs. Le CPA a choisi d'une part « d'habiter » cette contrainte en choisissant de ne jamais renoncer à aucune prise en charge et cela quelle que soit la difficulté de la poursuite de certains mandats. D'autre part, le CPA a fait le choix de ne pas reproduire le *rejet* et l'*exclusion* dont le jeune a fait l'objet ou est sujet, cela quel que soit son comportement et hormis pour des raisons graves de sécurité. Cette *orientation du travail*, parfois complexe à intégrer dans les actes du quotidien, repose sur la conviction que le jeune a les capacités de s'inscrire dans un processus d'évolution, quel que soit le degré de ses difficultés, comportementales ou autres. La *personne mineure* est dès lors considérée comme un *être en devenir* et en évolution et la prise en charge des mineurs en privation de liberté au CPA s'exerce à travers le prisme fondamental de cette définition de l'adolescent. L'intervention des adultes ne peut donc se satisfaire d'enfermer les jeunes, sans se préoccuper synchroniquement de la dimension centrale de leur développement.

²⁸⁸ Cf. « Concept de prise en charge », document interne du CPA, 2011, d'où nous avons extrait l'ensemble des éléments concernant les valeurs professionnelles du CPA.

Pour mettre en œuvre ces valeurs, le CPA utilise un modèle basé sur la *vie quotidienne*, dont la banalité représente un substrat intéressant pour l'action éducative, les actes du quotidien étant un terrain de reconstruction possible pour certains jeunes. En termes d'évaluation et d'analyse, la façon dont le jeune s'inscrit dans le quotidien est un prisme d'analyse significatif pour l'élaboration et la mise en œuvre du projet socio-éducatif. En plus de l'attention et du soin accordés au cadre sécuritaire dans le dispositif, aussi bien pour les jeunes que pour les professionnels, la solidité du *cadre éducatif* se définit comme un tout qui inclut aussi bien la fonction que jouent les murs que celle de la contenance psychique et symbolique exercée par les collaborateurs. L'attitude fondamentale de l'équipe éducative implique dès lors d'élaborer, de développer et fiabiliser le cadre éducatif au quotidien, et par conséquent de répondre de façon autant systématique que différenciée aux tentatives multiples et normales « d'attaque » du cadre par les jeunes en recherche de *limites*. Le cadre est un ensemble de *règles* et de *limites* que l'adolescent est amené à vivre et qui génèrent des frustrations face à ses envies, ses impulsions et divers sentiments négatifs. Il est donc amené, voire contraint par l'enfermement, à les différer et à les modifier. L'espace ainsi créé entre désir et réalisation du désir contribue au passage du monde de l'agir à celui de la pensée. La solidité de ce cadre exige dès lors de la part des professionnels de mettre en œuvre des processus de communication complexes. La *transmission* des informations dans le contexte du CPA est influencée dans ce sens par plusieurs facteurs spécifiques : flux important des départs et admissions ; l'imprévu, la rapidité et l'urgence des placements. Par ailleurs l'évolution de chaque placement dans un laps de temps très court génère de nombreux mouvements quotidiens de tous ordres et exige des éducateurs qu'ils se mettent au courant et qu'ils transmettent en permanence les informations au moyen des différents outils : consignations écrites dans le cahier de bord, tenue à jour de l'agenda quotidien, passage à témoin entre chaque changement d'éducateur, transmission directe, orale ou écrite à un collègue concerné.

Pour compléter cette synthèse non-exhaustive des valeurs socio-éducatives mises en œuvre au CPA de Valmont, on fait encore ici remarquer l'importance de la désignation et de la nomination de *référénts individuels* dans la prise en charge des jeunes. Cette fonction vise à favoriser le tissage de la *relation éducative*, en donnant des repères stables dans le cadre des séjours des adolescents et des difficultés que ces séjours impliquent pour eux. L'abord de la notion des valeurs socio-éducatives est en effet nécessaire dans le cheminement de la recherche pour deux raisons. D'une part, il permet de mieux situer l'usage obligatoire du

cahier de bord au CPA de Valmont et de comprendre l'intentionnalité qui oriente son action quotidienne, d'autre part il permet de valider le fait que le dispositif du CPA de Valmont est un dispositif éducatif spécialisé dans lequel on retrouve indubitablement l'ensemble des paramètres constitutifs du champ et des pratiques génériques de la profession éducative spécialisée, tels qu'ils sont présentés dans le chapitre II et y compris en ce qui concerne la déclinaison des valeurs professionnelles qui correspondent en tous points à celles que la profession affiche depuis sa naissance. La bonne inscription du CPA de Valmont dans le champ de l'éducation spécialisée se voit ici encore une fois renforcée, confirmée et validée.

L'intérêt d'un contexte indigène paradoxal et singulier

Le Centre éducatif de Valmont reste toutefois particulier dans le paysage vaudois en ceci qu'il articule et conjoint une action d'enfermement avec une action éducative. Il est par ailleurs unique au regard d'autres centres fermés pour mineurs en Suisse romande dans le fait de n'employer, outre bien sûr le personnel pédagogique, administratif et de maison, que des éducateurs et éducatrices spécialisés. La nature contrainte des mandats qui lui sont confiés positionne dès lors d'emblée ce dispositif au cœur de l'*entre-deux* caractéristique et paradoxal de l'éducation spécialisée. Comme pour le pédagogue de la Grèce antique, la position des éducateurs du CPA implique d'articuler *contrainte et liberté de création* dans le même temps. La nature courte, fragmentaire et parfois répétitive de beaucoup de séjours, la nature contrainte des mandats et l'intention clairement éducative spécialisée qu'affiche le CPA de Valmont permet dès lors de valider l'intérêt de son étude pour une appréhension de l'agir en éducation spécialisée. Le paradoxe d'une prise en charge conjoignant privation de liberté et intention éducative spécialisée, loin d'être un obstacle pour la recherche, devient au contraire un prisme d'analyse dont les rayons de réfraction permettent de jeter une lumière herméneutique plus nette au cœur de l'agir professionnel, en raison du fait que les impératifs sécuritaires, l'imprévisibilité et la soudaineté des mouvements dans ce cadre fermé mettent en valeur la spécificité de l'approche éducative spécialisée et les moyens techniques qui en soutiennent l'activité.

La densité de l'activité du CPA, l'exacerbation et la maximisation des moyens de production de l'action éducative spécialisée doivent ainsi logiquement en fonction de ce contexte apparaître de manière visible et positive dans l'analyse des cahiers de bord. Si la pertinence de l'étude du cahier de bord du CPA de Valmont se confirme en fonction des

paramètres de validité multiples et transversaux évoqués, en ce qui concerne l'analyse et l'élaboration d'un savoir spécifique de l'agir des éducateurs spécialisé, la difficulté perdue par contre pour la suite de ce travail quant à la définition et la mise en œuvre des techniques et des orientations méthodologiques favorisant la constitution d'un corpus de recherche maîtrisé et justifié, d'autant plus en raison des difficultés de l'hermétisme du cahier. Le sous-chapitre suivant présente dans ce but les perspectives méthodologiques adoptées progressivement pour la construction du corpus de cette recherche, à partir du nouage des éléments et connaissances problématisés jusqu'ici. Cet ensemble doit permettre d'expliquer précisément et de rendre le plus « dicible » possible le « faire » des éducateurs spécialisés dans le cadre du dispositif institutionnel singulier de prise en charge au quotidien que constitue le CPA de Valmont.

3.3. Nouages, défis et problématiques épistémologiques : vers un corpus de recherche

L'état des lieux, les analyses et problématiques présentées jusqu'ici ainsi que les premières lectures du cahier de bord du CPA de Valmont confirment les intérêts multiples de son étude pour la recherche. Trois dimensions ont ainsi été attentivement examinées dans une mise en tension tout d'abord parallèle. La première à propos des connaissances présentes dans la littérature professionnelle et scientifique concernant l'éducation spécialisée, les *origines* de la profession, le *genre* particulier de son *savoir-faire*, ainsi que les modalités *cliniques* qu'il implique pour en élaborer depuis là un *savoir* formalisable. La deuxième dimension a consisté à examiner les connaissances spécifiques relatives à l'usage du *cahier de bord* en éducation spécialisée. Nous avons ainsi pu envisager d'une part sa *fonction* praxéologique dans le cadre du travail en équipe des éducateurs spécialisés, notre attention s'est penchée d'autre part sur le *savoir* spécifique de l'action éducative spécialisée contenue par ce cahier. Enfin troisièmement, le CPA de Valmont a été décrit en fonction des particularités et des *valeurs*²⁸⁹ de son contexte institutionnel d'*action* et du *dispositif* éducatif spécialisé singulier qu'il constitue dans ses coordonnées socio-historiques et structurelles. Ce dispositif peut dès lors être intégralement et avec certitude situé comme un dispositif dont l'identité est indiscutablement inscrite dans le *champ* de l'éducation spécialisée, bien qu'il mette en œuvre conjointement une prise en charge où les sujets accueillis sont contraints de privation de liberté. Cette privation ne relève cependant pas directement de l'autorité du dispositif en lui-même, puisqu'il s'agit d'une contrainte imposée par les autorités de placement qui ordonnent

²⁸⁹ Cf. PAQUETTE C., *Analyse de ses valeurs personnelles, s'analyser pour mieux décider*, Éditions Québec/Amérique, 1982.

le mandat de placement. Dans ce cadre, le CPA de Valmont a choisi d'opérer exclusivement au moyen et par l'action d'une équipe d'éducateurs spécialisés. Le nouage de ces trois dimensions initiales - outre les éléments de validité qu'il confère à l'étude du cahier de bord du CPA de Valmont et la définition de ce Centre comme *dispositif éducatif spécialisé* -, permet par ailleurs d'y retrouver un certain nombre de concepts transversaux qui reflètent fidèlement la spécificité de l'action générique produite dans le champ de l'éducation spécialisée.

À partir de là, l'ensemble des développements précédents a été repris dans ce sous-chapitre, afin de condenser la problématique et envisager la méthodologie la plus adéquate pour construire et analyser le corpus de la recherche élaboré par extraction à partir du cahier de bord du CPA de Valmont. La construction méthodique du corpus est dès lors explicitée dans ce but à partir des concepts interactionnistes de *trajectoire* et de *négociation*²⁹⁰ qui sont définis dans le cadre d'une *théorie de l'action ancrée* (*Grounded theory*²⁹¹). Pour développer ce sous-chapitre jusqu'à son terme, il est encore nécessaire de mentionner les impasses rencontrées en fonction des perspectives narratives initialement envisagées pour traiter la nature fragmentaire des notes du cahier de bord. Les réajustements et le recentrement méthodologique sur la notion et le concept de *trace* concluent à cet effet cette partie problématique. Les paramètres épistémologiques qui fondent la constitution du corpus sont ensuite clairement définis et inscrits dans le cadre d'une étude *socio-logique* et *grammaticale de l'action* concrète des pratiques du travail social, à travers celle de l'équipe éducative du CPA du Valmont et au moyen de la lecture et de l'analyse de son cahier de bord.

Champ éducatif spécialisé et problématique de recherche

En fonction des éléments développés et des principaux concepts identifiés jusqu'ici, le champ de l'éducation spécialisée présente plusieurs dimensions invariantes qui peuvent être réunies de manière synthétique. Le champ de l'éducation spécialisée est en effet constitué de *dispositifs institutionnels* singuliers, multiples et hétérogènes qui s'inscrivent et sont reconnus en qualité d'*institutions* professionnelles en charge d'intervenir auprès de populations en difficultés diverses, en fonction de leur mission spécifique et dans le cadre du *mandat social* confié ou ordonné par les autorités étatiques. Ce champ, on l'a vu, se situe historiquement et

²⁹⁰ Cf. STRAUSS A., *La trame de la négociation*, op. cit.

²⁹¹ Cf. GLASER G., STRAUSS A., *La découverte de la théorie ancrée*, op. cit.

sociologiquement dans le champ d'intervention de l'éducation et des politiques sociales, l'éducation spécialisée étant reconnue comme une profession spécifique à l'intérieur du champ plus large des métiers du travail social. Sur le plan constitutif et praxéologique, l'éducation spécialisée se fonde sur un certain nombre d'invariants qui ont été identifiés dans les développements précédents et en complément au plus nécessaire d'entre eux : l'*institution*.²⁹² Ces invariants prennent place et s'articulent globalement dans ce que nous avons qualifié de *méthodologie de l'intervention en éducation spécialisée* qui tient compte de l'ensemble des conditions et processus nécessaires à sa mise en œuvre et qui se traduit par l'existence d'un *dispositif* institutionnel dont l'action consiste, en réponse au *mandat* social qui lui est confié, à *prendre en charge* à travers un *projet individualisé* - mais dans un cadre de vie communautaire - des sujets en difficultés, afin de permettre à ceux-ci de se réapproprier, à travers un travail de groupe et des activités collectives ou individuelles - i.e. des *médiations éducatives* -, leur espace psychique, physique et relationnel. Les *finalités* de la *mission* professionnelle consistent de cette façon et en fin de compte à favoriser le *devenir* des sujets accueillis, ainsi que leur *inscription sociale* dans un *projet* de vie digne, juste et acceptable pour eux-mêmes et pour la société, en accompagnant pour ce faire ces sujets au *quotidien* dans leur rapport à leur propre autonomie réflexive et à leur responsabilité de sujet dans le *lien social*²⁹³, i.e. en les accompagnant et mettant au travail leur rapport à la *norme*, aux normes²⁹⁴, aux *limites*.

L'*action éducative* spécialisée se réalise dans ce but dans le cadre d'une *vie quotidienne*, par un *travail d'équipe*, à travers la *rencontre* et la *relation éducative* entre professionnels et sujets pris en charge, action qui se fonde ontologiquement sur des *valeurs humanistes* et *personnalistes* qui sont à la source de la professionnalisation du métier d'éducateur initiée progressivement à la sortie de la Seconde Guerre mondiale. L'éducateur est dans le cadre de cette action son « propre outil », à travers l'usage de la *parole* qu'il met en jeu dans la rencontre des sujets pris en charge et dans le cadre de *médiations éducatives* d'où résulte l'*acte éducatif*²⁹⁵ que son action a permis d'engager. Pour ces raisons, les *modalités de l'action* éducative spécialisée impliquent un *savoir-faire relationnel* difficile à définir, en raison de l'*incertitude* de ses finalités qui visent à favoriser le rapport des sujets à leur *devenir*, *savoir-faire* qui est communément illustré par la *mètis* grecque, comme pratique de

²⁹² Cf. BOUCHEZ P., *L'institution éducative spécialisée*, op. cit.

²⁹³ Cf. ROUZEL J., *Le travail d'éducateur spécialisé*, op. cit.

²⁹⁴ Sur le concept de « normes », cf. MACHEREY P., *Le sujet des normes*, op. cit., pp. 9-10 : « Qu'est-ce qu'être sujet pour des normes, sous des normes et par des normes ? [...] ».

²⁹⁵ Cf. ROUZEL J., *L'acte éducatif*, Ramonville Saint-Agne, Èrès, 1998.

l'*art du quotidien* et comme pratique définie pour ces raisons de *clinique*. En ce sens il s'agit dans cette pratique d'une *praxis* dont l'élaboration du *savoir professionnel* privilégie une approche langagière par la *parole* et l'*écriture professionnelle* dans les dispositifs professionnels d'analyse des situations professionnelles et de *supervision* des pratiques, sur le terrain ou en formation.

Dans le cadre de la prise en charge du *mandat*, l'action symbolique des éducateurs spécialisés s'appuie pour sa réalisation sur la logistique institutionnelle nécessaire à la production de son *cadre professionnel quotidien* d'une part, ainsi qu'à l'utilisation d'*outils techniques* divers d'autre part, ceux-ci étant constitués par divers *écrits professionnels* qu'implique la prise en charge du *mandat* et du *quotidien*. Ces écrits professionnels relèvent soit et dans un mode majeur de l'*anamnèse*, tels les rapports d'*observation*, notes de synthèse, courriers ou rapports de renseignements aux autorités, etc., soit et sur un mode cette fois mineur de l'*hypomnèse*, tel l'usage du *cahier de bord*, agenda, feuilles de présence, feuilles horaires, fiches en tous genre, etc. Si les écrits majeurs de l'action éducative spécialisée permettent de donner forme et de rendre compte aux autorités et aux partenaires du travail qui a été accompli, ils ne permettent par contre pas d'avoir un accès direct aux gestes et aux modalités réelles des actions et des actes éducatifs engagés, ce qu'on a appelé le « faire » en éducation spécialisée. En ce sens ce sont des écrits qui relèvent de l'*anamnèse* et qui relatent de manière continue et synthétique l'ensemble des modalités et des résultats de la prise en charge du mandat, sur un mode d'écriture socialement codifié et transmissible, objectif.

En revanche, les écrits mineurs n'ont pas vocation à être transmis à l'extérieur, ce sont des écrits sédentaires qui restent à l'intérieur du dispositif institutionnel. Ce ne sont pas des écrits qui rendent compte de l'action, mais des *outils* graphiques d'*enregistrement*, de *consignation* et de *communication* qui soutiennent, supportent et accompagnent la réalisation de l'action. Ce sont des outils de l'action, au cœur de celle-ci, et non des écrits qui rendent compte de l'action par une activité d'écriture réflexive clinique dans l'après-coup. Nous les avons dès lors qualifiés d'*outils hypomnésiques*, genre d'outils au sein duquel le cahier de bord occupe une place centrale et privilégiée en éducation spécialisée, d'une part en fonction de son importance pour le travail d'équipe vis-à-vis des autres outils, d'autre part en raison de son usage transversal attesté dans la plupart des dispositifs institutionnels de ce champ de pratique professionnelle. On peut dans ce sens considérer que si l'action éducative spécialisée relève principalement de la *praxis* d'une part, au regard de ses finalités humanistes et personalistes qui concernent le *devenir* des sujets accueillis et qui, pour ces raisons, n'est pas mesurable à

l'absence d'une quelconque instrumentalité, elle implique d'autre part une dimension *poiétique*, en raison de la nécessité et de l'utilisation d'un cadre architectural et institutionnel du quotidien, ainsi que de l'utilisation d'un nombre conséquent d'outils techniques et graphiques qui concourent à la mise en œuvre de *la méthodologie de l'intervention*. L'*observation* et les *techniques d'observation* dans le dispositif quotidien constituent ainsi une part centrale de l'activité des éducateurs spécialisés qui est conjointe à l'organisation du bon fonctionnement de la *vie quotidienne institutionnelle*. Elles permettent ensemble l'élaboration et la mise en œuvre du *projet socio-éducatif* et son *évaluation*. L'usage du cahier de bord et des autres outils permet d'articuler concrètement ces deux dimensions de l'action par des processus d'enregistrement, de consignation et de transmission des informations et des composants nécessaires à la réalisation de l'action éducative spécialisée, ainsi qu'à sa formalisation et formulation officielle dans un deuxième temps, pour répondre des actions entreprises en fonction du mandat délivré par les autorités de placement.

La nécessité d'une instrumentalité *poiétique* dans l'action éducative spécialisée justifie ainsi la centralité dans cette profession de la *réflexivité* de l'action²⁹⁶ et de la considération *éthique* que cette action doit produire en mode continu au regard de ses finalités *praxiques*.²⁹⁷ La *réflexivité* se déploie dans ce but sur les deux versants du fil de l'action éducative spécialisée : d'une part sur le versant évaluatif de l'efficacité des gestes techniques qu'exigent la professionnalité et la construction du projet individuel, d'autre part sur le versant de l'évaluation de la justesse des gestes techniques, en fonction des finalités et des valeurs humanistes qui fondent la pratique éducative spécialisée. Ainsi, et si la réflexivité instrumentale et *poiétique* peut être envisagée sous l'angle de la mesure, elle ne peut l'être qu'au regard tiers de la visée *éthique* dans la pratique professionnelle, afin d'en circonscrire les *limites* et d'éviter un usage qui la conduirait vers une potentielle réification des sujets. La réflexivité relationnelle et *praxique* implique dès lors que les valeurs éducatives définies ainsi que leurs modalités de mise en actes dans l'action éducative quotidienne fassent, elles-aussi, aussi l'objet d'une évaluation au regard des finalités qui fondent la profession dans l'ensemble des valeurs génériques et déontologiques de son champ.

L'extraction de la *valeur de l'action* ne peut en effet se chiffrer ou se mesurer autrement que par des processus d'élaboration collective et intersubjective mis en œuvre par les professionnels de l'éducation spécialisée eux-mêmes. On comprend dès lors mieux que la

²⁹⁶ Cf. SCHÖN D.A., *Le praticien réflexif, op. cit.*

²⁹⁷ Cf. PATURET J.-B., *De la responsabilité en éducation, op. cit.*

*démarche clinique*²⁹⁸ soit une des modalités privilégiée d'élaboration de la pratique professionnelle, que ce soit par *la parole* dans les dispositifs de terrain, de formation ou de supervision, ou par *l'écriture* et l'usage privilégié du récit qu'en font les professionnels qui prennent régulièrement la plume depuis de nombreuses années à travers des publications multiples. Dans ces contextes et dispositifs microsociaux où *les limites* et les modalités d'action sont clairement définies et circonscrites, le champ des pratiques multiples que constitue l'éducation spécialisée fait étrangement résonner la question philosophique et politique qui accompagne de longue date les modernes et peut-être même l'humanité depuis la « nuit des temps » : « qu'est-ce qu'une vie bonne ? »²⁹⁹

Cette question éthique et sa « transhumance » à travers la « nuit des temps » fondent peut-être le caractère *insaisissable*³⁰⁰ et la part *indicible*³⁰¹ de la pratique en éducation spécialisée qui trouve dans son contexte social professionnel et moderne, un terrain d'expression et de conjugaison particulier. Quoi qu'il en soit, la *part indicible* subsiste encore ici et à ce stade de la recherche, que ce soit relativement au *quid* ou au *quod* dont relève l'action en éducation spécialisée et bien qu'on puisse toutefois admettre que cette problématique est en partie indubitablement liée à la question du *rapport aux normes* et des *normes de la vie quotidienne* propres au dispositif institutionnel.³⁰² Si le cahier de bord du CPA de Valmont semble relativement bien circonscrit au prisme du champ de l'éducation spécialisée, son étude doit maintenant permettre d'entrer plus profondément et de nous approcher au plus près de l'agir en cours d'action - puisqu'il loge au cœur même et participe centralement de l'action éducative -, pour l'éclairer à partir d'un regard orienté *grammaticalement* en fonction des éléments problématisés. Tenter d'éclairer l'indicible, modestement et avec pour restriction l'étude exclusive d'un dispositif indigène dans le champ de l'éducation spécialisée, constitue toujours cependant un solide défi réflexif et théorique à ce stade. L'analyse du cahier de bord du CPA de Valmont dont l'hermétisme filtre la lecture à chacune de ses pages nous a confronté à la rencontre d'un véritable « os » méthodologique. Avant de parvenir à mordre

²⁹⁸ Cf. CIFALI M., GIUST-DESPRAIRIES F., *Formation clinique et travail de la pensée*, op. cit.

²⁹⁹ Cf. BUTLER J., *Qu'est-ce qu'une vie bonne ?* Paris, Payot, 2014.

³⁰⁰ Cf. COQUOZ J., KNÜSEL R., *L'insaisissable pratique*, op. cit.

³⁰¹ ROUSSEAU P., *Pratique des écrits et écriture des pratiques*, op. cit.

³⁰² MACHEREY P., *Le sujet des normes*, op. cit., pp. 15-16 : « [...] On les suit aveuglément sans avoir à proprement parler à leur obéir : quelles que soient les décisions et les motivations qui orientent en particulier les conduites, celles-ci tombent automatiquement, sans mot dire, dans le champ relationnel structuré par leur action. Les normes ne parlent pas, ou le moins possible : elles délivrent leurs messages dans la tête des gens qu'elles conduisent en les suggestionnant, sans que ceux-ci accèdent à une compréhension claire du contenu de ces messages qu'ils ne saisissent le plus souvent que de manière très partielle, ce qui rend leur décryptage aléatoire et à la limite superflu. En ce sens, on peut parler d'une ruse des normes, comme Hegel parlait d'une ruse de la raison. [...] »

plus fermement dans l'analyse, il a tout d'abord fallu déterminer des solutions pour élaborer progressivement un mouvement heuristique de *constitution organique* et corporelle d'un *corpus valable* à partir du cahier de bord, solutions qui ont nécessité un authentique travail de *fouille archéologique* dont on retrace la pertinence. La dimension épistémologique de reconstruction est centrale dans cette recherche, la suite de ce chapitre s'attèle à décrire et présenter le cheminement à partir d'où elle a progressivement été constituée après de nombreux détours.

Perspectives méthodologiques complexes : vers un corpus cohérent

La caractérisation indéfinie du matériau de recherche rend en effet énigmatique la méthodologie qu'il s'agit de lui appliquer. De fait, le CPA de Valmont opère aujourd'hui encore son action quotidienne et l'activité d'écriture du cahier de bord se perpétue jour après jour. Au-delà de sa définition d'outil de l'action, quel statut d'objet lui conférer après usage ? Il s'agit certes indubitablement d'archives, mais elles revêtent cependant un caractère clandestin. Elles ne peuvent être véritablement considérées comme des documents à part entière, puisqu'elles ne présentent pas une forme qui les rend accessibles, transmissibles et compréhensibles à un regard extérieur. Il faut donc considérer ces pages et se contenter de les définir comme des *traces écrites de l'action quotidienne indigène* de l'équipe d'éducateurs spécialisés du CPA de Valmont, traces que celle-ci a inscrites et continue d'inscrire dans le cahier de bord selon un usage similaire à celui des *tablettes de cire*.³⁰³ Ces traces constituent ainsi une *mémoire de l'action* et sont dans le même temps la condition et le matériau qui en étaye la *composition*. Toute l'histoire de l'évolution des civilisations occidentales ne s'appuie-t-elle pas elle-même sur des *techniques de mémoire*³⁰⁴ qui soutiennent l'écriture et rendent possibles les processus de sa composition ?³⁰⁵ Se transmet ainsi un savoir fondé sur des *préconstruits* qui sont à chaque fois inédits et nécessaires aux actions de la vie sociale humaine, savoirs transmis et renouvelés de générations en générations par le moyen de la « *scription* » véhiculée dans les images et les objets esthétiques, mythes, grands récits. Une fois le temps de son usage révolu, cette mémoire tombe dans l'oubli comme c'est le cas pour le cahier de bord du CPA de Valmont, mais les empreintes et les traces subsistent sur ces feuillets condamnés aux archives, selon un fonctionnement similaire à celui du « bloc-notes

³⁰³ RICEUR P., *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, p.16.

³⁰⁴ Cf. CARRUTHERS M., *Le livre de la mémoire, La mémoire dans la culture médiévale*, Paris, Macula, 2012.

³⁰⁵ Cf. CARRUTHERS M., *Machina memorialis, Méditation, rhétorique et fabrication des images au moyen Âge*, Paris, Gallimard, 2002.

magique » fort bien décrit par Freud.³⁰⁶ Il faudrait ici approfondir la question de la mémoire et des traces de mémoire pour les conjuguer avec la dimension de l'oubli³⁰⁷ et de ses formes, les nécessités, ainsi que le rôle fondamental que joue l'écriture dans ce processus d'*inscription-effacement* simultané.³⁰⁸ Cette tâche conséquente et philosophique à laquelle Paul Ricœur a grandement contribué n'est pas l'objet de la recherche, mais elle a été un cheminement prospectif nécessaire pour qualifier conceptuellement la nature du cahier de bord à partir de la notion de *trace*. L'intérêt de ces développements a en effet conduit à envisager cette « mémoire de l'oubli »³⁰⁹ comme une zone susceptible d'éclairer la question de la « part indicible » de la pratique et le « faire » spécifique de l'éducation spécialisée.³¹⁰ Cette « mémoire oubliée », ces « écritures mineures » ont orienté la méthodologie en fonction du but visé par la recherche : extraire et formaliser le savoir contenu dans le cahier de bord sur les formes spécifiques de l'agir en éducation spécialisée. Deux questions se sont dès lors présentées comme les deux faces d'une même bande de Moebius : comment traiter conceptuellement et empiriquement les *traces* du cahier de bord pour en constituer un *corpus* susceptible de servir une analyse possible en fonction de la problématique de recherche ?

Pour répondre à cette question, la problématique complexe que présente l'analyse du cahier de bord à partir d'un corpus clairement délimité et constitué depuis la centralité de la notion de *trace* nous a conduit à situer la méthodologie au centre du carrefour nodal et borroméen de trois champs épistémologiques qui seront convoqués à la suite de ce paragraphe : la *micro-histoire* et l'analyse des « arts de faire », la *sociologie du travail social*, l'*herméneutique de l'action*. Il s'agissait en effet malgré les nombreuses connaissances dont on a fait état, de trouver et de construire un cadre théorique et méthodologique au préalable inexistant, tant pour une analyse du cahier de bord centrée sur le savoir relatif aux formes de l'agir qu'il contient dans les *traces graphiques* qui le constituent, tant pour la modélisation d'un savoir théorique de l'éducation spécialisée, dont le cadre théorique reste malgré les connaissances établies à ce jour fuyant et insaisissable dans le domaine de la recherche en

³⁰⁶ Cf. FREUD S., *Note sur le bloc-notes magique*, in « Résultats, idées, problèmes II », Paris, PUF, 1985.

³⁰⁷ Cf. AUGE M., *Les formes de l'oubli*, Paris, Payot-Rivages, 2001.

³⁰⁸ Cf. CHARTIER R., *Inscrire, effacer. Culture écrite et littérature (XIe-XVIIIe siècle)*, Paris, Seuil, 2005.

³⁰⁹ CARRUTHERS M., *Machina memorialis, op.cit.*, p. 75 : « [...] L'oubli s'opère non pas par l'effacement, mais la recomposition à l'intérieur d'une scène - technique mnémonique élémentaire. L'oubli est une catégorie de la mémoire. [...] »

³¹⁰ Nous pouvons ici relier cette notion de « mémoire de l'oubli » que constitue l'écriture et la fonction du cahier de bord dans la construction de la vie institutionnelle quotidienne avec la question de l'*indicible* dans la pratique, en la mettant en relief avec ce que développe Martin Heidegger dans un de ces textes, cf. HEIDEGGER M., « Bâtir, habiter, penser » in *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, 1958, p. 174.

travail social, en raison d'une irréfragable tension dans les caractéristiques structurelles de ce quotidien professionnel énigmatique où se télescopent de manière complexe et enchevêtrée d'innombrables situations vécues.³¹¹ Voici dès lors dans la suite les champs épistémologiques les plus pertinents pour le traitement des traces qui définissent la matérialité du cahier de bord du CPA de Valmont.

Micro-histoire : sur les traces du quotidien et des pratiques humaines

Premièrement, il est logique à partir de la notion de trace d'envisager la méthodologie dans le fil de la *micro-histoire* et du *paradigme indiciaire* développé par l'historien Carlo Ginzburg, particulièrement en référence au chapitre *Traces, Racines d'un paradigme indiciaire* de *Mythes, emblèmes, traces*.³¹² Dans ce texte, Carlo Ginzburg met en relation les méthodes de trois personnages : le critique d'art et la figure politique italienne incarnée par Giovanni Morelli tout d'abord, capable en examinant les plus petits détails (les oreilles) d'authentifier l'auteur d'une toile ; le détective Sherlock Holmes ensuite, apte à découvrir l'auteur d'un délit sur la base d'une interprétation d'empreintes et d'indices imperceptibles pour la plupart des gens ; le père de la psychanalyse Sigmund Freud enfin, dont la technique clinique permet de deviner les choses secrètes et cachées à partir de traits sous-estimés dont on ne tient pas compte, à partir du rebut et du déni dans l'observation.³¹³ Dans les trois cas, « des traces mêmes infinitésimales permettent de saisir une réalité plus profonde, impossible à atteindre autrement. Des traces : plus précisément, des symptômes (dans le cas de Freud), des indices (dans le cas de Holmes), des signes picturaux (dans le cas de Morelli) ». ³¹⁴

Pour expliquer cette analogie, Ginzburg met en perspective explicative le modèle de la sémiotique médicale, discipline qui permet de diagnostiquer les maladies inaccessibles à l'observation directe basée sur des symptômes superficiels parfois insignifiants aux yeux du profane. Il ne s'agit pas d'une coïncidence puisque vers la fin du 19^e siècle un paradigme indiciaire précisément fondé sur la sémiotique commence à s'affirmer dans les sciences humaines.³¹⁵ Par ailleurs, les racines de ce paradigme sont beaucoup plus anciennes, Carlo Ginzburg les reliant directement à la pratique ancestrale des groupes humains que constitue la *chasse* où l'homme, pendant des millénaires et au cours de poursuites innombrables « a appris

³¹¹ SOULET M.-H. *Petit précis de grammaire indigène du travail social*, op. cit., p. 29.

³¹² GINZBURG C., *Mythes, emblèmes traces, Morphologie et histoire*, op. cit., p. 218.

³¹³ *Ibid.*, p. 222-223.

³¹⁴ *Ibid.*, p. 232.

³¹⁵ *Ibid.*, p. 233.

à reconstruire les formes et les mouvements de proies invisibles à partir des empreintes inscrites dans la boue, des branches cassées, des boulettes de déjection, des touffes de poils, des plumes enchevêtrées et des odeurs stagnantes. Il a appris à sentir, enregistrer, interpréter et classer des traces infinitésimales comme des filets de bave. Il a appris à accomplir des opérations mentales complexes avec une rapidité foudroyante, dans l'épaisseur d'un fourré ou dans une clairière pleine d'embûches. »³¹⁶ Pour évoquer ce patrimoine de connaissances transmises de générations en générations, cet auteur convoque en illustration la fable orientale des trois frères de Serendip reprise par Voltaire dans le conte Zadig. Dans cette fable, trois frères rencontrent un homme qui a perdu son chameau. Sans hésiter, ils le lui décrivent précisément, à partir des indices insignifiants observés sur place qui leur ont permis de reconstruire l'aspect de l'animal. Accusés de vol et jugés pour ces raisons, les frères témoignent d'un savoir relatif à la chasse dont ils sont dépositaires, même s'ils ne sont pas chasseurs. Pour Ginzburg, ce qui caractérise ce savoir résulte de la capacité de remonter, à partir de faits expérimentaux apparemment négligeables, à une réalité complexe qui n'est pas directement expérimentable. Il ajoute « que ces faits sont toujours disposés par l'observateur de manière à donner lieu à une séquence narrative dont la formulation la plus simple pourrait être « quelqu'un est passé par là ». Peut-être l'idée même de narration (distincte de l'enchantement, de la conjuration ou de l'invocation) est-elle née pour la première fois dans une société de chasseurs, de l'expérience du déchiffrement des traces. [...] Le chasseur aurait été le premier à « raconter une histoire » parce qu'il était le seul capable de lire une série cohérente d'événements dans les traces muettes (sinon imperceptibles) laissées par sa proie. »³¹⁷

Toujours selon cet historien, on rencontre déjà le paradigme indiciaire dans la *polis* grecque, dans le savoir-faire des médecins, des historiens, politiques, menuisiers, potiers, des marins, pêcheurs et des femmes. Pour lui, ces activités ne représentent qu'une partie des catégories qui opéraient pour les Grecs dans le vaste territoire du savoir conjectural : « territoire gouverné, de manière significative, par une déesse comme Métis, la première épouse de Jupiter [...]. Mais ce paradigme resta, nous l'avons dit, implicite : il fut écrasé par le modèle de connaissance prestigieux (et socialement plus élevé) élaboré par Platon. »³¹⁸ Détaillant plus longuement les origines et l'inscription de ce paradigme, Carlo Ginzburg démontre sa présence et son utilisation séculaire, tout en marquant son point de reprise à la fin

³¹⁶ *Ibid.*

³¹⁷ *Ibid.*, 242-43.

³¹⁸ *Ibid.*, p. 249.

du 18^e siècle et rappelant son paradoxe lorsqu'il caractérise le paradigme indiciaire par la qualification de « rigueur élastique ». En effet, celle-ci semble impossible à éliminer dans certaines situations puisqu'il s'agit : « de formes *muettes* - dans le sens où, nous l'avons déjà dit, leurs règles ne se prêtent ni à être formalisées, ni même à être dites. Personne n'apprend le métier de connaisseur ou l'art du diagnostic en se bornant à mettre en pratique des règles préexistantes. Dans ce type de connaissance entrent en jeu (dit-on couramment) des éléments impondérables : le flair, le coup d'œil, l'intuition. »³¹⁹

Comment ne pas reconnaître dans les développements de cet auteur, les caractéristiques décrites et détaillées par les praticiens et les auteurs de l'éducation spécialisée, telles qu'elles ont été analysées dans ce travail ? On peut ainsi faire un lien direct et considérer que la pratique éducative spécialisée puise bel et bien les fondations de son savoir-faire dans le genre des pratiques séculaires du *paradigme indiciaire*, selon une conjugaison et des formes d'appropriation qui lui sont propres, comme par exemple dans le cas de la pratique indiciaire et méthodologique de l'*observation* qui soutient l'élaboration du *projet socio-éducatif* d'une part, ou d'autre part dans la *caractéristique relationnelle* de sa pratique qui relève de même d'un « art de faire » et d'un « savoir-y-faire relationnel clinique », identique à celui décrit par Ginzburg. La *part indicible* dans la pratique éducative spécialisée est ainsi liée à la nature même de son savoir-faire et explique la difficulté d'en extraire un savoir stabilisé, l'impondérable la remettant perpétuellement en mouvement. Dès lors, les difficultés et les résistances méthodologiques que présente le cahier de bord du CPA de Valmont s'expliquent plus logiquement au prisme des particularités du paradigme indiciaire dont le savoir-faire éducatif spécialisé relève en grande partie. Par contre, l'intérêt de ce cahier se renforce, car son contenu qui se présente sous la forme de traces informes, rebutantes et illisibles, véritables déchets de cette activité indiciaire, donne pourtant de manière privilégiée un accès direct pour construire un *regard sociologique* au cœur de cet insaisissable agir, offrant ainsi la perspective d'en reconstituer la morphologie (i.e. un procédé « hylémorphique »).

L'usage du paradigme indiciaire s'impose dès lors inévitablement dans l'approche méthodologique de cette recherche et pour cette raison l'approche micro-historique dans laquelle ce paradigme puise sa vigueur est mise en tension avec l'approche sociologique, d'une part en ce qui concerne les « arts de faire »³²⁰ auxquels s'apparente le savoir-faire de l'éducation spécialisée, d'autre part en tant qu'il s'agit d'un agir professionnel situé dans un

³¹⁹ *Ibid.*, p. 249.

³²⁰ Cf. DE CERTEAU M., *L'invention du quotidien*, *op. cit.*

dispositif d'intervention sociale. En effet, les principes de la micro-histoire et des jeux d'échelles³²¹ s'appliquent ici de fait, puisque la recherche quasi monographique sur le plan empirique par la centration sur le cahier de bord se déploie dans l'élargissement d'une focale tout d'abord apposée avec attention sur l'agir professionnel dans le dispositif du CPA de Valmont, avant d'être ensuite élargie par une formalisation générique de l'agir spécifique de la profession éducative spécialisée. Par ailleurs et comme évoqué dans le chapitre précédent, la naissance de la profession d'éducateur spécialisé s'inscrit dans un processus socio-historique où les influence historiques et politiques sur la constitution des modalités d'action doivent indubitablement être prises en compte. Le cadre général est dès lors fondamentalement socio-logique.

Pour rendre possible une *construction théorique* propre à l'éducation spécialisée et pour favoriser le passage entre une histoire des pratiques indicielles humaines et une sociologie du travail social dans lesquelles la pratique éducative spécialisée est dans les deux cas inscrite, le sous-chapitre propose la possibilité d'esquisser une théorie de l'action de l'éducation spécialisée à partir des travaux de Michel de Certeau concernant les « arts de faire » et dans une élaboration analytique circulaire progressivement augmentée depuis le chapitre et les sous-chapitres précédents. Cette circularité permet en effet de tenir compte d'abord et à la fois de la nature *praxique* et *clinique* de l'éducation spécialisée, mais également de sa spécificité professionnelle de prise en charge du *quotidien* en relation aux « arts de faire » analysés par de Certeau. De là, étant donné que la pratique éducative spécialisée ne peut pas être considérée comme une activité ordinaire du quotidien puisqu'elle s'inscrit dans une profession sociologiquement constituée et qu'elle est déterminée dans son mandat par des politiques sociales et publiques étatiques modernes, on convoque deuxièmement la sociologie du travail social, toujours dans l'optique de justifier la méthodologie de constitution du corpus et bien entendu en vue de son analyse ultérieure dans le cadre de théorisation progressive qui en découle. Quelles sont dès lors les approches que propose la « sociologie du travail social » ?

Déclinaisons moderne et sociologique de l'agir d'une profession du travail social

Pour Jean-Yves Dartiguenave, le travail social fut longtemps considéré comme un objet mineur par la sociologie au regard d'autres champs thématiques ayant acquis beaucoup plus

³²¹ Cf. REVEL J., *Jeux d'échelles, La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Seuil/Gallimard, 1996.

de légitimité. C'est à travers la sociologie du travail que le travail social fut tout d'abord abordé, comme un champ tout au plus digne d'une sociologie appliquée qui « trouvait là un des « terrains » propices à son édification, fut-ce à l'ombre des grandes questions qui agitaient la discipline. ».³²² La sociologie du travail social a aujourd'hui incontestablement acquis « droit de cité » dans la communauté scientifique et bien que s'inscrivant formellement dans des cadres institutionnels universitaires de formation, la délimitation de son champ d'étude et sa propre définition reflètent des problématiques hétérogènes que l'on trouve dans l'hétérogénéité des professions qui composent le champ des pratiques du travail social.³²³ Michel Chauvière souligne à ce propos que malgré une demande forte mais « discontinue à l'égard des sciences sociales (socio-histoire, sociologie des organisations, sociologie du travail et des professions, de la santé, de la déviance, de l'éducation, etc.), il n'existe pas à ce jour de sociologie du « travail social », qu'on le prenne au sens strict (c'est-à-dire à partir des seuls professionnels) ou au sens plus large (considérant l'ensemble des intervenants sociaux). »³²⁴ En ce sens, il faut parler plutôt de « travaux qui s'emploient à éclairer, soit le contexte socio-politique de son exercice au travers d'une sociologie de l'action sociale ou plus largement des politiques publiques, soit les modalités de son organisation professionnelle par le truchement d'une approche socio-historique ou d'une sociologie du travail et des professions. »³²⁵ Comme pour le champ des pratiques qu'elle s'attèle à étudier, à formaliser et à comprendre, la sociologie du travail social pose la question de la considération du travail social comme objet *sui generis* qui relève dans son intelligibilité hétéronome (comme produit ou instrument d'un ordre de réalité extérieur, société globale, rapports sociaux, etc.), auquel cas il ne peut constituer un objet spécifique, soit il possède une certaine autonomie et il peut alors être apprécié comme un objet à part entière.³²⁶

Toute démarche scientifique exige en effet de « construire son propre objet, c'est-à-dire d'en définir l'identité et l'unité, i.e. de concevoir sa spécificité et son autonomie au regard de

³²² DARTIGUENAVE J.-Y., *Pour une sociologie du travail social*, op. cit., p. 11.

³²³ *Ibid.*, : « [...] pour la France, le Master « du travail social en Europe » de l'Institut Social Lille-Vauban, le Master « Intervention sociale : études et évaluation », de l'université de Paris XII, le Master « Travail social, action et société » du CNAM, le Master « intervention sociale et changement » de l'université de Toulouse le Mirail, et le Master « Métiers de l'Ingénierie Sociale » de l'université de Rennes 2, etc. La plupart des pays européens ont franchis un pas supplémentaire en créant des doctorats de travail social. On peut relever ainsi : le Doctorat de travail social de l'université de Lisbonne (Portugal), le Doctorat de Travail social du Domaine sociologie, travail social et politiques sociales de l'université de Fribourg (Suisse), le Doctorat de travail social du Département de Travail social de l'université de Göteborg (Suède), le Doctorat de Travail social de l'université d'East-Anglia à Norwich (Royaume-Uni). [...] »

³²⁴ CHAUVIERE M., *Le travail social dans l'action publique*, op. cit., p. 19.

³²⁵ DARTIGUENAVE J.-Y., op. cit., p. 12.

³²⁶ *Ibid.*, p. 13.

processus généraux qui en rendent compte » et il s'agit là d'un obstacle épistémologique caractéristique sur lequel viennent buter les approches sociologiques du travail social. On a précisément rencontré cet obstacle dans le cas de la présente recherche, particulièrement en rapport à la construction d'un objet exclusivement fondé sur l'étude du cahier de bord du CPA de Valmont et sur les formes du savoir-faire spécifique de l'éducation spécialisée. En ce sens, il ne s'agit pas d'une appréhension sociologique générique du travail social qui considère celui-ci comme un champ professionnel unitaire objectivé, car on a en effet choisi de considérer l'éducation spécialisée comme un champ qui se distingue dans une identité professionnelle paradoxale, à la fois dans un rapport d'autonomie et hétéronomie au champ général du travail social. Ces questions sont prises en compte à travers l'affirmation qui considère que si l'éducation spécialisée s'est développée conjointement aux pratiques sociales depuis la fin du 19^e siècle d'un point de vue socio-historique, elle en est cependant toujours restée distincte en raison de ses modalités spécifiques et des contextes de son action, ces modalités relevant de diverses pratiques similaires mais hétérogènes qui étaient encore indéfinies en tant que profession socialement reconnue. Ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale que naît véritablement l'éducation spécialisée, se distinguant ainsi comme profession spécifique tout en s'inscrivant progressivement dans les pratiques nouvelles et inédites dans le champ de l'intervention sociale.³²⁷

Tous deux enfants de la Modernité démocratique libérale soutenue par le souffle des *Lumières* et partageant en ce sens des finalités génériques semblables, ce n'est véritablement qu'après la Seconde Guerre mondiale et dans le cadre de la mise en œuvre inédite du modèle de l'État social ou Providence que l'éducation spécialisée et le travail social partagent une inscription sociale et professionnelle commune. Ce point est capital et il faut ici encore mieux parler des trois professions qui composent à l'origine ce qui est devenu le champ du travail social : *l'éducation spécialisée*, *l'assistance sociale* et *l'animation socio-culturelle*, toutes trois s'inscrivant dans les modalités de la construction moderne du libéralisme démocratique et des politiques sociales naissantes dans la prise en charge des « écarts ». Les échecs et les graves crises auxquelles le modèle libéral a conduit permettent d'envisager logiquement et de comprendre le contexte de la véritable naissance du champ du travail social dans l'après-guerre, à l'aune cette fois-ci de l'Etat-Providence institué pour limiter les effets dévastateurs

³²⁷ Cf. BOUSSION S., *Les éducateurs spécialisés : naissance d'une profession*, op. cit., p. 164 : « [...] La profession s'est construite en rupture avec le temps des maisons de correction de sinistre réputation, une réputation dans laquelle la presse a joué un grand rôle par le biais des campagnes de l'entre-deux guerres. Au sombre gardien ou surveillant a ainsi succédé l'éducateur bienveillant, chargé de remettre les jeunes dont il a la charge sur le chemin de la réadaptation sociale grâce aux apports de nouvelles méthodes éducatives. [...]

produits par les modalités politiques antérieures.³²⁸ Le tournant gestionnaire des politiques publiques³²⁹ lentement institué depuis la fin des années 1970 et mis en œuvre au début des années 1990 a permis d'asseoir la légitimité du travail social, remettant certes à vif ses paradoxes constitutifs, mais le certifiant par contre socialement dans le cadre d'un champ dont la particularité unitaire relève de l'hétérogénéité.³³⁰

Précisément parce que l'éducation spécialisée se distingue comme métier spécifique, elle doit être logiquement inscrite comme profession dans le champ sociologique du travail social et en ce sens le travail social ne doit cependant pas être considéré comme un métier générique, mais un champ de pratiques et de métiers divers partageant des finalités démocratiques communes, en raison de la détermination politique et publique contrainte du mandat qui en justifie leur existence entre hétéronomie et autonomie modernes.³³¹ Si dès lors les origines, les valeurs et la méthodologie de l'intervention en éducation spécialisée (éducation nouvelle, scoutisme, etc.) ne sont certes pas les mêmes que celles de l'assistance sociale (service social), de l'animation socio-culturelle (éducation populaire), ces professions se sont toutefois rapprochées et mutuellement enseignées dans le cadre commun de l'État social, s'empruntant des savoir-faire et des techniques éprouvées et favorisant ainsi leur développement tout autant par ailleurs que l'opacité de leur distinction. Elles partagent pour cette raison des intentions communes de réduction, de régulation démocratique des écarts et sont le produit de mouvements historiques de résistances aux effets néfastes du libéralisme démocratique, résistances politiques dans les mouvements d'appel à l'élaboration des politiques sociales à la fin du 19^e, résistances populaires en ce qui concerne l'égalité d'accès à l'alphabétisation et à la culture, résistances éducatives au regard d'un changement de paradigme au début du 19^e siècle dans l'orientation et au regard des modalités éducatives « disciplinaires » à partir desquelles l'éducation spécialisée trouvera pourtant le terreau de sa fondation ultérieure. De là, l'étude de l'éducation spécialisée comme champ de pratique spécifique se justifie dans le cadre de cette recherche, tout autant que son inscription comme sous-champ scientifique possible qui pourrait s'affirmer à l'intérieur du cadre de la sociologie du travail social dont il faut encore maintenant préciser les principaux repères.³³²

³²⁸ Cf. GAUCHET M., *La révolution moderne. L'avènement de la démocratie I ; La crise du libéralisme. L'avènement de la démocratie II*, Paris, Gallimard, 2007 ; *À l'épreuve des totalitarismes III*, op. cit.

³²⁹ Cf. PERROT M.-D. (dir.), *Ordres et désordres de l'esprit gestionnaire*, op. cit. ; CONTINI J.-C., *La formation HES des éducateurs spécialisés en questions*, op. cit.

³³⁰ DARTIGUENAVE J.-Y., *Pour une sociologie du travail social*, Rennes, op. cit., p. 15.

³³¹ Cf. GIDDENS A., *La constitution de la société*, op. cit.

³³² Cf. BOUSSION S., *Les éducateurs spécialisés : naissance d'une profession*, op. cit., p. 235 : « [...] Concevoir l'éducateur comme un homme d'action peut s'apparenter à une stratégie de distinction, par laquelle les

Sociologie empirique des pratiques professionnelles en travail social

Comme le présente Jean-Yves Dartiguenave, trois grands courants ou cadres semblent se dégager principalement des approches sociologiques du travail social : la perspective critique, la perspective interactionniste et la perspective socio-historique³³³ :

1. *La perspective critique* appréhende le travail social comme étant à la fois le produit et le procédé du pouvoir par le jeu d'une normalisation qui lui dénie dès lors toute spécificité. Le travail social est alors situé dans des enjeux socio-politiques sur lesquels il n'a pas de prise directe et que déterminent par ailleurs les modalités de son action, lui déniaient toute capacité à traduire ces enjeux de façon singulière autrement que par la voie d'une résistance à l'ordre établi, résistance à concevoir uniquement sur un registre politique qui atteste de la totale dépendance du travail social à l'ordre social qui le produit.³³⁴ Au regard des développements du chapitre II, on note à ce sujet le rôle spécifique de *l'humanisme personnaliste*, d'une part à partir de son influence antifasciste et militante dans les années 1930 et d'autre part, après la guerre où le *personnalisme* fait encore acte de résistance et constitue le terreau de valeurs adoptées ultérieurement et en partie par l'éducation spécialisée au moment notamment des événements de 1968 en France. Très actif dans les années trente et fortement véhiculé par des acteurs du milieu culturel et littéraire, ce mouvement s'inscrit de manière critique en résistance aux logiques fascistes et promeut à l'instar de Paul Valéry une réhabilitation de la « valeur esprit »³³⁵, *Esprit* qui sera précisément le titre de la revue fondée par Emmanuel Mounier (1949 ; et dont un numéro sera consacré au travail social), cherchant à travers des analyses critiques une alternative politique aux deux modèles extrêmes de société représentés par le capitalisme libéral effréné et le totalitarisme communiste.³³⁶ Dans le cadre de son retour dans l'après-guerre, ce mouvement se manifeste à nouveau et de manière inédite au cours des années soixante en France par une virulente *critique de la vie quotidienne*³³⁷ et de ses *institutions* (Lourau), critique dans laquelle certains acteurs de l'éducation spécialisée se sont activement reconnus pour y avoir participé.³³⁸

éducateurs en fonction s'autorisent par rapport aux corps professionnels proches et aux élites sociales, affirmant leur spécificité professionnelle. [...]

³³³ DARTIGUENAVE J.-Y., *Pour une sociologie du travail social*, op. cit., p. 18.

³³⁴ *Ibid.*, p. 19.

³³⁵ VALÉRY P., *La crise de l'esprit (1924)* in *Variété I et II*, Paris, Folio, Gallimard, 1998, p.13.

³³⁶ Cf. LOUBET DEL BAYLE J.-L., *Les Non-Conformistes des Années 30*, op. cit.

³³⁷ Cf. LEFEBVRE H., *Critique de la vie quotidienne III, De la modernité au modernisme (pour une métaphilosophie du quotidien)*, Paris, L'Arche, 1997.

³³⁸ ROUZEL J., *Le travail d'éducateur spécialisé*, op. cit., p. 1.

2. Le cadre de *l'interactionnisme symbolique* s'inscrit de la même manière et par certains côtés dans une perspective critique qui analyse les ressorts de l'aliénation et des mécanismes de désappropriation à l'œuvre dans les « institutions totalitaires ». Cette perspective considère par contre de manière inédite la conception du *pouvoir de la norme* qui est dès lors produite par des processus de construction sociale et des situations d'interaction, dans lesquelles les acteurs négocient leurs positions respectives et inégales dans la position de pouvoir qu'elles représentent.³³⁹ On a évoqué à ce propos l'influence de *l'interactionnisme symbolique* en tant que théorie de référence convoquée pour la construction de la formation professionnelle et de la recherche en éducation spécialisée, parallèlement à la référence psychanalytique. Les travaux interactionnistes se sont en effet penchés sur les pratiques professionnelles selon des méthodes empiriques issues de l'anthropologie et de l'ethnologie, les adaptant spécifiquement pour l'étude sur les terrains sociaux nouvellement nés dans le cadre du développement et des innovations de la Modernité. Concernant l'angle proposé par la sociologie interactionniste et en vue de l'étude de l'éducation spécialisée, ce cadre théorique présente des concepts et une méthodologie des plus pertinents dans nombre de ses développements. Erving Goffman a ainsi étudié attentivement les *cadres de l'expérience* sociale, ainsi que les dispositifs institutionnels qui les constituent, certains se révélant socio-historiquement et structurellement très proches des institutions éducatives spécialisées, notamment dans le domaine médico-social si l'on examine par exemple les rapports de pouvoir, les risques totalitaires et les stratégies de résistances mises en jeu par les acteurs de ces interactions. Outre l'aspect institutionnel et les enjeux relationnels qui sont spécifiquement en jeu dans l'éducation spécialisée, Goffman a produit des travaux mettant à l'étude la *mise en scène de la vie quotidienne*, dimension qui nous intéresse au plus haut point en lien avec les travaux de Michel de Certeau et la dimension centrale du quotidien en éducation spécialisée. De manière complémentaire, il faut aussi mentionner les travaux de Howard Becker qui sont fondamentaux et centraux en rapport à la question de la *déviance sociale* qu'il étudie en tant que problématique socialement construite, selon des processus d'identification d'individus à des groupes qui constituent progressivement le socle de problèmes sociaux émergents et inédits. S'inscrivant dans le cadre d'une « théorie ancrée », *l'interactionnisme* permet ainsi d'étudier sous de multiples facettes les gestes professionnels réellement exercés dans les dispositifs institutionnels, dessinant ainsi un *arc de trajectoire* qui révèle dans le même temps, aussi bien les déterminations sociales et politiques des procédures et procédés institutionnels

³³⁹ DARTIGUENAVE J.-Y., *Pour une sociologie du travail social*, Rennes, *op. cit.*, p. 19.

mis en œuvre que la nature et les stratégies de négociation opérées dans les interactions humaines au sein de ces cadres de vie et d'expériences.³⁴⁰

3. Troisièmement, et pour compléter les grands cadres sociologiques en travail social, il faut encore mentionner la *perspective socio-historique* qui s'emploie à restituer les principales étapes chronologiques, ainsi que les ruptures, les évolutions et les changements d'un champ professionnel et institutionnel. Telle qu'elle est convoquée dans les chapitres I et II, cette approche permet de porter attention « aux événements et mythes fondateurs, aux figures emblématiques du secteur, aux initiatives, convictions, valeurs, de ses promoteurs et acteurs, à leurs stratégies de conquête, mais aussi de repli, selon la conjoncture du moment, toutes choses qui rendent compte de la singularité des expériences dans l'étendue d'un devenir. »³⁴¹ Les éléments examinés jusqu'ici démontrent clairement que ces trois grandes approches et perspectives sociologiques en travail social ont été convoquées selon des modalités multiples pour l'étude de l'éducation spécialisée, qu'elles en fondent le socle scientifique de base et qu'on y trouve tout aussi bien des travaux de chercheurs, de praticiens et d'historiens qui proposent des points de vue pluriels intéressants.

Dans cette recherche et en fonction du questionnement qui la fonde, les connaissances présentées dans l'état des lieux et les développements problématiques et contextuels effectués permettent maintenant de s'approcher des repères définitifs mis en usage pour définir les lignes de construction du *corpus*, ainsi que du *cadre théorique et méthodologique* adopté qui font l'objet du sous-chapitre suivant. Mais il faut encore évoquer à ce stade et avant cette conclusion le troisième paradigme envisagé pour une méthodologie susceptible de servir l'analyse d'un corpus extrait d'un cahier de bord en éducation spécialisée. La nature et la tessiture graphique et textuelle de cet outil technique de la pratique du quotidien qu'est le cahier de bord contraignent en effet, en articulation avec les modalités privilégiées de la démarche clinique pour l'élaboration du savoir éducatif spécialisé, à faire un détour complémentaire par la *philosophie analytique* et le paradigme de l'*herméneutique de l'action* dont Paul Ricœur est une figure importante. Il faut aussi préciser qu'autant pour Paul Ricœur que pour Michel de Certeau, cheminant côte à côte³⁴², la narrativité et le récit sont les modalités opératoires les plus pertinentes pour rendre compte de l'action et pour formaliser les pratiques humaines, selon les mêmes modalités examinées dans le chapitre précédent.

³⁴⁰ DARTIGUENAVE J.-Y., *op. cit.*, p. 20.

³⁴¹ *Ibid.*

³⁴² Cf. DOSSE F., *Paul Ricœur, Michel de Certeau, L'Histoire : entre le dire et le faire*, Paris, L'Herne, 2006.

Action, texte et arts de faire se conjoignent ainsi pour envisager une application heuristique et pertinente de la démarche clinique, dans un détournement de son application et pour la constitution d'une méthodologie analytique du cahier de bord du CPA de Valmont.

Lecture, impasses initiales et perspectives herméneutiques de l'action

Envisager la lecture et l'analyse du corpus extrait du cahier de bord du CPA de Valmont, c'est le considérer également sous l'angle de sa nature *textuelle, discursive* et *sémiotique*. Cet approfondissement prospectif et réflexif se justifie en raison du choix d'une méthodologie qui est exclusivement centrée dans cette recherche sur le cahier de bord du CPA de Valmont. En effet, d'autres archives étaient à disposition : procès-verbaux des colloques de l'équipe éducative, dossiers individuels des jeunes ayant séjourné au CPA, archives administratives du personnel éducatif, etc. Par ailleurs, d'autres perspectives méthodologiques étaient également envisageables : observation participante, entretiens compréhensifs avec les membres de l'équipe éducative, avec la direction, avec les sujets pris en charge, etc. Notre expérience professionnelle personnelle au sein du CPA de Valmont justifiait selon nous la non pertinence (l'« im-pertinence ») des démarches évoquées. Par ailleurs, nous avons en raison de notre expérience personnelle et professionnelle au CPA une connaissance préalable des multiples codes internes utilisés dans l'écriture du cahier de bord, sous forme d'abréviations, d'initiales, de noms propres d'intervenants extérieurs, sans mention de leur fonction, etc., ceux-ci servant bien évidemment à maximiser la densité et la rapidité d'accès et de compréhension des données du cahier pour l'ensemble du personnel éducatif. Tout autre chercheur pourrait bien entendu accéder à la compréhension de ces codes en questionnant les membres de l'équipe éducative de manière informelle, par entretiens ou/et en s'imprégnant par « observation participante » dans le quotidien professionnel du CPA de Valmont.

Ensuite, en fonction de nos recherches préalables et de la pertinence de la démarche clinique dans l'élaboration du savoir pratique, il était logique d'envisager un paradigme « narratif » pour construire un corpus constitué de formes accessibles à l'appréhension analytique. En raison du caractère *quotidien* et de la *métis* professionnelle qui caractérisent l'action éducative spécialisée, les connaissances élaborées jusque-là convergeaient toutes et unanimement vers une méthodologie requérant la question du récit³⁴³ et de la pertinence de

³⁴³ Cf. CIFALI M., ANDRE M., *Ecrire l'expérience, op. cit.*

celui-ci³⁴⁴ pour l'élaboration de la connaissance³⁴⁵ et du savoir relatif à l'agir humain et ses pratiques symboliques. Dans le cadre d'une monographie de formation³⁴⁶ élaborée dans le même temps que le projet de cette thèse, nous avons précisément tenté de formaliser un savoir dans l'écriture au prisme d'une approche narrative de l'action et de la mise en récit orale, puis écrite, en travail de groupe, dans le cadre d'un dispositif de formation à la supervision.

Malgré la pertinence confirmée de la fonction narrative dans l'élaboration du savoir, nous y butons sur l'énigme d'une appréhension formelle de la question de l'indicible du *réel* en jeu dans l'action socio-éducative et les événements qui s'y manifestent dans les surgissements de l'imprévu. Nous y esquissons alors les perspectives d'un maniement de l'*histoire de cas* et du récit sous l'abord dialogique, comme figures possibles de connaissance et de *prise sur le réel*, ainsi que le développent longuement les auteurs dans l'ouvrage dirigé par Jacques Revel et Jean-Claude Passeron.³⁴⁷ Les articulations de la question du récit y sont en effet mises en réflexion dans une rencontre entre psychanalyse et sociologie, deux grands courants de références dans lesquels l'éducation spécialisée a puisé les sources de son développement. Mais d'autres travaux en sciences de l'éducation présentaient également des pistes d'analyse pertinentes, tout comme que du côté de la linguistique et notamment dans les travaux de Marilia Amorim qui qualifie le savoir pratique de *métis*, considérant que celui-ci caractérise le « savoir » de la postmodernité.³⁴⁸ La mise en récit dans une forme de « sociologie narrative » semblait donc représenter une voie d'accès « royale ».

À partir de là et revenant aux perspectives envisagées pour constituer un corpus à partir du texte fragmenté et informe du cahier de bord du CPA de Valmont, l'idée première a ainsi logiquement consisté à trouver des solutions pour extraire du cahier de bord, une découpe de divers fragments relatifs à plusieurs « cas individuels » identifiés, afin de procéder ensuite à une (re)configuration par le récit des ces bribes éclatées et pour avoir ainsi accéder à de larges *séquences narratives*³⁴⁹ de l'action vécue au CPA de Valmont, séquences et segments à partir desquelles l'action spécifique des éducateurs spécialisés serait repérable et saisissable. En

³⁴⁴ DE CERTEAU M., *L'invention du quotidien*, op. cit., p. 110-111.

³⁴⁵ Cf. LAPLANTINE F., LEVY J., MARTIN J.-B., NOUSS A., *Récit et connaissance*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1998.

³⁴⁶ Cf. CONTINI J.-C., *Prendre soin de la mise en récit en supervision*, Monographie de certification à la supervision en travail social, Montpellier, Psychasoc, 2010, publié sur www.psychasoc.com.

³⁴⁷ PASSERON J.-C., REVEL J. (dir.), *Penser par cas*, Paris, éditions de l'EHESS, 2006, p. 25.

³⁴⁸ Cf. AMORIM M., *Raconter, démontrer, survivre. Formes de savoir et de discours dans la culture contemporaine*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2007.

³⁴⁹ REVAZ F., *Introduction à la narratologie, Action et narration*, Paris, De Boeck Duculot, 2009, pp. 132-134.

raison du caractère désordonné des contenus du cahier de bord, de ces éclats jetés pêle-mêle, la méthodologie par le récit, telle qu'elle est développée entre autres par Jean-François Laé sous le terme de sociologie narrative³⁵⁰ semblait de prime abord se présenter comme une clef pour la problématique méthodologique complexe posée par le matériau de recherche, dès lors que : « Le récit transforme les événements, les actions et les personnes du vécu en épisodes, en intrigues, et en personnages ; il ordonne les événements dans le temps et construit entre eux des relations de cause, de conséquence, de but, il donne place à l'occasionnel, au fortuit, à l'hétérogène. Par le récit, les hommes se font les personnages de leur vie et donnent à celle-ci une histoire. Cette opération de configuration, que Ricœur a décrite sous le terme de *mise en intrigue*, s'accomplit dans et par le langage. C'est le récit, en tant que genre du discours, qui en est, non seulement le moyen, mais le lieu : la vie a lieu dans le récit, et elle a lieu en tant qu'histoire. Ce qui donne forme au vécu et à l'expérience des hommes, ce sont les récits qu'ils en font. Le narratif est le lieu où l'existence humaine prend forme, où elle s'élabore et s'expérimente sous la forme d'une histoire. »³⁵¹

Les corrélations entre les paramètres de l'éducation spécialisée et les éléments méthodologiques de leur saisissement par l'usage et la construction de séquences narratives devaient ainsi permettre d'élaborer un cadre et un corpus clairement défini et délimité, pour y analyser ensuite les actions des éducateurs spécialisés ainsi réinscrites dans une temporalité et une lecture accessibles à l'analyse. Cette voie méthodologique s'est révélée être une impasse à l'épreuve. Les concepts de *trajectoire* et de *négociation* engagés pour découper la matière du cahier de bord sont quant à eux et heureusement restés d'une pertinence indiscutable pour réorienter la méthodologie en direction du paradigme indiciaire et de l'interactionnisme symbolique, tout en gardant à l'esprit, non plus la question du récit, mais celle, toujours en résonance aux travaux de Ricœur, des rapports analytiques possibles de saisissement entre *le texte et l'action*.³⁵² Un retour à la *trace* s'est donc imposé, en raison de l'impossibilité de la traduire directement par le récit en événement constitutif d'une action saisissable. Un autre « traitement » a dû être envisagé, plus archaïque et peut-être primitif, dans le cadre de l'usage du paradigme indiciaire appliqué à la lecture analytique du cahier de bord du CPA de Valmont.

³⁵⁰ Cf. LAE J.-F., *Les nuits de la main courante*, op. cit. ; LAE J.-F., MURARD N., *Les récits du malheur*, Paris, Descartes & Cie, 1995 ; atelier de sociologie narrative, en ligne sur <http://sociologie-narrative.lcsp.univ-paris-diderot.fr>.

³⁵¹ MOMBERGER C., *La condition biographique*, Paris, Téraèdre, 2009, p. 29.

³⁵² Cf. RICŒUR P., *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique*, Paris, Seuil, 1998.

Nouage conceptuel interactionniste et constitution finale du corpus de recherche

Le *corpus de recherche* a dès lors été constitué à partir du concept de *trajectoire* qui fait l'objet des développements du prochain chapitre consacré à la méthodologie. Dix trajectoires ont ainsi été configurées. Elles consistent au regroupement et à la retranscription informatique de l'ensemble des notes localisées dans le cahier de bord pour chaque séjour effectué au CPA de Valmont par cinq adolescents et cinq adolescentes entre 1996 et 2014. Chaque trajectoire se compose ainsi de plusieurs séjours effectués par les jeunes concernés dans le cadre des quatre années de prise en charge possibles au CPA entre quatorze et dix-huit ans, la longueur de ces séjours répétés variant pour chaque trajectoire de quelques jours à quelques mois. Le choix du concept de trajectoire a permis de solutionner les variables multiples qui se sont présentées comme de possibles portes d'entrée dans le cahier. Si suivre les trajectoires de dix jeunes offrait la possibilité de retracer l'ensemble des traces des actions éducatives dont elles faisaient l'objet, donnant accès à une comparaison transversale permettant d'identifier des invariants praxéologiques internes à chaque séjour composant chaque trajectoire et entre les trajectoires entre elles. Cette entrée a été concrètement rendue possible et méthodiquement réalisée grâce à la base de donnée informatique et aux « livres d'écrou » du CPA de Valmont. Les livres d'écrou et la base de données informatique (depuis 2006) répertorient précisément tous les séjours effectués par des jeunes au CPA de Valmont, ils indiquent les dates et la durée des placements, ainsi que le régime de prise en charge ordonné par les autorités de placement : préventive, observation, détention, garde provisionnelle, post-observation, etc.

Ces documents devenus aussi familiers dans leur maniement qu'une boussole ou un compas ont ainsi permis une consultation facilitée et méthodiquement orientée pour l'extraction informatique des trajectoires, reconstituées en tableaux incluant l'ensemble des notes et distinguant les séjours effectués. Chaque note de chaque trajectoire a été ainsi numérotée pour sa maniabilité dans le travail méthodologique. Ces trajectoires, ainsi que les matrices ultérieures qu'elles ont permis de constituer ne figurent pas en annexes de ce travail, afin de garantir l'anonymat des acteurs concernés par les notes. Après un travail d'échantillonnage prospectif et tenant compte des différences entre régimes d'observation et des périodes considérées, le choix définitif s'est porté sur des trajectoires longues d'adolescent(e)s ayant effectué des séjours répétés, afin d'obtenir un regard sur la prise en charge au CPA pendant plusieurs années. Les régimes n'ont dès lors pas été considérés comme des variables pertinentes, un jeune pouvant s'inscrire dans plusieurs régimes de prise

en charge dans le cadre des différents séjours repérés dans la trajectoire dessinée par ses passages. Sur un plan socio-historique, les cahiers à disposition entre 1996 et 2015 ne permettent pas non plus un travail de comparaison historique de l'activité des éducateurs, raison pour laquelle la réalisation de la recherche s'est orientée sous l'angle d'une analyse grammaticale de l'agir. Finalement, la direction du CPA de Valmont nous a indiqué à notre demande les noms de 10 jeunes dont les trajectoires sont représentatives à la fois des prises en charges « normales » et habituelles et à la fois des prises en charge présentant des caractéristiques « exceptionnelles » en raison de la nature des difficultés rencontrées. Ces trajectoires longues reflètent après vérification le travail qui est produit dans les trajectoires plus courtes qui ont été examinées mais non retenues pour le corpus définitif, et cela quel que soit le régime de placement. D'autre part, la longueur de ces trajectoires et leur composition fragmentée par des séjours répétitifs a permis un travail de comparaison des séjours entre eux, en plus des comparaisons entre trajectoires et en raison de l'absence d'un autre matériel comparatif. Ces détails sont présentés plus largement dans le chapitre suivant qui détaille les opérations réalisées.

Avant de conclure pour introduire la suite, il faut encore situer plus précisément l'approche sociologique en travail social adoptée dans cette recherche, en raison de la possibilité qu'elle a permis d'y faire converger la problématique de recherche avec une méthodologie logique. Quatre approches principales en sociologie du travail social tentent en effet de dégager des *processus constitutifs du travail social*, en fonction des évolutions socio-historiques et selon la configuration actuelle du travail social.³⁵³ Les deux premières examinent les relations entre le travail social dans son rapport au *lien social*³⁵⁴, les deux autres présentent des élaborations construites à partir de la pratique empirique des travailleurs sociaux. L'ensemble des approches évoquées ici ont été mobilisées et s'inscrivent dans les développements élaborés dans les deux premiers chapitres. Elles constituent les références incontournables pour toute appréhension sociologique et historique des pratiques en travail social.³⁵⁵ Les deux premières approches sont illustrées par les hypothèses de Robert Castel contenues dans son ouvrage de référence concernant *Les métamorphoses de la question sociale* qui considère le travail social comme une réponse historiquement située, en réponse à un problème général résultant de la dynamique conflictuelle du lien social.³⁵⁶ Michel Autès examine quant à lui dans ses travaux

³⁵³ DARTIGUENAVE J.-Y., *Pour une sociologie du travail social*, op. cit., p. 22.

³⁵⁴ Cf. PAUGAM S., *Le lien social*, Paris, PUF, 2008.

³⁵⁵ Les éléments ci-dessous extraits de DARTIGUENAVE J.-Y., op. cit., pp. 22-23.

³⁵⁶ Cf. CASTEL R., *Les métamorphoses de la question sociale*, op. cit.

la *dynamique paradoxale du travail social* qui se présente à la fois dans l'assignation des personnes à un ordre social et à l'émancipation de ces personnes de ce même ordre social dans le même temps. Quant à Michel Chauvière, l'identification des *topiques du travail social* participe d'une tentative de repérer des constantes anthropologiques structurant ce champ d'activité par delà les formes historiques multiples et à partir d'une analyse comparative des différentes formes de professionnalités dans l'histoire du travail social. Enfin, les travaux de Marc-Henry Soulet identifient les *invariants praxéologiques* des pratiques professionnelles en travail social, afin d'accéder au soubassement anthropologique qui en fait valoir la particularité, dégagant la *grammaire sous jacente* de l'action empiriquement mise en œuvre par les travailleurs sociaux.³⁵⁷

Conclusion

C'est indéniablement dans le cadre de cette dernière approche que s'inscrit la recherche, en raison d'une part de la spécificité et de la nature empirique du cahier de bord qui fonde le matériau du corpus et d'autre part, en raison de la question de recherche qui vise à produire un éclairage relatif à la persistance de la *part indicible* du « faire » des éducateurs spécialisés. L'objectif de recherche s'inscrit dès lors logiquement dans les lignes épistémologiques dégagées par Marc-Henry Soulet, lignes qui permettent de décrire formellement la *quotidienneté* de l'intervention professionnelle des travailleurs sociaux en abandonnant les voies de la supervision et des études de cas pour s'efforcer sur la base d'une approche *sociographique* de dégager les *caractères formels de l'intervention concrète* du travailleur social dans sa *relation* à des clients.³⁵⁸ L'impasse narrative explicitée ci-dessus ne peut que corroborer la pertinence de cette approche qui permet une appréhension des structures formelles de l'intervention sociale à partir de l'étude des « pratiques concrètes développées quotidiennement par les travailleurs sociaux lors de leur exercice professionnel (actes techniques, relations avec des tiers, agencement de différents niveaux institutionnels, idéologiques, normatifs, affectifs...) et non sur les tentatives de formalisation qu'ils en ont lors de prise de position écrites ou orales. »³⁵⁹ La caractère *graphique et hypomnésique* du cahier de bord du CPA s'inscrit dans la même logique dans cette orientation méthodologique qui vise de la même manière « à mettre en évidence les structures récurrentes de l'action, à

³⁵⁷ Cf. SOULET M.-H. *Petit précis de grammaire indigène du travail social, op. cit.*

³⁵⁸ *Ibid.*, p. 21.

³⁵⁹ *Ibid.*, p. 22.

dégager les cadres de l'expérience professionnelle (*frameworks*) et à repérer ce qui pourrait constituer le substrat d'une compétence professionnelle minimale transversale aux intervenants sociaux. »³⁶⁰

Cependant, à la différence de la recherche évoquée qui s'est en partie appuyée sur l'exercice du cahier de bord en éducation spécialisée et si notre objectif consiste à appliquer les mêmes modalités pour l'étude de l'activité des éducateurs spécialisés, nous la distinguons par contre spécifiquement comme pratique autonome à l'intérieur du champ des travailleurs sociaux et en ce sens, cette recherche s'inscrit comme tentative d'approfondissement - presque monographique - de la connaissance *grammaticale* de l'action située au sein du champ des pratiques sociales de l'éducation spécialisée. On convoque dans ce but la notion de grammaire, car d'une part la nature graphique particulière du cahier de bord du CPA de Valmont peut être assimilée aux restes de la *syntaxe praxéologique* quotidienne mise en œuvre par l'équipe éducative, justifiant dès lors l'étude de ses formes grammaticales, et d'autres part, considérant ces restes comme des *traces empiriques de l'intervention*, leur traitement dans le cadre d'une méthodologie adaptée doit faire appel à une rencontre entre *sociologie empirique du travail social* et *paradigme indiciaire*. Repartant de ce point, le chapitre prochain explicite précisément le cadre théorique et l'opérationnalisation méthodologique mise en œuvre dans cette recherche à partir des orientations décrites ici même.

³⁶⁰ *Ibid.*, p. 23.

IV. DES TRACES MNESIQUES AU TEXTE DE L'ACTION

CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

Dans les chapitres précédents, l'état des lieux et les analyses ont permis de mettre à jour les invariants du *champ de l'éducation spécialisée* relativement à la profession qu'elle constitue tout d'abord socialement, ainsi qu'au *savoir-faire pratique* spécifique qu'elle implique ensuite dans le cours effectif de son action, relativement enfin au regard du genre de *savoir* et des méthodes *cliniques* qui favorisent son élaboration réflexive. À partir de l'énigme de la lecture du cahier de bord du CPA de Valmont, la construction d'une problématique méthodologique permettant de répondre aux questions soulevées en introduction a été envisagée dans le but de favoriser un accroissement des connaissances relatives au « faire » éducatif, par un éclairage qualitatif des raisons de son caractère *indicible* et *insaisissable*. L'usage du cahier de bord en éducation spécialisée a de même fait l'objet d'un état des lieux et d'une problématique, d'une part en fonction de son contexte de production indigène et de la validation de l'inscription de celui-ci dans le champ de l'éducation spécialisée, et d'autre part en fonction du cadre épistémologique élaboré à partir de l'ensemble des paramètres des deux premiers chapitres, dans le but de justifier et de valider la méthodologie envisagée pour extraire le savoir relatif aux formes de la professionnalité contenue dans ce cahier de bord hermétique.

L'option d'une méthodologie axée sur la construction de *séquences narratives* a tout d'abord semblé la mieux appropriée, aussi bien pour la constitution du corpus à l'aide du concept interactionniste de *trajectoire* que pour favoriser une analyse cohérente avec la modalité *clinique* de production du *savoir-faire éducatif*, modalité reconnue dans la littérature et en formation comme la démarche heuristique la plus adéquate. Bien que les concepts interactionnistes se soient montrés indubitablement efficaces à l'usage pour la constitution du corpus de recherche, la démarche d'analyse envisagée s'est rapidement révélée être un obstacle. L'impasse de l'analyse narratologique a dès lors conduit la recherche à convoquer différemment les ressources de l'interactionnisme symbolique à travers le concept de *théorie ancrée (ou enracinée)*, ainsi qu'à retourner à la notion primordiale de *trace* qui avait motivé l'origine du projet de recherche, tout en maintenant la pertinence des concepts utilisés jusque-là pour la constitution du *corpus*. Ce quatrième chapitre permet dès lors de conclure la première partie de cette thèse, complétant l'état des lieux et la problématique par la présentation du cadre théorique et de la méthodologie indiciaire adoptés.

Étant donné qu'aucun cadre théorique formalisé n'existe à ce jour concernant l'action spécifique de l'éducation spécialisée et de son analyse qualitative en tant qu'*agir situé* ou de la même manière concernant l'inexistence d'un cadre méthodologique utilisé à ces fins au moyen de l'étude du cahier de bord, on a envisagé et construit des repères inédits pour une méthodologie qui soit à la hauteur du défi épistémologique rencontré. Dès lors, à partir d'une reprise et d'un nouage complexe ancré dans les deux chapitres précédents, le cadre méthodologique définitif a été décliné dans ce chapitre en trois parties.

Premièrement, *une théorie de l'action de l'éducation spécialisée* est envisagée en fonction des éléments fragmentaires et hétérogènes du matériel de recherche, d'une part à partir de la caractéristique du *quotidien* dans cette pratique dont la proximité avec les *arts du quotidien* décrits par Michel de Certeau présente de fortes similitudes et d'autre part, puisqu'il s'agit d'une activité professionnelle inscrite dans le champ sociologique moderne du « travail » qui est donc susceptible faire l'objet d'un examen dans le cadre des *théories de l'action* les plus récentes. Entre *métis* et *analyse de l'activité*³⁶¹, l'*agir en éducation spécialisée* a donc été conjugué relativement aux spécificités conceptuelles produites dans ces deux champs de savoir. Des propos concernant la caractéristique et la fonction de la *mémoire* dans le cadre de l'action et dans l'usage du cahier de bord lui-même ont été à partir de là adjoints en raison de la définition de cet outil par le terme d'*hypomnémata*, concept décrit par Michel Foucault dans *L'écriture de soi*.

Deuxièmement, à partir de la notion de *trace* et en fonction de la nature graphique, fragmentaire, discontinue et informe du cahier de bord, les notes qu'il contient ont été définies par la qualification de *traces mnésiques de l'action en éducation spécialisée*.³⁶² Le caractère hermétique et fragmentaire des inscriptions du cahier de bord présente en effet en partie la forme d'un code langagier qu'il s'est agi dans un premier temps de déchiffrer, pour accéder ensuite à une reconstitution et une lecture possible du *texte* qu'il masque. Pour cette raison, l'apparence énigmatique du cahier de bord a contraint à l'interroger sous l'angle du *palimpseste* et de *l'objet-mémoire*³⁶³ pour envisager son usage technique et concret à des fins de recherche. On a dès lors défini la méthodologie adoptée dans cette recherche pour le traitement de ces traces par la convergence d'une *opération archéologique* et d'une *opération*

³⁶¹ Cf. BRONCKART J.-P. (Ed.), *Agir et discours en situation de travail*, Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Numéro 103, 2004.

³⁶² La trace mnésique est un concept freudien central dans l'élaboration théorique de la clinique analytique, cf. « Trace mnésique » in LAPLANCHE J., PONTALIS J.-B., *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1967, p. 489.

³⁶³ Cf. OLIVIER L., *Le sombre abîme du temps. Mémoire et archéologie*, op. cit.

indiciaire, considérant ces traces comme les restes d'un *texte de l'action* dès lors susceptible d'être intégralement reconstitué par cette méthode de *construction analytique*, malgré la *perte* à consentir. Retournant aux sources et réinscrivant la méthodologie dans le cadre du *paradigme indiciaire* (Ginzburg) appliqué à une analyse qualitative d'un agir situé en contexte professionnel, les développements méthodologiques du *triangle de la découverte* élaboré par Marc-Henry Soulet ont été appliqués pour la reconstitution et l'analyse grammaticale du savoir et de l'agir des éducateurs spécialisés, *savoir* contenu et extrait méthodiquement des cahiers de bord du CPA de Valmont.

Troisièmement, le processus de reconstitution du *texte institutionnel* fondé sur les *traces syntaxiques* de l'action contenues à l'intérieur du corpus, ainsi que les opérations concrètes de *chasse aux indices* et de *bricolage* au sens de Claude Lévi-Strauss sont explicitées par la présentation détaillée des « outils » techniques élaborés dans le cadre de la méthodologie employée pour cette *reconstitution*. Pour conclure le chapitre, le *texte institutionnel* ainsi formalisé est finalement considéré sous l'angle d'un *système clos* qui permet de le définir comme l'*objet de recherche* d'après trois validations théoriques et méthodologiques. Tout d'abord et dans le cadre de l'approche herméneutique développée par Paul Ricœur dans *Du texte à l'action*, le *texte institutionnel* est circonscrit comme un *système sémiotique et sémantiquement clos* qui justifie la validité de l'analyse sans que celle-ci nécessite de se référer en retour à l'auteur de son écriture ou à toutes autres sources documentaires. Le texte reconstitué est ensuite comparé dans le même but, d'une part au « référentiel de compétences de l'éducation spécialisée », d'autre part au prisme du *Petit précis de grammaire indigène en travail social*.³⁶⁴

L'esquisse d'une *théorie de l'action en éducation spécialisée* ainsi que la méthodologie *ad hoc* présentées dans ce chapitre permettent d'introduire ainsi la présentation du *texte institutionnel* dans la deuxième partie du document, à partir des annexes méthodologiques qui le soutiennent et au moyen d'une table des matières indiquant les grandes *phrases grammaticales de l'action* de l'équipe éducative du CPA de Valmont. Une seconde table des matières résultant d'une opération interprétative supplémentaire définit par la suite la présentation des *formes grammaticales de ce texte*, les élargissant macro-sociologiquement aux phrases formelles d'un *agir générique et sociologique de l'éducation spécialisée*.

³⁶⁴ Cf. SOULET M.-H. *Petit précis de grammaire indigène du travail social*, *op. cit.*

4.1. Vers une théorie de l'action en éducation spécialisée

Une étude transversale des cadres théoriques susceptibles d'être mobilisés a été réalisée pour répondre à la problématique du saisissement des *formes de l'agir en éducation spécialisée*, en fonction de l'étude du cahier de bord du CPA de Valmont et en l'absence d'une théorie préexistante de l'action dans ce champ professionnel. On a ainsi réuni les éléments jugés pertinents pour envisager le « bricolage » d'une théorie apte à servir spécifiquement les fins méthodologiques recherchées. Ce bricolage, cette « *métis méthodologique* » a conduit à extraire et nouer plusieurs apports théoriques relatifs aux indicateurs et aux indices mis en reliefs et identifiés dans la problématique. Afin d'étudier et extraire les formes de l'agir dans l'action des professionnels de l'éducation spécialisée, il était logique de rechercher des apports dans le cadre des *théories de l'action* d'une part, et dans le cadre de *l'analyse de l'activité* qui en découle d'autre part, approche la plus contemporaine dans l'étude des pratiques professionnelles. Elles sont en soi cependant insuffisantes pour la profondeur de l'analyse, car le mandat confié à l'éducation spécialisée prend source dans des préconstruits socio-historiques dont il faut tenir compte puisqu'ils déterminent le contexte social et structurel de sa propre structure d'action (Giddens).

L'*interactionnisme symbolique* a été pour cette raison convoqué pour compléter l'analyse, en raison de son expérience dans l'analyse des *pratiques professionnelles* au sein de *dispositifs institutionnels*.³⁶⁵ Il est de même à nouveau mobilisé dans la méthodologie pour articuler le concept de *trace* et l'aborder dans la tension qu'il présente entre sa nature empirique et les constructions théoriques qu'il permet de produire. Afin de recentrer plus précisément l'étude sur le genre que constitue le « faire » éducatif, la *métis* caractéristique des *arts du quotidien* analysés par Michel de Certeau est examinée de manière supplémentaire sous l'angle d'un *art de l'occasion* et de la *mémoire*³⁶⁶ et en fonction des corrélations qu'elle présente avec la *métis éducative spécialisée* et sa dimension elle-aussi quotidienne. Le rôle et la fonction de la *mémoire* situés dans le cadre de la pratique éducative spécialisée sont dès lors logiquement articulés en considérant les modalités techniques et l'intention qui soutiennent l'utilisation du cahier de bord, l'examinant en sa qualité d'*hypomnémata*.³⁶⁷

³⁶⁵ Mais aussi, comme on l'a déjà mentionné, du fait que l'interactionnisme a nourri la formation pratique des éducateurs spécialisés dans les modalités élaborées pour penser la prise en charge en « internat », cf. BOUSSION S., *Les éducateurs spécialisés : naissance d'une profession*, op. cit., p. 82.

³⁶⁶ DE CERTEAU M., *L'invention du quotidien*, op. cit., p. 125.

³⁶⁷ Cf. FOUCAULT M., *L'écriture de soi*, op. cit.

Enfin, la reconstitution du *texte institutionnel* réalisée à partir du cahier de bord permet d'envisager ce texte comme un *système clos* qui ouvre l'accès à une reconfiguration possible de l'action, selon l'*arc interprétatif* élaboré par Paul Ricœur et dans le cadre d'une analyse de la grammaire et des invariants praxéologiques que ce texte présente au regard des formes analysées par Marc-Henry Soulet dans son appréhension concrète de l'action des travailleurs sociaux.³⁶⁸ Autrement dit, l'agir en éducation spécialisée relève d'une conjugaison professionnelle appliquée du paradigme et de la méthodologie indiciaire. La *parure sociale et professionnelle*, sous laquelle cet agir se justifie rationnellement par des emprunts fragmentaires à de nombreux champs disciplinaires, le rend pour cette raison difficilement saisissable. Pour contrer cet insaisissable, la recherche se concentre sur les restes empiriques de l'activité réelle que constituent les traces du cahier de bord comme faits, en rapport à un cadre méthodologique permettant de questionner et de théoriser progressivement au plus près du réel l'agir qui caractérise la pratique des éducateurs spécialisés. Les premières lectures et analyses du corpus montrent qu'à force de manipulations méthodiques des angles de lecture des notes, trois dimensions récurrentes se distinguent manifestement dans l'activité des éducateurs. Ces trois dimensions relèvent au premier regard de l'*organisation*, de l'*intervention* et de la *transmission*. Elles ont ainsi été intégrées comme modalités de discrétisation dans le travail de reconstitution et injectées dans le processus indiciaire, avec en soubassement référentiel les *théories de l'action et l'analyse de l'activité*.

Théories de l'action, analyse de l'activité

Ces trois dimensions mises en perspectives avec les modalités de *l'analyse de l'activité* et des *sciences du travail* insistent sur l'importance de l'activité stratégique d'adaptation mise en œuvre par les travailleurs dans la réalisation de leur activité, distinguant à l'étude les composantes du *travail prescrit* et les composantes du *travail réel*, des tâches réellement et concrètement mises en actes. Ce recours à l'analyse de l'activité et aux théories de l'action a ainsi permis de produire une complexification heuristique de l'analyse. Dans la même optique, suite à l'échec précédent d'une herméneutique narrative appliquée au corpus et en raison de l'ancrage des théories de l'action dans la philosophie analytique, la nature textuelle du cahier de bord a conduit à préciser la méthodologie indiciaire en l'articulant avec une herméneutique de l'action telle que la développe Paul Ricœur, dans un cheminement

³⁶⁸ Cf. SOULET M.-H. *Petit précis de grammaire indigène du travail social, op. cit.*

permettant le « pontage interprétatif » du texte et de l'action.³⁶⁹ Les différentes approches des théories de l'action présentées ici le sont sur un mode fortement synthétisé dans le but de fournir les grands repères théoriques qui soutiennent en arrière-fond le cadre méthodologique. Ces théories sont envisagées prospectivement au regard de leur utilisation pour l'analyse du corpus, en voici les divers champs de considération et les ingrédients retenus :

Les *approches philosophiques de l'action* permettent premièrement d'élargir la compréhension et d'aborder la question de l'action sous l'angle anthropologique et herméneutique du point de vue des moyens techniques et langagiers usités par les groupes humains pour leur survie et dans leur activités sociales quotidiennes. On trouve par exemple de tels développements chez Jürgen Habermas à travers l'articulation qu'il développe entre *agir praxéologique* et *agir communicationnel* dans laquelle et comme le propose André Leroi-Gourhan dans l'articulation anthropologique qu'il propose au prisme du *geste* et de la *parole*, les deux capacités spécifiquement humaines de production et d'utilisation d'instruments prothétiques techniques constituent des invariants dont la mise en action favorise et assure la survie et l'évolution des groupes humains. On relève ici un lien direct avec l'éducation spécialisée où la *praxis* du professionnel est mise en œuvre par un *travail d'équipe*, d'une part relativement à la *relation éducative* et au moyen de la *parole éducative* adressée aux sujets pris en charge, d'autre part à travers la pratique de *gestes et d'outils techniques* pratiques et communicationnels dans la méthodologie de l'intervention, telle que l'illustre à lui seul le cahier de bord. De ces approches, on retient plus particulièrement la considération qu'elles accordent à toute la dimension *pré-figurative, pré-construite, pré-donnée* du contexte corrélatif à tout agir humain. Ce dernier se soutient en effet de conditions et de moyens qui sont transmis de génération en génération dans les groupes humains, dans le cadre des *systèmes éducatifs* à partir desquels l'agir se déploie dans des modalités chaque fois renouvelées et inédites, tout autant créatives que contraintes dans le même temps par le contexte social et la transmission générationnelle que celui-ci nécessite d'opérer pour assurer sa pérennité. Le langage trouve toute sa portée dans ces approches notamment sous l'angle de

³⁶⁹ Cf. RICŒUR P., *Du texte à l'action, op. cit.* ; BRONCKART J.-P. (Ed.), *Agir et discours en situation de travail, op. cit.*, p. 35 : « [...] Ricœur affirme d'abord que, comme les textes, toute action humaine est fondamentalement sociale, « non seulement parce qu'elle est (généralement) l'œuvre de plusieurs agents de telle manière que le rôle de chacun d'entre eux ne peut être distingué du rôle des autres, mais aussi parce que nos actes nous échappent et ont des effets que nous n'avons pas visés » (p. 193). Cette prise de position signifie que, même si elle constitue au départ le résultat d'une intervention intentionnelle d'un agent, l'action, une fois produite, se « détache » de cet agent et développe ses propres conséquences, tout comme un texte, une fois produit et mis à disposition des interprétants, se détache des intentions de son auteur. Sous l'effet de cette autonomisation, l'action constitue une *œuvre ouverte* (dont la signification est en suspens) qui s'inscrit dans le temps social et y laisse des traces qui sont l'objet même de l'Histoire. [...] »

l'anthropologie philosophique incarnée par Paul Ricœur et des modalités d'examen et de reconfiguration de l'agir humain qu'il propose sous le triple angle de l'*action*, du *texte* et de l'*histoire*, trois dimensions qui s'inscrivent sur *arc interprétatif* articulant *compréhension* et *explication*.³⁷⁰

Dans cette logique « ternaire » de la temporalité de l'action, les *approches sociologiques* permettent ensuite d'examiner *les relations entre le social et l'individuel* sur un arc très large qui tient compte des apports d'Émile Durkheim dans une approche holiste analysant la *détermination du social* sur l'individuel, les individus étant considérés comme des *agents* de cette détermination sociale. Passant rapidement par Max Weber ensuite et la détermination qui considère différemment les individus comme des *acteurs* capables de transformer ces déterminations, il faut y adjoindre les travaux de P. Bourdieu qui développe la notion d'*habitus*, au regard des mécanismes de reproduction sociale produits dans leur rapport aux contraintes institutionnelles.³⁷¹ On rejoint ensuite des théories plus contemporaines et modernes à propos desquelles nombre de chercheurs mettent en avant la dimension participative des acteurs dans la *construction sociale de la réalité*³⁷² selon des niveaux d'échelles d'intensité diverses, que ce soit dans le cadre de l'interactionnisme symbolique, de l'individualisme méthodologique ou de l'ethnométhodologie.³⁷³ Toutes ces approches coexistent au sein des théories de l'action selon de multiples articulations dont les plus intéressantes pour notre recherche concernent l'interactionnisme social et symbolique qui trouve des développements ultérieurs dans le paradigme plus récent des *transactions sociales en situation d'incertitude*.³⁷⁴

Ce paradigme met également en jeu les concepts interactionnistes de *négociation* et de *trajectoire*, mais les envisage sous l'angle du parcours *biographique* et de l'inscription de celui-ci dans ses rapports au contexte social et aux *situations de crise ou d'incertitude* qui en résultent, convoquant les individus à faire face à ces épreuves en opérant des transactions inédites dans le nouage inévitable de la trajectoire individuelle et sociale. De même que les

³⁷⁰ Cf. SCHURMANS M.-N., *Expliquer, interpréter, comprendre, Le paysage épistémologique des sciences sociales*, Genève, Carnets des sciences de l'éducation, 2006 ; BRONCKART J.-P. (Ed.), *Agir et discours en situation de travail, op. cit.*, p. 36.

³⁷¹ Il faut ici rapprocher l'« habitus » bourdieusien avec les éléments que nous avons explicités en rapport à la question des normes, cf. MACHÉREY P., *Le sujet des normes, op. cit.*, p. 13.

³⁷² Cf. BERGER P., LUCKMANN T., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Masson/Armand Colin, 1996.

³⁷³ BRONCKART J.-P., *Une introduction aux théories de l'action, op. cit.*, pp. 38-58.

³⁷⁴ Cf. FREYNET M.-F., BLANC M., PINEAU G., *Les transactions aux frontières du social, op. cit.* ; BRONCKART J.-P. (Ed.), *Agir et discours en situation de travail, op. cit.*, p. 58 ; *Une introduction aux théories de l'action, op. cit.*, p. 57.

démarches cliniques de formation engagées pour l'élaboration du savoir en éducation spécialisée et bien que celles-ci prennent attentivement en considération les dimensions relationnelles intersubjectives et les transactions induites par les déterminations du contexte social (tel la contrainte du mandat en éducation spécialisée), notre recherche se distancie quelque peu de fait dans ses modalités empiriques de ces deux démarches, cliniques et transactionnelles, parce qu'elles ne permettent pas de fournir un cadre méthodologique adapté à l'étude du cahier de bord, et parce qu'elles sont plus centrées « par cas », ce qui nécessite de recourir à l'acteur concerné dans les modalités pratiques de recherche, acteur qui reste producteur du matériau fondant les analyses opérées à partir d'entretiens compréhensifs, de récits biographiques ou récits de pratiques.³⁷⁵ On retrouve ici les impasses de l'approche narrative et l'impossibilité de saisir les trajectoires dans une continuité opérée par le récit et son analyse, comme parviennent par contre à le faire certaines méthodes de recherche en histoire de vie, notamment.³⁷⁶

Pour compléter le tableau, il est par contre nécessaire d'intégrer la *théorie de la structuration* d'Anthony Giddens qui présente une articulation de la question relationnelle entre le social et l'individuel, dans le cadre d'une théorie globale entre détermination et indétermination entre contraintes de reproduction et innovations créatrices.³⁷⁷ Contrairement aux transactions sociales, cette théorie semble des plus pertinente pour inscrire dans un contexte sociologique élargi la question du *mandat social* confié à l'éducation spécialisée, ainsi que les dimensions structurelles des institutions qui en déterminent les modalités de mise en œuvre. Tout autant pour son élaboration que pour sa prise en charge, le mandat peut y être analysé en fonction de son inscription dans les caractéristiques structurelles spécifiques aux sociétés modernes. Si cette approche permet sans doute de situer sociologiquement le champ de l'éducation spécialisée et certaines déterminations de ses contextes institutionnels, elle ne permet par contre pas d'aborder l'étude du cahier de bord sur un mode suffisamment microsociologique, bien qu'il soit probable d'y retrouver les lignes des processus génériques de la *structuration sociale* (Giddens).

Troisièmement enfin, les approches des *sciences du travail* permettent d'aborder l'action dans une plus grande proximité³⁷⁸ qui se manifeste et se présente sous plusieurs angles : celui

³⁷⁵ Cf. BAUDOIN J.-M., *De l'épreuve autobiographique*, Bern, Peter Lang, 2010.

³⁷⁶ Cf. DOMINICIE P., *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan, 2003.

³⁷⁷ BRONCKART J.-P. (Ed.), *Agir et discours en situation de travail*, op. cit., p. 57.

³⁷⁸ Cf. SCHWARTZ Y., DURRIVE L. (dir.), *Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*, Toulouse, Octarès, 2003.

du travail considéré sous l'angle de l'agir ; celui des approches économiques d'un part, philosophiques pratiques d'autre part ; celle de l'approche opérée par Hanna Arendt à propos de la *praxis* telle qu'évoquée dans les chapitres précédents. On peut mentionner l'approche historico-culturelle qui se concrétise par une *clinique de l'activité* représentée principalement par Yves Clot³⁷⁹, celui-ci posant l'existence de genres professionnels et de façons de faire qui ont permis le développement d'un agir formatif, précisément dans une formation par l'analyse de l'agir qui se rapproche de la démarche clinique. Ces approches permettent mieux d'envisager et de contextualiser les situations de travail telles qu'elles apparaissent dans le cahier de bord, en examinant la *prescription du travail* et l'*écart du travail* réellement réalisé, en fonction des résistances du réel et des actions d'adaptation et d'innovations permettant cette articulation qui est en quelque sorte une transaction avec les *résistances du réel*. Cependant, aucune de ces théories ne permet à elle seule de définir un cadre théorique spécifique pour l'étude de l'action en éducation spécialisée. *L'identité d'un cadre théorique* possible en éducation spécialisée relève ainsi de l'*incertitude* d'une part, tout comme l'est l'origine de la profession, de *l'indicible et de l'insaisissable* d'autre part, au regard de la définition de son genre de *savoir-faire* et de l'indétermination dans le cadre de l'élaboration d'un *savoir* théorique qui résiste pour cette pratique professionnelle à toute objectivation formelle globale.

Les apports ainsi élargis dans le cadre des théories de l'action conduisent dès lors à considérer l'analyse ultérieure du corpus à partir des trois dimensions apparues dans la lecture empirique du cahier, selon plusieurs points de vue et à des niveaux de stratification multiples : dans une dimension *socio-anthropologique* tout d'abord et selon une considération de l'agir humain où le processus part des préconstruits historico-culturels³⁸⁰ transmis par les systèmes éducatifs et rejoint finalement les sujets individuels qui construisent et tissent à leur tour le lien social dans un processus circulaire, rétroactives et progressives, tel les cercles de la *socialisation* proposés par le sociologue Georg Simmel³⁸¹ ; dans une considération *herméneutique* ensuite, en ce sens que l'agir est symboliquement *préfiguré*, puis *configuré* et *refiguré* dans le cadre des activités langagières, comme l'a proposé Paul Ricœur dans ses travaux sur les trois *mimésis* élaborées dans *Temps et Récit*³⁸² ; enfin, dans une considération

³⁷⁹ Cf. CLOT Y., *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 2006.

³⁸⁰ BRONCKART J.-P. (Ed.), *Agir et discours en situation de travail*, op. cit., p. 103.

³⁸¹ Cf. SIMMEL G., *Sociologie, Études sur les formes de la socialisation*, Paris, PUF, 1999.

³⁸² MOMBERGER C., *La condition biographique*, op. cit., p. 29 ; RICŒUR P., *Temps et récit 3. Le temps raconté*, Paris, Seuil, 1985.

soutenue par l'*analyse de l'activité* professionnelle et dans un processus ternaire illustrant le processus entre *travail prescrit, activité réelle et travail réalisé*.³⁸³

Retour à l'empirisme : Théorie ancrée et interactionnisme symbolique

Dans *Introduction aux théories de l'action*, Jean-Paul Bronckart conclut à la nécessité d'un retour à l'étude empirique qu'on reprend au compte de la recherche.³⁸⁴ La particularité de cette étude nécessite en effet l'élaboration d'un cadre théorique formel capable de circonscrire l'action des éducateurs spécialisés jusqu'ici fragmentaire et insaisissable. Celui-ci ne peut se construire qu'en simultanéité avec la reconstitution méthodologique du *texte empirique* et à partir du corpus qui en soutient l'orientation. Ces procédés de théorisation correspondent précisément aux principes épistémologiques de la *Théorie ancrée* qui ont été adoptés tout au long de la recherche. Si les théories de l'action permettent d'approfondir et de diversifier les matériaux pour construire un cadre théorique en apportant des indices et des perspectives complémentaires, ce sont bien les concepts de *l'interactionnisme symbolique* et l'usage du *paradigme indiciaire* qui en ont permis l'application empirique, i.e. en ce sens opératoire et opérable à partir des matériaux concrets constitués par le cahier de bord. Tout en articulant le questionnement et l'analyse au prisme des théories de l'action, le paradigme indiciaire en sciences sociales développé par Marc-Henry Soulet dans la ligne de Carlo Ginzburg se voit confirmé dans son adéquation en tant que méthode valide et pertinente pour une recherche située au carrefour des dimensions pré-construites du social et des constructions que les acteurs opèrent depuis celles-ci. Dans une considération élargie des formes de l'agir en situation des éducateurs spécialisés, l'interactionnisme social et symbolique fournit la *plasticité* nécessaire pour un *jeu d'échelle* permettant de saisir l'*agir indigène* produit au CPA de Valmont, tout en l'inscrivant dans des déterminations analytiques macrosociologiques.

Ces formes génériques considérées au regard du champ de l'éducation spécialisée permettent dès lors d'envisager le rapport d'interdépendance entre *contrainte sociale* et *créativité locale*, par une variation réflexive à l'échelle anthropologique des formes de lien social et d'action présentes dans les groupes humains. Ces formes ont été pensées à partir de l'invariance qui caractérise tout agir humain et cela quelle que soit l'échelle de son

³⁸³ BRONCKART J.-P., *Une introduction aux théories de l'action*, op. cit., p. 72.

³⁸⁴ *Ibid.*, pp. 87-88.

appréhension : la médiation de l'*agir langagier* (la parole, l'écriture, la *grammatisation*³⁸⁵), agir soutenu dans le même temps qu'il est le résultat d'une *organologie prothétique technique* (le geste, la technique, les instruments). À l'instar de Robinson Crusoé produisant et reproduisant progressivement dans sa solitude insulaire l'ensemble vaste des activités sociales modernes qui sont nécessaires au maintien et à l'amélioration de sa survie, ses actions ne sont possibles que parce que les actes adaptatifs et créatifs qu'il met en jeu à partir des héritages sociaux qui préexistent à son naufrage relèvent de préconstruits sociaux et de connaissances issues de son éducation et ses expériences sociales antérieures. Le *quotidien* « fondamental » ou basique qu'il reproduit n'a pu être obtenu que par le moyen de la récupération sur le navire échoué des matières premières et des outils techniques du groupe humain dont il est lui-même issu : armes, semences, poudre, vêtements, etc.³⁸⁶ Les processus mis en scène dans le roman de Daniel Defoe sont ainsi corrélatifs d'une vision anthropologique de l'agir humain, agir dont les constructions, de quelque ordre qu'elles soient, ne peuvent se réaliser qu'à travers des gestes et des paroles pour reprendre les termes de Leroi-Gourhan, c'est à dire l'usage du langage permettant de projeter et d'anticiper l'intentionnalité de l'action d'une part, et d'autre part des moyens techniques permettant l'usage du geste qui concrétise dans le réel ce pouvoir d'action, ce que qualifie le terme d'*organologie technique* selon l'emploi qu'en fait le philosophe Bernard Stiegler.³⁸⁷ Dès lors et à partir de cette médiation anthropologique sous-jacente qu'on garde sous la main, la considération de l'agir en d'éducation spécialisée a été ramenée au niveau sociologique où elle est inscrite.

L'interactionnisme symbolique est central car il permet à la fois de prendre en compte et d'analyser la *dimension sociologique du mandat* confié à l'éducation spécialisée, mais aussi la *dimension institutionnelle du dispositif* éducatif spécialisé (le cadre indigène et contextuel), ainsi que la *dimension relationnelle* vécue entre les éducateurs spécialisés et les sujets pris en charge, à travers le concept d'*interaction*. La sociologie interactionniste se justifie à cet effet en raison de l'expérience qu'elle possède dans l'analyse d'*activités professionnelles*³⁸⁸ au sein de *cadres institutionnels* similaires à ceux rencontrés dans les pratiques de l'éducation

³⁸⁵ Cf. AUROUX S., *La révolution technologique de la grammatisation*, Bruxelles, Mardaga, 1994 ; cf. « Grammatization » (techniques de reproduction) » in STIEGLER B., *Pharmacologie du Front national*, *op. cit.*, pp. 400-401.

³⁸⁶ Cf. DEFOE D., *Robinson Crusoé*, Paris, Gallimard, 1996 ; Le roman favori de Michel de Certeau pour illustrer et réfléchir la modernité sous l'angle du récit et de l'écriture, cf. DE CERTEAU M., *L'invention du quotidien*, *op. cit.*, introduction de Luce Girard, p. XXIX.

³⁸⁷ Cf. STIEGLER B., *Organologie des savoirs et technologies de la connaissance*, Paris, FYP Editions, 2014 ; cf. « Organologie » in STIEGLER B., *Pharmacologie du Front national*, *op. cit.*, pp. 419-420.

³⁸⁸ HUGHES E., *Le regard sociologique*, *op. cit.*, p.107.

spécialisée, dans une *prise en charge au quotidien* avec les moyens d'analyse des *interactions relationnelles* qui s'y produisent en termes de *formalisation* et d'*intentionnalité* de l'agir. Ce choix s'est imposé rapidement en raison de sa pertinence à l'usage pour l'étude des relations de *face à face* dans le cadre de dispositifs professionnels³⁸⁹ caractérisant précisément les *métiers de l'humain* et de services que sont les *pratiques d'intervention sociale*.³⁹⁰ Ce paradigme est pour cette raison traditionnellement inscrit dans les formations en éducation spécialisée parce qu'il favorise la compréhension et contribue à la formalisation de l'action socio-éducative, principalement en recherche et en analyse contextuelle de situations ainsi que dans le cadre de l'étude des populations en situation de *déviance*.³⁹¹ Pour réaliser la constitution effective du corpus, deux concepts fondamentaux et centraux ont été dès lors mobilisés : ceux de *trajectoire* et de *négociation* développés par Anselm Strauss et Juliet Corbin.

Dans les études des services hospitaliers, le concept de *trajectoire* renvoie tout d'abord et non seulement au développement physiologique de la maladie de tel patient (pour les adolescents dans notre étude le type de délit ou de difficultés rencontrées qui déterminent les modalités du mandat), mais également à *toute l'organisation du travail* déployée pour sa prise en charge, ainsi que son organisation pour le travail de ceux qui s'y trouvent impliqués. Il permet dans la présente recherche d'accéder à travers le cahier de bord à l'analyse de la *relation en face-à-face* dans le cadre du *projet individuel* mis en œuvre et d'examiner *l'organisation du travail* dans ce *cadre contextuel*, tout en offrant la possibilité d'identifier les *formes de l'agir professionnel* qui y ont cours, ainsi que *l'intentionnalité* qui le soutient. La définition de la *trajectoire* de Juliet Corbin s'applique dès lors dans cette recherche : « Une trajectoire renvoie au cours d'un phénomène et à l'action entreprise dans la durée pour en gérer le déroulement, le traiter et le mettre en forme. [...] L'ensemble d'actions lié à une trajectoire engage de multiples acteurs, chacun ayant sa propre image du déroulement du phénomène et sa propre vision de l'action nécessaire pour les mettre en forme et le gérer. Ces représentations et ces visions sont pour une part constitutives des positions que les acteurs prennent sur l'action. Ces positions doivent être harmonisées par une série d'interactions tant avec soi-même qu'avec les autres. Leur alignement, leur harmonisation nécessaire et l'exécution de l'action (les performances) sont compliqués par une grande variété de

³⁸⁹ CANTELLI F., GENARD J.-L. (dir.), *Action publique et subjectivité*, Paris, Droits & sociétés, 2007, p. 63.

³⁹⁰ Cf. ION J., *Le travail social au singulier. La fin du travail social ?*, Paris, Dunod, 2006.

³⁹¹ Cf. BECKER H., *Outsiders*, *op. cit.*

conditions proches et lointaines. Ces conditions doivent, d'une manière ou d'une autre, être manipulées et traitées pour que se poursuive le déroulement de la trajectoire ». ³⁹²

La valeur heuristique du concept de *trajectoire* permet ainsi de maîtriser *rupture* et *continuité* dans un même cadre analytique et il est en cela profondément interactionniste et adapté à la discontinuité du cahier de bord du CPA de Valmont. L'étude de Strauss et Corbin dans le milieu hospitalier permet en effet d'examiner la question de l'*ordre social* qui y a court, notamment grâce au concept de *négociation* que l'interactionnisme envisage la question sous l'angle de la négociation des équilibres intérieurs : « Cette reconstitution de l'ordre social, nous nous risquons à dire qu'elle peut être conçue avec profit en termes de rapport complexe entre le processus quotidien de négociation et un processus d'évaluation périodique. Le premier ne permet pas seulement que le travail quotidien se fasse ; il réagit également en retour sur les règlements et les politiques plus formalisés - et plus permanents ». ³⁹³ Le concept de *négociation* permet quant à lui et comme cela apparaît à la lecture du cahier de bord, d'examiner les niveaux multiples d'interactions qui se produisent entre l'équipe éducative du CPA en interne ou en relation avec les sujets pris en charge, ainsi qu'avec les autres intervenants professionnels, les autorités mandataires et finalement l'ensemble du réseau de collaboration interdisciplinaire.

L'articulation des ces deux concepts permet ainsi d'éviter une attraction attentionnelle sur les seuls processus d'interaction entre éducateurs et sujets pris en charge, envisageant ainsi ces interactions de manière élargie tout comme ses formes et ses contenus, favorisant une analyse beaucoup plus générale de l'action éducative spécialisée. En même temps qu'elle fournit une porte d'entrée pertinente dans le cahier de bord, l'articulation fidèle à ces deux concepts fonde l'ancrage empirique du *corpus* élaboré et justifie la trame de fond de l'ensemble de la recherche. Le concept de *trajectoire* est ainsi le *fil d'Ariane* permettant de progresser et de retrouver son chemin dans le *labyrinthe éducatif* du *texte institutionnel* reconstitué. Si le paradigme indiciaire permet de traquer la proie en suivant ses traces, la production de traces permet quant à elle de retrouver le chemin du retour, tel que l'enseigne par exemple le conte du Petit Poucet. ³⁹⁴

La théorie ancrée (*grounded theory*) fonde dès lors la stratégie méthodologique et théorique de l'ensemble de cette recherche selon cette caractérisation : « Cette stratégie de

³⁹² Cf. STRAUSS A., *La trame de la négociation*, op. cit., p. 37.

³⁹³ *Ibid.*, p. 108.

³⁹⁴ Cf. PERRAULT C., *Contes*, Paris, Gallimard, 1999.

recherche a pour caractéristique fondamentale l'adaptabilité aux contingences du terrain, à l'intérieur d'une méthode rigoureuse qui re-déploie le travail de recherche sur la base d'une récursivité et d'une itération permanente entre collecte, codage et interprétation des données. Véritable réflexion sur la sociologie en acte (Demazières & Dubar, 1999), la théorie ancrée contrebalance la procédure inductive d'élaboration de théorie par une validation, par ajustement constant avec le terrain, des catégories et hypothèses qui ont émergé de celui-ci ; elle suppose en ce sens une vigilance maintenue, une prudence exacerbée et une réflexivité entretenue, faute de glisser d'une façon invisible vers ce qui est justement fui, la vérification de théories existantes »³⁹⁵. Cette attitude s'est imposée dans le cadre de cette recherche dans une approche procédant par une suspension théorique nécessaire à la construction de l'objet de recherche, véritable *époché*³⁹⁶ exigée par la complexité de l'étude du matériau des cahiers de bord. On trouve ici écho à la démarche clinique évoquée précédemment sur le mode décrit par le médecin Corvisart cité par Michel Foucault : « toute théorie doit se taire au chevet du malade ».³⁹⁷

Après avoir rassemblé et situé les fragments identitaires théoriques et méthodologiques extraits du champ des théories de l'action pour envisager d'y situer l'action professionnelle éducative spécialisée ainsi que son analyse à travers l'étude d'un cahier de bord dans le cadre de cette recherche, le paragraphe suivant fait un pas de plus et augmente les *indices* qui permettent de qualifier le *genre* de « faire » de cet agir spécifique en relation à ses caractéristiques de *métis professionnelle quotidienne*. Pour introduire ces caractéristiques, on envisage plus précisément la question des *hypomnémata*, dans leurs liens avec la dimension langagière et organologique évoquée précédemment sous l'angle anthropologique et au regard de leurs qualités d'outil d'écriture et de support graphique de mémoire dans le cadre de l'agir, ainsi que de leurs finalités particulières, anodines au premier regard.

Le cahier de bord comme hypomnémata : lecture et inscription prothétique de la mémoire³⁹⁸

Les apports de Michel Foucault nous éclairent plus précisément dans cette recherche d'indices. L'analyse préliminaire du corpus des trajectoires a concrètement permis une vue

³⁹⁵ GLASER G., STRAUSS A., *La découverte de la théorie ancrée*, op. cit., p. 13.

³⁹⁶ Cf. Concept philosophique signifiant la suspension du jugement.

³⁹⁷ FOUCAULT M., *Naissance de la clinique*, chapitre 7, « Voir, savoir », op. cit., p. 107.

³⁹⁸ Cf. « Prothéticité », in STIEGLER B., *Pharmacologie du Front national*, op. cit., pp. 425-426.

globale de l'activité éducative du Centre³⁹⁹ et il s'agit à partir de là d'interroger les raisons de la densité des informations exploitables qu'il contient, notamment en le questionnant dans sa fonction de support *praxique* de *mémoire* en résonnance aux concepts de *trace* et d'*archive*, lesquels en archéologie et en psychanalyse mettent précisément et dans les deux cas la fonction structurale de la mémoire au centre des préoccupations épistémologiques. Quel rôle inattendu la dimension de la *mémoire* joue-t-elle dès lors dans l'action des éducateurs spécialisés, si l'on dépasse la simple capacité communicationnelle qui définissait jusqu'ici l'usage du cahier de bord en éducation spécialisée ?

Les recherches ont conduit à la rencontre d'un texte fondamental de Michel Foucault - « L'écriture de soi » - qui interroge et détaille la fonction des *hypomnémata*.⁴⁰⁰ Ce texte est abordé par ailleurs dans son lien spécifique avec l'éducation par le philosophe Bernard Stiegler.⁴⁰¹ Partant du constat que les éléments contenus dans le cahier de bord et rendus accessibles par la reconstitution indiciaire ancrée dans le paradigme interactionniste sont d'une pertinence apte à permettre le saisissement de l'agir éducatif de ce Centre dans son ensemble, il est apparu nécessaire de prolonger de manière complémentaire l'examen du cahier en le recentrant sur l'intentionnalité d'action que permet de soutenir l'usage de ce genre d'outil hypomnésique.

En ce sens et en plus de le considérer, d'une part comme support de communication dans le cadre de l'action, il faut aussi d'autre part l'examiner dans la fonction d'*enregistrement mnésique* de l'action qu'il soutient également. De la même manière et pour emprunter la métaphore de la *boîte noire* en aviation, il apparaît finalement que le cahier de bord permet de reconstituer l'ensemble de l'action opérée par l'équipe éducative, sans observer son utilisation en situation et sans questionner ses utilisateurs, mais en le considérant en fonction de sa nature de « *mémoire morte* », à travers l'enregistrement des paramètres qu'il contient et qui ont été nécessaires à la concrétisation-même des actions éducatives spécialisées réalisées au CPA de Valmont. Nous sommes restés pour cette raison attentifs aux propos textuels échangés entre les membres de l'équipe et aux matériaux que le cahier de bord contenait lui-même comme mémoire de son propre usage, questionnant ainsi la place que cet outil occupe en terme de *responsabilité éducative*, notamment en raison du statut de jeunes mineurs, au sens légal du terme, qui caractérise les sujets accueillis au CPA de Valmont.

³⁹⁹ Cf. 4.3. et Deuxième partie.

⁴⁰⁰ Cf. « Mnémotechnique (Hypomnémata) » in STIEGLER B., *Pharmacologie du Front national*, op. cit., pp. 418-419.

⁴⁰¹ STIEGLER B., *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion, 2008, p. 118.

Dans un de ses ouvrages, le philosophe Bernard Stiegler évoque à cet effet le rôle fondamental de l'éducation et de la responsabilité des adultes, i.e. de la majorité vis-à-vis de la minorité⁴⁰² et des mécanismes de transmission que ceux-ci impliquent. En fonction de ces processus de transmission et d'*individuation psychique et collective*⁴⁰³ au niveau des individus et au niveau des processus sociaux institutionnels, il met en lumière le rôle central de l'*attention* et des processus de *rétenction mnésique* (selon les travaux de Husserl, rétenctions primaires et secondaires⁴⁰⁴) qui la soutiennent, les *rétenctions mnésiques* permettant ainsi la production de l'*attention* et nécessitant une *discipline*⁴⁰⁵ et un *cadre* favorisant sa production. Traversant Kant et Foucault, Stiegler examine la nécessité d'acquisition de la discipline pour la production attentionnelle que nécessite la transmission éducative et la considère comme un invariant soutenant les processus éducatifs et les phénomènes d'adoption sociale qui en constituent la finalité. Nécessité pour Kant⁴⁰⁶ et bien d'autres penseurs de l'éducation, mais aussi risque de violence institutionnelle comme l'ont mis en lumière les travaux de Michel Foucault. Bernard Stiegler⁴⁰⁷ examine ainsi de manière précise le rôle et la fonction de l'*organologie technique* et particulièrement des dispositifs de rétenction que constituent les *hypomnémata* évoqué par Foucault dans « L'écriture de soi ». Il apparaît en fonction de ces apports que le cahier de bord du CPA étudié dans cette recherche doit être considéré et défini au sens des *hypomnémata*. On peut en effet très logiquement induire que l'usage du cahier de bord permet en effet de produire l'*attention*⁴⁰⁸ et la *vigilance* nécessaires à l'application des composantes éducatives du mandat qui sont inscrites dans le droit pénal des mineurs, en même temps qu'il soutient l'application des composantes sécuritaires inhérentes aux caractéristiques de l'accueil et de l'accompagnement des sujets pris en charge dans le Centre, en termes d'obligations légales ou de dangerosité singulière et manifeste qu'il s'agit de prendre en compte.

La *mémoire* dans l'action des éducateurs devient dès lors une question fondamentale au vu du caractère *hypomnésique* du cahier de bord dans son usage collectif. Elle est par conséquent une composante centrale qui n'avait pas été prise en compte jusqu'ici dans les connaissances existantes concernant l'« agir éducatif spécialisé », le cahier de bord n'étant en apparence

⁴⁰² STIEGLER B., *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, op. cit., p.12.

⁴⁰³ Cf. « Individuation », in STIEGLER B., *Pharmacologie du Front national*, op. cit., pp. 403-404.

⁴⁰⁴ Cf. HUSSERL E., *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*, Paris, PUF, 1964 ; cf. « Attention, rétenctions, protentions », in STIEGLER B., *Pharmacologie du Front national*, op. cit., pp. 380-382.

⁴⁰⁵ *Ibid.*

⁴⁰⁶ Cf. KANT E., *Réflexions sur l'éducation*, op. cit., p. 94.

⁴⁰⁷ STIEGLER B., *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, op. cit., p. 225.

⁴⁰⁸ Cf. HUSSERL E., *Phénoménologie de l'attention*, Paris, Vrin, 2009.

qu'un outil presque insignifiant, allant de soi, noyé parmi d'autres outils dans la banalité du quotidien. Son importance a été logiquement délaissée car elle est en apparence bien moins importante que ne pourrait l'être la boîte noire d'un appareil qui constituerait l'unique accès dans l'après-coup à l'action ayant conduit à l'accident. Contrairement à la boîte noire de l'aéronautique, le cahier de bord n'est en effet pas l'unique moyen d'avoir accès après-coup à l'action réalisée. Cependant, faisant l'« hypothèse zéro » d'une disparition totale du dispositif du CPA de Valmont, des autres archives et du personnel concerné, le cahier de bord dans sa subsistance serait précisément à l'éducation spécialisée ce que la boîte noire d'un appareil est à l'aéronautique civile.

C'est du moins le pari de la recherche qui considère ici que l'usage du cahier de bord n'est pas anodin, qu'il ne va pas de soi et qu'il n'est pas seulement un simple outil de *consignation* et de *communication* qui reste de l'ordre du « pense-bête ». Pour Michel Foucault et en ce sens, l'utilisation des *hypomnēmata* consiste justement en une pratique de *lecture* et d'*écriture* dans laquelle les supports techniques ne sont pas considérés comme de simples supports de mémoire. Ils permettent le saisissement des *éléments fragmentaires* dans un processus d'*unification*, par la production pour le scripteur et par le mouvement de l'inscription, d'une *incorporation de l'expérience* en tant que principe d'action rationnelle.⁴⁰⁹ Constituant encore plus spécifiquement un matériel pour une pratique et un cadre pour des exercices à effectuer fréquemment, ces outils sont « sous la main » et utilisables aussitôt qu'il en est besoin dans l'action, ils permettent la constitution d'un *logos bioethicos* : « d'un équipement de discours secourables, susceptibles d'élever eux-mêmes la voix et de faire taire les passions, comme le maître qui d'un mot apaise le grondement des chiens ».⁴¹⁰ Cette image n'est pas sans intérêt lorsque l'on considère l'intensité du *pathos* agi par les sujets pris en charges au CPA face auquel les éducateurs spécialisés doivent régulièrement faire face.

Le cahier de bord en éducation spécialisée doit dès lors être considéré comme un outil « *hypomnésique éthopoiétique* », et même s'il n'est pas en soi et en tant qu'outil et genre de texte l'objet de cette recherche, l'étude empirique montre indubitablement qu'il permet de soutenir et qu'il contribue à produire l'action envers autrui par des processus de *délibération* et de *décision* internes, dans un travail d'équipe axé sur des logiques de coordination et/ou de subordination. Dès lors, en rapport à l'usage du cahier de bord, on peut selon la même logique

⁴⁰⁹ FOUCAULT M., *L'écriture de soi*, op. cit., p. 1239.

⁴¹⁰ *Ibid.*

situer cet outil dans le cadre des *techniques de soi*⁴¹¹ qui s'inscrivent pour Foucault dans la question du *Gouvernement de soi et des autres*.⁴¹² Tenant compte de ces dimensions dans l'étude, les finalités et les orientations du dispositif éducatif du CPA de Valmont, en tant qu'institution répondant et exerçant un mandat social, peuvent être inscrites et définies de la sorte dans la dimension de ce que nous avons appelé précédemment une « politique des sujets ».

Ainsi, le cahier de bord comme support de mémoire, s'il soutient le déroulement de l'action d'une part, permet dans le même temps et d'autre part de soutenir la production de la *réflexivité* et de l'*organisation* de cette action, dans une pratique d'échange langagier qui s'apparente en tous points à la *parresia* analysée par Foucault, à savoir la *franchise*, celle-là même dont font preuve les éducateurs dans le cas du CPA dans leurs échanges qui sont lisibles et repérables dans le cahier de bord et dans le maintien de l'intensité de l'attention *vigilante éducative et sécuritaire* et la solidarité identitaire du corps de l'équipe solidaire, soutenue techniquement par le processus d'écriture. La *parresia*⁴¹³ relève, si l'on suit Foucault, de la *phronèsis*⁴¹⁴, rejoignant ainsi les travaux sur la *mêtis* de Détiene et Vernant⁴¹⁵ qui interrogent eux-aussi cette notion, permettant d'examiner sous un angle nouveau et peu employé jusqu'ici dans ce domaine les questions du « faire » en éducation spécialisée, sur les plans de la *praxis*, de la *poièsis* et de leurs visées respectives et éthiques orientées sur les plans techniques et relationnels. Cette *technique de soi*, cet entraînement dénote ainsi une fonction *éthopoiétique* qui vise la transformation de la vérité en *éthos*.⁴¹⁶ On avait précédemment constaté le rôle de la réflexion éthique dans le champ professionnel de l'éducation spécialisée. Une double orientation éthique semble dès lors se distinguer : une éthique morale (sociale) *éthopoiétique* et une éthique de la subjectivité (politique), *phronésique*, justesse des *normes* pour l'ensemble des individus et justesse (justice) dans l'application de ces normes en fonction des situations individuelles et singulières⁴¹⁷.

Ces éléments rapportés au cahier de bord permettent de préciser des zones qui jusqu'ici avaient favorisé la persistance de la *part indicible* des pratiques éducatives spécialisées et

⁴¹¹ Cf. « Techniques de soi », in STIEGLER B., *Pharmacologie du Front national*, op. cit., pp. 433-434.

⁴¹² Cf. FOUCAULT M., *Le gouvernement de soi et des autres*, Paris, Seuil/Gallimard, 2008.

⁴¹³ *Ibid.*

⁴¹⁴ Cf. AUBENQUE P., *La prudence chez Aristote*, Paris, PUF, 1963.

⁴¹⁵ DETIENNE M., VERNANT J.-P., *Les ruses de l'intelligence*, op. cit., p. 227.

⁴¹⁶ FOUCAULT M., *L'écriture de soi*, op. cit., p. 1237.

⁴¹⁷ On fait ici une « association » entre la fonction des normes, le quotidien, l'institution, la *mêtis* et la dimension de l'indicible, de l'inénarrable et de l'invisible, tels qu'on les a évoqués dans l'introduction générale, cf. MACHERY P., op. cit., p. 30.

d'éclairer le flou de la caractérisation entre *praxis et poièsis*, par une complexification de l'appréhension de la notion d'éthique, sous un double aspect complexe que la notion de *phronèsis* vient compléter et éclaircir, dans une appréhension globale de l'agir éducatif et à partir de l'étude empirique constituant de cette recherche. La notion de *phronèsis* et la visée *éthopoiétique* de l'usage du cahier de bord en tant qu'*hypomnémata* constituent ici une articulation inédite dans les tentatives d'appréhension de l'agir en éducation spécialisée. Enfin et par ailleurs, cette recherche s'est intéressée dès le départ à la dimension de la *part indicible*, tapie dans les pratiques, il n'est dès lors pas étonnant que l'usage du cahier de bord en tant que pratique d'écriture ramène à cette question et si l'on suit Michel Foucault, le rôle de l'écriture constitue précisément une épreuve et une pierre de touche : « en portant au jour les mouvements de la pensée, elle dissipe l'ombre intérieure où se nouent les trames de l'ennemi ». ⁴¹⁸ Ces trames sont en éducation spécialisée, tressées au cœur du quotidien et de l'indicible, le rôle de l'écriture peut maintenant y être articulé sous la forme d'une « *mètis professionnelle moderne* ». L'écriture professionnelle est ici un « garde-fous » ⁴¹⁹ et circonscrit la *mètis*, la dévie de ces buts originaux et pulsionnels, telle la sublimation freudienne, vers une *mètis prudente*, *Prudence* qui dans la pensée grecque d'Aristote prend le nom de *phronèsis*.

L'agir éducatif spécialisé comme Mètis du quotidien : art de l'occasion et de la mémoire

Une dimension complémentaire et invariante de l'activité en éducation spécialisée perdue jusqu'à ce point concernant le fait que le *quotidien* constitue une dimension fondamentale du travail éducatif spécialisé. On s'étonne en ce sens que l'ouvrage de référence de Michel de Certeau sur les *arts du quotidien* prenne précisément pour appui le concept de *trajectoire* ⁴²⁰, concept qu'il emprunte d'ailleurs aux « *lignes d'errances* » du célèbre éducateur spécialisé cévenole Fernand Deligny. ⁴²¹ Il faut rendre hommage à la pertinence des travaux de Michel de Certeau qui permettent dans cette recherche de lier et d'articuler les concepts de *quotidien* et de *mètis* pour l'étude de l'agir en éducation spécialisée, celui-ci relevant des « *arts de faire* » et de la *mémoire* qui caractérisent la pratique comme l'indiquent les éléments identifiés dans les deux chapitres précédents. Ceci a pour conséquence de produire un intérêt

⁴¹⁸ FOUCAULT M., *L'écriture de soi*, op. cit., p. 1235.

⁴¹⁹ ROUZEL J., « Les garde-fous de la relation éducative » in *Le travail d'éducateur spécialisé*, op. cit., p.131.

⁴²⁰ DE CERTEAU M., *L'invention du quotidien*, op. cit., p. XLV.

⁴²¹ Concernant Fernand Deligny, on peut lire les pages que lui consacre Pierre Macherey, cf. MACHEREY P., *Le sujet des normes*, op. cit., pp. 102-148 ; cf. également DELIGNY F., *Œuvres*, Paris, L'Arachnéen, 2007.

encore accru pour envisager les perspectives d'analyse de cette recherche, précisément en raison de l'importance que la mémoire occupe dans l'étude du cahier du bord et dès lors que celui-ci apparaît clairement comme un outil technique indispensable. S'inscrivant comme on vient de le voir dans le genre *hypomnésique* au sein des écrits de la profession, il a pour fonction de soutenir la possibilité de l'action, tout en étant lui-même partie prenante de l'agir éducatif, notamment dans sa dimension *réflexive* et communicationnelle. Le *quotidien* doit alors être envisagé sous un angle conceptuel, non plus comme une simple état de fait ou comme condition « naturelle » préexistante, mais différemment en tant qu'il reflète une production technique et *poiétique* intentionnelle, notamment sous l'angle de l'*institution organisationnelle* du dispositif institutionnel. La possibilité de cette *institution artificielle*⁴²² se concrétise ainsi par l'usage intensif du cahier de bord, entre autres supports et outils techniques, dont le caractère *hypomnésique* prend une importance déterminante pour l'étude du genre d'agir spécifique qu'il soutient. La mémoire occupe ainsi définitivement une place fondamentale dans sa fonction de soutien à la possibilité de « l'agir éducatif spécialisé », selon les trois dimensions identifiées qui sont présentées dans les résultats : une mémoire pour anticiper *l'organisation institutionnelle* ; une mémoire de réactivité dans le cours de *l'intervention quotidienne* ; une mémoire de consignation pour permettre *la transmission réflexive* des informations.

La question de la mémoire n'avait jusqu'ici pas été prise en compte dans l'analyse de la question du « faire » en éducation spécialisée, alors que les travaux des chercheurs et des praticiens usent pourtant et pratiquement à chaque fois du terme de *mètis* pour qualifier cet agir, comme Michel Autès par exemple.⁴²³ Il semble que la question de la mémoire ait été pour ainsi dire « oubliée » ou qu'elle soit en quelque sorte considérée comme allant de soi. Pourtant, cet emprunt à la *mètis* se réfère toujours à l'ouvrage de Michel de Certeau lorsqu'il est convoqué par les éducateurs spécialisés pour décrire leur activité professionnelle de prise en charge au quotidien. Ces emprunts ne prennent étonnamment pas spécifiquement en compte la dimension de la mémoire qui soutient le saisissement de l'occasion, du *kairos*, cela bien que Michel de Certeau le décrive pourtant fort bien dans son ouvrage à travers des développements théoriques très précis. Se basant sur les travaux de Marcel Détiéne et Jean-Pierre Vernant dans les *Ruses de l'intelligence*, de Certeau identifie en effets trois éléments de la *mètis* qui la différencient d'autres comportements et qui caractérisent les récits qui parlent

⁴²² Cf. MACHÉREY P., *Le sujet des normes*, op. cit., pp. 28-29.

⁴²³ AUTÈS M., *Les paradoxes du travail social*, op. cit., pp. 252-259.

d'elle : « C'est la triple relation que la *mêtis* entretient avec « l'occasion », les déguisements et avec une paradoxale invisibilité. D'autre part, la *mêtis* compte et joue sur le « moment opportun » (le *kairos*) : c'est un pratique du temps. Par ailleurs, elle multiplie les masques et les métaphores : c'est une défection du lien propre. Enfin, elle disparaît dans son acte même, perdue dans ce qu'elle fait, sans miroir qui la re-présente : elle n'a pas d'image de soi. »⁴²⁴

Il est difficile de ne pas faire ici un lien avec les caractéristiques de l'agir en éducation spécialisée qui dénotent l'usage récurrent de la narrativité et des métaphores pour définir l'identité de « l'actant » éducatif spécialisé, ainsi que le caractère insaisissable, inénarrable et indicible de la pratique et de son savoir-faire.⁴²⁵ Michel de Certeau apporte un complément dans la suite de son analyse des travaux de Dérienne et Vernant, en faisant l'hypothèse que « la forme d'intelligence pratique qu'ils analysent et la manière dont ils le font doivent avoir entre elles un lien théorique si la narrativité conteuse est aussi quelque chose comme une *mêtis*. »⁴²⁶ On retrouve dans cette hypothèse la problématique de l'élaboration du savoir clinique en éducation spécialisée et l'endroit où elle intervient dans le champ social, dans cet entre-deux paradoxal où s'enracine la métaphore de l'esclave, du pédagogue grec, un champ de force où la *mêtis* est « l'arme absolue » et qui révèle selon Michel de Certeau un principe d'économie : avec la minimum de forces, obtenir le maximum d'effets.⁴²⁷

L'art de la mémoire et de l'occasion définit dès lors un rapport économique qui « encadre la *mêtis* plus qu'il n'en indique le ressort : « Le « tour », ou retournement qui conduit l'opération de son départ (*moins* de forces) à son terme (*plus* d'effets), implique d'abord la médiation d'un *savoir* qui a pour forme la durée de son acquisition et la collection interminable de ses connaissances particulières. Question d'« âge » disent les textes : à « l'irréflexion de la jeunesse », ils opposent « l'expérience du vieillard ». Ce savoir est fait de beaucoup de moments et de beaucoup de choses hétérogènes. Il n'a pas de lieu propre. C'est une mémoire dont les connaissances ne peuvent être détachées des temps de leur acquisition et en égrènent les singularités. Instruite par une multitude d'événements où elle circule sans les posséder (chacun d'eux est passé, perte de lieu, mais éclat de temps), elle suppute et prévoit aussi « les voies multiples de l'avenir » en combinant les particularités antécédentes ou possibles. Une durée s'introduit ainsi dans le rapport de force et va le changer. La *mêtis* mise en effet sur un temps accumulé, qui lui est favorable, contre une composition de lieu, qui

⁴²⁴ DE CERTEAU M., *L'invention du quotidien, op. cit.*, p. 124.

⁴²⁵ Cf. Chapitres précédents.

⁴²⁶ DE CERTEAU M., *L'invention du quotidien, op. cit.*, p. 125.

⁴²⁷ *Ibid.*

lui est défavorable. Mais sa mémoire reste cachée (elle n'a pas de lieu repérable) jusqu'à l'instant où elle se révèle, au « moment opportun », d'une manière encore temporelle bien que contraire à l'enfouissement dans la durée. L'éclair de cette mémoire brille dans l'occasion. »⁴²⁸ Questionnant l'implantation de cette *mémoire* dans les lieux organisés, de Certeau poursuit son développement en considérant la place qu'elle occupe dans les arts de faire, les arts de la guerre, concluant que cette *mémoire-savoir* constitue en quelque sorte l'espace d'un *non-lieu* : « Le plus étrange est sans doute la mobilité de cette mémoire où les détails ne sont jamais ce qu'ils sont : ni objets, car ils échappent comme tels ; ni fragments, car ils donnent aussi l'ensemble qu'ils oublient ; ni totalités, puisqu'ils ne suffisent pas ; ni stables, puisque chaque rappel les altère. Cet « espace » d'un non-lieu mouvant a la subtilité d'un monde cybernétique. Il constitue probablement (mais cette référence est plus indicatrice qu'éclairante, renvoyant à ce que nous ne savons pas) le modèle de l'art de faire, ou de cette *métis* qui, en saisissant des occasions, ne cesse de restaurer dans les lieux où les pouvoirs se distribuent l'insolite pertinence du temps. »⁴²⁹

Dans le cadre de cette recherche et en fonction des nombreux développements effectués, le cahier de bord du CPA de Valmont constitue à sa manière cet *espace de non-lieu* interne au dispositif où la *mémoire-savoir* de l'action de l'équipe éducative devient saisissable. La recherche confirme que les paramètres constitutifs de la *métis* correspondent parfaitement à ceux de l'agir en éducation spécialisée, particulièrement du fait que la mémoire y occupe un rôle central qui n'apparaît pas dans les travaux existants. Cet « oubli » en rapport à l'éducation spécialisée a dès lors été pris en considération avec la plus grande attention dans l'analyse du « *texte institutionnel* » développé dans la deuxième partie. La qualification de l'agir en éducation spécialisée par le terme de *métis* peut ici encore être affirmée et confirmée, au sens de la visée *éthopoiétique* que ces outils *hypomnésiques* indiquent et en fonction des finalités dont ils permettent la mise en actes comme on le voit ci-après à partir du texte de Michel Foucault.

Cependant, la *métis* est à elle seule insuffisante pour définir l'action de l'éducation spécialisée et pourtant, elle semble en dire invariablement la nature pratique. Un paradoxe de la *métis* n'a pourtant lui non plus que rarement été évoqué. En effet, si ce mode de connaissance qu'est la *métis* implique d'une part, « un ensemble complexe mais très cohérent d'attitudes mentales, de comportements intellectuels qui combinent le flair, la sagacité, la

⁴²⁸ *Ibid.*, pp.125-126.

⁴²⁹ *Ibid.*, pp. 133-134.

prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité [...] et qui 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 »⁴³⁰, elle reste manifestement et d'autre part une pratique de chasse et de ruse qui vise à abattre ou piéger l'ennemi, la proie. Dès lors, pour quelles raisons la *mètis* et ses finalités guerrières et mortelles sont-elles convoquées pour décrire l'agir en éducation spécialisée, puisque celui-ci présente d'autres finalités visant au devenir des sujets dans le lien social, des finalités et des valeurs qui s'inscrivent dans une intention contraire ?

C'est ici que la question de la *mémoire* devient centrale pour résoudre ce paradoxe. Comme dans le cas de la *mètis*, l'action éducative spécialisée se soutient dans sa mise en œuvre de l'utilisation organologique et prothétique d'outils techniques et de techniques mnésiques, c'est-à-dire d'une méthodologie organologique et indicielle de la mémoire. Deux niveaux de la *mètis* se distinguent dès lors, un niveau de la ruse évoqué ci-dessus qui fait référence à la caractérisation *tactique* de l'agir au quotidien, et deuxièmement un niveau qui concerne la question du saisissement de l'occasion, ce que Michel de Certeau nomme de concert l'*art de la mémoire et de l'occasion*. Dans les deux cas, cet art évoque des pratiques inscrites dans des *procédures* qui se produisent dans des dispositifs, par le soutien d'instruments techniques. Cet élément confirme que l'agir éducatif spécialisé relève bien d'une *mètis*, en tant que pratique du quotidien qui exige dans l'incertitude de son cours et selon l'évolution incertaine du contexte social qui l'encadre, l'utilisation de supports organologiques techniques de mémoire dont le cahier de bord est un outil fondamental et dont les visées *éthopoiétiques* et *phronésiques* ont été définies et mises en jeu pour l'analyse ultérieure.

L'art de la tromperie, du *leurre* (tel le poulpe⁴³¹), doit ainsi être mis en relation avec la question du *quotidien éducatif spécialisé* et dès lors du *dispositif institutionnel artificiel* en quoi consiste le Centre éducatif, ainsi qu'avec la fonction de l'*art de la mémoire et de l'occasion* dans l'intervention éducative elle-même en quoi consiste précisément l'*agir éducatif spécialisé*. La reconstitution et l'analyse du *texte institutionnel* à partir du corpus des trajectoires du cahier de bord confirment que les deux éléments évoqués ci-dessus justifient la caractérisation de l'agir éducatif comme *mètis*. L'agir en éducation spécialisée doit ainsi être envisagé comme une *mètis professionnelle* qui se déroule dans un *quotidien artificiellement*

⁴³⁰ DETIENNE M., VERNANT J.-P., *Les ruses de l'intelligence*, op. cit., p. 10.

⁴³¹ *Ibid.*

construit, tel un leurre, comme moyen, comme *praticable* permettant l'élaboration et le déroulement praxéologique de l'*agir éducatif spécialisé*. Il reste encore cependant à déterminer selon quelles modalités cette ruse, cette *métis*, outre de permettre la production du praticable du quotidien dans sa dimension de dispositif institutionnel du quotidien professionnel, constitue sur un autre plan un ingrédient constitutif et un moyen dans le cadre de la prise en charge directe des sujets accueillis au CPA de Valmont.

En effet, des questions subsistent : de quelle nature et sous quelles formes se présentent les occasions dans le cadre de l'agir au CPA de Valmont ? Par quelles modalités praxéologiques sont-elles dès lors saisies par les éducateurs spécialisés et selon quelles intentions, au regard des finalités de la profession ? La distinction opérée par Michel de Certeau dans les *trajectoires* entre *tactique* et *stratégie*⁴³² a été mobilisée à cet effet pour l'étude du corpus du cahier de bord, ces deux concepts relatifs à la *métis* permettant dans le cadre des paramètres de cette recherche d'envisager à la fois et d'une part, les *contraintes sociales* qu'impose le mandat d'intervention délivré au dispositif par les autorités de placement, avec d'autre part les *modalités concrètes* et adaptatives mises en œuvre par l'équipe éducative dans la prise en charge des sujets, dans le cadre de la relation éducative et au cœur du quotidien institutionnel.

Du texte à l'action

Le complément théorique qui précède permet de valider la pertinence et l'efficacité des concepts de *trajectoire* et de *négociation* empruntés à l'interactionnisme symbolique, renforçant leur intérêt et en les inscrivant dans un cadre élargi à d'autres approches issues des théories de l'action. La convergence avec le concept de *trajectoire* de Michel de Certeau a permis de situer la possibilité de qualifier l'agir en éducation spécialisée comme *métis professionnelle* au sein de laquelle *stratégie institutionnelle* et *tactique d'équipe* se conjoignent dans la prise en charge relationnelle et quotidienne de sujets en difficultés et en déviance, en fonction de l'orientation déterminée structurellement par le mandat confié par les autorités de placement. Le cahier de bord du CPA de Valmont, puisqu'il constitue le *matériau empirique* de la recherche, a été examiné au regard de sa *forme*, de ses *contenus* et de sa *fonction* dans le cadre de l'action éducative spécialisée. Dans une mise en relation complexe, le rôle central de la *mémoire* au sein de l'agir en éducation spécialisée a été déterminé à partir de l'usage spécifique du cahier de bord et de la fonction qu'il y occupe au regard des *finalités*

⁴³² DE CERTEAU M., *L'invention du quotidien, op. cit.*, p. 59.

éthiques et des valeurs de la profession, en sa qualité d'outil *hypomnésique* tel qu'il est défini par Michel Foucault. L'intérêt du cahier de bord du CPA de Valmont a ainsi été circonscrit, d'une part en raison de sa densité et de sa « survivance », d'autre part en raison du contexte spécifique du CPA de Valmont qui conjoint prise en charge sécuritaire et prise en charge éducative. Ce paradoxe de prise en charge a cependant l'avantage d'exacerber et de maximiser les modalités de « production » d'éducation spécialisée en fonction de ses paramètres, d'autant que les valeurs et la mission affichées par la direction du centre de Valmont concordent pleinement aux valeurs qui guident la profession.

Afin de répondre à la question de recherche et d'éclairer les formes insaisissables et les contenus indicibles de la pratique éducative spécialisée, l'étude du cahier de bord de Valmont se présente comme une *occasion* qui exige logiquement d'être *saisie* par l'élaboration d'une *métis méthodologique* pour envisager un cadre théorique et méthodologique jusque-là insuffisant. Les notes extraites méthodiquement du cahier de bord qui constituent le corpus de recherche ont ainsi été qualifiées de *traces graphiques*, elles définissent la *mémoire de l'agir* mis en œuvre par l'équipe éducative spécialisée. Dès lors, en fonction du contexte socio-historique et sociologique de la profession, de la fonction et de l'usage en contexte du cahier de bord qui peuvent s'inscrire anthropologiquement dans la dimension organologique qui soutient tout agir humain, il nous reste encore à situer l'articulation des ces deux dimensions avec le cadre théorique et méthodologique de la recherche, en les réinscrivant dans le cadre d'une théorie de l'action spécifique et « adaptable » à l'éducation spécialisée et d'autre part à la méthodologie d'analyse du corpus du cahier de bord. Les développements et analyses effectués jusqu'ici n'ont pas permis de circonscrire un cadre théorique en soi suffisant pour répondre aux questions de recherche relatives au « faire » en éducation spécialisée. Un certain nombre d'invariants ont cependant été identifiés et ont permis de soutenir la construction et l'analyse du *texte institutionnel* envisagé.

On a ainsi situé l'agir de éducation spécialisée dans le cadre des *théories de l'action*, comme une *pratique indiciaire* dont le *savoir-faire* se transmet socio-anthropologiquement depuis les temps ancestraux, comme une pratique socialement inscrite dans la Modernité de l'après-guerre, ce qui implique un *regard sociologique* structurel et structural de la question sociale et du travail social, ainsi que des modalités empiriques de sa mise en œuvre concrète. La nature fragmentaire et la lecture hermétique du cahier de bord a conduit à adopter une méthodologie spécifique et singulière au cahier de bord du CPA. Les traces qui le constituent étant inexploitable et inaccessible à une mise en forme narrative, la méthodologie a donc été

logiquement orientée vers le traitement préalable des *traces* du cahier de bord, dans l'objectif d'en reconstituer un texte accessible à l'analyse. S'articulant dans le même temps à l'analyse grammaticale des formes de l'agir des éducateurs spécialisés, la *reconstitution du texte institutionnel* s'est ainsi déroulée méthodiquement selon des modalités opérationnelles qui sont décrites dans les points suivant ce chapitre. Ces modalités de traitement du cahier de bord suivent les logiques d'une *herméneutique de l'action* qui considère que les connaissances humaines s'élaborent dans le cadre de jeux de langage et « qu'au cours des pratiques langagières, des séquences sonores finissent par être attribuées à des objets ou à des événements du monde, et c'est cette attribution qui est constitutive des représentations [...]. Si l'on pose l'équivalence entre « formes de vie » et activité d'une part, « jeux de langage » et genres de textes d'autre part, les thèses qui viennent d'être évoquées non seulement sont compatibles avec, mais enrichissent notablement les principes de l'interactionnisme social. »⁴³³

En ce sens et entre explication et compréhension, « les conduites humaines peuvent être décrites au titre d'événements, comme des *systèmes clos* de comportements comportant un *état initial*, un ensemble de *transformations internes* et un *état final*. Mais ces mêmes conduites comportent aussi un aspect d'intervention intentionnelle, qui justifie qu'on les qualifie d'actions ; pour produire l'état initial d'un système, un agent doit « intervenir dans le cours des choses », décider, exercer un pouvoir ; et l'exercice de ce pouvoir, comme son orientation intentionnelle, sont dans une relation d'interdépendance avec des motifs. »⁴³⁴ Il faut alors considérer que les actions inscrites dans la mémoire du cahier de bord du CPA de Valmont reflètent un processus d'action abouti, au sens du système clos évoqué. Cependant la difficulté consiste à saisir ces actions multiples et hétérogènes à partir d'un cadre clos, un texte délimité, inexistant et à produire par reconstitution, permettant d'opérer ainsi comme le propose Paul Ricœur, une analyse sémantique de l'action qui définit et identifie : « les paramètres permettant de distinguer cette dernière des simples événements. Selon lui, toute action implique un *agent* qui, en intervenant dans le monde, mobilise des *capacités* mentales et comportementales dont il se sait disposer (un pouvoir-faire), des *motifs* ou *raisons* qu'il assume (le pourquoi du faire), et des *intentions* (les effets escomptés du faire) ; ces trois

⁴³³ BRONCKART J.-P., *Une introduction aux théories de l'action*, op. cit., p. 11.

⁴³⁴ *Ibid.*, p. 13.

derniers paramètres (capacités, raisons et intentions) définissant la *responsabilité* prise par l'agent dans l'intervention ou dans l'action. »⁴³⁵

Fidèles au but de cette recherche et différemment de Ricœur et de l'agir socio-discursif de Bronckart, nous n'avons pas procédé pour ce faire à une analyse sémiotique du cahier de bord, puisqu'il ne constitue pas un texte en soi accessible à la lecture, étant donné qu'il est intégralement composé par des résidus et des restes d'un texte lacunaire et inexistant en soi sous l'angle de l'anamnèse. Par ailleurs en raison du choix d'un matériau de recherche exclusivement centré sur le cahier de bord et au détriment d'autres possibilités, on a fait le choix pour sa *reconstitution textuelle* et comme le propose Giddens, de « dissocier la problématique de la construction de l'action et de celle de l'auteur, en considérant que l'action se définit exclusivement par le pouvoir exercé par l'intervention humaine, par le simple fait qu'elle modifie le cours d'un procès concret, alors que les propriétés de l'acteur se construiraient sur la base de préconstruits sociaux généraux, par rapport auxquels les propriétés de l'agir effectif ne joueraient qu'un rôle secondaire ». ⁴³⁶ En conséquence et de la même manière que Bronckart : « si nous soutenons que l'action, comme l'acteur, sont bien des formes construites dans le processus interprétatif, la nature même de ces formes peut être variable, et la question de savoir quelle forme précise se construit dans un processus interprétatif donnée devient dès lors une *question empirique* que nous poserons comme telle dans le cadre de nos recherches. »⁴³⁷

La résistance du savoir à toute appréhension formelle relative au « faire » éducatif spécialisé nous a dès lors contraints à retourner à une méthodologie empirique au sein de laquelle la théorie s'est construite progressivement dans des interactions et des va-et-vient, dans une irréfragable tension entre théorie et matériau empirique, aucun cadre théorique et méthodologique n'ayant pu être stabilisé au préalable. Les repères élaborés jusqu'ici ont par contre permis de soutenir la méthodologie empirique et de garantir le succès de la reconstitution du *texte institutionnel*. Ils constituent de précieux indices pour l'enquête sociologique et grammaticale. Bien que le cheminement puisse paraître tortueux, il est nécessaire de l'exposer puisqu'il constitue d'une part un pan important du travail de recherche et qu'il permet d'autre part de justifier clairement et épistémologiquement le choix de l'ancrage empirique, seul à même de répondre aux questions de recherche et permettre l'étude

⁴³⁵ *Ibid.*, p. 15.

⁴³⁶ *Ibid.*, p. 88.

⁴³⁷ *Ibid.*

exclusive du cahier de bord. C'est en ce sens une tentative inédite pour laquelle le paradigme indiciaire se justifie comme seul recours pour traiter ces archives et les traces de l'agir qui le constituent.

4.2. Archéologie moderne de la trace et sociologie indiciaire

Si les concepts interactionnistes permettent à ce stade de justifier et de procéder à l'élaboration d'un corpus, les impasses épistémologiques rencontrées relativement à son analyse contraignent la recherche à retourner vers la notion initiale de *trace*. En effet, comment peut-on qualifier les écritures du cahier de bord autrement que d'inscriptions matérielles et de fragments d'expériences du réel du quotidien, *restes* et *déchets* dans l'après-coup de l'action déjà réalisée par l'équipe éducative ? L'apparence énigmatique de la lecture des trajectoires, le caractère hétérogène et insaisissable de ces dernières se double par ailleurs de la difficulté de leur appréhension temporelle. Entre *matérialité discursive (dialogique)* et *matérialité mnémotechnique*⁴³⁸ contribuant à la formation en cours d'action de l'agir dans le temps du *présent* de son usage, le cahier de bord se mue dans l'après-coup en déchet des actions qu'il a soutenues, constituant dès lors une *matérialité textuelle mnésique* de l'agir qu'on peut qualifier d'*historiale*, au sens de la *différance* développée par Jacques Derrida dans ses analyses particulièrement attentives à l'étude de la *trace*.⁴³⁹ Cette matérialité ne reflète en aucun cas une historicité accessible à une quelconque compréhension temporelle chronologique logique, mais manifeste bien plus une polarisation complexe des multiples sources d'action inscrites synchroniquement et circulairement dans les traces du cahier qui donnent accès à son inaccessible origine (l'archive, *archè* selon sa définition étymologique physique et ontologique, étant le voile masquant le commencement tout en signifiant rétroactivement qu'il a eu lieu⁴⁴⁰). Ces déchets, survivant à la *destruction* qui signe habituellement leur destin ne constituent cependant pas des archives reconnues officiellement comme telles, elles n'en ont ni la fonction, ni l'utilité, restant perdues et ficelées dans les limbes du Centre qui leur a donné vie, elles sont tombées dans la clandestinité, constituant de la sorte une étrange *mémoire de l'oubli*.

⁴³⁸ Cf. Le travail matériel et discursif envisagés par CHAUVIERE M., *Le travail social dans l'action publique*, op. cit., p. 31.

⁴³⁹ Cf. DERRIDA J. *De la grammatologie*, Paris, Minuit, 1967.

⁴⁴⁰ DERRIDA J., *Mal d'archives*, Paris, Galilée, 1998, p.12 ; « L'archive a lieu au lieu de la défaillance originaire et structurelle de ladite mémoire ».

Dans le cours de l'action, leur usage *hypomnésique*⁴⁴¹ ressemble à s'y méprendre à l'emploi millénaire des tablettes de cire, capables du fixer dans un temps presque immédiat des éléments extraits du *réel* qui permettent dans l'*après-coup* de l'action, de servir de guide et de repères pour la *composition* réflexive et objective de la « texture » de l'action objective, au sens d'une *objectité anamnésique*. Cependant, la lecture du cahier de bord ne permet pas en soi d'accéder à une appréhension homogène de l'agir, cet outil n'étant que le réceptacle des ingrédients hétérogènes qui ont servi pour le cours et la réalisation d'actions dont les observations directes et réelles font défaut, comme c'est le cas pour les actions véhiculées dans la *parole* orale adressée dans le cadre de la relation éducative, mais contrairement aux divers documents formels qui rendent compte officiellement de l'action aux autorités mandataires, lesquels sont rédigés dans une texture graphique objectivement compréhensible et sémiotiquement accessible à la lecture. Ce n'est pas le cas ici pour la lecture du cahier de bord. Les inscriptions qu'il contient, telles des « inscriptions de cire », lui confèrent cependant des caractéristiques similaires à la description fonctionnelle de l'appareil décrit par Freud pour tenter d'illustrer le fonctionnement de l'appareil psychique : le *bloc-notes magique*. Celui-ci correspond en effet en tout point à l'organologie technique *hypomnésique* évoquée jusqu'ici qui n'est autre qu'une déclinaison technologique améliorée de l'usage ancestral des tablettes de cire, l'avantage de cet instrument étant de pouvoir conjointement dans le même temps la réception de nouvelles inscriptions, tout en préservant les traces des inscriptions précédentes en mémoire.⁴⁴²

De manière certes différente, mais comme dans le cas du « bloc-notes magique », on dispose dans le cas du cahier de bord du CPA de Valmont d'un accès intégral, d'une part à la feuille invisible de cire qui conserve l'empreinte des inscriptions réalisées, d'autre part aux feuilles originales sur lesquelles les inscriptions ont été appliquées, sans qu'elles soient effacées comme c'est ordinairement le cas dans l'usage du bloc-notes ou par exemple dans l'usage des *palimpsestes*. Le maniement des feuilles perforées dans le classeur permet à cet effet et dans l'usage effectif quotidien du cahier de bord de revenir rapidement aux inscriptions antérieures ou de retourner aux espaces libres pour de nouvelles inscriptions. Contrairement aux tablettes de cire et bien qu'il fonctionne selon la même logique, les inscriptions déposées à la surface du cahier de bord n'ont pas subi d'effacement autre que de s'être effacées de la mémoire des éducateurs qui ont tourné la page et n'y reviennent plus

⁴⁴¹ DERRIDA J., *Mal d'archives, op. cit.*, p.26 : « N'oublions jamais cette distinction grecque entre *mnémé* ou *anamnésis* d'une part, *hypomnéma* d'autre part, L'archive est hypomnésique. »

⁴⁴² Cf. FREUD S. *Note sur le bloc-notes magique* (1985), pp. 119-124.

après quelque temps. Malgré cela et pour les raisons invoquées, l'incroyable densité du cahier de bord du CPA de Valmont ne constitue pourtant pas en soi un texte accessible et lisible, ni un texte reflétant fidèlement l'action du CPA au sens d'une quelconque *mimésis*.⁴⁴³ Le cahier de bord n'est en soi qu'un champ des ruines de l'action du CPA, un champ archéologique jonché des vestiges de l'action, les vestiges du texte de l'action de l'équipe éducative dont on ne trouve que les traces, les miettes laissées sur les chemins de l'agir. C'est pour cette raison un *objet-mémoire*, une « boîte noire » opaque qu'il faut tout d'abord localiser et récupérer dans ses filets pour pouvoir l'analyser.

Ce « texte intégral de l'agir » si tant est qu'il ait jamais existé ne peut dès lors que faire l'objet d'une *reconstitution*, c'est-à-dire d'une (re-)composition inédite, puisque si nous disposons des « tablettes de cire » originales et des traces graphiques qu'elles supportent, le texte original est quant à lui perdu, il ne nous est jamais parvenu. Peut-on par ailleurs considérer l'action comme un objet et ne devons nous pas en ce sens et comme Freud l'indiquait dans une lettre à Ferenczi, nous contenter de produire un *ersatz* de l'objet originel qui de toute façon n'a jamais existé ? Bien qu'on puisse accéder à cet improbable par d'autres moyens méthodologiques - auprès des membres de l'équipe éducative notamment -, nous avons opté pour une épistémologie de l'entre-deux, entre *histoire du présent* et *sociologie de l'agir*, méthodologie centrée exclusivement sur l'étude des traces restées inscrites sur la « cire » du cahier de bord. Dans le point présent de ce chapitre, nous présentons la méthodologie employée pour « deviner »⁴⁴⁴, construire et reconstituer ainsi le *texte institutionnel* de l'action éducative spécialisée au CPA de Valmont, en le définissant à partir du concept de *trace* et du « traitement » archéologique opéré pour la recomposition du texte d'une part, de son traitement sociologique indiciaire d'autre part, pour l'analyse ultérieure de ce texte et la détermination des formes de l'agir en travail social auquel il donne accès.

Corpus et archéologie du présent

La *trace* dit le passage et le passé, passagère, c'est un éphémère spatio-temporel, quelque chose passe et reste la trace. Elle a un double aspect, elle indique d'une part le reste persistant d'une absence (d'un mobile ou d'un acte) et d'autre part, elle en signale la volatilité, les traces

⁴⁴³ Cf. RICŒUR P., *Temps et récit 2. La configuration dans le récit de fiction*, Paris, Seuil, 1984.

⁴⁴⁴ Cf. FREUD S., *Constructions dans l'analyse*, in *Résultats, idées, problèmes II*, Paris, PUF, 1985, pp. 267-281.

peuvent s'effacer sur la neige et le passé est susceptible de disparaître.⁴⁴⁵ La trace est de l'ordre du temporaire, le passé ne tenant qu'au fil de la trace. Elle semble un « signe », matérialisation et présentification d'une présence, elle est aussi bien le signe d'une absence dans l'espace et le temps. En effet, si l'objet était présent, il n'aurait pas besoin de se signaler par des traces, lesquelles sont résiduelles, telles des séquelles. Elle advient en ce lieu où quelque chose s'est passé et de cela seule témoigne la trace, qui trace et se constitue dès lors comme acte.⁴⁴⁶

Dans cette recherche et à travers l'étude du cahier de bord, c'est bien en quelque sorte la trace du passé qui est poursuivie, l'empreinte du « pied nu » de l'agir de l'équipe éducative de Valmont dans la « cendre du temps, celle qu'elle a laissée au moment même où chacun de ses pas imprimait sa présence dans le sol, son allure, sa démarche. Rien d'autre ne nous intéresse, au fond, que d'atteindre cette origine ultime du passé, quand le présent vivant était en train de se fixer dans le sol, au moment même où, en s'inscrivant dans la terre, sa présence s'effaçait du même coup pour disparaître à jamais. »⁴⁴⁷ Contrairement à la démarche historique, on ne cherche pas ici à retranscrire ce qui *s'est passé* au CPA de Valmont, mais bien différemment à comprendre ce qui *a été agi* et de mettre à jour les *structures formelles de l'agir* qui continuent d'y être déployées et qui sont susceptibles de révéler les structures *socio-anthropologiques de l'agir* à l'œuvre dans cette profession.

En ce sens et comme en archéologie, le traitement méthodologique du cahier de bord s'est assimilé au procédé de la *fouille*, à travers un travail paradoxal du temps où le sujet et l'objet sont entremêlés l'un à l'autre, « car en même temps qu'elle consiste à exhumer les vestiges d'un passé que l'on pensait disparu, la fouille archéologique les fait apparaître inéluctablement comme les objets du présent.⁴⁴⁸ [...] Aussi, ce n'est pas tant le souvenir du passé révolu que l'archéologie fait resurgir, qu'une mémoire mouvante du passé, dont la signification ne s'établit que par et dans l'actuel. »⁴⁴⁹ Cette mémoire mouvante trouve dans cette recherche des prolongations dans l'usage du cahier de bord qui continue de s'écrire au quotidien et finalement, elle doit pour cette raison être inscrite dans une discipline d'étude de la *mémoire des restes matériels* qui correspond à l'opposition conceptuelle que souligne

⁴⁴⁵ ASSOUN P.-L., *La trace folle, pour une métapsychologie de la trace*, in CHE VUOI ? Revue de psychanalyse, *Destins des traces*, no 23, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 85.

⁴⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁴⁷ OLIVIER L., *Le sombre abîme du temps*, *op. cit.*, p. 14.

⁴⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁴⁹ *Ibid.*, p. 15.

Michel de Certeau entre historiographie et psychanalyse.⁴⁵⁰ En effet : « [...] autant avec la psychanalyse qu'avec l'archéologie, nous entrons ici dans un monde familier et déconcertant où, au contraire de l'histoire conventionnelle, le passé est lové dans le présent, où les événements peuvent se produire à la place, ou en remplacement, les uns des autres et où, surtout, les faits n'agissent plus de proche en proche les uns sur les autres, mais à distance, en quelque sorte en s'imbriquant les uns dans les autres. Une autre logique que celle de l'enchaînement des événements commande la succession de ces faits : une logique de la matière, une filiation de la forme, une production de la mémoire. »⁴⁵¹ On retrouve ici une articulation complémentaire à l'étude de « l'art éducatif spécialisé », au regard des analyses effectuées par de Certeau, précédemment examinées sur les arts du quotidien et la place centrale que la mémoire y occupe. De la même manière, cette démarche archéologique particulière ouvre l'accès selon les mêmes modalités que celles des arts de faire, aux *invariants praxéologiques* que l'on souhaite identifier, notamment à travers les phénomènes de *répétition*⁴⁵² que l'on cherche à mettre en lumière dans les inscriptions *éphémères* du cahier de bord de Valmont dont nous n'avons cessé jusqu'ici d'interroger le caractère énigmatique. Si l'usage et la fonction du cahier de bord le définissent comme *outil hypomnésique*, on peut maintenant le caractériser sous l'angle épistémologique par le statut d'*objet-mémoire* et par la métaphore du *palimpseste*⁴⁵³ qui en illustre la nature graphique et « scriptive ».

La réalisation du corpus de cette recherche a dès lors consisté à opérer un travail de *fouille archéologique* impliquant de consentir à une importante *perte* de matériel, en raison de la *destruction* inhérente à l'opération basique et mécanique d'*extraction* effectuée dans le corps du cahier de bord (le site archéologique de cette recherche). Se référant à Walter Benjamin, Laurent Olivier décrit fort bien ce procédé : « Fouiller, creuser la terre : c'est par là que tout se joue. L'homme qui creuse s'enfonce dans le passé enseveli ; il le traverse, le défonce avec sa bêche. Il n'est pas comme l'érudit qui collectionne, telles des pièces rares, les récits anciens et rêve de les garder dans leur antique gloire, qu'il croit seul connaître. L'homme qui creuse passe au travers des couches de terre et de pages, il perce et tranche pour ne retirer que des lambeaux qu'il ne sait pas lire. Il les retourne ; il les rapproche d'autres fragments avec lesquels ils n'ont jamais rien eu à voir et leur donne un sens qui n'était pas le leur. Il sait qu'il

⁴⁵⁰ Cf. DE CERTEAU M., *Histoire et psychanalyse*, Paris, Gallimard, 1986.

⁴⁵¹ OLIVIER L., *Le sombre abîme du temps*, op. cit., p. 33.

⁴⁵² *Ibid.*, p. 59.

⁴⁵³ *Ibid.*, p. 193.

n'en sait rien, mais il se sert de son ignorance pour laisser le hasard le conduire à la rencontre de la découverte. C'est pourquoi il se tient à l'affût, car le temps lui est compté. Il ignore ce que nul ne devait ignorer ; il ne respecte en rien ce qui était révéralé, mais recueille ce qui a été jeté, ce qui est tombé, qu'on a dû abandonner. »⁴⁵⁴ La matérialité corporelle du « terrain » que constitue le cahier de bord n'est cependant pas faite ni de cire ni d'argile, elle se rapporte bien plus à une *texture* langagière, à un texte, à une textualité en soi accessible à l'analyse sémiotique.

L'utilisation des concepts interactionnistes de *trajectoire* et de *négociation*, par les invariants qu'ils permettent de déterminer dans des contextes institutionnels similaires à celui du CPA de Valmont ont précisément permis d'orienter les fouilles en limitant les pertes induites par ce processus d'extraction, garantissant finalement que l'ensemble des paramètres nécessaires à l'analyse grammaticale de l'agir éducatif spécialisé puisse être pris dans les rets des filets des trajectoires du corpus ainsi formé. Cette opération d'extraction et de découpe de l'*objet-mémoire* qu'est le cahier de bord en un corpus conceptuellement délimité a permis de l'envisager dans son illisibilité et sa fragmentation persistantes, selon le statut cette fois-ci différent de *palimpseste*. Dans sa définition archéologique, ce dernier implique en effet l'observation de l'accumulation continue de strates et de restes de constructions qui ne sont, en réalité, que le résultat d'une histoire discontinue dont la partie en quelque sorte « négative » ne nous est pas visible.

Selon Olivier, ces processus d'*enregistrement discontinu* qui correspondent en tous points à l'usage du cahier de bord au CPA de Valmont, sont aussi à l'œuvre dans la formation des strates archéologiques : « que nous percevons individuellement comme des unités de déposition sédimentaire, (qui) se sont formées en général de manière graduelle, là encore selon une alternance de phases d'activités et de repos qui n'est pas directement visible dans la structure interne des strates. Lorsqu'elles contiennent des objets ou des débris d'objets archéologiques, ceux-ci sont essentiellement déposés en position secondaire, c'est-à-dire qu'ils appartiennent à des périodes d'occupation antérieures à la formation de ces couches. Ces restes archéologiques s'y sont accumulés à l'échelle de durée plus ou moins longues et sont le résultat de la répétition au même endroit de différentes séquences de déposition, alternant avec des périodes d'inactivité, dont ne nous est parvenu que le produit final. Les sols d'habitat ne sont pas autre chose que cela et ce qui nous y apparaît comme des constructions

⁴⁵⁴ *Ibid.*, p. 36.

uniques (un foyer, une surface de travail) correspond en réalité à la somme d'une accumulation de transformations physiques dont la plupart des étapes ont été effacées. Ces modifications sont essentiellement liées à la répétition de cycles de fonctionnement qui, en se recommençant, font disparaître en partie les restes matériels issus des cycles précédents. Ainsi, avant de nous parvenir sous sa forme terminale, le foyer que nous fouillons a été des dizaines ou des centaines de foyer successifs, à chaque fois semblables dans leur fonction, mais également à chaque fois unique dans leur identité dans le temps. »⁴⁵⁵

Ce processus correspond fort précisément à la méthode employée dans cette recherche pour constituer le corpus du *corpus* et l'analyser en sa qualité de palimpseste, c'est-à-dire de reconstituer le texte par des mises en comparaison multiples des trajectoires et des répétitions qu'elles contiennent, en termes d'*invariants* repérables dans les *foyers d'actions* de l'équipe éducative du CPA. Le repérage de ces invariants a encore et cependant impliqué de reconstituer de manière supplémentaire le texte masqué par ce *palimpseste*, en en produisant une *composition* inédite mais accessible à une lecture compréhensive faisant toujours défaut pour l'analyse du cahier de bord, l'élaboration du *texte institutionnel* correspondant en fonction des éléments élaborés, à la pratique indiciaire mise en œuvre par Freud au regard de la clinique de la cure analytique qu'il relate dans son texte « *Constructions dans l'analyse* ». Un détour bref par ce texte nous permet ainsi d'explicitier le cheminement méthodologique qui a consisté à ériger tout d'abord le corpus sous forme de *palimpseste*, puis à l'analyser par une *méthodologie indiciaire* pertinente pour les sciences sociales : le « *triangle magique de la découverte* » proposé par Marc-Henry Soulet. Le *texte institutionnel* produit constitue ainsi l'objet de cette thèse, au sens de l'objet de recherche défini par Gaston Bachelard.

Archéologie du savoir éducatif spécialisé

En définitive, l'ensemble du cheminement de la « conquête épistémologique » effectuée porte à conclure que la technique méthodologique mise en œuvre ne diffère en rien de celle qu'évoque Michel de Certeau lorsqu'il parle des *microtechniques de production d'une fiction panoptique*, lesquels reflètent selon lui les procédés de l'archéologie foucauldienne et permettent de produire non seulement le contenu du discours, mais le procès de sa construction.⁴⁵⁶ Ainsi, l'opération peut se résumer en deux étapes et de Certeau nous en livre

⁴⁵⁵ *Ibid.*, p. 195.

⁴⁵⁶ Cf. FOUCAULT M., *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.

la « recette » : « [...] *Recettes pour produire une théorie*. Comme en cuisine, on trouve ici de subtiles « recettes » pour tirer, du profond des pratiques, des théories. Cependant, de même qu'une recette de cuisine est ponctuée d'impératifs d'action (mélangez, arrosez, enfournez, etc.), de même l'opération théorique peut se résumer en deux étapes : une extraction, puis un retournement, d'abord « le geste « ethnologique » d'isoler quelques pratiques pour se donner un objet scientifique, ensuite le renversement logique de cet objet obscur en centre lumineux de la théorie. La première étape est une découpe : dans une étoffe d'un seul tenant, elle isole un motif fait de quelques pratiques, pour les constituer en un corpus séparé et distinct, un tout cohérent, étranger néanmoins à la place où l'on produit la théorie. C'est le cas des processus panoptiques de Foucault, isolés d'une multitude d'autres pratiques. Ils en reçoivent une forme ethnologique. Dans l'intervalle, le genre particulier ainsi isolé est pris pour la métonymie de l'espèce entière : une partie, observée parce que circonscrite, est utilisée pour représenter l'indéfinie totalité des pratiques en général. Bien sûr, cette mise à part sera à donner sens à la dynamique spécifique d'une technologie donnée. Cependant, il s'agit d'un « découpage » ethnologique et métonymique. »⁴⁵⁷

Cette opération correspond dans la démarche et dans un premier temps à la définition établie du champ de l'éducation spécialisée comme champ de pratique distinct des pratiques en travail social à l'intérieur desquelles elle est pourtant inscrite en fonction de ses invariants. Dans un deuxième temps, on a procédé à la validation de l'inscription dans ce champ du CPA de Valmont comme dispositif présentant ses propres spécificités. Enfin et troisièmement, le découpage s'est opéré sur le plan méthodologique par la centration exclusive et l'usage des concepts interactionnistes de trajectoire et de négociation, permettant de considérer le matériau du corpus comme un « *extract* » ethnologique reflétant par ses contenus l'intégralité de l'agir. En ce sens il s'agit d'une triple opération de réduction ethnologique partant du *champ professionnel* du travail social, passant ensuite par le *dispositif institutionnel* éducatif spécialisé de Valmont, pour aboutir finalement au *texte indigène* de l'équipe éducative de ce dispositif. Empruntant les termes foucauldien, on peut considérer et affirmer que cette étude questionne ainsi l'existence du *discours de l'équipe éducative spécialisée* du CPA, au sens de la définition du discours selon Bakhtine où « discours = texte + contexte de production » et « texte = discours - conditions de productions ».⁴⁵⁸ Le contexte de l'agir est ainsi le dispositif institutionnel en soi dont l'équipe éducative est le moyen d'action, le cahier de bord étant

⁴⁵⁷ Cf. DE CERTEAU M., *Histoire et psychanalyse*, op. cit., pp. 182-183.

⁴⁵⁸ BAUDOUIN J.-M., *De l'épreuve autobiographique*, op. cit., p. 62.

quant à lui le texte produit par cette équipe, indépendamment de toute contextualisation et contrainte extérieure.

Dans une deuxième phase et selon les *jeux d'échelles* que permet le maniement des concepts de *trajectoire* et de *négociation*, le *texte institutionnel* est ensuite envisagé une nouvelle fois, par une étude élargie du discours institutionnel qui tient compte de son inscription dans le champ de l'éducation spécialisée et lui permet d'être étudié dans le cadre d'une étude sociologique macro-contextuelle qui analyse les déterminations sociales et structurelles du mandat éducatif spécialisé. Ce *regard sociologique* correspond à la seconde étape du procédé foucauldien :

« À la seconde étape, l'unité ainsi isolée est renversée. Ce qui était obscur, non dit, et culturellement étranger devient l'élément même qui éclaire la théorie et sur lequel le discours se fonde. Chez Foucault, les processus pris dans les systèmes de surveillance à l'école, à l'armée, dans les hôpitaux, les micro-appareils sans technique discursive de légitimation, complètement étrangers à l'*Aufklärung*, tout cela devient le principe même d'ordre qui donne sens à notre propre société tout en fournissant à nos « sciences humaines » leur raison d'être. À cause de ces processus, et en eux comme dans un miroir, Foucault voit toute chose et devient capable de les élucider. Eux permettent à son discours de devenir à son tour théoriquement panoptique. Cette étrange opération consiste à transformer des pratiques aphasiques et secrètes en un axe central d'un discours théorique et à faire de ce corpus nocturne un miroir dans lequel brille de tous feux la raison qui décide de notre histoire présente. »⁴⁵⁹ Cette « *aphasie* » correspond à n'en pas douter à la « *part indicible* » qui caractérise l'éducation spécialisée et nous encourage dès lors à poursuivre dans cette voie méthodologique. En raison des caractéristiques insaisissables de la syntaxe et de l'écriture du cahier de bord, au vu de l'impasse d'une saisie analytique narratologique et sémiotique du corpus du recherche, la méthode de reconstitution du *texte institutionnel* de l'agir éducatif spécialisé de l'équipe du CPA de Valmont a par conséquent été logiquement orientée par un usage intensif du paradigme indiciaire et par une technique indiciaire orientée spécifiquement par la saisie des traces de l'agir professionnel, dans une approche sociologique du travail social et non dans une orientation historique ou socio-historique.

⁴⁵⁹ DE CERTEAU M., *Histoire et psychanalyse, op. cit.*, pp. 182-183.

Constructions dans l'analyse : pour une position sociologique

La caractéristique relationnelle, centrale dans l'agir professionnel en éducation spécialisée, a pu trouver place dans l'application opérative des concepts interactionnistes qui ont permis d'envisager les interactions sur un plan intersubjectif, d'une part dans le cadre de la relation éducative entre sujets pris en charge et éducateurs spécialisés et d'autre part dans les relations avec le réseau extérieur et les autorités de placement, tenant compte également pour l'étude de la dimension *macrosociologique*, de la stratification sociale et de ses conjugaisons structurelles que Georg Simmel illustre par la figure de *cercles* multiples et imbriqués.⁴⁶⁰ Elle permet ainsi d'examiner l'inscription interactionnelle et sociologique du CPA de Valmont au regard du mandat qui contraint et détermine les modalités de son action institutionnelle. Afin d'illustrer le mouvement technique qui a permis de reconstituer le *texte institutionnel*, on traverse brièvement ici quelques éléments extraits d'un texte fondamental de Freud qui permet à notre sens d'explicitier la conjugaison méthodique et le maniement de la *trace mnésique*, la déplaçant d'une part depuis son *ancrage archéologique* en direction d'un mouvement de *reconstitution indiciaire sociologique* telle qu'elle est souhaitée dans cette recherche et d'autre part, en maintenant dans ce mouvement la centralité de l'appréhension et de la considération de la relation éducative, puisque l'étude se déplace depuis sa dimension clinique en direction d'une appréhension plus conceptuelle dans le cadre de l'analyse sociologique.

Ainsi, en référence à quelques considérations freudiennes, les grandes lignes d'intention de cette recherche peuvent faire l'objet d'une évocation synthétique sous la forme d'un rappel intermédiaire. En effet, ce que l'on cherche à éclaircir dans cette recherche concerne la possibilité d'élaborer un savoir relatif au « faire » des éducateurs spécialisés qui reste jusqu'à aujourd'hui marqué par la caractéristique d'une dimension indicible en son sein, dimension qui rend ce savoir-faire insaisissable en terme de formalisation théorique. Les connaissances élaborées et rassemblées jusqu'ici quant au savoir-faire spécifique de la profession et quant à ses valeurs et finalités intentionnelles ont permis d'envisager des possibilités de formalisation inédites par l'étude du cahier de bord du CPA de Valmont, selon l'ensemble des paramètres longuement présentés jusqu'à ce point. L'« objet de savoir » visé implique dès lors pour son édification que la *part indicible* qui gît au cœur de l'agir éducatif spécialisé soit éclaircie. Selon cette orientation, on a constaté que l'usage du cahier de bord occupe dans cette

⁴⁶⁰ Cf. SIMMEL G., *Sociologie, op. cit.*, p. 93.

profession une place centrale, en raison du *genre d'écriture hypomnésique* qui le caractérise et constitue pour cette raison une mémoire de l'action qui s'inscrit dans l'oubli, voire dans la destruction, ce matériel étant généralement rendu inutile et inutilisable après son usage en cours d'action. Ayant à notre disposition un matériel intact et particulièrement dense, nous avons dès lors considéré celui-ci comme un réservoir de mémoire contenant en son sein certaines dimensions oubliées dans le cadre de l'agir en cours d'action. Nous avons formulé l'hypothèse que l'analyse du cahier de bord permettait de révéler les formes invisibles et jusqu'ici difficilement saisissables de ce savoir-faire pratique, en raison de leur oubli nécessaire en quelque sorte.

Suivant le texte de Freud, on le fait résonner en rapport et en écho aux modalités méthodologiques et épistémologiques de cette recherche. En effet : « ce qui est souhaité, c'est un *tableau* fiable des années oubliées par le patient, tableau complet dans toutes ses parties essentielles. Or ici, on garde à l'esprit que le travail analytique consiste en deux parties entièrement distinctes, qu'il s'effectue sur deux scènes séparées et concerne deux personnes dont chacune est chargée d'une tâche différente ».⁴⁶¹ Pour réaliser l'extraction et l'élaboration de ces formes potentiellement oubliées, nous avons en quelque sorte pris dans le cadre de cette thèse la position de l'analyste, celle de l'analysant étant occupée par l'équipe éducative du CPA de Valmont considérée comme un individu en soi, dont l'expression nous est accessible par la lecture du texte institutionnel reconstruit à partir des traces de l'action et qui constituent une mémoire conservée dans le cahier de bord. Comment dès lors accéder à ce texte et à sa construction ? Car en effet, « de tout ce dont il s'agit, l'analyste n'a rien vécu et n'a rien refoulé ; sa tâche ne peut pas être de se remémorer quelque chose : Quelle est donc sa tâche ? Il faut que, d'après les indices échappés à l'oubli, il devine ou, plus précisément, il construise ce qui a été oublié. »⁴⁶² Progressant à partir des développements réalisés et des impasses théoriques et méthodologiques rencontrées, l'orientation de la recherche a été dirigée à nouveau vers la notion de trace et de composante mémorielle que celle-ci a révélée comme spécificité du cahier de bord, en articulation avec son inscription dans le genre *hypomnésique* des écrits professionnels. Pour le traitement de ces traces, on a ainsi envisagé la découpe d'un *corpus* partir des concepts de *trajectoire* et de *négociation* et l'analyse de celui-ci par une procédé technique de reconstitution indiciaire en deux phases.

⁴⁶¹ Cf. FREUD S., « Constructions dans l'analyse », *op. cit.*, p. 270.

⁴⁶² *Ibid.*, p. 271.

La première phase présente de fortes similitudes avec le procédé archéologique et se caractérise par des distinctions très proches de celles que Freud évoque pour l'analyste : « Son travail de construction ou, si l'on préfère, de reconstruction montre une large concordance avec celui de l'archéologue qui exhume une demeure détruite ou ensevelie, ou un monument du passé. Au fond, il lui est identique, à cette seule différence que l'analyste travaille dans de meilleures conditions, disposant de plus de ressources en matériaux parce que ses efforts portent sur quelque chose qui est encore vivant et non sur un objet détruit, et peut-être encore pour une autre raison. Cependant, de même que l'archéologue, d'après des pans de murs restés debout, reconstruit les parois de l'édifice, d'après des cavités du sol détermine le nombre et la place des colonnes et, d'après des vestiges retrouvés dans les débris, reconstitue les décorations et les peintures qui ont jadis orné les murs, de même l'analyste tire ses conclusions des bribes de souvenirs, des associations et des déclarations actives de l'analysé. Tous les deux gardent sans conteste le droit de reconstruire en complétant et en assemblant les restes conservés. »⁴⁶³

Jouant sur les positions du sociologue et de l'analyste, on a par ailleurs déterminé que si le traitement du matériau implique une perte consubstantielle au geste de sa découpe, l'usage des concepts interactionnistes permet d'en limiter la portée et les risques, le cahier de bord constituant une mémoire intacte de l'action engagé par l'équipe éducative du CPA suffisamment dense en quantité matérielle. Cette matérialité a de plus échappé à la destruction et a toute altération qualitative, ce qui constitue encore un point de convergence avec la méthode freudienne lorsqu'on examine ce que Freud en dit lui-même à propos du cadre de la cure analytique : « Nous avons dit que l'analyste travaille dans de meilleures conditions que l'archéologue parce qu'il a aussi à sa disposition un matériel qui n'offre rien de semblable à celui des fouilles, par exemple les répétitions de réactions aux premiers âges de l'enfance et tout ce que, lors de telles répétitions, le transfert met à jour. Mais il faut considérer en outre que l'archéologue a affaire à des objets détruits dont des parties volumineuses et importantes ont sans aucun doute été perdues par l'effet de la violence mécanique, du feu ou du pillage. Aucun effort ne réussira à les retrouver pour les assembler avec les restes conservés. On en est réduit à la seule reconstruction, qui, de ce fait, ne saurait bien souvent dépasser un certain degré de vraisemblance : il en va tout autrement de l'objet psychique, dont l'analyste veut recueillir la préhistoire. Ici, il se passe régulièrement ce qui, dans le cas de l'objet archéologique ne s'est produit que dans des circonstances exceptionnellement favorables,

⁴⁶³ *Ibid.*

comme à Pompéi ou pour le tombeau de Toutankhamon. L'essentiel est entièrement conservé, même ce qui paraît complètement oublié subsiste encore de quelque façon et en quelque lieu, mais enseveli, inaccessible à l'individu. Comme on le sait, il est douteux qu'une formation psychique quelconque puisse vraiment subir une destruction totale. C'est une simple question de technique analytique que de déterminer si on réussira à faire apparaître entièrement ce qui a été caché. »⁴⁶⁴ Après un long cheminement d'examens préliminaires, cette technique a donc logiquement été mise en œuvre et s'est imposée dans le cadre de cette recherche, en articulation avec un usage sociologique spécifique du paradigme indiciaire proposé par Marc-Henry Soulet dans le cadre des sciences sociales. Les résultats sont présentés en détail dans la deuxième partie de thèse, mais il faut encore avant cela finaliser la description du cadre méthodologique.

Le Triangle magique de la découverte : pour une technique indiciaire adéquate

L'« *examen anatomique* » du cahier de bord et de l'objet-mémoire qu'il constitue permet à ce stade d'envisager la constitution de *l'objet de recherche*, selon des modalités méthodologiques appliquées au cœur du cahier de bord et qui relèvent d'une enquête sociologique que l'on peut véritablement qualifier de *panoptique*. Elle s'inscrit dans le cadre du paradigme indiciaire développé par Carlo Ginzburg, à travers une démarche micro-historique qui été ici adaptée pour un cadre d'étude en sciences sociales. En effet, il s'agit bel et bien d'une *recherche microsociologique en travail social* qui articule les concepts interactionnistes avec une technique indiciaire adaptée dont les coordonnées d'application ont été précisément circonscrites pour l'étude d'un champ « local » de l'éducation spécialisée, selon les repères topographiques précisés dans les trois premiers chapitres de cette thèse.

En fonction de l'ensemble de ceux-ci et de la longue phase d'examen du matériel empirique qui fait l'objet de la présentation des résultats contenue dans la deuxième partie de ce travail, « *le triangle magique la découverte* » s'est dès lors imposé comme une modélisation du paradigme indiciaire pertinente et concordante pour définir et retracer les multiples gestes de « bricolage » nécessités par la réalisation du « chantier empirique » entrepris et réalisé dans l'étude des cahiers de bord de cette recherche. La logique de la découverte scientifique explicitée dans le *triangle magique* élaboré dans la ligne de Carlo Ginzburg présente ainsi trois caractéristiques qui reflètent amplement le travail opéré à partir

⁴⁶⁴ *Ibid.*, p. 272.

des matériaux empiriques. Elle est en effet *indirecte* d'une part, en raison de la non-transparence de la réalité qu'elle essaie de saisir. Le caractère hermétique et l'illisibilité du cahier de bord correspondent ici à cette première caractéristique. Elle est *indiciaire* ensuite, se fondant sur des données comprises comme signe d'autre chose, comme traces d'un événement passé.⁴⁶⁵ Le genre *hypomnésique* du cahier de bord, sa finalité étrangère à toute recherche ou élaboration réflexive et la définition des inscriptions qu'il contient comme traces matérielles mnésiques de l'action convergent ensemble manifestement vers cette deuxième caractéristique. Elle est *conjecturale* enfin, par une activité tournée vers le passé qui vise à reconstruire une « histoire analytique » possible.

Le cheminement méthodologique dans la recherche comporte en effet ce même objectif à travers la reconstitution de ce qu'on a défini comme un *texte institutionnel*, texte dont l'édification en qualité d'objet de recherche a permis de produire une analyse sociologique et une formulation théorique. La définition de l'*enquête* proposée par Marc-Henry Soulet devait dès lors être adoptée dans le cadre ce travail - elle l'a été -, en raison des correspondances évidentes dans le *raisonnement analytique* et dans l'après-coup réflexif de la phase d'élaboration empirique. On présente dès lors ici brièvement la définition de l'enquête, ainsi que les modalités et les séquences temporelles caractérisant la mise en œuvre du *triangle magique de la découverte*. Dans ce modèle : « Enquêter, c'est en fait identifier des données et les articuler afin de construire une compréhension du problème permettant de progresser de manière nécessaire vers la solution, i.e. vers la formulation d'une hypothèse explicative. Cette procédure se déroule à l'intérieur d'un triangle opératoire auto-générateur dont le sommet, l'histoire « réalimaginaire », est autant structuré à sa base par l'observation d'indices invités à parler par leur montée en généralité et par leur transversalisation que par une recherche « expérimentale » de preuve validant des relations présumées qu'elle a méthodiquement envisagées. La logique de la découverte mobilise donc trois types d'opérations (observation indiciaire, expérimentation logique et imagination réaliste), non pas effectuées consécutivement et donc hiérarchiquement, mais circulairement ou plutôt en articulant des pontages avant et des pontages arrière, en alternant récursivité et projection ».⁴⁶⁶

L'observation indiciaire constitue ainsi la première de ces opérations, son procédé technique et heuristique s'articule tout d'abord dans une opération où : « Considérer les données comme des indices, c'est passer d'un fait observé, et donc connu, à un autre fait

⁴⁶⁵ SOULET M.-H., *Traces et intuition raisonnée*, op. cit., p. 127.

⁴⁶⁶ *Ibid.*, pp. 128-132.

inconnu, à une autre dimension de la réalité non immédiatement apparente, voire non objectivable, et donc difficilement connaissable. L'indice suppose ainsi un passage, une remontée du visible vers l'intelligible à l'instar de la sémiotique médicale qui permet de diagnostiquer des maladies inaccessibles à l'observation directe sur la base de signes superficiels et en eux-mêmes insignifiants ». ⁴⁶⁷ On peut ici faire un lien avec les chapitres précédents qui ont mis en lumière l'inscription du « faire » éducatif spécialisé dans le genre des pratiques « cliniques » issues de la clinique médicale décrite par Foucault. Selon les mêmes lignes et logiques décrites par ce dernier, l'*indice* se distingue ainsi du *signe* dès lors qu'il permet de donner une direction vers laquelle regarder pour dépasser l'apparente et manifeste signification des signes, en l'inscrivant dans un travail de déplacement et de décentrement qui le constitue dès lors comme une véritable énigme à résoudre, en l'appuyant sur des stabilités locales et en l'associant à d'autres indices permettant la production d'un raisonnement. Ce travail indiciaire suppose alors la production de connexions et de congruences matérialisées dans des combinatoires variables, ce dont témoignent les tableaux qui figurent dans les annexes de cette thèse et qui illustrent les processus progressifs de lecture, d'observation, de mises en relations par tâtonnements et par connaissances logiques externes des notes de cahiers de bord inscrites dans les découpes des trajectoires extraites.

L'expérimentation logique succède ensuite et deuxièmement à la première opération dans la progression d'un raisonnement logique. En effet, la première opération que constitue l'observation indiciaire « [...] suppose de produire une première sélection entre un foisonnement d'informations et de données, afin que des relations entre registres appartenant à des univers différents, grâce à la mise en avant de faits « indiciarisés » en s'appuyant sur des stabilités locales, alors il faut bien admettre le caractère hypothétique de ce montage. [...] » ⁴⁶⁸. L'opération nécessite dès lors d'être reprise dans une phase d'expérimentation non plus pratique mais logique qui repose sur « [...] deux procédures conjointes continûment à l'œuvre : l'une rétrospective, l'autre prospective. La première fait retour sur les faits enregistrés tout au long du processus d'enquête et puise empiriquement dans la mémoire du problème singulier. La seconde va de l'avant et recherche logiquement les faits. Le mouvement de va-et-vient permanent entre ces deux procédures tire en même temps vers la reconstitution et la projection [...]. Nous sommes ainsi en présence de deux types de mouvements qu'il convient de maintenir en interdépendance : 1) la présence d'observations,

⁴⁶⁷ *Ibid.*

⁴⁶⁸ *Ibid.*

entendues comme indices générant la prise de conscience de rapports, alimente la production d'explications d'ensemble et : 2) la présomption de rapports projetés de façon logique guide la recherche d'indices entendus alors comme preuves. « Le principal, dit le Chevalier Dupin, c'est de savoir ce qu'il faut observer » (Poe, 1991). Dans ce modèle logique d'expérimentation, les pièces existantes du puzzle peuvent prendre place et les autres manquantes, sont logiquement présumées dans une perspective de pontage indiciaire et doivent donc être recherchées afin de devenir des supports validateurs de cette élaboration [...] ». ⁴⁶⁹ Cette opération définit précisément le *travail* « d'indiciarisation » produit ultérieurement dans la phase empirique pour examiner les traces graphiques du cahier de bord dans leur récursivité transversale d'apparition, les transformant progressivement ainsi en signes des zones récurrentes d'activité de l'équipe éducative, indices de formes caractéristiques de l'agir éducatif spécialisé que révèle la mise en relation de ces catégories empiriques.

Troisièmement et enfin, *l'imagination réaliste* conclut le processus ternaire et circulaire du *triangle de la découverte*. À l'opération de comparaison et de progression analytique évoquée ci-dessus succède ainsi une phase de réorganisation de la perception en quoi consiste l'imagination réaliste et qui constitue un « *coup de force interprétatif* » par « [...] la mise en œuvre d'une opération graduelle visant à produire une vision progressivement synoptique et scrupuleusement fidèle de la réalité considérée. [...] ». ⁴⁷⁰ De la même manière, le *texte institutionnel* a été envisagé à partir de l'image hypothétique que l'on s'est forgée dès les premières confrontations avec le terrain, les processus opérationnels des deux phases précédentes permettant une mise en forme d'ensemble unifiant la perception du problème de façon globale, dans une représentation d'ensemble et une image de l'ordre d'une véritable « Gestalt ». ⁴⁷¹ Cette phase d'imagination procède d'une logique qui ne doit cependant pas être confondue avec un imaginaire irréaliste. Il s'agit à ce stade d'un moment d'anticipation d'une structure interprétative qui convoque la question de la sur-interprétation comme danger et dépassement potentiel des compétences analytiques de l'enquêteur. C'est cependant précisément grâce à un tel « saut interprétatif » que le *texte institutionnel* a été interprété dans la deuxième partie de la thèse, au moyen d'une formalisation analytique dont les risques ont été maîtrisés et qui s'est opérée à partir de la grammaire praxéologique formalisée, perdant certes ainsi la traçabilité directe d'avec les notes du corpus. Sur cette question et selon Marc-

⁴⁶⁹ *Ibid.*, p. 133.

⁴⁷⁰ *Ibid.*, pp. 136.

⁴⁷¹ *Ibid.*, pp. 125-147.

Henry Soulet, « la frontière n'est pas décidable une fois pour toutes car interpréter comme sur-interpréter, c'est une prise de risque qui présuppose des sauts logiques qui ne peuvent pas, quand ils sont réalisés, être empiriquement étayés ni même argumentés. Cela ne dispense pas pour autant d'effectuer un contrôle de véracité qui nous sommes attelés à produire et à maîtriser tout du long de cette recherche. Pour Soulet, il importe en effet simplement de distinguer l'opération d'interprétation (ou de sur-interprétation) du résultat de l'interprétation (ou de la sur-interprétation). Interpréter, dans le premier cas de figure, ne se distingue pas alors de la sur-interprétation puisqu'il s'agit, nécessairement, pendant l'opération, d'un dépassement qui constitue l'interprétation comme une interprétation ou, pour le dire autrement, c'est par la sur-interprétation-procédure que l'interprétation est possible. Il faut donc concevoir une heuristique procédurale de la sur-interprétation ».⁴⁷²

Cette procédure a ici consisté à élaborer une infrastructure de thèse qui articule la formation du travail de recherche selon la même logique que les grandes formes de l'agir identifiées pour l'agir éducatif spécialisé, agir *organisationnel*, *relationnel*, *réflexif éthique* et avec en sous-main les catégories lacaniennes du *réel*, du *symbolique* et de l'*imaginaire*, catégories qui sont finalement très proches des trois opérations constitutives du *triangle magique de la découverte*. En effet, cette recherche présente la particularité d'avoir procédé à une triple application circulaire du *triangle magique de la découverte*. Celle-ci est illustrée dans la partie suivante qui conclut le chapitre méthodologique et la première partie de la thèse par un propos détaillé et supplémentaire concernant le *bricolage scientifique concret* qu'a exigé la mise en œuvre du *triangle magique de la découverte*, soutenue par l'ensemble des déterminants et indices identifiés dans la première partie.

La première application a permis de reconstituer des *catégories empiriques* à partir de l'étude des *trajectoires* du corpus. La deuxième application a permis de *conjuguer* les notes regroupées en *matrices* et en *catégories* formulées sous la forme de *phrases de l'action*, constituant ainsi de nouvelles catégories de l'agir institutionnel par un découpage complémentaire en trois colonnes identifiées dans le corpus en relation des théories de l'action : *organisation*, *intervention*, *transmission*. Cette phase correspond à la reconstitution du *texte institutionnel* dont la *grammaire praxéologique* fait l'objet des « axes empiriques » présentés dans la deuxième partie. Enfin, un troisième cycle d'application du *triangle de la découverte* a consisté à ré-envisager de manière inductive et à partir du texte institutionnel,

⁴⁷² *Ibid.*, p. 137.

une *structure formelle* inédite de l'agir éducatif spécialisé, analysé en rapport à son inscription dans les formes constitutives de son inscription socio-logique par *un jeux d'échelle* sociologique et anthropologique. Cette triple progression constitutive de l'analyse indiciaire et opérée selon la technique du triangle de la découverte est formulée et présentée sous la forme des « axes interprétatifs », en alternance avec les « axes empiriques » constitutifs des trois dimensions qui constituent le « corps-texte » de l'*agir éducatif spécialisé*.

Pour finaliser le retour à la dimension et au concept de *trace*, on peut maintenant conclure en affirmant qu'il a permis d'affiner et de contribuer à préciser la délimitation du cadre théorique et méthodologique, en injectant progressivement les indices identifiés dans les chapitres de cette première partie pour permettre ensuite de formaliser et d'élaborer une théorisation de l'agir en éducation spécialisée qui parvient à éclaircir l'ombre de la *part indicible* du faire dans la pratique éducative spécialisée. Cette méthodologie microsociologique, fidèle dans son cheminement au fil d'Ariane qu'ont été les concepts interactionnistes de *trajectoire* et de *négociation* a permis d'entrer le vif d'une sociologie inédite de l'éducation spécialisée, notamment grâce à la prise en compte de la dimension centrale dans les pratiques du *quotidien*, dimension dans laquelle il s'agit, suivant les traces des pas de Georg Simmel : « de dévoiler les fils ténus, les relations minimales entre les êtres humains, dont la répétition continue fonde et porte toutes ces grandes formations, devenues objectives, dotées d'une véritable histoire. Il faut donc soumettre à l'observation formelle, à côté des processus et des formations plus hauts et plus complexes, ces processus tout-à-fait primaires qui font du matériau immédiat et individuel une société ; il faudra se demander à propos des diverses actions réciproques dans ces proportions, si ce sont des formes constitutives de la société, des parties de la socialisation en général. Et même, il conviendra de consacrer à ces modes de relations apparemment insignifiants une attention d'autant plus soutenue que la sociologie a coutume de ne pas les voir. »⁴⁷³

L'opérationnalisation empirique des indices élaborés dans cette première partie est encore précisée dans les paragraphes introductifs de la partie suivante et s'y trouve décrite comme une *praxis empirique* qui relève de la *science du concret* évoquée par Claude Lévi-Strauss. Cette méthode s'est en effet révélée la plus pertinente, voire peut-être la seule, pour parvenir à s'engager avec succès et approcher ainsi de près les matériaux mnésiques contenus par le cahier de bord, tout en parvenant ultérieurement à porter un regard sociologique « perçant »

⁴⁷³ SIMMEL G., *Sociologie, op. cit.*, p. 57.

au cœur de l'expérience empirique et de l'action éducative spécialisée. Cette méthodologie a finalement permis malgré les difficultés qu'elle continue de charrier dans son cours, de lire et d'interpréter les inscriptions énigmatiques du cahiers de bord du CPA et d'élaborer à partir de là un savoir théorique permettant de saisir les formes de cette activité professionnelle, sous l'angle de ce qu'Anthony Giddens décrit par l'emploi du terme de *conscience pratique*. Le *texte institutionnel* reflète ainsi fidèlement *l'image reconstituée* de la *conscience pratique* du *corps organique* que constitue *l'équipe éducative* du CPA de Valmont, illustrant la fragmentation praxéologique grammaticale qui caractérise son identité, à l'instar peut-être de tout entité sociale. Au final de ce chapitre méthodologique et pour conclure définitivement dans le point suivant cette première partie, on met en exergue et en relief la relation parallèle, si tant est qu'elle le soit, entre le *paradigme indiciaire* et *l'activité du chasseur*.

4.3. Bricolages empiriques et validations de l'objet de recherche

Dans ce dernier sous-chapitre, l'aboutissement concret du processus méthodologique est décrit à partir des élaborations issues des précédentes réflexions sur le cadre théorique et méthodologique. Certes d'apparence peut-être moins fringante, le *chantier méthodologique empirique* n'en a pas cependant pas moins été le véritable « poumon » de la réalisation concrète de cette recherche et il a fallu, tel l'archéologue obstiné dans ses fouilles, « mettre la main à la pâte » et « les mains dans le cambouis », ces deux métaphores n'étant pas sans évoquer le double visage relationnel/technique de l'agir en éducation spécialisée, celui de l'art du « faire » et de ses gestes relationnels et professionnels d'une part, celui de l'organologie technique qui le soutient d'autre part dans les productions parfois laborieuses de la vie quotidienne. Les *gestes* se réalisent en effet toujours à l'aide d'*instruments* qui nécessitent *des techniques* qui leur permettent ainsi de produire des *actions efficaces*. Nous évoquons maintenant cette phase de travail qui a traversé l'ensemble du processus de recherche, en intrication complexe avec les autres phases antérieures et ultérieures et nous la qualifions sans hésiter de *bricolage empirique*, au sens des modalités caractérisant les *sciences du concret* analysées par Claude Lévi-Strauss.⁴⁷⁴ Depuis là, on qualifie ce *bricolage* et on le définit de *métis méthodologique*, en raison de l'usage appliqué du paradigme indiciaire et de la technique du *triangle magique de la découverte*. Trois étapes illustrent ici le savoir-faire exercé : premièrement la phase de *resocialisation* des archives du cahier de bord et la

⁴⁷⁴ LEVI-STRAUSS C., *La Pensée Sauvage*, op. cit., p. 29.

constitution définitive du corpus de recherche ; deuxièmement la phase d'observation, de *chasse aux indices* et de *maniement* actif des notes du corpus à travers la *construction* de *supports techniques* et de tableaux permettant le travail de comparaison et de distinction des invariants praxéologiques ; enfin troisièmement une phase détaillant la progression et l'évolution des ces outils et tableaux successifs qui ont conduit au *texte institutionnel* final constituant *l'objet de recherche*, ainsi qu'aux procédés de *validation méthodologique* qui en ont résulté. De brèves considérations sur la méthode et sa validité permettent au final de conclure la première partie par quelques remarques épistémologiques qui introduisent la lecture analytique des résultats et les gestes interprétatifs constituant la deuxième partie de la recherche.

Resocialisation des archives et formation du corpus

La démarche concrète que le traitement « physique » des archives a impliqué doit être qualifiée de véritable *resocialisation empirique*. Celle-ci a permis de redonner vie au cahier de bord en lui restituant la forme initiale qui était la sienne dans sa « *vie active* » antérieure, au temps de son maniement effectif par l'équipe éducative du CPA (passage d'une « mémoire inorganique morte », à une « mémoire inorganique vive »). Il s'agissait en effet de le rendre maniable pour parvenir à l'exploiter au prisme des questions de la problématique et du cadre méthodologique. Ce « travail manuel » a tout d'abord consisté à chercher dans les murs du CPA de Valmont les archives du cahier de bord les plus complètes possibles, celles-ci étant en effet disséminées à plusieurs endroits dans l'institution, sans être nulle part répertoriées autrement que dans la mémoire des collaborateurs les plus anciens. Il a fallu ensuite les sortir des cartons dans lesquels elles étaient restées cloîtrées et ficelées en paquets, mais dans une chronologie cependant relativement facile à repérer et retrouver. Découpant les ficelles tout en restant attentifs à ne pas perdre leur fil temporel, ces feuilles libérées ont été réinsérées dans leur support original d'utilisation : des classeurs. Ce travail de resocialisation a exigé du temps et un lieu, un espace « physique » pour le réaliser. À cet effet, le CPA de Valmont a mis à notre disposition dans l'institution une pièce où « stocker » les classeurs des cahiers de bord, mais aussi les procès-verbaux des colloques de l'équipe et d'autres archives diverses. Par ailleurs et pour permettre nos déplacements dans le Centre - ne serait-ce que pour accéder de manière autonome à la pièce de consultation - la direction du CPA nous a remis - une fois à l'intérieur - une clef permettant d'ouvrir les multiples portes fermées, favorisant ainsi nos déplacements pour la consultation du cahier de bord. La direction, le secrétariat et l'ensemble

des employés du Centre ont ainsi contribué d'une façon ou d'une autre et avec une confiance remarquablement exceptionnelle, à faciliter notre travail de constitution du corpus et donc la réalisation de cette recherche.

Un premier travail d'échantillonnage prospectif a été réalisé à partir d'un document élaboré à notre demande par le secrétariat du CPA, dans le but de constituer des trajectoires, document comportant les coordonnées chronologiques et techniques relatives à deux critères distincts : d'une part en fonction de la nature des régimes de prise en charge au CPA, d'autre part relativement à la durée des séjours effectués : séjours courts de quelques jours à quelques mois, séjours répétés par le même sujet accueillis parfois sur plusieurs années. Une phase d'essai s'en est suivie et a été réalisée à partir des noms de 18 jeunes ayant séjourné au CPA, soit et à chaque fois pour trois sujets dont la durée et la nature des régimes variaient : en *préventive de 1 à 10 jours* ; en *garde de 1 jour à 1 semaine* ; en *garde de 1 semaine à 1 mois* ; en *garde de 1 à 6 mois* ; en *observation (1 mois)* ; dans des *trajectoires* constituées de *séjours longs et répétés* effectués dans le cadre de la tranche d'âge d'accueil au CPA : *entre 14 et 18 ans*, soit sur *quatre ans* (« trajectoires longues). À l'aide du document remis par le secrétariat, des livres d'écrous et du système de gestion informatique du Centre, les notes concernant chaque sujet ont ainsi été extraites des classeurs du cahier de bord et ont fait l'objet d'une « retranscription manuelle » dans un tableau informatisé. Cette première phase a permis de s'imprégner progressivement du cahier de bord et de réfléchir ainsi aux possibilités théoriques et méthodologiques présentées précédemment. Au final et pour les raisons explicités au point 3.3., *10 trajectoires longues* ont été finalement constituées pour former le *corpus définitif de recherche*, ceci après plusieurs mois d'essais prospectifs et en faisant l'impasse sur la prise en compte de la variation des régimes de prise en charge ainsi que des séjours courts et isolés qui ne présentaient plus d'intérêt après analyse.

Chasser, penser, classer : mètis artisanale et science du concret

Comme le développe Marc-Henry Soulet en conclusion de son texte, on rapproche le travail effectué dans cette recherche, confirmant sa pertinence, d'une duplicité du visage du *chercheur* qui dans son enquête, tel *Janus*, endosse simultanément l'identité du *chasseur* « accroupi dans la boue et scrutant les traces de sa proie ». Tels les « Lettrés qui depuis l'Antiquité pillent et butinent les livres comme font les abeilles des fleurs qui recouvrent les

champs »⁴⁷⁵, le cahier de bord et le corpus qui en a été extrait constituent la boue dans laquelle il a fallu s'accroupir pour traquer la proie, dans un processus qui n'est autre que celui d'une lecture. »⁴⁷⁶ Comme le rappelle Pascal Quignard, « La lecture se précéda elle-même durant des millénaires d'enquête sur des traces de proies qui fuient l'approche pour se soustraire au combat mortel. De la même façon que notre corps est le vestige d'un corpus absent, de la même façon que les images silhouettent un corpus qui n'est plus, de la même façon que les noms appellent un corpus qui n'est pas là, de la même façon les traces désignent un corps qui fait défaut ». ⁴⁷⁷

Les phases d'échantillonnage, de constitution et d'appréhension analytique du corpus ont ainsi été considérées sous l'angle de la *lecture*, car ce qui était souhaité résidait précisément dans la recherche des moyens méthodologiques permettant de construire *une image de l'agir des éducateurs spécialisés* du CPA de Valmont, *image manquante* que l'approche narratologique avait échoué à produire. Pour cette raison et puisque le matériau était constitué par les écritures fragmentaires de l'équipe éducative, on a envisagé la reconstitution de cette *image manquante*⁴⁷⁸ sous la forme logique d'un *texte institutionnel*, reprenant à notre compte les thèses de Pascal Quignard à ce propos : « Thèse 1. Le chasseur est d'abord un lecteur. Thèse 2. De là les traces sont déjà des lettres. Pour le dire en grec, si inégales qu'elles soient dans les mœurs et les passions des hommes, la noësis et l'anagnôsis sont liées. La pensée et la lecture enchaînent l'une sur l'autre. »⁴⁷⁹ Elles concourent à l'embuscade nous permettons-nous de souligner, parce qu'une « embuscade, c'est l'instant scopique par excellence. L'instant aposkeuôn. L'instant aposcopique. Le prédateur immobile guette (devant lui) sa proie (qu'il ne voit pas, mais qu'il attend de pied ferme, quelle qu'elle soit, prêt à bondir vers la chose mystérieuse qui va bondir-devant). »⁴⁸⁰ Considérant la nature empirique et la valeur de *traces du réel* que constituent les notes du cahier de bord du CPA, la volonté d'en capturer une image révélant leur ancrage originel dans l'action relève effectivement bien d'une pratique indiciaire. Pascal Quignard nous aide ici à formuler le lien qu'il existe entre cette *image* et la possibilité d'accéder à l'*indicible du réel* des pratiques éducatives (tenant compte de l'échec antérieur de la méthodologie du récit pour le traitement du corpus), car contrairement au récit qui suppose la fin pour pouvoir commencer, « L'image, elle appartient

⁴⁷⁵ QUIGNARD P., *Mourir de penser*, Paris, Grasset, 2014, p. 79.

⁴⁷⁶ *Ibid.*

⁴⁷⁷ *Ibid.*

⁴⁷⁸ Cf. QUIGNARD P., *Sur l'image qui manque à nos jours*, Paris, Arléa, 2014.

⁴⁷⁹ *Ibid.*, p. 80.

⁴⁸⁰ *Ibid.*, p. 48.

encore au monde vivant ; elle est biologique ; elle vit avant la fin ; elle est indicielle ; elle erre dans la puissance prémotrice de l'action. »⁴⁸¹ Cette circonscription fulgurante en seulement quelques mots permet d'illustrer le processus de *recherche* et de *pensée* mis en œuvre pour élaborer *les formes et les raisons de l'action en éducation spécialisée*, révélées par le *texte institutionnel*, permettant de fixer l'image errante de cette *action vivante* que le CPA de Valmont continue de perpétrer au quotidien.

Sous un angle métaphorique, les trajectoires du corpus peuvent être considérées comme les pellicules développées à partir des négatifs photographiques saisis dans l'agir par l'équipe du CPA de Valmont et retrouvées abandonnées, exigeant pour leur développement de trouver le moyen adapté de développer tout d'abord le négatif fragile fraîchement sorti de la chambre obscure du cahier de bord, pour ensuite trouver la juste échelle d'agrandissement lors de son développement au prisme de la lumière grammatical de l'agir et de son exposition formelle en chambre claire.⁴⁸² Véritable « chasse au réel » comme l'évoque Platon, la méthodologie de recherche ne peut ici qu'être envisagée sous l'angle d'une méthode de chasse indiciaire, parce que « La curiosité intellectuelle est d'abord tout entière contenue dans le guet qui guette le guet du fauve qui guette. Cette émulation fait le cœur de la recherche ».⁴⁸³ En ce sens, nous parlons ici d'une *mètis méthodologique* qui se fonde sur la recherche et la visée d'une image fidèle de *l'action réelle* des éducateurs spécialisés du CPA de Valmont - laquelle procède elle-même comme nous l'avons vu relativement des modalités d'action spécifiques dans cette profession -, d'un *savoir-faire indiciaire*. « Œil pour œil, *mètis* pour *mètis* », une *mètis* modélisée selon des coordonnées précises pour en observer une autre et en saisir ainsi pour mieux la comprendre, les saveurs, les formes et les raisons.

Dès lors, partant du principe selon le procédé des *jeux d'échelles* que « les petits oublis font les grandes mémoires »⁴⁸⁴, il restait encore à matérialiser cette hypothèse en explicitant les opérations concrètes qui ont permis la construction du *texte institutionnel* du CPA de Valmont, *texte* qui concrétise la quête de cette *image* qui manquait pour donner forme à la « *mémoire de l'oubli* » que l'on cherchait à appréhender. À cet effet, reprenant à notre compte des questions posées par George Perec - « où est la pensée ? Dans la formule ? Dans le lexique ? Dans l'opération qui les marie ? »⁴⁸⁵, on a longuement pris soin de détailler les

⁴⁸¹ *Ibid.*, p. 59.

⁴⁸² Cf. BARTHES R., *La chambre claire, Note sur la photographie*, Gallimard, Le Seuil, 1980.

⁴⁸³ QUIGNARD P., *Mourir de penser, op. cit.*, p. 86.

⁴⁸⁴ PEREC G., *Penser / Classer*, Paris, Seuil, 2003, p. 172.

⁴⁸⁵ *Ibid.*

méthodes utilisées pour mettre en œuvre cette *chasse à l'image*, cette chasse du *texte institutionnel*, i.e. une méthodologie soutenue par l'usage technique d'outils, de tableaux et instruments informatiques qui ont permis d'atteindre l'objectif fixé. Cette méthode correspond en tous points aux procédés du *bricolage* décrit par Claude Lévi-Strauss dans la *science du concret* où il met en lumière deux modes distincts de pensée scientifique, « l'un et l'autre fonction, non pas certes de stades inégaux du développement de l'esprit humain, mais deux niveaux stratégiques où la nature se laisse attaquer par la connaissance scientifique : l'un approximativement ajusté à celui de la perception et de l'imagination, et l'autre décalé ; comme si les rapports nécessaires qui font l'objet de toute science - qu'elle soit néolithique ou moderne - pouvaient être atteints par deux voies différentes : l'une très proche de l'intuition sensible, l'autre, plus éloignée. »⁴⁸⁶

Tel que dans *Penser/Classer* de George Perec, Lévi-Strauss examine et confirme la valeur de cette connaissance millénaire où finalement « tout classement est supérieur au chaos ; et même un classement au niveau des propriétés sensibles est une étape vers un ordre rationnel. [...] ; car le classement, même hétéroclite et arbitraire, sauvegarde la richesse et la diversité de l'inventaire ; en décidant qu'il faut tenir compte de tout, il facilite la constitution d'une « mémoire ». »⁴⁸⁷ Reliant cette science à l'élaboration des mythes et des rites, Lévi-Strauss considère que celle-ci n'est en rien l'œuvre d'une opération fabulatrice qui tournerait le dos à la réalité, il la définit dès lors comme une science du concret qui, « limitée à d'autres résultats que ceux promis aux sciences exactes et naturelles, [...] ne fut pas moins scientifique, et ces résultats ne furent pas moins réels. Assurés dix mille ans avant les autres, ils sont toujours le substrat de notre civilisation. »⁴⁸⁸ Première plutôt que primitive, Lévi-Strauss l'illustre sur le plan technique par la pratique du *bricolage* qui se rapporte à divers genre de pratiques, dont la *chasse*, et qui consiste à produire de ses mains, « en utilisant des moyens détournés par comparaison avec ceux de l'homme de l'art », un *bricolage intellectuel* évoquant « un mouvement incident qui s'écarte de la ligne droite pour éviter un obstacle ». ⁴⁸⁹ Il paraît difficile de ne pas conclure ici que Lévi-Strauss ne procède à rien d'autre dans son évocation qu'à la description du procédé indiciaire formulée par Carlo Ginzburg dans le cadre de l'épistémologie micro-historique qu'il propose. Il paraît par ailleurs difficile de ne pas s'apercevoir que c'est exactement à un *bricolage intellectuel* de la sorte que nous nous

⁴⁸⁶ LEVI-STRAUSS C., *La Pensée Sauvage*, op. cit., p. 28.

⁴⁸⁷ *Ibid.*, p. 29.

⁴⁸⁸ *Ibid.*, p. 30.

⁴⁸⁹ *Ibid.*

sommes livrés, presque contraints de l'adopter en raison de la nature hermétique et fragmentaire du cahier de bord.

L'objectif de la recherche consistait jusqu'ici à circonscrire dans le corpus et dans les mouvements de son analyse, un nombre d'ingrédients suffisants pour refléter fidèlement l'ensemble des activités du Centre éducatif de Valmont. L'impasse narratologique, l'impossibilité de conjuguer son appréhension par le récit nous a conduit à faire « avec les moyens du bord » et sans savoir où ceux-ci conduiraient, ce qui correspond encore une fois totalement aux modalités particulières du *bricolage*, le bricoleur étant « [...] apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacun d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils conçus et procurés à la mesure du projet : son univers instrumental est clos (on souligne), et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec « les moyens du bord », c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec les résidus de constructions et de destructions antérieures. »⁴⁹⁰ Ne sachant effectivement pas encore comment s'y prendre pour l'analyse après constitution du corpus, chaque note de chaque trajectoire a dès lors été minutieusement conservée et inscrite parfois simultanément dans plusieurs catégories envisagées, afin de ne rien perdre des possibilités de réflexions et de justifications de la formation des ces dites catégories praxéologiques.⁴⁹¹

Comme l'indique Lévi-Strauss et dans notre cas, ce moyen a permis de maintenir des possibilités d'ouvertures multiples pour compenser le déficit d'appréhension des notes dans un cadre théorique préfiguré : « L'ensemble des moyens du bricoleur [...] se définit seulement par son instrumentalité, autrement dit, et pour employer le langage même du bricoleur, parce que les éléments sont recueillis et conservés en vertu du principe que « ça peut toujours servir ». De tels éléments sont donc à demi particularisés : suffisamment pour que le bricoleur n'ait pas besoin de tout l'équipement et du savoir de tous le corps d'état ; mais pas assez pour que chaque élément soit astreint à un emploi précis et déterminé. Chaque élément représente un ensemble de relations, à la fois concrètes et virtuelles ; ce sont des

⁴⁹⁰ *Ibid.*, p. 31.

⁴⁹¹ Le processus est décrit dès la page suivante.

opérateurs, mais utilisables en vie d'opérations quelconque au sein d'un type. »⁴⁹² Ainsi pour donner un exemple illustratif, une note comme par exemple celle-ci : « *A reçu ses six cigarettes* » a pu faire l'objet d'inscriptions multiples, tant sur le plan des *catégories formelles et praxéologiques* dans lesquelles elle pouvait être redirigée, tant sur le plan des *raisons d'agir* multiples que la note en soi permettait d'envisager sur le plan du *raisonnement logique* de la pensée. Le processus d'analyse indiciaire et constitutif du texte institutionnel final est décrit ci-dessous à partir de l'exemple de cette note basique, banale et pourtant récurrente, parmi d'autres, dans les notes des trajectoires du corpus constitué. Depuis la boue d'argile des matrices du corpus, une image a pu lentement être modelée.

Élaboration technique, instrumentale et grammaticale du texte institutionnel

La mise en œuvre technique et méthodologique orientée par le cadre théorique qui s'y articule a ainsi permis par le processus triangulaire de l'*intuition raisonnée* de reconstituer progressivement cinq catégories principales, cinq domaines différents qui discrétisent les activités identifiées dans le corpus des trajectoires du cahier de bord. Au moyen d'opérations techniques et progressives de construction d'outils successifs, ces catégories ont pu être constituées avec une maîtrise permettant le maniement indiciaire et la traçabilité de l'ensemble des notes composant les trajectoires. Le processus d'élaboration par tableaux et supports documentaires est illustré concrètement par les annexes 1 à 11 qui ont permis le cheminement et la distinction progressive des catégories de l'action de l'équipe éducative du CPA de Valmont, par des mouvements de va-et-vient multiples de comparaisons indiciaires internes. Chaque note a ainsi fait l'objet d'une numérotation, les écritures ont été retranscrites fidèlement selon les inscriptions originales, à quelques détails près cependant et à l'exception des nombreux dessins et annotations diverses qui apparaissent régulièrement et que nous avons choisi de ne pas reproduire.

« *A reçu ses six cigarettes* »

L'exemple de la note « *A reçu ses six cigarettes* » peut ainsi faire l'objet de déclinaisons multiples qu'illustre l'usage des annexes méthodologiques décrites ci-dessous. En effet et d'une part, cette note peut faire l'objet d'un constat primaire : un éducateur a donné six

⁴⁹² LEVI-STRAUSS C., *La Pensée Sauvage*, op. cit., p. 31.

cigarettes à un sujet pris en charge et a noté ce geste dans le cahier de bord. Le processus indiciaire d'intuition raisonnée débute à cet endroit par l'incipit interrogatif de ces deux questions : pourquoi l'a-t-il fait d'une part et pourquoi l'a-t-il noté dans le cahier de bord d'autre part ? Le verbe utilisé « a reçu », le déterminant « ses », le chiffre précis « six » et le fait de l'inscription de cette phrase dans le cahier peut ainsi faire l'objet d'inductions, de déductions et d'abductions multiples. Dans une première phase, on peut premièrement observer à partir de là et sous l'angle de l'*organisation (observation indiciaire)* : qu'une procédure de distribution des cigarettes existe au CPA de Valmont, du fait qu'elle soit limitée dans le geste observé qui se limite à la distribution de six cigarettes (*savoir procédural* décrit par de Certeau dans les « arts de faire ») ; que cette limitation doit logiquement dépendre de l'âge des sujets accueillis au regard du cadre légal juridique régulant cette question dans la société ; qu'elle peut être également déterminée en fonction des régimes différents de prise en charge ; qu'elle constitue un droit auquel certains sujets en fonction de leur âge peuvent bénéficier, moyennant une adaptation interne relative au règlement institutionnel du CPA.

Deuxièmement et sous l'angle des *interactions relationnelles (intervention)*, on peut imaginer que dans le cadre de ce contexte semi-carcéral et en fonction des représentations qui circulent quant à la place du tabac dans ce genre de contexte : que la distribution et la consommation de cigarettes peut avoir des répercussions sur le comportement des sujets accueillis, soit par un effet d'apaisement et de diminution des tensions, soit par des risques d'augmentation des tensions en raison de la limitation d'accès à ce produit nocif mais légal ; on peut également penser qu'un certain nombre de conflits en résultent, que ce soit entre les sujets accueillis ou dans des négociations houleuses avec les éducateurs, selon diverses modalités possibles : manipulations, extorsions, vols, tentatives d'introduction clandestine, injustices liées à des erreurs de distribution, mensonges, tentatives de manipulations, etc.

Troisièmement à partir de là, l'inscription dans le cahier de bord peut être comprise au regard des deux points précédents. En effet, les éducateurs doivent d'une part respecter les droits des sujets accueillis en tenant compte du cadre légal général et de l'âge des mineurs, tout en l'adaptant d'autre part dans le cadre d'un règlement indigène en fonction des spécificités de la prise en charge et du contexte de celui-ci. La prise en compte du contexte implique en effet pour l'équipe du CPA de rester attentive aux aspects éducatifs, tout autant qu'aux aspects sécuritaires qu'une simple erreur de distribution ou qu'une simple cigarette non distribuée pourrait mettre à mal, déclenchant des mouvements potentiellement susceptibles de déboucher sur l'expression d'une violence extrême face à laquelle les éducateurs doivent

pouvoir et *savoir* répondre de manière adéquate et mesurée. Parce que cette possibilité a été identifiée et existe dans le cadre du corpus, on peut dès lors imaginer l'importance de cette troisième zone qui consiste à *consigner*, *communiquer* et à *transmettre* les informations nécessaires. Il s'agit d'une part et en quelque sorte, d'un procédé d'*autocontrôle* visant à vérifier la bonne distribution d'un droit réglementaire aux cigarettes et d'autre part, il s'agit d'éviter toute manipulation qui discréditerait les éducateurs ou tout oubli qui pourrait déboucher sur une explosion d'humeur, laquelle, nourrie par un profond sentiment d'injustice ou des tensions exacerbées chez les sujets en raison de leur situation dans ce contexte, mettrait en danger l'intégrité des éducateurs ou des autres sujets accueillis dans le Centre.

Dans une deuxième phase (*expérimentation logique*) distinguée ici mais relativement synchronique aux autres dans le « bricolage » réalisé, la note « A reçu ses six cigarettes » a été comparée, d'une part aux autres notes relatives à la question du tabac et en examinant attentivement les différences ou les similitudes que celles-ci présentaient entre elles. Plusieurs questions se sont alors par exemple posées : pourquoi les modalités de distribution sont-elles différentes pour un autre sujet ? ; quels problèmes de comportement relatifs à cette question ces modalités ont-elles sur l'intervention des éducateurs ?, etc. ; d'autre part, cette note a été finalement inscrite dans une catégorie qualifiée de « distribution du matériel », catégorie illustrant l'accès aux droits des pensionnaires pendant leur séjour comme par ailleurs l'accès à d'autres droits : le droit d'accès à la bibliothèque, le droit de sortie à l'air libre, droit au trousseau hygiénique, aux affaires personnelles, à la musique, etc. La multiplication des distinctions possibles a paradoxalement permis selon le mouvement du *penser/classer* (processus de discrétisation) décrit précédemment, de former des grandes catégories permettant d'inclure ces multiples modalités dans de grands ensembles cohérents et logiques. Il s'agit ici d'une phase d'*expérimentation logique*, dans laquelle les tableaux méthodologiques ont été utilisés pour y regrouper manuellement chaque note du corpus, en acceptant parfois et dans un premier temps de les inscrire selon les nécessités observées dans plusieurs catégories, toujours en réfléchissant à la justification de ces inscriptions multiples.

Une troisième phase (*imagination réaliste*) a consisté, depuis là, à envisager une réduction du nombre de catégories en fonction des résultats obtenus. Une *grille définitive*⁴⁹³ d'examen des notes du corpus a ainsi été constituée dans le fil des divers tableaux précédents, elle a permis de reprendre l'intégralité des notes dans un nouvel examen attentif de vérification et

⁴⁹³ Cf. ANNEXE 6 décrite ci dessous.

de validation de leur inscription dans les zones catégorielles identifiées. Ce mouvement a permis de constituer des *matrices de notes* pour chaque zone et de produire une seconde application du processus indiciaire qui a conduit à l'élaboration finale du *texte institutionnel*, puis, à une troisième phase qu'illustre la *déclinaison interprétative* de ce texte en trois formes d'agir complexes distingués pour le travail de recherche. La note « *A reçu ses six cigarettes* », à défaut d'être uniquement circonscrite dans la catégorie « distribution du matériel, peut ainsi et par ailleurs être envisagée au regard de l'ensemble des zones du *texte institutionnel* en raison du procédé indiciaire mis en œuvre. La traçabilité assurée de chaque note a permis de vérifier méthodiquement l'ensemble des processus de catégorisation à partir des supports méthodologiques décrits dans la suite.

Tableaux méthodologiques annexés

L'annexe 2⁴⁹⁴ présente l'identification des contenus qui sont apparus progressivement à la lecture et dans la constitution des trajectoires, principalement dans la phase d'échantillonnage. L'annexe 3⁴⁹⁵ montre les premières tentatives effectuées pour essayer de distinguer chaque note par l'usage de tableaux matriciels et visuels permettant de déplacer les critères identifiés, en les croisant dans diverses modalités comme les pièces d'un puzzle.⁴⁹⁶ Cette phase illustrée par l'annexe 4⁴⁹⁷ a été infructueuse dans un premier temps, offrant de fortes résistances et ne permettant pas de percer l'hermétisme des trajectoires. Cette résistance a néanmoins conduit et contraint la recherche à procéder par une nouvelle phase de distinction plus élaborée qui reprend les grandes catégories identifiées sous formes de critères, en les nourrissant avec les items d'observation issus des premières lectures. Par progression et intensification des procédés de distinction et d'élargissement, cette phase a permis la constitution d'une grille d'analyse permettant de produire, d'une part un important travail comparatif entre chaque trajectoire, et d'autre part entre chaque séjour différent à l'intérieur d'une même trajectoire. Cette grille illustrée par l'annexe 5⁴⁹⁸ a soutenu un travail de reprise de chaque note numérotée de chaque trajectoire, pour les inclure toutes une à une, manuellement et méthodiquement dans la grille d'analyse comparative et distinctive. Cet intense travail a

⁴⁹⁴ ANNEXE 2 « Première lecture des trajectoires ».

⁴⁹⁵ ANNEXE 3 « Premiers essais formatifs de tableaux distinctifs ».

⁴⁹⁶ Cf. SOULET M.-H., *Interpréter sous contrainte*, op. cit., p. 34.

⁴⁹⁷ ANNEXE 4 « Progression constitutive des grilles catégorielles et analytiques ».

⁴⁹⁸ ANNEXE 5 « Grille analytique des catégories de l'action ».

ensuite permis d'identifier, par une grille réajustée qu'illustre l'annexe 6⁴⁹⁹, des répétitions à partir desquelles certaines catégories et dimensions observées ont été réduites, afin d'éviter au maximum qu'elles apparaissent dans un nombre trop élevé de catégories.

L'ensemble des notes du corpus a dès lors fait l'objet d'un deuxième examen distinctif qui les a incluses à nouveau dans cette seconde grille. De cette phase sont apparues progressivement trois dimensions récurrentes et caractéristiques dans le processus indiciaire : une dimension se rapportant à des activités *d'organisation, d'intervention et de transmission*. L'annexe 7⁵⁰⁰ et l'annexe 8⁵⁰¹ illustrent, tel qu'on l'a évoqué pour la note « A reçu ses six cigarettes » décrite ci-dessus, la traçabilité chiffrée de l'ensemble des notes du corpus, ainsi qu'un tableau représentatif en pourcentage dont l'exploitation n'a pas été jugée utile et pertinente dans le cadre de cette recherche qualitative. Ce travail de chiffrage a néanmoins permis une validation et des vérifications répétées à plusieurs reprises de l'ensemble des notes et de la justesse de leur position dans la grille ou du moins, des modalités justifiant leur position. De cette distinction des dimensions catégorielles et à partir des matrices qu'elles ont permis de constituer comme support physique soumis à l'observation indiciaire, les propriétés de ces *catégories de l'action* ont par une *expérimentation logique* et une *imagination réaliste* progressivement et à nouveau été repérées, cette fois-ci selon des modalités les conjuguant sur un mode « actif » similaire au genre que représente le modèle par *compétences*.⁵⁰²

Cette étape, chevauchant les autres et distinguée ici pour les besoins de l'explication, a permis la finalisation d'un tableau catégoriel permettant de produire une nouvelle analyse de l'ensemble des notes du corpus sous cet angle « actif », toujours selon la méthodologie indiciaire et grâce au soutien et l'usage manuel concret des outils techniques et matriciels forgés et bricolés dans le cadre de la recherche. Ce travail d'analyse et de constitution de mouvements d'action sous forme de compétences est illustré et détaillé dans l'annexe 9.⁵⁰³ Les cinq grandes et principales catégories élaborées sont ainsi : 1. *Le passage du seuil* ; 2. *L'organisation et la politique institutionnelle* ; 3. *L'intervention éducative* ; 4. *Le travail en réseau et avec les autorités de placement* ; 5. *La collaboration avec les familles*. Ces dimensions constituent les grandes catégories de la *grammaire praxéologique* des éducateurs du CPA de Valmont. Elles ont ensuite fait l'objet d'un travail de déclinaison dans les trois

⁴⁹⁹ ANNEXE 6 « Grille catégorielle et analytique finale ».

⁵⁰⁰ ANNEXE 7 « Grille de traçabilité du Corpus ».

⁵⁰¹ ANNEXE 8 « Tableau en chiffre et pourcentage de répartition des notes du corpus ».

⁵⁰² Cf. ZARIFIAN P., *Le modèle de la compétence*, Paris, Éditions Liaisons, 2004.

⁵⁰³ ANNEXE 9 « Tableau d'analyse du corpus par gestes d'action et compétences ».

dimensions de l'*organisation*, de l'*intervention* et de la *transmission*, par une reprise et un nouvel examen de l'ensemble des notes du corpus.

Cette phase a été augmentée d'un approfondissement théorique à partir des apports heuristiques produits dans les chapitres précédents. Cet approfondissement relève de deux constats et raisonnements en partie intuitifs : d'une part à propos de la correspondance entre les trois dimensions identifiées avec le caractère ternaire présent dans les théories de l'action, de l'activité en situation de travail et de la philosophie analytique, et d'autre part concernant la dimension technique et mnémonique de l'usage du cahier de bord qui apparaît comme étant lui-même un outil constitutif rendant viable l'agir éducatif spécialisé dans ce centre pour adolescents. L'ensemble des démarches méthodologiques de *reconstitution indiciaire triangulaire* déjà interprétative en partie, ainsi que le renforcement de la recherche théorique en fonction des résurgences heuristiques produites par la méthodologie comparative ont permis de finaliser le *texte institutionnel de l'agir*, reconstitué à partir du corpus des trajectoires extraites du cahier de bord. Ces mouvements constituent l'annexe 10, l'annexe 11 et l'annexe 12⁵⁰⁴, cette dernière illustrant *l'image panoptique* souhaitée soutenant l'application du regard sociologique.

Validation interne et comparée du texte institutionnel comme objet de recherche

Le *texte institutionnel final* se présente sous la forme d'un *tableau* achevé, il constitue en soi et à ce stade l'*objet de recherche*, permettant d'accéder à un *regard panoptique* sur l'ensemble du processus de reconstitution méthodologique opéré dans cette première partie par un *tissage morphologique* complexe qui articule *références théoriques, méthodologiques, épistémologiques* et *empiriques*, selon les pôles significatifs de la *dynamique* relative à la recherche en sciences sociales.⁵⁰⁵ L'annexe 13⁵⁰⁶ permet de visualiser différemment les résultats de la construction de l'objet, grâce à la transposition et le maniement opérationnel qui a permis de la conjuguer sous la forme d'une *table des matières interprétative*. Celle-ci est mobilisée ainsi que l'annexe 14 et l'annexe 15⁵⁰⁷ dans la deuxième partie pour servir la

⁵⁰⁴ ANNEXE 10 « Tableau de réduction analytique progressive du corpus » ; Annexe 11 « Tableau de synthèse du corpus par catégories et sous-catégories » ; Annexe 12 « Tableau panoptique du texte institutionnel du corpus ».

⁵⁰⁵ DE BRUYNE P., HERMAN J., DE SCHOUTHEETE M., *Dynamique de la recherche en sciences sociales, op. cit.*, p. 36.

⁵⁰⁶ ANNEXE 12 « Table des matières croisée du texte empirique et institutionnel.

⁵⁰⁷ ANNEXE 13 « Formation catégorielle et formelle de l'agir éducatif spécialisé, Table des matières de l'agir éducatif spécialisé » ; Annexe 14 « Table des matières interprétative de l'agir éducatif spécialisé ».

présentation des résultats et des analyses, dans le cadre d'un remaniement complexe de la temporalité de l'agir, les trois dimensions de l'*organisation*, de l'*intervention* et de la *transmission* y sont réinterprétées méthodiquement dans une temporalité ternaire de l'agir : *agir organisationnel*, *agir relationnel* et *agir réflexif éthique*. Sur le plan de la validité interne, la *modélisation*⁵⁰⁸ qu'illustre le *texte institutionnel* ainsi que les démarches de vérifications multiples et de reprises des notes constituent en soi une première procédure qui valide la pertinence des résultats, en raison de leur ancrage empirique.

Deuxièmement, en référence aux apports et considérations de Paul Ricœur sur *le texte et l'action*, l'interprétation du *texte institutionnel* confirme la *clôture méthodique* de cette phase et permet d'entrer dans une phase ultérieure d'analyse compréhensive complémentaire, selon le processus de l'*arc interprétatif proposé* par ce philosophe. Le *texte institutionnel* rendu visible en annexe peut ainsi être considéré comme un *système clos* au sens de Georg Henrik von Wright⁵⁰⁹, permettant dès lors de questionner l'intentionnalité de l'agir à travers le *jeu de langage* qu'il exprime - comme le propose Elizabeth Anscombe citée par Ricœur -, dans un mouvement processuel global et paradoxal qui met en jeu des variations entre *compréhension explicative* et *explication compréhensive*.⁵¹⁰ En ce sens, ce *système clos* constitue l'*objet de recherche* et sa *validité* se justifie par le procédé de *bricolage scientifique* qui l'a rendu possible et dont les conditions d'application s'inscrivent elles-mêmes dans un *système instrumental clos*.⁵¹¹

En raison de la nature mémorielle du cahier de bord, le *texte institutionnel* suffit en soi à justifier la validité de sa considération comme *objet de recherche* et comme *fait scientifique*, puisqu'il a permis dans le but de l'étudier, de fixer l'action produite par l'équipe éducative du CPA, procédé qui s'inscrit dans la thèse proposée par Paul Ricœur relativement à la *fixation de l'action* et qui offre une définition précise du *texte institutionnel* élaboré dans cette recherche : « L'action sensée devient objet de science seulement sous la condition d'une sorte d'objectivation équivalente à la fixation du discours par l'écriture. De la même manière que l'interlocution subit une transmutation par l'écriture, l'interaction subit une transformation analogue dans les innombrables situations où l'action se laisse traiter comme un texte fixé. Ces situations sont méconnues en toute théorie de l'action pour laquelle le discours de l'action est lui-même une partie de la situation de transaction qui s'écoule d'un agent à

⁵⁰⁸ MAXWELL J., *La modélisation de la recherche qualitative*, op. cit., p. 185.

⁵⁰⁹ Cf. « Expliquer et comprendre », in RICŒUR P., *Du texte à l'action*, op. cit., pp. 161-182.

⁵¹⁰ *Ibid.*

⁵¹¹ Souligné par nous plus haut. Cf. LEVI-STRAUSS C., *La Pensée Sauvage*, op. cit., p. 31.

l'autre, exactement comme le langage oral reste pris dans le processus d'interlocution, ou, si l'on peut employer le mot, de translocation. [...]. Ma thèse est que l'action elle-même, l'action sensée, peut devenir objet de science sans perdre son caractère de signifiante à la faveur d'une sorte d'objectivation semblable à la fixation opérée par l'écriture. Grâce à cette objectivation, l'action n'est plus une transaction à laquelle le discours de l'action continuerait d'appartenir. Elle constitue une configuration qui demande à être interprétée en fonction de ses connexions internes. ».⁵¹²

Enfin troisièmement et sur le plan externe, des processus de validation ont également été opérés à titre comparatif en référence au « référentiel de compétence de l'éducation spécialisée »⁵¹³ (issu d'un groupe de travail impliquant fortement les terrains professionnels et les praticiens), ainsi que du « *Petit précis de grammaire indigène en travail social* » du sociologue Marc-Henry Soulet. Relativement au référentiel de compétence de l'éducation spécialisée - document exhaustif des compétences et domaines compétences que l'action en éducation spécialisée engage -, la comparaison est positive lorsque l'on examine les cinq grandes catégories de ce référentiel, ainsi que les onze fonctions praxéologiques qu'il détermine et propose. L'ensemble des grandes catégories qu'il présente correspondent et peuvent être observées dans le *texte institutionnel*, certes selon des modalités de formalisation différentes et avec moins de précision.⁵¹⁴ Celles-ci ont été toutefois utiles à titre indicatif pour la phase d'interprétation de la deuxième partie. Elles ne permettent cependant pas en soi d'envisager les formes de l'agir éducatif spécialisé dans le cadre d'un regard sociologique et compréhensif. L'objectif de cette recherche vise en effet un autre but que l'élaboration d'un référentiel de compétences en éducation spécialisée, tout aussi utile soit-il. Nous nous sommes inscrits dans des modalités de formalisation différentes dans le cadre de cette recherche, modalités que nous avons suffisamment détaillées et présentée dans ce chapitre en direction d'une *théorisation* et une *modélisation* de l'agir en travail social et en contexte d'incertitude, appliquée ici à l'étude du cahier de bord indigène d'un dispositif éducatif spécialisé local.

À partir de là, les résultats ont dès lors aussi été comparés à la modélisation et la théorisation proposées dans le « *Petit précis de grammaire indigène en travail social* ». Si les correspondances et les proximités sont de manière générale et au premier coup d'œil

⁵¹² RICEUR P., *Du texte à l'action, op. cit.*, p. 213.

⁵¹³ Cf. https://www.eesp.ch/uploads/media/Referentiel_competences_ES.pdf.

⁵¹⁴ Cf. « Référentiel de compétences de l'éducation spécialisée », note ci-dessus.

évidentes, notamment concernant les capacités de bricolage qu'exigent ces pratiques, en ce qui concerne les caractéristiques affectives et identitaires qu'impliquent ces métiers relationnels, la présentation des résultats a cependant buté sur une impossibilité, malgré les tentatives étudiées pour que les trois dimensions de l'*organisation*, *intervention* et *transmission* puissent se structurer à ce stade selon une modélisation similaire aux caractéristiques structurelles, aux invariants praxéologiques et aux analyses des limites présentées par cet auteur. Deux raisons peuvent expliquer cet écart et cette *différence*. Premièrement, la distinction opérée dans la problématique de recherche entre éducation spécialisée et travail social peut expliquer tout autant les différences que les proximités avec la « grammaire du travail social ».

Deuxièmement, la spécificité mémorielle du cahier de bord et du *texte institutionnel* élaboré s'inscrit dans une temporalité, entre *synchronie* et *diachronie*, qui ne se présente pas encore à ce stade, selon un jeu d'échelles équivalent à celui proposé par Marc-Henry Soulet. Cette étape est mise au travail dans la deuxième partie dans le fil progressif du cheminement méthodologique proposé. En fonction de ces éléments et regards multiples de comparaisons et de validations de l'objet de recherche, nous avons jugé inutile de procéder à une comparaison minutieuse et approfondie des résultats aux deux travaux évoqués ci-dessus, nous en avons par contre attentivement tenu compte dans une curiosité informative et comparative, indiscutablement productrice de réflexions et de réflexivité complémentaire. La nature et l'ancrage empirique du *texte institutionnel* ne nécessitent en effet pas d'autres confirmations extérieures, il est en soi un *fait scientifique* suffisamment convaincant.

Conclusions épistémologiques

En conclusion de cette première partie, quelques remarques générales s'imposent concernant le *processus indiciaire* mis en œuvre dès le départ, ainsi qu'à propos de l'*objet de recherche* qu'il a permis de constituer. En effet, si le *texte institutionnel* permet de décrire précisément la *grammaire praxéologique* mise en œuvre par le éducateurs du CPA de Valmont, il ne permet pas en soi de répondre à un niveau sociologique à la question du « faire » en éducation spécialisée, ni d'éclairer la question lancinante de la *part indicible* que ces pratiques charrient en leur sein. Celui-ci est à cet effet interprété dans la deuxième partie par l'application d'un nouveau cycle indiciaire et triangulaire, afin de dépasser les *limites* qu'il manifeste à ce point de présentation de la recherche. Outre les problématiques

épistémologiques relatives à toute tentative de théorisation des pratiques professionnelles⁵¹⁵, on poursuit l'étude et l'analyse des *raisons* et des *formes de l'agir* en éducation spécialisée, en élargissant l'*échelle* à une appréhension *socio-anthropologique* de l'agir éducatif jusqu'ici circonscrit au CPA de Valmont. Il s'agit d'envisager l'*agir éducatif spécialisé* à l'œuvre dans l'ensemble des pratiques hétéroclites qui constituent ce champ professionnel, exclusivement à partir du *texte institutionnel*.

Dans le fil de la première partie, on propose une interprétation théorique de la pratique éducative spécialisée qui permet de la situer dans un cadre théorique spécifique qui inclut la modélisation de son inscription sociologique, en s'éloignant certes parfois quelque peu du contexte indigène du CPA de Valmont, mais en se focalisant cependant uniquement sur les modalités praxiques de l'agir que le *texte institutionnel* a permis de discrétiser. Le questionnement épistémologique est à cet effet très intéressant dans la conduite de cette recherche, notamment en raison des caractéristiques du matériel empirique dans lesquelles elle est ancrée, car si elle s'inscrit pleinement dans le cadre d'un paradigme indiciaire et interprétatif en sciences sociales, elle questionne également son inclusion dans le cadre d'un *paradigme herméneutique*. Bien que la phase d'objectivation de cette recherche ne relève pas d'une analyse linguistique ou sémiotique du texte institutionnel constitué, il apparaît tout de même que le processus d'interprétation est ancré dans un processus indiciaire réalisé à partir de la positivité de *signes langagiers*. Faut-il dès lors parler d'*herméneutique indiciaire*, d'*herméneutique de la trace*, ou alors est-ce précisément la spécificité du procédé indiciaire dans son cheminement logique et abductif qui le distingue comme paradigme autonome du paradigme herméneutique ?

En fin de compte et quelles que soient les réponses à ces questions, les processus de validation du *texte institutionnel* produits dans le cadre de cette recherche sont possibles à partir de ces deux ancrages épistémologiques, peut-être d'ailleurs en raison de la nature indiciaire et du caractère fragmentaire qui exigent de fait des validations multiples. La *science du concret*, ou autrement dit le *paradigme indiciaire* tel qu'il a été mis en œuvre dans cette recherche constitue indiscutablement une réponse épistémologique qui a permis de penser l'action professionnelle sous un angle scientifique. Le concept de *trace* a quant à lui permis d'articuler l'entre-deux d'un saisissement analytique oscillant entre une théorie qui se verrait trop abstraite au regard des pratiques professionnelles et la pratique réelle inéluctablement

⁵¹⁵ Cf. SOULET M.-H., *Penser l'action en contexte d'incertitude*, op. cit.

indicible qui résisterait à toute théorisation. Comme l'indique Lévi-Strauss : « C'est de la même façon que les éléments de la réflexion mythique se situent toujours à mi-chemin entre des percepts et des concepts. Il serait impossible d'extraire les premiers de la situation concrète où ils sont apparus, tandis que le recours aux seconds exigerait que la pensée puisse, provisoirement au moins, mettre ses projets entre parenthèses. Or, un intermédiaire existe entre l'image et le concept : c'est le signe, puisqu'on peut toujours le définir, de la façon inaugurée par Saussure à propos de cette catégorie particulière que forment les signes linguistiques, comme un lien entre une image et un concept, qui, dans l'union ainsi réalisée, jouent respectivement les rôles de signifiant et de signifié. »⁵¹⁶

C'est exactement dans cet entre-deux que cette recherche trouve pied, contrainte par la nature du matériau praxique étudié, dans une identité de l'opérateur entre *chasseur* et *chercheur*, à produire un *savoir conjectural* qui relève selon Ginzburg d'une opération anthropologique fondamentale et non d'une spécificité de certaines pratiques. Il semble également que le travail effectué jusqu'ici et celui à venir dans la deuxième partie s'inscrit complètement dans la considération conjecturale qu'exprime Marc-Henry Soulet à propos de ce mouvement qui, « ce faisant, loin de considérer les sciences du contexte en rabattant leur logique intrinsèque à une expérience ordinaire, commune à tout être humain, banale en quelque sorte, ce parallèle ouvre des perspectives épistémologiques fécondes. Il permet paradoxalement, de réinterroger le cœur de l'activité scientifique, sciences des expériences comprises. En obligeant à expliciter ce qui, parallèlement à l'expérience ordinaire, spécifie le savoir conjectural des sciences du contexte, i.e. une réflexivité, une objectivation et une systématité poussée au plus loin afin de démultiplier en même temps que de contrôler le processus de la découverte, il participe à éclaircir une logique commune à l'activité scientifique, de quelque nature qu'elle soit. Il ne s'agit donc pas plus d'opposer sciences des expériences et sciences du contexte, de ritualiser la différence entre quantitativisme et qualitativisme, mais de mettre en évidence des moments distincts et complémentaires dans le processus de production de la connaissance scientifique, tous deux aussi rigoureux que féconds, le moment de la découverte, celui de la formulation de l'hypothèse, et le moment de la preuve, i.e. celui de la validation de l'hypothèse. »⁵¹⁷

Pour conclure et mettre un terme à cette première partie, on indique d'ores et déjà que l'hypothèse permettant d'éclairer la *part indicible* qui est mise au travail dans la présentation

⁵¹⁶ LEVI-STRAUSS C., *La Pensée Sauvage*, op. cit., p. 32.

⁵¹⁷ SOULET M.-H., *Traces et intuition raisonnée*, op. cit., p. 146.

des résultats de la deuxième partie suivante fait l'objet d'une réponse dans laquelle s'y produit une explication compréhensive relative au concept de *quotidien éducatif spécialisé*. Le travail de présentation et de définition des *formes sociologiques* de l'*agir éducatif spécialisée* - que le *texte institutionnel* n'a pas encore permis de réaliser - fait l'objet dans la partie suivante d'un *coup de force interprétatif* supplémentaire.⁵¹⁸ L'*agir éducatif spécialisé* s'y trouve formulé par la présentation alternative, pour chacune des trois dimensions de l'*agir* (*organisation, intervention, transmission*), entre trois *axes empiriques* élaborés en grande proximité avec les matrices du corpus et trois *axes interprétatifs* fondés sur le coup de force interprétatif opéré à partir du *texte institutionnel*.

⁵¹⁸ SOULET M.-H., *Interpréter sous contrainte*, *op. cit.*

DEUXIÈME PARTIE - L'AGIR EDUCATIF SPECIALISE AU QUOTIDIEN

GRAMMAIRE EMPIRIQUE ET FORMES SOCIOLOGIQUES

INTRODUCTION

Dans cette deuxième partie, on présente les résultats de l'application du paradigme indiciaire et de la *mètis méthodologique* suite à l'examen des notes du cahier de bord du CPA de Valmont. L'intention de recherche dans la première partie se proposait d'éclairer la *part indicible* de la pratique des éducateurs spécialisés, en accordant dans ce but une attention minutieuse au cahier de bord et au genre caractéristique de son usage qui s'assimile aux *hypomnémata*. Ce sont effectivement les fonctionnalités particulières des *écrits hypomnésiques* qui ont permis de trouver des solutions pour l'étude du *corpus* et ouvrir ainsi un accès empirique méthodique pénétrant l'obscurité de la dimension indicible, justifiant l'intérêt de l'étude du cahier de bord du CPA et de l'hermétisme fragmentaire qu'il présentait. En effet, comme le précise Michel Foucault, avec des écrits de ce type :

« [...] il s'agit non de dire le non-dit, mais de capter au contraire le déjà-dit, c'est-à-dire de « faire collection du logos fragmentaire et transmis par l'enseignement, l'écoute ou la lecture, un moyen pour l'établissement d'un rapport de soi à soi aussi adéquat ou achevé que possible » (Foucault, op.cit., 9). L'éthique sous-jacente à cette démarche provient d'une tension entre la pratique des citations, légitimées par la tradition et l'autorité, et un souci de soi dont les objectifs étaient d'amener la personne à se retirer en elle, à s'atteindre, à profiter et jouir d'elle-même. Il s'agissait donc avec les *hypomnémata* de limiter les lectures en associant systématiquement la lecture et l'écriture et de « tempérer l'une par le moyen de l'autre ». Cette limitation permettait de lutter contre l'éparpillement qui risquait de gagner l'homme cultivé face à l'ampleur des savoirs, le rend curieux de nouveautés et l'empêche de se donner un point fixe dans la possession d'une vérité acquise. Le recueil de note offrait un support à une réflexion plus poussée. [...] Le deuxième objectif de l'écriture des *hypomnémata* était d'amener le scripteur à une pratique réglée et volontaire du disparate. On encourageait ainsi le lecteur-scripteur à établir des passerelles entre des lectures hétérogènes plutôt que de s'enfermer dans une prétendue unité doctrinale [...] »⁵¹⁹

⁵¹⁹ MOLINIE M., *Réflexivité et culture de l'écrit*, Conception réflexive de la littérature, Vers un paradigme réflexif? Conditions, modalités, conséquences, Presses universitaires de Rennes, « Cahiers de sociolinguistique », 2009/1 n° 14, pp. 103-128.

Les fonctions de ces écrits particuliers, les *hypomnémata*, ici le cahier de bord pris sous l'angle d'un outil spécifique au champ professionnel étudié, lui permettent dans la réalité de l'action de soutenir la mise en œuvre des finalités professionnelles par les valeurs humanistes et personalistes de l'éducation spécialisée et leur traduction singulière et indigène en termes d'agir, d'action et d'actes, dans le cadre de l'activité du dispositif. Le CPA de Valmont est à cet effet exemplaire car comme on l'a vu dans ce contexte singulier, l'usage central du cahier de bord au CPA soutient et atteste dans le même temps l'effectivité du travail réflexif que l'équipe éducative accomplit quotidiennement, à travers des procédures réflexives qui sont des techniques nécessaires à la structuration de l'action professionnelle, cela sur les trois plans de la *conception*, de la *réalisation* et de l'*évaluation* de l'action. L'exercice quotidien du cahier de bord dans ce contexte de production d'écriture réflexive permet ainsi de considérer les membres de l'équipe du CPA de Valmont comme de véritables *praticiens réflexifs* (du *quotidien*, ajoute-t-on), concept aujourd'hui encore en vigueur dans le cadre des formations professionnelles en travail social, la réflexivité définissant la modalité formative et la compétence caractérisant généralement l'accès compréhensif à l'agir des professionnels de l'intervention sociale. L'étude des traces graphiques et des restes de ce travail réflexif que matérialisent les notes du cahier de bord ont ainsi permis de reconstituer le *texte institutionnel* du CPA de Valmont, *texte de l'action* qui fait l'objet d'une seconde déclinaison analytique dans cette deuxième partie, en plus du processus analytique que sa reconstitution a nécessité dans une première phase. Ces deux opérations d'analyse et de formalisation sont présentées et développées sur deux axes : un premier faisant l'objet d'une approche « empirique » ancrée au plus près des propriétés formelles extraites du corpus, un second axe qualifié d'« interprétatif », caractérisé différemment par la production à partir de ce même corpus d'un saut logique orienté vers une recherche des propriétés théoriques de l'agir de l'éducation spécialisée.

AXE DE PRESENTATION

Les résultats font l'objet d'une présentation biface articulant successivement pour chaque forme d'agir une première section grammaticale extraite du *texte institutionnel* du CPA de Valmont puis, d'une seconde section réinscrivant les phrases de la première dans une présentation des propriétés formelles et sociologiques de l'action constituées à partir du *coup de force interprétatif* évoqué. La première opération détermine ainsi le cadre des possibilités d'élaboration d'un *savoir pratique et empirique* en éducation spécialisée à partir des restes

matériels de son action, la deuxième opération présentant quant à elle, et à partir de là, le cadre des possibilités d'élaboration d'un *savoir théorique* et *conjectural* relatif aux particularités des coordonnées de l'agir de ce champ spécifique de pratique professionnelle. Le saut interprétatif nécessaire à la réalisation de cette seconde opération interprétative caractérise et justifie dans le même temps le style « moebien »⁵²⁰ de la présentation des résultats qui s'articulent sur ce double versant, entre *savoir pratique* et *savoir théorique*, démontrant que si le savoir éducatif spécialisé est indubitablement un *savoir pratique* qui s'élabore en contexte, un *savoir théorique* sociologique (socio-logique) et *conjectural* peut par contre résulter de l'examen du premier, sans que les deux types de savoir ne se conjoignent jamais dans une appréhension fusionnelle. En effet, la réunion de ces deux dimensions dans une appréhension universelle conduirait encore une fois - et cette recherche en travail social n'y ferait pas défaut - à un état d'impuissance sur le plan heuristique, butant récursivement sur la question de l'indicible et de l'impossible théorisation des pratiques.⁵²¹ La distinction de ces deux niveaux et la prise en compte sérieuse de cette impossibilité à les conjoindre et à les unifier permet au contraire, par le détour de logiques formelles et anthropologiques de l'agir humain, de produire un travail d'observation-comparaison, procédé et technique employés à partir du paradigme indiciaire qui permet de penser l'action différemment pour en produire des considérations théoriques inédites qui restent toutefois raisonnablement proches des réalités empiriques du terrain.

La forme de la présentation comprend dès lors alternativement pour chaque chapitre et relativement aux trois formes de l'*agir éducatif spécialisé* : une première partie intitulée « axe empirique » conséquente au processus complexe d'analyse et de reconstitution indiciaire des phrases grammaticales et de la syntaxe du *texte institutionnel* ; une deuxième partie intitulée « axe interprétatif » qui présente les propriétés théoriques du saisissement et l'interprétation sociologique et en ce sens méthodologique du *texte de l'action*. La table des matières de l'axe empirique et sa reformulation pour la présentation de sa partie se réfèrent à l'annexe 13 et annexe 14.⁵²² La table des matières de l'axe interprétatif de l'*agir éducatif spécialisé* se réfère à l'annexe 15.⁵²³ Ce processus méthodologique peut ainsi être illustré par le croisement de

⁵²⁰ Cf. Wikipédia : En topologie, le ruban de Möbius (aussi appelé bande de Möbius ou boucle de Möbius) est une surface compacte dont le bord est homéomorphe à un cercle. Autrement dit, il ne possède qu'une seule face contrairement à un ruban classique qui en possède deux. Elle a la particularité d'être réglée et non-orientable. Cf. GRANON-LAFONT J., *La topologie ordinaire de Jacques Lacan*, Paris, Point Hors Ligne, 1985.

⁵²¹ Cf. SOULET M.-H., *Penser l'action en contexte d'incertitude*, op. cit.

⁵²² Cf. ANNEXE 13 « Table des matières croisée du texte empirique et institutionnel » ; Annexe 14 « Formation catégorielle et formelle de l'agir éducatif spécialisé. Table des matières de l'agir éducatif spécialisé ».

⁵²³ Cf. ANNEXE 15 « Table des matières interprétative de l'agir éducatif spécialisé ».

deux cercles, pour donner cette image, celui du *savoir pratique* et celui du *savoir théorique*, leur télescope méthodologique⁵²⁴ rigoureusement exercé ayant permis la production des apports heuristiques dans la démarche de recherche sur le cahier de bord du CPA de Valmont. Chacune des trois parties de chaque agir fait l'objet de réflexions nourries et distinguées pour l'explicitation, alors qu'en réalité la temporalité de l'*agir éducatif spécialisé* conjoint celui-ci dans des modalités complexes où les temporalités synchroniques et diachroniques sont en réalité logiquement indistinctes. Complexité.

En ce sens et enracinés dans la théorie ancrée, on a opté pour une méthodologie permettant de penser la complexité dans une approche que décrit très bien Edgar Morin : « La vision simplifiée serait de dire : la partie est dans le tout. La vision complexe dit : non seulement la partie est dans le tout ; le tout est à l'intérieur de la partie qui est à l'intérieur du tout ! Cette complexité est autre chose que la confusion du tout est dans tout et réciproquement. [...] Cela est vrai pour chaque cellule de notre organisme qui contient la totalité du code génétique présent dans notre corps. Cela est vrai pour la société : dès l'enfance elle s'imprime en tant que tout dans notre esprit, par l'éducation familiale, l'éducation scolaire, l'éducation universitaire. [...] Nous sommes en face de systèmes extrêmement complexes où la partie est dans le tout et le tout est dans la partie. Cela est vrai pour l'entreprise qui a ses règles de fonctionnement et à l'intérieur de laquelle jouent les lois de la société tout entière. »⁵²⁵ L'analyse opère ainsi à partir d'un processus de pensée réflexive produit depuis le *texte institutionnel* du CPA de Valmont, en tant que celui-ci constitue un dispositif, une « entreprise » institutionnelle d'intervention sociale dont les caractéristiques justifient un intérêt sociologique évident, que la sociologie semble avoir quelque peu négligé, voire oublié. C'est peut-être ainsi et aussi en raison du manque d'intérêt pour cette activité professionnelle mineure (parce que tardive dans la (post- ?) Modernité ?) que la « part indicible » persiste dans le saisissement théorique de la pratique éducative et que les possibilités concrètes de sa résolution restent tapies dans l'oubli. L'oubli n'est-il finalement pas dans le cadre de la recherche un point nodal qui en polarise les problématiques ? L'étude du cahier de bord de Valmont (archives oubliées dans le dispositif et oubli pour la recherche des ces écrits mineurs) et la présentation des résultats de son analyse contribuent à éclaircir quelque peu la

⁵²⁴ Sur le télescope et la question de l'image, du « regard sociologique » évoqués en introduction de cette partie et en lien avec la comparaison du cahier de bord avec le « bloc-notes magique » décrit par Freud pour illustrer le processus mnésique, cf. FREUD S., *La naissance de la psychanalyse*, Paris, PUF, 2010, p. 154.

⁵²⁵ MORIN E., *Introduction à la pensée complexe*, op. cit., pp. 117-118.

considération de cette « mémoire oubliée » qui explique dans une certaine mesure la nature indicible et le caractère insaisissable de l'action.

Cette recherche envisage que l'objet sur lequel porte en partie l'*oubli*⁵²⁶ s'articule en rapport logique avec la question plus fondamentalement anthropologique (*épiphylogénétique*⁵²⁷) que voile le concept du *quotidien*.⁵²⁸ Sans qu'elle puisse certes produire une théorie exhaustive de l'éducation spécialisée, elle permet cependant de produire des repères solides pour penser le cadre analytique des coordonnées de la grammaire de l'*agir éducatif spécialisé*, grammaire articulée entre données empiriques et réflexions théoriques. La table des matières (annexe 15) constitue à cet effet une grille d'analyse susceptible d'être utilisée pour l'étude et la structuration sociologique générique de tout *dispositif éducatif spécialisé* (c'est l'hypo-thèse), par la prise en compte du contexte d'application à chaque fois indigène et singulier, tout en l'inscrivant par des repères théoriques connexes dans un cadre de pensée et de théorisation adapté au contexte d'incertitude qui caractérise de ce genre de pratiques professionnelles. L'étude du cahier de bord de Valmont permet de poser les bases d'une infrastructure pour un cadre de pensée et de théorisation des propriétés de l'agir en éducation spécialisée, l'annexe 15 illustrant la proposition de cette structure de base. Les 5 grandes catégories identifiées sur le mode « indiciaire » dans le corpus empirique servent de guide et constituent le « sous-main » à partir duquel les différents axes empiriques et interprétatifs qui déterminent la structuration ternaire de l'agir éducatif spécialisé ont été édifiés. On en propose la présentation synthétique dans ce moment introductif.

Passage du seuil institutionnel

Si le Centre pour adolescents de Valmont est une « institution publique » puisqu'il est placé sous la responsabilité de la Ville de Lausanne, il est par contre à l'extrême opposé d'un « espace public » dans lequel tout un chacun pourrait entrer en s'y présentant simplement, comme à tout guichet social traditionnel, pour y faire part de ses difficultés ou pour demander l'aide et l'intervention des professionnels qui y sont présents. Non seulement les adolescent(e)s ne viennent pas par hasard au Centre, mais ils y sont exclusivement admis à travers des demandes, des autorisations et des injonctions très précises émises par les autorités

⁵²⁶ Cf. STIEGLER B., *La technique et le temps*, op. cit., pp. 18-19.

⁵²⁷ L'usage du terme anthropologique se réfère dans notre recherche au concept d'épiphylogénèse (les trois mémoires) tel qu'il est défini par Bernard Stiegler, cf. « Épiphylogénèse (les trois mémoires) », in STIEGLER B., *Vocabulaire d'Ars Industrialis*, op. cit., p. 397.

⁵²⁸ Cf. TODOROV T., *Éloge du quotidien, Essai sur la peinture hollandaise du XVIIe siècle*, Paris, Seuil, 2010.

de placement civiles et pénales du canton de Vaud (Service de protection de la jeunesse, Office des tutelles et curatelles, Tribunal des mineurs⁵²⁹) et selon des modalités fortement codifiées et soutenues par un cadre légal omniprésent. La permanence de ce cadre légal influence directement les modalités d'organisation mises en place par le *dispositif éducatif spécialisé* du CPA de Valmont, non seulement en ce qui concerne le *processus d'admission* et les procédures qu'il implique, mais également en ce qui concerne la visibilité et le contrôle de l'ensemble des divers mouvements d'entrées et de sorties du Centre, cela qu'elles qu'en soient les modalités, le contexte et les circonstances. Pour le dire le plus simplement possible, toute entrée ou sortie physique dans le Centre fait l'objet d'un geste professionnel, puisque mis-à-part le personnel qui possède la clef de la porte d'entrée, personne n'entre ou ne sort sans faire l'objet d'un examen motivé et réfléchi : il faut « montrer pattes blanches ».

Si ces procédures semblent logiques au vu du caractère « fermé » du Centre, elles impliquent par contre pour l'équipe éducative de gérer un nombre de configurations multiples qui exige une importante dépense de travail et qui s'intègre de manière articulée dans l'action éducative et organisationnelle globale du dispositif. En ce qui concerne les sujets pris en charge, la catégorie « Passage du seuil » marque ainsi et aussi le caractère « performatif » du processus d'admission. Il ne s'agit pas pour les éducateurs du CPA de Valmont de « simplement » ouvrir ou de fermer la porte lors des entrées et sorties, mais également de produire une gestion organisationnelle et administrative continue, en parallèle aux actions quotidiennes et relationnelles de l'ensemble des entrées et sorties qui se produisent durant la prise en charge des séjours dont ils assument la responsabilité. Contrairement à l'image d'un séjour « pénitentiaire » qui serait marqué par les *limites* précises d'une date d'entrée, d'un temps défini de prise en charge (éventuellement marqué par des droits de sorties occasionnels) et d'une date de sortie définitive, la nature et la conception éducative du Centre pour adolescents de Valmont est totalement différente dans le déroulement concret du quotidien. Cette différence et cette spécificité résultent de l'orientation éducative du *mandat*, lequel est ancré dans le cadre légal de la justice pénale suisse pour les mineurs et se concrétise par une densité de mouvements, par un flux des « passages du seuil » très complexe et divers que l'examen des trajectoires du corpus permet de qualifier dans le cadre de cette recherche de flux « continu-discontinu ».

⁵²⁹ Selon les abréviations : SPJ (Service de protection de la jeunesse), OTG (office du tuteur général, devenu aujourd'hui office des curatelles et tutelles professionnelles), TM (Tribunal des mineurs). AS désigne le terme d'assistant social, soit pour la protection des mineurs dans le cadre du SPJ, soit pour les professionnels de l'OTG. Pour le TM, les correspondants mentionnés dans les notes le sont relativement, soit aux Juges, soit aux éducateurs du Tribunal.

Ce flux détermine la *temporalité* particulière de l’agir du CPA de Valmont. En effet, des séjours plus ou moins longs, de plusieurs mois parfois, coexistent avec des séjours plus ou moins courts, de vingt-quatre heures à plusieurs jours. Des départs croisent des arrivées en permanence, certains sujets reviennent à de nombreuses reprises et pendant plusieurs années, d’autres n’auront finalement mis les pieds au CPA que quelques heures dans toute leur vie. D’autres sujets ne reviennent jamais et qui plus est, pendant leur séjour, les sujets pris en charge sortent régulièrement, parfois quotidiennement, pour se rendre dans leur famille, à un stage professionnel, à un rendez-vous médical ou autre, pour suivre une mesure socio-éducative dans le cadre de la prise en charge d’un autre dispositif d’intervention sociale, ou pour se rendre à une audience du tribunal, etc. Les mouvements d’entrée et de sortie sont ainsi quotidiens et permanents et, comme dans une ruche ou une fourmilière, le « passage du seuil » est au CPA de Valmont de l’ordre d’un « mouvement perpétuel » et d’un bourdonnement de grande intensité. L’ensemble des mouvements de « passage du seuil institutionnel » fait ainsi l’objet d’un travail dense et spécifique de la part de l’équipe éducative du CPA, ce que montrent par leur occurrence et récurrence les nombreuses *traces* de cette activité de passage contenues dans le cahier de bord. Celles-ci ont pour cette raison conduit à distinguer quatre sous-catégories principales permettant de distinguer les temporalités et modalités de prise en charge dans la gestion des entrées et sorties du Centre. Elles sont inscrites et visibles dans les annexes et sont présentées dans l’axe empirique, elles illustrent les déclinaisons « entrantes » des admissions préliminaires, des admissions lors des retours de sorties, des retours inadéquats et finalement, pour les modalités « sortantes » des départs, les sorties et les non-retours du Centre, selon les dénominations observées dans les notes du corpus (annexe 13).

Organisation d’équipe et politique institutionnelle du quotidien

La catégorie précédente fait état de l’ensemble du travail produit par l’équipe éducative du CPA pour permettre d’accueillir et procéder à la prise en charge complexe de sujets en déviance, selon les mandats d’admission contraints ou négociés avec les diverses autorités de placement. En ce sens, cette catégorie qui marque la traversée non anodine du « passage du seuil » institutionnel peut être considérée comme un premier pas relevant du processus de tissage de la relation éducative et de la rencontre entre les sujets en déviance sociale et les éducateurs spécialisés, dans ce dispositif particulier où la prise en charge est carcérale et éducative dans le même temps. La première catégorie du « passage du seuil » relate en ce sens

une appréhension de la temporalité et des conditions réelles de la rencontre, la catégorie présente de « l'organisation » sous-tendue par cinq sous-catégories identifiées à partir des notes du corpus relève quant à elle d'une autre dimension de l'activité professionnelle du Centre pour adolescents de Valmont : la dimension d'*organisation de la vie quotidienne* et des modalités de fonctionnement du *travail en équipe* qui en est la condition *sine qua non*. En empruntant pour image le titre de Anthony Giddens, la « Constitution de la société », cette catégorie pourrait dès lors être dénommée : « la constitution de la vie quotidienne institutionnelle » ou « l'*institution de la vie quotidienne* ». Cette construction institutionnelle du quotidien est le produit des modalités d'organisation du travail d'équipe qui permettent en soi le fonctionnement du dispositif institutionnel, une fois le processus initial d'admission réalisé. Les cinq sous-catégories distinguées dans l'examen des notes du corpus font ainsi l'objet du même style de présentation, toujours à partir de la table des matières de l'annexe 13⁵³⁰ et de sa réorganisation par la table de l'annexe 14.⁵³¹ Cette catégorie permet d'articuler logiquement le passage entre l'*accueil* des sujets en déviance au sein du dispositif éducatif, avec l'*intervention* proprement dite qu'aborde la catégorie suivante.

Intervention éducative quotidienne

Dans l'élan de la zone précédente et de la progression de son mouvement, on peut intituler la nouvelle catégorie qui s'y adjoint au regard des trois catégories de l'agir identifiées dans l'analyse des trajectoires : « de l'organisation du quotidien à l'intervention éducative au quotidien ». L'intrication et la difficulté à distinguer les deux zones ne sont pourtant pas évidentes à saisir au premier abord et c'est à cet endroit que l'agir en éducation spécialisée confirme son caractère « biface » et ambivalent en ce qui concerne sa définition pratique, entre la *praxis* qui met en jeu d'une part une production humaine complexe dans le cadre de la relation éducative et la *poièsis* qui met en jeu d'autre part la production technique d'objets matériels qui soutiennent la pratique relationnelle. L'une ne va pas sans l'autre et dans les deux cas leur effectuation se réalise toujours selon des modalités complexes, dans des interactions humaines et relationnelles avec d'autres individus, que ces autres soient les éducateurs, les sujets pris en charge, les intervenants du réseau professionnel, les représentants de l'autorité de placement, policiers, architectes, avocats, juges, etc. La

⁵³⁰ ANNEXE 13 « Table des matières croisée du texte empirique et institutionnel.

⁵³¹ ANNEXE 14 « Formation catégorielle et formelle de l'agir éducatif spécialisé, Table des matières de l'agir éducatif spécialisé ».

catégorie de l'intervention se rapporte dès lors à la *grammaire praxéologique* produite dans le quotidien par les éducateurs spécialisés de l'équipe éducative du CPA de Valmont, plus précisément en rapport à la dimension relationnelle et spécifiquement éducative lorsque celle-ci est agie et mise en œuvre à l'égard des jeunes pris en charge dans le quotidien, quotidien institué à la fois antérieurement, mais s'instituant aussi par un travail continu dans le cours de l'action et au jour le jour. Cette catégorie présente de manière transversale et progressive les diverses et multiples zones de conjugaisons des *médiations éducatives*, depuis le travail d'*observation* opéré par l'équipe éducative, en passant par l'émission des consignes de travail les plus banales et un cheminement opératoire circulaire et parfois nécessairement répétitif pour l'instauration de ce quotidien, jusqu'aux situations les plus extrêmes rencontrées dans l'activité professionnelle dont certaines figurent en bonne place au sein du corpus, comme les situations de crises, d'explosions, etc.⁵³²

Collaborations externes, dispositif général

Avec la catégorie précédente de l'« intervention quotidienne » et dans des proportions similaires, la catégorie des « collaborations » regroupe une partie importante du corpus, avec environ vingt-sept pour cent de l'ensemble des notes des trajectoires.⁵³³ Elle permet d'encore densifier la complexité et d'augmenter la vision des dimensions qui composent la grammaire de l'agir de l'équipe éducative du CPA de Valmont. Pour l'illustrer de manière simple, il suffit de dire que cette catégorie met en lumière la sphère du *travail en réseau* dans laquelle le Centre est à la fois inscrit, tout en contribuant par ailleurs dans le même temps à la construction et au fonctionnement de ce dernier par son apport spécifique. L'orientation principale de cette inscription contextuelle résulte bien évidemment des contraintes qui déterminent les mandats pénaux et civils délivrés par les trois grandes autorités étatiques susceptibles de les ordonner ou de les négocier dans certains cas, mais l'on rencontre ensuite une constellation de partenaires divers qui contribuent tous, en quelque façon et à des degrés divers, à la prise en charge globale des sujets qui sont accueillis et avec lesquels le CPA doit collaborer et se coordonner. Cette nébuleuse se décline alors en fonction de l'orientation du projet individuel global qui relève de la responsabilité des autorités, à travers les actions des juges et des éducateurs du Tribunal des mineurs, ainsi que des objectifs fixés par les assistants sociaux du Service de protection de la jeunesse et les collaborateurs de l'office des

⁵³² Cf. ANNEXES 13-14.

⁵³³ Cf. ANNEXE 8 « Tableau en chiffre et pourcentage de répartition des notes du corpus ».

tutelles et curatelles du canton de Vaud. Des partenaires réguliers peuvent ont ainsi été clairement identifiés, comme les services de police, les services cantonaux et universitaires de pédopsychiatrie, mais on constate également la présence d'autre partenaires réguliers ou occasionnels qui s'inscrivent soit dans le réseau socio-éducatif à travers la collaboration avec d'autres foyers ou dispositifs de prise en charge éducative spécialisée, soit dans le réseau socio-professionnel à travers des dispositifs qui proposent des apprentissages ou des programmes dont les modalités sont adaptées dans des structures de prise en charge professionnelle pour jeunes en difficultés. On relève par ailleurs et dans une moindre mesure l'implication de partenaires professionnels issus de la société civile, lorsque par exemple certains employeurs de diverses natures prennent des jeunes en stage ou en activité professionnelle, sans qu'il s'agisse de professionnels du réseau global d'intervention sociale. Enfin pour conclure le panorama, on observe de manière éparse d'autres collaborations ponctuelles, notamment au niveau du réseau médical externe au CPA, ainsi que des relations très limitées en certaines occasions avec les avocats des jeunes pris en charge.

En adoptant un point de vue simplifié, on souhaiterait pouvoir décrire cette catégorie comme un processus séquentiel successif clairement discernable, où l'on trouverait à la base du mandat délivré au CPA, une demande de prestations soutenue par un projet socio-éducatif individuel clairement établi par les représentants de l'autorité de placement et que le savoir-faire de l'équipe éducative suffirait ensuite à garantir sur le plan d'une mise en œuvre adéquate. Sous cet angle, le projet définirait aussi clairement dès le départ l'identité des partenaires du réseau qui devraient logiquement être mobilisés dans le cadre du projet et il s'agirait alors simplement de produire ensuite progressivement l'ensemble de l'organisation et de la coordination, pour mener à bien l'exécution du mandat. Si cette description ne manque pourtant pas de pertinence en regard de l'analyse du corpus, l'application du mandat et le cours réel de la prise en charge montrent que le processus n'est que rarement aussi simple et qu'il se réalise en réalité dans un travail de co-construction de l'action socio-éducatif, aussi sur ce plan, dans lequel les frontières et les télescopages entre les divers partenaires ne facilitent pas toujours l'identification des responsabilités et de la nature des actions entreprises.

Malgré cet état de fait et si les autorités sont quant à elle clairement identifiées, le rôle du CPA de Valmont exerce à cet endroit une fonction particulière de médiation, en raison de son rôle de partenaire privilégié et prioritaire des autorités de placement. Cela s'explique assez logiquement par le fait que les sujets qui font l'objet de la mesure sont accueillis au quotidien,

c'est à dire en régime d'hébergement quotidien intégral au sein du Centre et que donc, celui-ci exerce une action de centralisation fondamentale pour l'ensemble du pilotage des déterminants principaux du mandat social. Par ailleurs, une mesure de placement au CPA de Valmont n'est jamais anodine et signifie, surtout dans le cas de séjours longs ou/et répétés ou en fonction de la gravité des actes commis, que les sujets concernés manifestent des déviances et des difficultés hautement problématiques qui ont déjà mis à mal l'action d'autres dispositifs socio-éducatifs traditionnels. Ces éléments apparaissent à plusieurs reprises dans les notes de la catégorie présente et ceci signifie que le projet socio-éducatif déjà mis en place par le réseau d'intervention se heurte, pour de multiples raisons, à l'échec de son évolution, des solutions adéquates et adaptées n'ayant pas été trouvées en fonction des possibilités de prises en charge existantes, ou du fait que les sujets aient opposé des résistances très fortes à toutes les mesures d'accompagnement déployées jusqu'ici à leur égard.

Dès lors, le mandat d'aide contrainte confié au CPA consiste à produire un travail de prise en charge et d'observation visant à comprendre et à accompagner les sujets dans leurs difficultés, mais aussi à partir de là, à envisager les solutions possibles en fonction de l'expérience du CPA et de son expertise et d'orienter de manière précise ou de réorienter de manière inédite le projet socio-éducatif du sujet concerné. La prise en charge du CPA de Valmont vient à cet égard opérer une suspension dans le parcours des sujets sous la forme d'une privation et d'une limitation de la liberté de ceux-ci, dans une temporalité totalement « entre-deux » où le CPA opère sous-contraintes la prise en charge des mandats d'aide, elle-aussi contrainte. Le but consiste alors à trouver des solutions éducatives pour ces sujets dont les comportements et les trajectoires se caractérisent par des échecs répétitifs dans lesquels le dépassement, même ponctuel, des limites acceptées dans la société est hautement significatif, justifiant la prise en charge sociale de la déviance au quotidien.

La fonction de ce lieu et « l'époché » que constitue la prise en charge du sujet au CPA de Valmont dans sa trajectoire biographique explique en partie la complexité et la nébulosité de la constellation du réseau professionnel où se trouve de fait impliqué le Centre. Il y occupe en effet une place particulière d'entre-deux, entre les autorités et le reste du réseau habituel d'intervention sociale, il est à la fois à l'intérieur du réseau et en légère extériorité, comme le chaman peut l'être dans la communauté dans laquelle il s'inscrit pourtant comme soignant. Paradoxe supplémentaire, bien que le mandat qui est confié au Centre de Valmont soit fortement contraint, les difficultés et les échecs rencontrés dans le projet individuel et la trajectoire des sujets permettent pourtant à l'équipe éducative de participer pleinement dans le

même temps à la co-construction d'un projet inédit. Le CPA est ainsi contraint en fonction de ces difficultés à rechercher de nouvelles solutions et modalités créatives permettant de réorienter le projet individuel de certains sujets, pour les faire sortir de l'impasse où ils se trouvent. Les enchaînements multiples des séjours de certains sujets accueillis montrent fort bien ces pulsations compulsives de répétition de l'échec qu'ils manifestent et qui viennent ponctuer leurs difficultés.

En raison de ces séjours récurrents, le CPA devient paradoxalement le seul repère stable dans la trajectoire chaotique de certains adolescents, tel un phare au milieu du chaos. En ce sens et si le cadre des prestations est clairement défini, les modalités d'application de ces prestations sont pourtant toujours en dépendance de processus permanents d'adaptation qui s'opèrent dans l'*imprévisibilité* et l'*incertitude* les plus constantes. Il devient dès lors tout à fait compréhensible que la catégorie présente de la « *collaboration* » dans le cadre du dispositif général occupe une part aussi importante et constitue une zone de travail tout aussi dense que complexe dans le même temps, au regard des impasses et difficultés rencontrées dès le départ de la prise en charge par le CPA et de son rôle particulier au sein du réseau d'intervention qui consiste, dans certaines situations, à accueillir des sujets en raison de la résistance ou du refus de ceux-ci, relativement et/ou suite à une prise en charge éducative spécialisée ou sociale antérieure, marquée par l'échec.

Relations avec les familles

La catégorie des « relations avec les familles » vient clore les 5 grandes catégories et représente un peu plus de six pour cent des notes du corpus. Il faut admettre à l'examen de ces notes qu'il semble que le travail avec les familles ne soit que peu inscrit dans le cahier de bord et ne présente que peu la complexité du travail réellement réalisé dans cette sphère, ou alors que ce travail se réalise de manière plus distante que dans d'autres dispositifs éducatifs en raison du caractère fermé du CPA de Valmont. Le nombre de notes révèle cependant qu'il s'agit d'une zone importante d'activité, notamment en raison du devoir d'information qui incombe à l'équipe éducative en fonction du droit légal à l'information dont bénéficient les parents des sujets accueillis. Elle doit ainsi informer régulièrement les parents de l'état et des changements dans les situations des jeunes accueillis, soit au niveau des évolutions du projet socio-éducatif ou en cas d'événements particuliers, comme pour les petits soucis de santé ou les non-retours et les éventuelles fugues. Malgré sa moindre importance et relativement aux

gestes spécifiques que cette zone exige des éducateurs, on l'a toutefois située comme catégorie principale puisqu'elle se distingue clairement des autres catégories. Ces cinq catégories soutiennent et constituent « l'humus » de l'axe empirique de la présentation des résultats, elle font l'objet d'une présentation fondée sur la table des matières de l'annexe 14 et annexe 15.⁵³⁴

Conclusion : Instituer, transmettre, interpréter... la limite

Dans les chapitres suivants, les dimensions singulières relatives aux trois formes d'« agir » respectivement identifiées et distinguées pour les besoins de l'étude ont été ainsi articulées autour de la notion centrale de cette recherche : *LA LIMITE*. Dans l'*agir organisationnel*, les éducateurs spécialisés s'attèlent ainsi à *instituer la limite*, en ce sens que pour que l'*agir éducatif spécialisé* se déploie, il s'agit tout d'abord de créer les conditions réelles de son exercice : un *dispositif institutionnel artificiel du quotidien*. À partir de cette inconditionnelle et institutionnelle première phase se déploie ensuite l'*agir relationnel*, dans une temporalité se développant à travers les diverses phrases éducatives spécialisées qui définissent le processus de la *transmission de la limite*. Cette transmission en actes est opérée par l'équipe éducative grâce au savoir-faire de celle-ci, dans une *praxis relationnelle* directe à l'égard et dans la *rencontre* des sujets pris en charge dans le dispositif et les partenaires professionnels, i.e. la *relation éducative* et les négociations avec les *autorités de placement* et le *travail en réseau*.

Une troisième phase par laquelle procède l'*agir réflexif éthique* propose ensuite l'examen de l'*interprétation de la limite*. Celle-ci considère que les *actes éducatifs* produits par les éducateurs spécialisés font l'objet d'une interrogation dans l'après-coup de l'action, à travers un travail de double *délibération éthique* qui détermine la part réflexive de la pratique éducative spécialisée réalisée. Il faut considérer que cette réflexivité caractérise et illustre le travail d'élaboration, de production et de transmission du « savoir-y-faire » éducatif spécialisé propre et indigène à chaque dispositif singulier, *savoir-faire* porteur de propriétés spécifiques relatives cependant à tout *savoir pratique* ou à toute *conscience pratique* si on le considère dans l'optique de le saisir dans ses formes sociologiques et génériques pour l'ensemble du champ de cette pratique professionnelle. Place donc, à la présentation.

⁵³⁴ ANNEXE 14 « Formation catégorielle et formelle de l'agir éducatif spécialisé, Table des matières de l'agir éducatif spécialisé » ; ANNEXE 15 « Table des matières interprétative de l'agir éducatif spécialisé ».

CHAPITRE V. L'AGIR ORGANISATIONNEL - *INSTITUER LA LIMITE*

V.I. L'AGIR ORGANISATIONNEL - AXE EMPIRIQUE

Ce premier axe présente de manière descriptive les catégories du *texte institutionnel* du CPA de Valmont, ainsi que les *propriétés* empiriques et les *phrases* de l'action qui composent les catégories à partir de la réorganisation ternaire de la table des matières du corpus (cf. annexe 14). Les cinq catégories principales du texte empirique font ainsi l'objet d'une présentation de leur réinterprétation sous l'angle des cinq catégories correspondantes dans *l'agir organisationnel*, chacune des nouvelles catégories comportant un sous-titre métaphorique et « fictionnel » permettant par cette image langagière de résumer son contenu et sa portée. Cet axe est en charge de présenter le *texte institutionnel* élaboré grâce au « bricolage méthodologique » et la « science du concret » décrits dans la première partie de recherche à partir des références aux travaux de Claude Lévi-Strauss. Ils relèvent comme le propose Antoine Prost à propos de l'histoire, mais aussi selon ce dernier pour la sociologie et l'anthropologie, du *raisonnement naturel*⁵³⁵, de cette capacité indiciaire millénaire évoquée par ailleurs le même sens par Carlo Ginzburg. Cette présentation prend pour cette raison la forme d'un *tableau*, tel qu'il est conceptualisé et utilisé dans la recherche historique et parce qu'il permet selon cet usage de dégager les cohérences, « le « *Zusammenhang* » qui répond à la question : Comment les choses étaient-elles ? ».⁵³⁶

À la différence de la méthode historique cependant et en raison de la particularité des archives du cahier de bord fondant le matériau de cette recherche, la question a été formulée non pas en termes de recherche des actions passées, mais plutôt sous la forme de celle-ci : « comment les choses se passent-elles au cœur de l'action des éducateurs spécialisés ? ». Le *tableau*, cette fois-ci empirique et en ce sens microsociologique, reste toutefois le terme précis pour qualifier et définir le *texte institutionnel* de l'agir de l'équipe éducative du CPA de Valmont, le « tableau » n'étant pas nécessairement associé à un type d'objet historique puisqu'il : « convient à la présentation d'une société donnée, ou d'un groupe social précis à un moment déterminé de l'histoire ».⁵³⁷ Présentant des proximités avec la recherche historique, c'est bien sous la forme d'un tableau que se présente le texte institutionnel illustré

⁵³⁵ PROST A., *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, p. 237.

⁵³⁶ *Ibid.*, p. 241.

⁵³⁷ *Ibid.*

par l'annexe 12⁵³⁸, dans une temporalité qui se préoccupe d'examiner non pas tant la *temporalité historique* de l'agir des éducateurs spécialisée, mais plus profondément les *propriétés formelles* de cet agir au cœur de la temporalité même de son élaboration effective. On peut alors parler d'historialité microsociologique des pratiques en considérant que les gestes professionnels sont toujours porteurs d'une intentionnalité en termes de motifs et de raisons. Cependant, on ne s'est pas contenté de présenter ce tableau sur un mode descriptif, il a de plus fait l'objet d'un travail d'orientation et de transformation sous la forme d'une *table des matières*⁵³⁹ inédite mais fidèle au tableau de l'*objet de recherche* qui en manifeste la nature textuelle. Cette modulation du texte permet par la suite des prolongements interprétatifs appliqués à travers le saut interprétatif évoqué. En ce sens et bien que la considération de l'objet de recherche se soit focalisée dans un premier temps sur le dispositif institutionnel du CPA de Valmont et cela avant que sa plasticité ne soit envisagée au regard du champ de l'éducation spécialisée, le *tableau* a permis une centration du regard non pas tant sur le changement qu'il pourrait représenter en termes d'histoire des pratiques, mais bien plus sur le regard synoptique qu'il permet de produire sur l'action « actualisée » des éducateurs. La distinction de l'analyse du *tableau* ne porte ainsi pas sur le changement ou les changements comme dans la méthode historique : « mais sur les particularités de son objet, et sur ce qui en assure l'unité ; il relie entre eux une pluralité de faits contemporains et construits ainsi une totalité, un ensemble où les choses « se tiennent », « vont ensemble ».⁵⁴⁰

Ce premier axe de présentation du *texte institutionnel* a nécessité un retour à l'usage de la *narration* pour favoriser la description analytique des *actions* et des *événements* qui constituent le cœur de l'agir des éducateurs spécialisés du CPA, méthodologie qui emprunte au genre du *récit* qui nous avait précédemment conduit dans l'impasse. Le « raconter », bien que descriptif, retrouve ici sa nécessité, s'inscrivant dans une section que l'on pourrait qualifier dans une certaine mesure de *sociologie narrative*⁵⁴¹ et dans laquelle on présente par les mots le *tableau institutionnel* constitué, pour pouvoir en donner l'accès au lecteur en lui reflétant l'agir reconstitué de l'équipe éducative du CPA. Dans ce premier axe empirique on expose ainsi le *texte institutionnel* du CPA de Valmont, en détaillant la *grammaire praxéologique* qui a été établie dans le mouvement de *reconstitution indiciaire de sa syntaxe*,

⁵³⁸ ANNEXE 12 « Tableau panoptique du texte institutionnel du corpus ».

⁵³⁹ ANNEXE 13 « Table des matières croisée du texte empirique et institutionnel ».

⁵⁴⁰ PROST A., *op. cit.*, p. 241.

⁵⁴¹ Cf. <http://sociologie-narrative.lcsp.univ-paris-diderot.fr/>; Laé, 2008).

à partir du tableau panoptique et de son analyse illustrée dans les annexe 9 à 11.⁵⁴² Comme toute grammaire, celle de l'action⁵⁴³ peut effectivement se présenter sous la forme d'une syntaxe⁵⁴⁴ qui se manifeste par l'usage et la constitution de phrases, *phrases de l'action* qui sont pour cette raison considérées sous l'angle praxéologique dans le cadre de cette étude. Les *phrases de l'action* reconstituées l'ont été en s'inspirant de la déclinaison du « Référentiel de compétences de l'éducation spécialisée », mais elles sont resituées de manière plus précise dans le cadre de la reconstitution d'une *grammaire praxéologique*, telle qu'elle est développée par Marc-Henry Soulet relativement à l'agir des travailleurs sociaux, mais également dans le cadre d'une *herméneutique indiciaire* que l'on peut qualifier de *syntaxe sémantique*, puisqu'elle cherche à mettre en lumière le « faire » et ses intentions, c'est-à-dire ses finalités, les motivations *téléologiques* de l'agir.

Le cahier de bord ne s'intégrant pas dans les genres de textes ou de discours établis comme des écrits *anamnésiques*, les voies de l'analyse sémiotique n'ont pas été adoptées, malgré l'intérêt qu'elles présentent. On évoque brièvement toutefois en cours de travail, notamment et relativement à la notion de *parataxe* qui caractérise des phrases particulières qui dans leur genre permettent de *dire le réel*, c'est à dire favorisent *l'expression de l'indicible* à partir du réel rencontré dans *l'expérience sensible*⁵⁴⁵, *parataxe* qui caractérise les processus de formation des hypothèses en français.⁵⁴⁶ La pratique du langage et la construction d'hypothèses à partir des faits langagiers mémorisés dans le cahier de bord constituent une entrée d'analyse linguistique intéressante qui n'est pas sans lien avec la pratique indiciaire en quoi consiste l'observation produite dans le cadre de la *pratique R.A.R.E.*⁵⁴⁷, laquelle définit par la suite dans cette recherche le processus en actes de l'agir éducatif spécialisé. Sans user de méthodologie sémiotique, ces considérations réflexives ont toutefois conduit à proposer ensuite dans une approche uniquement sémantique, une terminologie empruntée aux sciences

⁵⁴² ANNEXE 9 « Tableau d'analyse du corpus par gestes d'action et compétences » ; Annexe 10 « Tableau de réduction analytique progressive du corpus » ; Annexe 11 « Tableau de synthèse du corpus par catégories et sous-catégories ».

⁵⁴³ Cf. RICŒUR P., *Du texte à l'action*, *op. cit.*

⁵⁴⁴ Cf. TESNIERE L., *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, 1982.

⁵⁴⁵ Cf. LIBOIS J., *La part sensible de l'acte*, *op. cit.*

⁵⁴⁶ Cf. CORMINBOEUF G., *L'expression de l'hypothèse en français, Entre hypotaxe et parataxe*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2009.

⁵⁴⁷ Cf. Troisième partie, pratique du *Regard*, de l'*Acte* et de la *Réflexivité Éthique* qui s'élabore, se construit et se soutient des termes praxéologiques précédents dans une co-construction inter-relationnelle synchronique et diachronique.

du langage pour parler de l'action et l'évoquer analytiquement par les termes de *formes grammaticales et structurales de l'agir éducatif spécialisé*.⁵⁴⁸

Le premier axe de description des résultats présente d'une part les cinq grandes catégories identifiées et reconstituées dans l'examen des *trajectoires* extraites du cahier de bord du CPA de Valmont, ainsi que les sous-catégories qui les composent et dont la formalisation a permis de contenir l'éclatement constitutif du cahier, les nombreuses notes et la somme considérable d'informations éparses qu'il contient. De plus et en fonction de ce que l'examen empirique a révélé, chaque sous-catégorie est présentée et commentée par une déclinaison synthétique de la matière en termes de *catégories de l'agir*, selon ce qui peut être qualifié de *conjugaison des catégories grammaticales* à partir de ses propriétés et sous la forme de « compétences » d'action, dans une volonté de décliner les observations des actes de l'équipe éducative en termes performatifs et pour parvenir à dire « ce que font » les éducateurs spécialisés, plutôt que d'en rester au stade d'une description du type : « ce qui est fait » par les éducateurs. Autrement dit, on propose par cette formulation étrange « de dire ce que font les éducateurs spécialisés, en faisant ce qu'ils font »⁵⁴⁹, c'est-à-dire de révéler la constitution *invisible* et *indicible* de leur activité professionnelle symbolique, à partir des restes positifs et des *traces* qu'ils ont laissées dans le cahier de bord. Des exemples extraits directement depuis les matrices des notes du corpus ont été insérés régulièrement pour offrir au lecteur un regard concret qui reste cependant partiel, en raison de la nécessité de préserver l'anonymat des données. Chaque grande catégorie est d'abord présentée à partir des sous-catégories qui la composent et à travers les trois dimensions d'action que l'examen du corpus a révélées ensuite et qui relèvent de l'*organisation*, de l'*intervention* et de la *transmission*. L'*organisation* reflète l'activité de gestion et de production des modalités de prise en charge dans le quotidien, l'*intervention* fait elle rapport aux interactions directes de nature plus spécifiquement éducative avec les sujets accueillis, la *transmission* condense finalement l'ensemble des processus de consignation, de communication, d'échange et d'exploitation des informations nécessaires dans l'action quotidienne. L'annexe 13 constitue ici la table des matières de référence pour la présentation des cinq catégories de la grammaire praxéologique du CPA de Valmont.⁵⁵⁰ On procède dès maintenant et de manière synthétique à la présentation de ces catégories sur un axe où la logique chronologique a été abandonnée au profit d'une présentation fondée sur une *logique ternaire de l'agir éducatif spécialisé*. Place

⁵⁴⁸ Cf. ANNEXE 15 « Table des matières interprétative de l'agir éducatif spécialisé ».

⁵⁴⁹ Cf. FOUCAULT M., *L'écriture de soi*, op. cit., p. 1238.

⁵⁵⁰ ANNEXE 13 « Table des matières croisée du texte empirique et institutionnel ».

donc à la grammaire praxéologique du CPA de Valmont, relativement au premier agir « organisationnel ».

1.1. Accueillir - *Le temple de Janus*

Comme le temple de Janus, le CPA de Valmont est un lieu de passages pour des sujets qui sont toujours accueillis dans des temps difficiles qui se manifestent par des problématiques et des comportements multiples et divers de *déviante sociale* (des pas-sages). Le Centre accueille ainsi toute personne qui lui est adressée par les autorités de placement, à toute heure et quelle que soit la gravité ou la lourdeur de ses difficultés. Comme le Dieu *Janus*, le CPA présente un visage biface. Faisant preuve de compréhension, il est à la fois l'aidant, celui qui soutient et ouvre ses portes à des sujets en grande errance sociale, souvent rejetés par la collectivité qui les prive ainsi de leur liberté ; il est à la fois le contraignant prenant un visage qui ressemble à celui de la société, faisant preuve d'autorité en raison des règles internes qu'il impose aux sujets pour la vie quotidienne dans le « temple ». Ce lieu de passage est un *non-lieu*⁵⁵¹, un hors temps, un espace de suspension dans l'entre-deux, un point de pontage entre errance subjective et adoption sociale. C'est un lieu où la rencontre interhumaine est obligée.

Comme l'indiquent les trajectoires du corpus, les admissions au CPA de Valmont ne font pas l'objet d'un processus d'admission préalable qui consisterait à préparer l'entrée à travers des entretiens préliminaires et à produire de manière anticipée l'élaboration progressive d'un projet de prise en charge. Bien au contraire, les admissions sont presque immédiates. Fulgurantes, elles font l'objet d'une annonce le plus souvent téléphonique dont les composants principaux sont retranscrits et communiqués au moyen du cahier de bord. Si les placements dépendant des autorités civiles font l'objet d'une négociation possible et d'un protocole de collaboration préétabli⁵⁵², les placements pénaux peuvent par contre et quant à eux être anticipés de quelques jours à quelques heures, voire minutes seulement avant l'arrivée des sujets concernés. En ce sens, le cahier de bord contient pour chaque trajectoire et chaque séjour une annonce d'arrivée permettant l'organisation des possibilités d'admission qui ont été qualifiées dans le texte empirique par le terme d'admission préliminaire, malgré/en raison de l'absence physique du sujet qu'il s'agit pourtant d'accueillir. Si cette admission préliminaire se déroule en l'absence du sujet, elle permet cependant d'en avoir une

⁵⁵¹ Cf. AUGÉ M., *Non-lieux, Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Seuil, 1992.

⁵⁵² Il existe aujourd'hui encore un protocole de collaboration entre le CPA de Valmont et le Service de protection de la jeunesse.

représentation anticipée, minimale certes mais cependant riche en informations et en indications pour les professionnels avertis que sont les éducateurs. Elle favorise ainsi une meilleure prise en charge dans ce *contexte d'incertitude* où l'arrivée d'un sujet peut être imminente et survenir à tout moment. Les notes inscrites dans le cahier de bord sont ainsi en apparence extrêmement brèves, mais contiennent pourtant un nombre d'informations importantes pour les éducateurs spécialisés. Si ces informations n'étaient effectivement pas importantes, pourquoi ces notations dans le cahier de bord ? Une simple formalité de routine, un geste automatique de gestion administrative et de contrôle légal ? Certes, ces explications sont à n'en pas douter pertinentes, la routine prend également part à l'activité. Cependant, la recherche fait le pari logique qu'en raison de la composante éducative dans l'action du CPA de Valmont, ces traces doivent être envisagées selon d'autres critères de signification pour étudier l'agir qu'elles soutiennent. Que dire en effet à propos de cette note indiquant l'arrivée d'un sujet ?⁵⁵³ :

« *TM/X annonce l'arrivée de ce garçon en GS. Il a quelques alertes à la bombe sur le dos. Est passé par X, les parents ne veulent plus de lui. Ça sent l'obs... TM/X donnera des nouvelles. XX* ». (A.1.)⁵⁵⁴

En apparence et à première vue, cette note semble pauvre en indications et d'une banalité administrative flagrante, admettons-le. Pour un éducateur spécialisé du CPA de Valmont cependant, elle est porteuse de nombreuses informations préalables qui sont difficiles à lire sans connaissance spécifique du contexte et des abréviations, sigles et noms utilisés qui figurent dans le cahier de bord et permettent de concentrer et de favoriser la transmission des informations en réduisant au maximum les temps d'écriture et de lecture. L'information TM/X, permet ainsi de connaître l'autorité de placement, le Tribunal des mineurs (TM), et le nom, X, celui du Juge qui ordonne le placement. Cette information permet alors d'identifier la personne de référence à qui toute action devra être justifiée et les rapports adressés. Elle indique également le *régime de placement*, ici en garde stricte (GS), ce qui induit des informations nécessaires à l'*enregistrement* des paramètres administratifs d'une part, mais permet aussi de clarifier immédiatement les *règles* et *procédures* de prise en charge interne que ce régime induit de fait. Qu'il ait quelques alertes à la bombe sur le dos constitue par

⁵⁵³ Les notes sont référencées entre parenthèses en rapport aux dix trajectoires du corpus, représentées dans l'ordre alphabétique par les lettres A à J, et numérotées chronologiquement à l'intérieur de chaque trajectoire.

⁵⁵⁴ Cf. Trajectoire A, note 1

ailleurs une information sur les *causes* du placement, mais également sur le genre et la nature des manifestations à travers lesquelles s'exprime la déviance du sujet.

Ces symptômes positifs sont éclairants pour les éducateurs spécialisés, comme par exemple le fait que le jeune soit « passé par X », X représentant le nom d'une autre institution de prise en charge pour adolescents dont la mention donne des indications permettant de se faire une représentation des grandes lignes du parcours du jeune, en fonction de la connaissance qu'ont les éducateurs du CPA de cette institution et de la potentielle mise en échec de ce dispositif par le sujet qui explique peut-être sa venue. La phrase « *ça sent l'obs...* », c'est-à-dire concrètement un placement d'un mois en régime d'*observation*, renforce ainsi l'idée d'un pré-diagnostic, des *hypothèses* étant esquissées avant même toute prise en charge à partir du *tableau* envisagé quant au « profil » préalable du sujet qu'il s'agit d'accueillir et à partir de ce que ces indications préfigurent en termes de prise en charge, notamment en rapport aux difficultés qui sont susceptibles de se manifester dans la rencontre du sujet en question. L'information « TM/X donnera des nouvelles » permet quant à elle d'organiser le placement en fonction de la disponibilité des places dans le Centre, mais aussi d'organiser le quotidien en permettant qu'un professionnel soit rapidement disponible au moment de l'arrivée annoncée qui reste incertaine quant au moment de son effectivité concrète. Cette note peut également signifier pour les professionnels que, sans nouvelles de la part du juge et pour les raisons d'organisation mentionnées, il s'agira de le recontacter pour obtenir des informations mises à jour afin de réduire au maximum une incertitude déjà très forte. Ensuite, comme pour chaque note, celle prise en exemple se termine par les initiales du professionnel qui en est l'auteur (ici les deux lettres XX), ce qui permet certes d'une part d'identifier l'auteur, mais également et probablement d'autre part de savoir à qui s'adresser pour obtenir plus d'informations si nécessaire concernant le sujet de la notation que l'inscription rend synthétique et qui ne contient pour cette raison peut-être pas toute l'information qui a été transmise. À partir d'une seule note, ces considérations montrent déjà la complexité et la densité que celles-ci contiennent en termes de potentiel d'information et de connaissances pour notre recherche de formalisation de l'activité concrète et réelle du CPA de Valmont. Bien évidemment, elles sont hypothétiques et en partie induites par raisonnement logique, mais elles prennent sens dès lors qu'elles sont mises en rapport dans un regard analytique global et général de l'ensemble des composants de l'agir professionnel produit. Ces composants ont été constitués progressivement en termes de *texte institutionnel*, en y examinant les *noms* propres, les *phrases*, la *structure* grammaticale et les *formes* de sa

conjugaison spécifique. Un ensemble de notes a ainsi été placé dans cette catégorie qualifiée d' « admission préalable », il peuvent inclure des notes réduites à leur plus simple portée fonctionnelle et organisationnelle comme :

« Arrive tout soudain avec la gendarmerie de X, en prév. pour TM/X. XX » (D. 291.) ;

aussi bien que des notes impliquant des conséquences beaucoup plus larges qui signifient un nombre multiple et complexe d'actions à entreprendre pour préparer l'admission à venir, telle cette note qui transporte en soi toute la complexité de l'action des professionnels :

« TM/X a négocié avec nous (XX/XX/XX) l'entrée de cette fille en préventive dès cet après-midi. Je vous passe les détails mais sachez que TM/X a vraiment cherché une solution alternative (à X notamment qui pourrait éventuellement la prendre en charge dans le courant de la semaine prochaine). Dans l'intervalle, il s'agit pour nous d'organiser ce séjour : pas de modifications horaires, en fixant et respectant certaines règles et en tout premier lieu celle-ci : il faut en permanence deux éducateurs (dont au minimum 1 homme) au contact de la fille ! Les stagiaires et veilles ne peuvent être que surnuméraires ! Pour éviter le risque d'approvisionnement de l'extérieur, son balcon restera fermé toute la durée de son séjour. On aérera lors de ses sorties : attention toujours bien refermer après ! Par ailleurs on repart sur le même plan d'attitudes communes, selon document établi précédemment (affiché au tableau). Nous devons bien sûr redoubler de vigilance avec cette fille mais attention de ne pas la considérer et la traiter comme un fauve, sous peine de la voir d'avantage se comporter comme tel... Merci à chacun de son investissement pour gérer cette situation ! XX. » (F. 379)

Ces quelques exemples de notes illustrent deux extrêmes dans les indications et les conséquences concrètes qui en découlent pour les modalités organisationnelles de prise en charge que l'équipe éducative doit mettre en œuvre avant même l'arrivée du sujet à prendre en charge, ce qui justifie pleinement de parler « d'admission préalable » et d' « agir organisationnel ». Les notes regroupées dans cette sous-catégorie ont ainsi été reformulées après examen pour faire l'objet d'une description sous la forme des compétences indiquées ci-dessous à travers les trois catégories mentionnées. La seule prise en compte des notes de ces admissions préalables permet de se faire une idée du caractère non-anodin des situations auxquelles les éducateurs spécialisés du Centre font face et qui constituent leur « *pain quotidien* ». Elles dénotent les difficultés et déviances concrètes que manifestent les

adolescents, comme le montrent les quelques notes suivantes présentées pêle-mêle et de manière brute :

« Mauvaise nouvelle de X : M. X veut mettre fin au placement, X est dans l'opposition, fait circuler du produit et surtout entraîne les autres. Il va téléphoner à sa tutrice Mme X., est renvoyé de X, d'après Mme X sont assez déterminés. Mais elle espère pouvoir (grâce à X et Mme X) transformer le retour de X vendredi en recadrage et après deux ou trois jours le faire retourner là-bas. A voir. En attendant, X devrait revenir donc vendredi avec Mme X et sera placé en garde. XX » (C. 66) ;

« Arrive en préventive vers 17h00 pour TM/X pour vol et nombreux autres délits. Mme X essaie de passer après 17h30. Ce garçon est de 19XX, le 15 X - donc il ne fume pas. Une demande d'observation avait été faite il y a 10 jours, la maman est schizophrène, elle fait des allers-retours à l'hôpital. Le papa est X. Ils sont divorcés. Fugue, vol, indifférent à l'autorité, un peu de violence physique à l'égard de son maître de gym. XX » (E. 1, E. 2) ;

« Demande de recadrage 48h pour cette jeune fille qui fait exploser X (en résumé...). OK pour 48h, papiers officiels suivent. AS rappelle pour modalités entrée/sortie. XX » (I. 1)

Les notes illustrées par ces quelques exemples impliquent dès lors pour les éducateurs des actions motivées en termes de compétences, selon les déclinaisons grammaticales identifiées ci-dessous (qui font l'objet de l'annexe 9⁵⁵⁵) sur le plan de l'organisation.

1.1.1. Organiser avec l'imprévisible

Sur plan de l'organisation du Centre, il s'agit de réceptionner la demande de placement et d'identifier clairement l'autorité mandataire, soit pour le CPA de Valmont les trois configurations possibles : Tribunal des mineurs, Service de protection de la jeunesse et Office des curatelles et des tutelles professionnelles (anciennement Office du tuteur général). Il s'agit ensuite d'identifier la personne de l'autorité mandataire qui est en charge du dossier et du pilotage des composantes du mandat, d'organiser le placement en fonction du régime indiqué pour le séjour, d'attribuer une chambre pour le sujet qui sera accueilli, de déterminer ses droits et devoirs en fonction du régime précité et d'organiser les horaires d'activité quotidienne qui en découlent. Les notations dans le cahier de bord contribuent à la bonne

⁵⁵⁵ ANNEXE 9 « Tableau d'analyse du corpus par gestes d'action et compétences ».

gestion administrative en vue de la constitution des dossiers internes et des modalités de facturation (bien que ces dernières n'apparaissent pas dans les notes du corpus, elles peuvent être logiquement induites), ainsi que pour consigner le maximum d'informations qui permettront l'établissement des rapports d'information et d'observation à remettre aux autorités.

Le cahier de bord semble ainsi d'une part servir d'outil de contrôle interne à l'institution au regard de certaines modalités administratives, mais il permet d'autre part et principalement d'organiser le moment de l'admission annoncée afin que les professionnels du dispositif puissent être prêts et informés avec la meilleure anticipation possible dans le cas d'arrivées qui sont parfois imminentes et peuvent être presque immédiates. Il s'agit pour ce faire et cela semble logique, de collecter le maximum d'informations, comme l'âge du jeune par exemple, données qui sont nécessaires pour organiser le séjour et les modalités qui en découlent (droits concernant le matériel distribué par exemple), parfois spéciales et spécifiques dans certaines situations, telles les situations à haut degré de difficultés, ou pour appliquer par ailleurs des consignes et demandes des autorités, comme celle par exemple d'éviter toute collusion entre deux sujets pris dans la même enquête pénale et que le régime de préventive exige.⁵⁵⁶ Ces informations doivent permettre d'identifier les ressources et les partenaires du réseau existant en cas de besoin d'informations ou de décisions à prendre en rapport à l'organisation de la prise en charge. De manière résumée, on peut affirmer qu'il s'agit d'anticiper le moment de l'admission et en ce sens il s'agit bien d'une « admission préliminaire » en raison de l'absence physique des sujets et avec pour objectif de produire la *vigilance* et la *sécurité* nécessaire, en fonction des informations qui sont fournies et qui peuvent servir à envisager la manifestation de possibles difficultés lors de l'admission concrète du sujet dont l'arrivée est annoncée. Il s'agit en quelque sorte d'envisager des possibilités imprévues, de prévoir l'imprévisible dans l'organisation anticipée des admissions, comme peut le suggérer étrangement cette note :

« Arrive tout soudain ! Elle a fait appel à la police car elle aurait été menacée de mort par X qui se balade avec une arme en ville. XX ». (B. 83)

⁵⁵⁶ Cette situation apparaît régulièrement dans les notes, c'est un cas de figure inhérent au régime de prise en charge en préventive.

1.1.2. Enregistrer l'arrivée

De la même manière, il faut consigner l'arrivée concrète du sujet et il s'agit à ce moment de contrôler le matériel et les objets introduits dans le Centre, en fonction du règlement bien sûr, mais également dans le but d'éviter l'introduction de tout objet qui pourrait présenter un danger pour la sécurité physique des individus à l'intérieur du Centre. Les sujets reçoivent des habits fournis par l'institution, ils sont informés des règles et des modalités de prise en charge qui varient en fonction des régimes, des procédures et circonstances des retours et admissions, ainsi que des déviances ou irrespects des règles, règlements et accords convenus entre l'équipe éducative et les sujets. La phase d'admission préliminaire évoquée précédemment devient dès lors mieux compréhensible, en ce sens qu'elle permet de préparer et d'anticiper les possibles difficultés liées à la procédure contraignante de l'admission. En effet, la procédure comprend, outre les gestes du déshabillage que les sujets éprouvent parfois difficilement, des procédures d'arrivée et de maintien en chambre qui varient entre vingt-quatre et quarante-huit heures en fonction des régimes et des situations particulières prévues dans l'adaptation des procédures. Les éducateurs connaissent ces difficultés et anticipent dès lors la possibilité d'émergence de réactions problématiques, de refus ou d'opposition fort bien compréhensibles dans ces situations. Par ailleurs, les éducateurs prennent soin d'accompagner et de soutenir les sujets accueillis dans leurs difficultés à vivre ce passage, difficultés inévitables auxquelles les éducateurs spécialisés sont très attentifs. La plupart des admissions se déroulent dans de bonnes conditions et font l'objet d'une inscription dans le cahier de bord qui en détaille l'heure de rentrée, indique de manière brève le déroulement et l'effectuation des gestes de la procédure d'admission et consigne le maximum d'informations sur le sujet accueilli, son état d'esprit, son état psychologique et affectif, bref, tout signe ou tout *indice* qui pourrait, soit avoir des conséquences problématiques pour la prise en charge, soit qui indiquerait des pistes socio-éducatives à entreprendre, hypothèses indiciaires de compréhension et pistes potentielles d'action.

Les notes rassemblées dans la matrice des admissions se rapportent à des entrées qui s'inscrivent dans le respect des normes et horaires fixés par l'équipe éducative. Elles figurent parfois la banalité quotidienne de ces entrées et leur caractère routinier, dans d'autres cas elles s'inscrivent sur une échelle d'intensité variable qui rend compte des résistances des sujets à leur entrée, soit en regard de la procédure d'admission, soit en raison de leur état physique et psychique que des événements précédents ont induits. On trouve ainsi dans le cahier les notes

les plus brèves dont le fameux « R.A.S. » (rien a signaler) est la figure de proue, « *Admission RAS* » (E. 194) ou « *Admission sans problème du garçon* » (E. 334), mais la gradation problématique apparaît dans d'autres inscriptions où il s'agit toujours de collecter la maximum d'informations permettant d'envisager l'imprévisible par une *attention vigilante* de tous les instants :

« *Ai discuté avec la gendarmerie de X. A agressé une vieille dame pour lui voler son sac à main (la victime n'a finalement qu'une grosse contusion). Les gendarmes ont demandé à TM/X de le mettre plutôt au B (X demandant à être conduit au CPA...) : TM/X a refusé. Admission sans problèmes, un peu caqueux. On connaît l'oiseau et son imprévisibilité : vigilance ! XX* ». (D. 293)

L'éducateur engagé, choqué par les actes du jeune, s'en servira ultérieurement pour un temps éducatif de discussion.

Dans d'autres situations, la tension est plus vive et le passage du seuil devient délicat et complexe en raison de paramètres multiples :

« *Admission. Arrivée avec la police de Z qui est allée la cueillir au sortir du lit chez ses parents ; est arrivée furax et bien remontée. A des traces de coups anciens au visage. Après une clope fumée dans la cour (elle voulait d'abord la fumer sur le perron du CPA alors qu'elle est en fugue de S) afin d'éviter de devoir rappeler la police (ne voulait pas coopérer ; menace de tout péter, insultes, etc.) et de faire baisser la tension générale. L'admission s'est ensuite déroulée dans de bonnes conditions ; Z retrouvée en s'ouvrant sur ses peines de cœur, les larmes aux yeux. Elle sort avec X depuis un an et est extrêmement attachée à elle, ...mais leur relation est chaotique. Des coups ont été portés par X alors qu'elles étaient toutes les deux bourrées à W vendredi. Son histoire avec Y était un passe-temps pour tenter d'oublier X, mais rien n'y fait. X devrait aller prochainement en prison... Z m'a semblé complètement désabusée, déprimée et triste. A son I-Pod (sans caméra) en chambre. TM/X vient la voir à 17h30 + éduc. de L. XX* ». (G. 197)

La tension est habituelle voire quotidienne pour certains sujets accueillis régulièrement et les réactions lors de l'entrée au CPA de Valmont sont parfois et dans le même temps paradoxales :

« *Sous pression en arrivant, allant crescendo pendant l'admission, mais en même temps on perçoit le réconfort d'être à nouveau à la maison. Puis la vapeur lâche, X redevient agréable et se confie sur son séjour à W. Avoue que Valmont c'est le paradis, à tout point de vue, par rapport à son nouveau lieu de vie. Prévoit déjà une nouvelle fugue, malgré la perspective de 5 jours de cachot. Notre cher ami annonce des festivités pour cette nuit. Plutôt intox à mon avis. Semble trop bien à la maison. XX* ». (A. 234)

L'imprévisible et l'inattendu caractérisent les admissions « classiques » des séjours qui peuvent tout aussi bien se dérouler dans la banalité la plus totale que devenir des moments d'extrême tension. Les éducateurs doivent ainsi faire preuve de *réactivité* et de *vigilance*, mettant en œuvre des compétences identifiées sur le plan de l'organisation où il s'agit d'enregistrer l'arrivée administrativement, en consignait l'heure et le déroulement de l'admission, en consignait les affaires personnelles de sujets accueillis, en signifiant l'application de la procédure institutionnelle et toujours en identifiant les ressources et les partenaires professionnels existants pour chaque situation singulière dans son contexte.

1.1.3. Accueillir 24 / 7

Dans le cas des retours au Centre, le processus et la procédure d'admission sont les mêmes que pour l'admission de tout séjour, à quelques légères différences possibles, notamment sur le plan de l'habillement personnel dont dispose le sujet lors de séjours plus longs et lorsqu'il a déjà fait dans ce cas l'objet d'un contrôle préalable, ainsi que pour l'organisation des temps de douches en fonction de l'organisation générale de la vie quotidienne du Centre. Pour le reste et en raisons de motivations sécuritaires et règlementaires, le processus est identique : accueil, fouille, (en principe) douche et contrôle du matériel autorisé et de l'introduction d'éventuelles substances interdites, alcool, cannabis, etc. Ces mouvements continus de va-et-vient sur le seuil institutionnel peuvent être illustrés par la métaphore du « temple de Janus », temple ouvert en temps de guerre et fermé en temps de paix.⁵⁵⁷ L'examen des notes révèle en effet tout un travail de maintien du cadre réglementaire et éducatif qui constitue au fil des prises en charge une véritable *politique éducative* des entrées et des sorties, politique qui soutient la gestion complexe de ces temps de passage entre le dehors et le dedans.

⁵⁵⁷ Wikipédia nous indique ceci : Janus est le dieu romain des commencements et des fins, des choix, du passage et des portes. Il est *bifrons* (« à deux têtes ») et représenté avec une face tournée vers le passé, l'autre sur l'avenir. Cette métaphore illustre parfaitement les finalités et la caractéristique du dispositif éducatif spécialisé.

Cette « espace du dedans »⁵⁵⁸, cette plage médiatrice entre le dehors et le dedans illustre une politique de l'accueil - dont les ingrédients sont les mêmes que pour les processus d'admission des séjours - mais qui permet par contre différemment la production d'un travail axé sur la *reprise* et la *répétition* grâce à un phénomène de *ritualisation* progressive de ce temps de passage, constituant et devenant en soi une activité éducative spécifique en raison du lien relationnel déjà existant qui se renforce alors, ainsi que de la connaissance préalable du lieu par les sujets qui peuvent ainsi se montrer sous un jour inhabituel et inédit qui diffère des répétitions quotidiennes. Les compétences mises en œuvre pour les admissions sont inscrites dans la politique générale de prise en charge des passages du seuil. Pour accueillir dans ce contexte fermé et éducatif, il faut en effet aller de manière « proactive » à la rencontre des sujets dans le face-à-face qui se déroule dans cet étrange lieu que constitue le local d'admission comme « espace transitionnel ». Il faut maintenir et affermir le rituel du passage pour permettre une continuité praxéologique et fournir des repères identifiables par tous, professionnels et sujets accueillis, tel un principe d'hétéronomie voulant que les procédures et les règles de la maison valent pour tous et que tous y compris les éducateurs s'y soumettent, ces derniers étant eux-aussi en devoir de respecter les règles et procédures. Les aspects réglementaires et sécuritaires évoqués : fouille, douche, contrôle du matériel, des habits, de l'introduction d'objets dangereux, interdits, de substances illicites, se répètent jour après jour pour chaque sujet qui passe le seuil, pour chaque éducateur qui accueille un de ces passages, chaque fois de manière identique, mais pourtant chaque fois différente car singulière, l'imprévu et l'imprévisible restant susceptibles de se présenter à tout moment à la porte du CPA de Valmont. Dans ce mouvement permanent, le fait que les éducateurs soient eux-mêmes les agents qui opèrent l'accueil et le passage permet que la relation éducative se tisse petit à petit, peu à peu, dans les événements communs qui se produisent dans le quotidien et sont vécus au fil des jours, faisant en ce sens mémoire aussi bien pour les éducateurs que pour les sujets accueillis. Qu'elles soient banales, anodines ou totalement nouvelles, ces répétitions à chaque fois inédites permettent à chacun de s'« apprendre », de se découvrir, d'observer de nouveaux éléments, de nouvelles expressions qui pour les éducateurs sont autant de pistes de réflexions et d'indices pour d'éventuelles pistes de travail. Ainsi les retours successifs d'un même pensionnaire, à la fois pareils et différents dans le même temps :

« *De retour à 20h45. En bonne forme et pas alcoolisé ou peu. Bravo jeune homme ! (X dit avoir fumé mais pas bu)* » (A. 258) ;

⁵⁵⁸ Cf. MICHAUX H., *L'espace du dedans*, Paris, Gallimard, 1998.

« Retour à 18h50...une bonne heure d'avance. Alcoolisé mais pas dans un état second. Souriant et coopératif à l'admission. » (A. 263) ;

« Retour à 19h45, donne l'impression d'être en forme » (A. 264) ;

« Retour à 20h45 car contrôlé par Police à Y. X : fatigué. A zoné sans dormir pendant son congé, sentait le scone... » (A. 275) ;

« Retour à 14h50 dégoulinant de sueur. L'ORP ne l'a pas enregistré : son domicile étant à W, a été renvoyé à l'ORP de T. Est donc reparti à 15h avec heure de retour fixée à 18h » (A. 380) ;

« Téléphone à 15h50 pour annoncer son arrivée (16h10). Son visage porte des traces de coups. Il prétend s'être battu avec un homme d'une quarantaine d'année qui lui aurait tiré dessus (trace au cou). S'en est suivi une bagarre. Nouveauté, X a ramené les tickets de ses achats ! » (A. 403)

Le quotidien se tisse, jour après jour, retour après retour, tout est dans le même temps familier et étrange à la fois, le social se présente sous un visage fragmentaire aux portes de l'institution, l'office de l'emploi fait parler de lui, la police veille et n'est pas loin, la violence se présente sous le visage d'une étonnante banalité, un étrange sentiment d'errance se fait sentir à la lecture de ces fragments. Tout le « bricolage du social »⁵⁵⁹ sonne à la porte du CPA.

1.1.4. Enregistrer les sorties

Pour l'organisation et le contrôle administratif, il faut noter les heures de sortie et les heures de retour prévues, contrôler et observer le matériel sorti du Centre par les sujets, inscrire une description vestimentaire des jeunes en cas de fugues et de non retours qui devront être signalés aux autorités compétentes. Des procédures spécifiques doivent dans ce cas être mises en œuvre pour informer les autorités de placement, les services de police concernés et les parents ou responsables légaux. Toutes les traces laissées dans le cahier constituent à chaque fois nombre d'informations qui sont en apparence banales mais susceptibles d'être utiles en fonction des événements. L'inscription peut ainsi être simplement procédurale et marquer « mine de rien » les difficultés que la prise en charge du sujet a

⁵⁵⁹ Cf. JAVEAU C., *Le bricolage du social*, Paris, PUF, 2001.

constituées, comme dans cette note, « *Sortie déf. A 10h20. OUF !* », ou simplement confirmer que le départ a bien eu lieu et sans difficultés :

« *Bien parti à 7h30* » ou avec difficultés : « *Départ muselé de ce jeune homme avec la police. Plaqué au sol par ces messieurs* ». (A. 510)

Certains départs laborieux prennent des tonalités plus touchantes qui attestent et ponctuent l'existence du lien relationnel qui a été tissé pendant le séjour :

« *A traiiiiiné des pieds pour nous quitter, petit pincement au cœur... Salutations à tous de sa part. Gentil garçon* » (G. 194)

ou indiquent les perspectives d'un devenir motivé :

« *Sortie déf. De X pour W avec son AS Mme K. Tout bien. X toute motivée et excitée. Branchée au 220V voire même au 360V. Elle transmet un grand coucou à toute l'équipe de Valmont* ». (C. 65.)

Les sorties diverses et multiples marquent aussi les nécessité fonctionnelles et organisationnelles de la vie quotidienne du Centre et les fugues font l'objet d'une simple notation permettant de confirmer le signalement procédural du fait.

2.1. Travailler en équipe dans une organisation plastique et adaptative

Des pilotes en bataillon tactique

Pour réaliser l'accueil des sujets et garantir l'ensemble des gestes de la vie quotidienne du « temple », les passeurs s'organisent en équipe et se relaient jour et nuit chaque jour de l'année pour piloter l'accompagnement des sujets dans ce lieu tout aussi étrange que familier. Dans ce lieu de vie et de passages où tous se déplacent sur un terrain et sur un sol mouvants, plastiques, élastiques, l'imprévu peut surgir à tout moment, soit que l'accueil d'un nouvel arrivant ou le départ d'un passant doive s'organiser rapidement, soit qu'un des sujets accueillis laisse exploser de mille feux le *pathos social* qu'il transporte sur son dos et qu'il apporte jusqu'ici. D'autres tenteront de contourner les règles du temple que les passeurs s'attellent laborieusement et quotidiennement à faire respecter. Tel est le prix de l'accueil, de l'adoption et de l'accompagnement des sujets passants.

Tels des guides, les éducateurs, pilotes de l'action, doivent garder la main sur le vie du temple en rappelant aux passants que ce lieu est provisoire, temporaire, qu'il ne leur appartient pas, même s'il représente pour eux et pour quelque temps leur seul « chez soi ». Pour maintenir le déroulement de la vie quotidienne et garder un « coup d'avance », les pilotes de l'accompagnement se déplacent en petites unités tactiques, ils sont ainsi mobiles et capables de faire preuve d'une grande réactivité dans cet antre quotidien où règne l'incertitude et l'imprévisible, où le moindre détail peut s'enflammer et fait courir le risque de l'incendie. Les passeurs veillent et se relaient dans une organisation tactique hautement complexe.

2.1.1. Organisation de subordination

Pour accueillir les sujets, l'équipe est organisée sur un mode en partie hiérarchique, les coordinateurs étant dans un premier temps responsables de ce moment à partir de leurs échanges préliminaires avec les autorités de placement. Des référents sont ensuite désignés par les coordinateurs du CPA pour chaque sujet pris en charge afin de favoriser l'organisation et la rédaction des rapports de renseignements destinés aux autorités mandataires, ainsi que pour donner un repère stable et des interlocuteurs privilégiés aux sujets. Un travail important de vérification de la bonne application des régimes est produit en permanence, ainsi que des réajustements des activités planifiées opérés en fonction des événements, des procédures ou des changements de régime parfois immédiats qui sont ordonnés ou négociés à l'interne et avec l'aval des autorités en cours de placement, comme l'illustre la note suivante :

« Au terme de l'audience au TM, TM/X place Z en détention préventive, 48h en chambre (24h sans clopes, musique, etc.). Passera par la suite en garde. Le stage K est terminé, projet F. » (D. 102)

Le travail de coordination verticale consiste dès lors pour les responsables à rappeler aux collaborateurs qu'il faut vérifier et garantir l'application des régimes ordonnés, des procédures et des modalités réglementaires des différents régimes de prise en charge, tout en coordonnant à la fois les composantes quotidiennes avec les gestes administratifs qui accompagnent les mandats en termes d'attribution de références, de rédactions de rapports d'observation et de renseignements, ainsi que la réalisation des temps de rencontre qui y sont liés.

2.1.2. Organisation de coordination

Si l'on peut précédemment parler de structuration du travail d'équipe, il s'agit différemment dans les matrices de cette zone de structurer et d'organiser au quotidien le travail de l'équipe sur le groupe, c'est-à-dire d'organiser les activités de groupe quotidiennes et la prise en charge individuelle en chambre de chaque jeune, en fonction des modalités d'activités que lui confère le régime de son placement, ainsi que des droits de sortie d'une heure à l'air libre dont il doit bénéficier au regard des obligations légales. L'ensemble de cette organisation dépend en permanence des événements et des conséquences réglementaires, procédurales et éducatives que ceux-ci induisent dans l'orientation et l'organisation des temporalités quotidiennes. Les remaniements sont ainsi constants, ils permettent l'adaptation et la souplesse nécessaires à l'organisation de la vie quotidienne qui voit se télescoper de manière complexe une grande quantité d'ingrédients différents comme le montre cette note :

« Peut sortir un moment cet après-midi de 14h à 17h. Si elle n'est pas de retour à l'heure ou qu'elle a fumé : repas en chambre et soirée également. Sinon elle peut manger avec les éducés et aller au salon des filles. Si pas de retour à 18h30, avis de fugue. Je lui ai également demandé de réfléchir à son programme pour la semaine prochaine car la garderie pour son stage est fermée. Elle doit proposer un programme par écrit pour que nous puissions en discuter demain (et faire une demande de congé pour le TM ce WE). » (G. 352)

Bien évidemment, il faut aussi organiser la distribution et le temps des repas, en chambre et sur le groupe, il faut procéder quotidiennement à la commande des repas qui ne sont pas confectionnés sur place en fonction de l'occupation du Centre, organiser pour chacun les congés, les permissions de sortie accordées par les autorités de placement, gérer l'organisation des stages auxquels se rendent certains jeunes, prendre un rendez-vous avec la famille ou les autres intervenants du *réseau professionnel*, bref, toutes sortes de gestes nécessaires au déroulement du quotidien dont il est presque impossible de détailler l'ensemble de manière synthétique tant ils sont multiples, divers et parfois d'une extrême banalité. Ces gestes sont cependant inlassablement notés jour après jour sur le cahier de bord et il est évident que cette écriture est une condition impérative de l'action permettant d'anticiper, d'organiser et de planifier au maximum le quotidien en fonction des imprévus et réajustements constants. En ce sens, on peut parler d'une véritable *plasticité organisationnelle* qui permet d'adapter la structuration de la prise en charge avec sa réalisation effective et concrète dans le cours de l'action. Le nombre des paramètres à gérer pour produire la vie quotidienne donne le vertige

par sa complexité, ainsi que par la connaissance nécessaire et le repérage des personnes de référence que les professionnels doivent pouvoir identifier rapidement en fonction des événements, que ce soit dans le cadre du réseau socio-professionnel au niveau des autorités de placement ou des proches et des parents des sujets pris en charge. Cette plasticité organisationnelle apparaît de manière transversale dans la plupart des matrices du corpus car les obligations légales, procédurales internes et déontologiques doivent être insufflées en permanence dans toutes les dimensions et dans l'ensemble des gestes professionnels de l'équipe éducative au quotidien. L'organisation est ainsi interne pour la vie institutionnelle du groupe et fait l'objet de décisions hiérarchiques de coordination ou de décisions participatives et collégiales en équipe, mais elle est également orientée par les relations et les procédures de communication avec l'extérieur selon les mêmes processus décisionnels.

2.1.3. Respecter les droits individuels

Les sujets bénéficient de droits relatifs aux modalités légales de la prise en charge, comme c'est le cas pour les cigarettes par exemple. Ils n'ont à cet effet pas droit aux cigarettes en-dessous de seize ans. Mais il n'y a pas que les cigarettes (et les allumettes dont certains font des usages problématiques !) qui font partie des droits de distribution. Des livres sont accessibles à la bibliothèque moyennant un règlement limitant le nombre d'ouvrages pour que chaque pensionnaire puisse avoir un accès égalitaire aux livres et bien sûr à la condition que le matériel soit soigné et ne fasse pas l'objet d'une quelconque déprédation. Des feuilles de papier, stylos et crayons sont aussi distribués à la demande mais font également l'objet d'un contrôle systématique afin d'éviter qu'il n'en soit fait un autre usage, tels les réguliers graffitis sur les murs ou sur les livres. Le Centre met aussi à disposition un certain nombre de vêtements pour le séjour interne, les jeunes peuvent avoir un accès contrôlé à leurs habits et affaires personnelles qui sont déposés à la lingerie du Centre ou dans l'armoire et le casier où sont entreposées leurs affaires personnelles. Pour ceux pour qui la longueur du séjour le nécessite, on constate une distribution d'argent de poche par l'intermédiaire des éducateurs en fonction des types de séjour et du mandat, pour les sorties et les week-ends, des titres pour les transports publics peuvent être distribués en fonction des nécessités et des mouvements des pensionnaires, particulièrement lors des stages, etc., et en fonction de chaque situation individuelle.

Tout ce travail semble anodin et machinal mais constitue pourtant une zone d'activité qui exige beaucoup d'attention et de vigilance de la part des éducateurs, provoquant par ailleurs des « surplus » de travail dont certains problèmes peuvent résulter, de la simple provocation et manipulation de la part d'un sujet pris en charge jusqu'à une véritable mise en danger, par l'utilisation d'allumettes pour la mise à feu du papier distribué par exemple. Au CPA de Valmont, chaque détail a son importance et le *moindre geste*⁵⁶⁰ peut être source de tracasseries ou de dangers variables dans leur intensité, oscillant entre une simple résistance du réel :

« A droit me semble-t-il à 40.- du week-end même s'il n'a pas congé, et à 10.- le lundi et le jeudi. Le problème est qu'il n'y a que 40.- prévus sur la feuille bleue » (C. 501) ;

et un comportement inadéquat voire dangereux qui fera l'objet d'une sanction concertée :

« Compte tenu de l'abus incendiaire de la jeune fille avec ses allumettes, nous décidons (5 éducateurs) de ne plus lui en donner pour l'instant et de lui allumer nous-mêmes ses cigarettes. Jeune fille avertie. Egaleme nt avertie du fait qu'on ne monterait certainement pas dans la minute pour lui allumer ses cigarettes car n'est pas seule dans la maison ». (F. 242)

Sur le plan de l'organisation, l'équipe éducative doit dès lors distribuer le matériel réglementaire auquel les pensionnaires du Centre ont droit et contrôler dans le même temps ce qui a été distribué, en le consignand dans le cahier de bord et dans les diverses fiches et formulaires existants à cet effet. De la même manière et en lien avec les procédures d'admission, les effets personnels font aussi l'objet d'un contrôle, d'un tri et d'une distribution surveillée en permanence à la fois sur des critères éducatifs, mais principalement en fonction du traitement égalitaire des droits de chacun et de la vigilance sécuritaire.

2.1.4. Soins de subordination, coordination, régulation de l'équipe

La vigilance exige un travail de régulation du travail de l'équipe éducative qui se manifeste à travers des directives et des consignes hiérarchiques fermes voire exceptionnelles à l'égard de ses membres et articule des éléments tout aussi bien de coordination que de subordination. Il est en soi normal que l'application des prescriptions rencontre comme dans toute action des résistances dans le réel de sa mise en œuvre et débouche ainsi sur des écarts en rapport aux intentions initiales, d'autant plus au regard de la complexité de ce quotidien professionnel et

⁵⁶⁰ *Le moindre geste* est un film réalisé en 1971 par l'éducateur Fernand Deligny.

du nombre multiple des tâches qu'il s'agit d'accomplir en plus de son caractère répétitif et routinier, celui-ci provoquant de fait une certaine « usure » qui met à mal la pérennité de la vie quotidienne, particulièrement en raison des résistances parfois très fortes que les sujets accueillis manifestent dans l'acceptation de la conformité de ce cadre structurel.

C'est en raison de cette usure « normale » que la direction de coordination produit à cet endroit et à l'intention des membres de l'équipe un travail d'intervention de régulation qui se manifeste par des rappels permanents d'intégration et d'application des procédures institutionnelles, ainsi que des rappels à l'ordre adressés à l'ensemble de l'équipe éducative lors de manquements et de faiblesses constatés, aussi bien dans la dimension organisationnelle du quotidien que dans les conditions sécuritaires et éducatives qu'il implique. Bien que ces directives soient parfois marquées du sceau d'une autorité ferme, on constate que l'esprit de la régulation hiérarchique ne relève pas d'un autoritarisme simplement vertical, pour utiliser cette image approximative, mais qu'il s'agit en fin de compte bien plus précisément d'un *travail collectif de co-construction participative*⁵⁶¹ et collégiale des agencements et des décisions qui concernent la prise en charge institutionnelle produite et sa coordination. Les rappels et consignes de régulation peuvent ainsi tout aussi bien émaner des responsables hiérarchiques de coordination que de tout membre de l'équipe qui peut dès lors prendre sa place par son expression dans le travail collectif d'équipe en faisant part de ses questions, interrogations ou désaccords, en exprimant les manquements ou problèmes qu'il a lui-même constatés et consignés dans les outils et espaces consacrés à ce travail, principalement le cahier de bord.

La fonction de subordination qu'exercent les éducateurs de coordination montre qu'il s'agit de prendre soin des membres de l'équipe éducative et de permettre à ceux-ci d'exprimer leurs éventuels désaccords, mécontentements. Bien qu'il soit à certains moments nécessaire de procéder à des remises à l'ordre fermes du cadre à leur intention, ce travail directif se fait toujours en fonction de la prise en compte de la pénibilité et de la charge émotionnelle parfois intense et difficile que vivent les membres de l'équipe ou un de ses membres en particulier, en fonction des événements et des difficultés manifestées par les sujets de la prise en charge. Les responsables de coordination ne se positionnent ainsi pas dans une position d'extériorité verticale et surplombante mais s'inscrivent au contraire intégralement dans le travail d'équipe au quotidien, exerçant les fonctions de régulation qui permettent de maintenir et de soigner la

⁵⁶¹ Cf. LEVERATTO J.-M., *La co-construction de la réalité professionnelle, op. cit.*

qualité et la sécurité du travail à l'intérieur du Centre, tout en soignant par ailleurs la crédibilité du travail vis-à-vis des partenaires extérieurs et le respect de la conformité légale et déontologique.

2.1.5. Veiller à l'intégrité du centre

Dans cette zone de veille, on peut lire dans le cahier l'accumulation d'un certain nombre de notes en général fonctionnelles et peu significatives, comme la consignation des appels téléphoniques des jeunes qui appellent pour annoncer qu'ils auront un peu de retard, qu'ils ont manqué leur train par exemple et parfois pour d'étranges raisons :

« Tél du garçon qui dit s'être fait conduire au poste pour 1 truc qu'il n'a pas fait. Évidemment, il ne peut pas prendre le bon train, donc le suivant. Annonce qu'il aura juste 1h pile de retard ». (C. 475)

Bref, on trouve ici des notations plus banales mais tout aussi importantes qui permettent d'optimiser l'organisation et de gérer les informations relatives aux retards, dans le but d'éviter peut-être des sanctions injustifiées ou pour mesurer selon les situations la répétition des retards et le bien-fondé des excuses affichées. Par ailleurs, les éducateurs doivent observer et parfois intervenir aux abords extérieurs immédiats du Centre, soit en intimant aux jeunes qui viennent de sortir de quitter les lieux pour qu'ils ne « traînent » pas aux abords, ou alors en intervenant pour demander à d'autres jeunes qui font une visite inopportune de quitter les lieux, voir même pour ce faire d'appeler la police.

3.1. Appliquer la politique et les orientations éducatives et sanitaires

Le squelette du quotidien

Dans ce temple de Janus, il ne suffit pas simplement d'accueillir les passants, leur garantir le gîte et le couvert et exiger d'eux qu'ils respectent le règlement. Si l'organisation du travail de prise en charge en équipe tactique permet d'organiser et de garantir à tout moment la sécurité sanitaire, physique et psychique des sujets accueillis, il faut également garantir la « production sociale » de la vie institutionnelle, collective et communautaire. Les pilotes doivent ainsi animer la vie du Centre et proposer pour ce faire divers « temps de vie » en groupe qui sont obligatoires pour tous. Le quotidien dans la vie communautaire, le travail sur

les règles légales et symboliques du vivre-ensemble sont les moyens dont usent les passeurs pour garantir la fonction de ce temps de passage provisoire, temps de l'entre-deux entre exclusion et adoption sociale qui ouvre de nouvelles perspectives pour le devenir social des passants. Ce quotidien fait l'objet d'une construction organisationnelle qu'il faut produire et entretenir en permanence, constitue le squelette de la vie organique et du corps du lieu. De nombreux et multiples gestes « ostéopathiques » doivent être ainsi promulgués au quotidien pour lui garantir sa souplesse, éviter les blocages et les tensions handicapant la vie corporelle du temple. Comme dans toute vie communautaire, le quotidien peut vite se gripper et devenir problématique.

3.1.1. Consigner les éléments mineurs

L'organisation du quotidien s'articule ici avec l'intervention éducative, l'agir éducatif consistant dès lors à prendre en compte les effets de l'une sur l'autre et réciproquement. Les éducateurs doivent être au fait de tous les éléments qui ont cours dans le cadre de l'évolution de l'intervention :

« Congé refusé : garçon informé. Est tendu, un peu remonté mais à peu près OK. Quand même ! : nous ne disposons plus du levier congé » (A. 325)

De la même manière que le comportement émotionnel, le comportement en rapport aux règles fait l'objet d'une observation que l'on peut qualifier « d'indiciaire » et qui peut tout-à-fait s'assimiler à « l'observation indiciaire », méthodologie décrite dans la première partie de cette recherche. Cette observation des diverses expressions comportementales des sujets s'attèle à constater sans véritablement les chercher de menus faits, des petits détails, à consigner dans le cahier de bord les moindres signes de malaise, de tension, de mal-être manifestés par les jeunes :

« Pas mal perturbé par les nouvelles arrivées (adultes) dans la maison. » (I. 530)

L'observation est en apparence sans but, elle ne cherche pas à atteindre un quelconque objectif. Des choses se passent, on les remarque, on les consigne dans le cahier si on juge qu'elles pourront peut-être servir à un moment ou à un autre. Tout signe éventuel de transgression fait différemment l'objet d'un travail d'enquête ainsi que d'une consigne dans le

cahier de bord qui assigne l'action à entreprendre pour l'éducateur en poste au moment adéquat :

« Je pense que le garçon a un ascenseur caché dans son radiateur. Quand il sera en activité, merci d'aller voir dans sa chambre ». (A. 365)

Les humeurs sont par ailleurs observées dans le but d'évaluer d'éventuels états dépressifs dans lesquels les sujets risqueraient de se mettre en danger :

« Très déprimée pendant les loisirs : ne parle pas, ne sourit pas, regard figé, elle n'a presque rien mangé à midi. » (G. 22)

Tout comme dans l'usage appliqué du paradigme indiciaire, c'est la récursivité, le travail progressif et constant de comparaison des signes qui permet de constituer des indices susceptibles de se muer ensuite en indicateurs d'identification et d'anticipation, soit des dangers multiples auxquels il s'agira d'être vigilant, soit des pistes et des idées qui permettent de créer de nouvelles solutions éducatives, soit enfin des ingrédients favorisant et concourant à la construction d'une analyse compréhensive et rétroactive d'une situation particulière. Si la catégorie précédente marquait spécifiquement la zone du travail en équipe, cette catégorie met beaucoup mieux en relief le travail d'équipe avec et « sur » le groupe. Ce travail de groupe se préoccupe plus spécifiquement des interactions que ce groupe manifeste, c'est-à-dire des relations que les sujets entretiennent entre eux, avec les autres sujets dont ils partagent certains temps du quotidien, et bien sûr dans la relation et dans les interactions qu'ils entretiennent avec les membres de l'équipe éducative. Les notes qui jouxtent la précédente montrent bien la récursivité de ces observations, la recherche d'hypothèses et l'enquête de compréhension au fil des heures et des jours, ainsi que les relations et les conséquences pour les interactions et la vie de groupe :

« Semble bien abîmée ; ses multiples cicatrices intriguent les autres jeunes, mais tout se déroule dans le calme. Parle à peine. Parvient à se déridier un peu devant les pitreries pleines de naïveté de X. Il faut aller la solliciter autrement reste dans sa bulle. N'a pas mangé le soir à part le chocolat » (G. 5) ;

« Très déprimée ce matin, difficile de la mobiliser tant elle est au fond du trou » (G. 21) ;

« Bien, bien down...s'est gratté les croûtes de la main (contre-coup de la pré-synthèse ; Ruminations classiques ou organisation du congé...à investiguer, mais attention, Y est très

fermée). Attention de vérifier sa chambre (objets tranchants et médication obligatoire)» (G. 23) ;

« Il me semble logique de ne pas lui reparler des événements de hier devant les autres jeunes et je pense que c'est plus adéquat si uniquement les éducateurs d'hier soir (YX ; XX ; XY) + ses référents en parlent avec elle » (G. 25) ;

« J'ai retrouvé ce texte écrit par elle dans la poubelle des toilettes. Très déprimant...elle parle d'une attirance pour le vide... « Quand je vois ce vide, le vide qui m'impressionne, ce vide qui m'attire, ce vide que j'aimerais tellement toucher du bout des doigts, ce vide dans lequel j'aimerais m'élancer... » (G. 26) ;

« W et K ont été sympas avec elle, ils ont dit avoir été beaucoup impressionnés par l'état de cette dernière : beaucoup médiquée et ralentie selon eux (ils ne l'ont pas dit devant elle). » (G. 46)

Ces traces graphiques d'enregistrement des observations positives, articulées et mises en constellation comparative, permettent ainsi de se muer en indices ouvrant à la découverte de problèmes ou de difficultés auparavant insoupçonnées.

3.1.2. Mettre en œuvre la fonction sanitaire et éducative

On trouve dans les notes de cette matrice la présence d'un ensemble de paramètres qui sont nécessaires à l'organisation institutionnelle et à l'accompagnement éducatif produits dans cette zone d'éducation de base, comme par exemple la mise en place d'une douche quotidienne pour l'hygiène corporelle, la distribution et le changement régulier de la literie, des draps, des linges et du trousseau de toilette, ainsi que toute une série de gestes et de règles de fonctionnement qui impliquent en partie le sujet pris en charge pour la tenue et la participation au nettoyage de sa chambre. En plus des gestes basiques d'hygiène et d'hébergement au quotidien, un certain nombre de règles sociales sont déployées à l'intérieur du Centre autour du « comportement social » relatif au respect du matériel reçu, par exemple, ainsi qu'au respect des murs et du mobilier, elles font l'objet d'un accompagnement et d'un suivi permanent. De la même façon, on constate un certain nombre de règles d'éducation et de socialisation « classiques » relatives au comportement et à la tenue à table, au respect de la nourriture et des besoins physiologiques qu'elle implique ainsi qu'à l'attention accordée à

l'apparence vestimentaire. Le contexte éducatif fermé et les paramètres spécifiques qui définissent l'action du CPA de Valmont montrent tout de même une approche obligatoirement très serrée des critères de prise en charge dans le cadre de cette zone d'éducation « primaire ».

Elle ne constitue pas en soi l'objet principal de l'agir mais l'inclut comme paramètre incontournable dont il faut tenir compte au regard des règles sanitaires. Les difficultés que manifestent et expriment les sujets accueillis mettent parfois à mal les constituants basiques de cette zone de socialisation primaire. Que la forme des transgressions soit ici le résultat d'une attitude intentionnelle et provocatrice ou le fait d'une carence ou/et d'un déficit d'apprentissage de ces constituants chez certains jeunes n'y change rien, le travail des éducateurs s'attèle continuellement et inlassablement à en reproduire les gestes élémentaires dans une tonalité à certains moments tout aussi banale qu'ennuyeuse, mais qui peut dans d'autres situations virer au comique voire au pathétique devrait-on mieux dire dans certains cas, tant les provocations adolescentes sont à la fois d'une part parfois amusantes et légères, mais peuvent être d'autre part usantes et attristantes, au vu des carences effrayantes et du manque de respect flagrant que certains sujets sont capables de manifester envers eux-mêmes et envers autrui. Invariablement, les éducateurs poursuivent cependant ces tâches quotidiennes qu'il leur faut à partir d'un état organisationnel initial décliner en termes d'intervention éducative primaire. Le cheminement reconstitutif de la présente matrice montre des séries de notes très brèves qui renseignent sur le travail routinier et ses fondamentaux basiques, fermement appliqués :

« 11h douche. À surveiller, pas la grande forme, plutôt sombre » (A. 3) ;

« A tendance à utiliser son balcon comme cendrier : averti que si cela se reproduit, on peut limiter voire stopper la distribution de clopes. Semble avoir pris au sérieux la menace...+ rouleau papier toilette sur le terrain de sport, je n'ai pas demandé de recherche ADN, mais je soupçonne le jeune X vu la position de sa chambre » (A. 14) ;

« A jeté des papiers et du chenit en bas le balcon... » (A. 194) ;

« Continue d'utiliser son balcon comme poubelle » (A. 276) ;

« Mis poubelle dans sa chambre » (A. 278) ;

« A reçu paquet de la semaine. Nombreux graffitis : informé qu'il ne sortira pas en activité demain à 14h que s'il fait disparaître ses peintures rupestres. Averti deux fois aujourd'hui que s'il continue à jeter des papiers par le balcon, ce dernier sera fermé » (A. 306) ;

«A jeté ses services dans la poubelle, donc pas de nouvelles revues jusqu'à nouvel avis » (A. 307) ;

« En allant dans sa chambre, je récupère du linge qui traînait sur le sol. Je remets le paquet à Y qui me montre le drap lacéré de coups de fourchettes ou couteau. A reprendre lundi. » (A. 340)

Ainsi de suite, les notes s'enchaînent, l'équipe éducative fait preuve d'une patience et d'une persévérance sans faille face à ces petits gestes répétés qui peuvent à force user, tant ils exigent en permanence un travail d'attention éducative et de rigueur dans l'observation sécuritaire. D'autres jeunes s'engagent cependant dans des mouvements différents à l'égard du lieu de vie :

« Elle a mis beaucoup de posters et de photos dans sa chambre... Je lui ai dit d'en enlever un peu et elle l'a fait, mais il y a encore beaucoup. Pour moi ce n'est pas si mal si ça peut l'aider à investir Valmont et la soutenir moralement : les images sont jolies et vivantes et non déprimantes. Donc pour moi, sa chambre est ok. » (H. 106)

La coloration du travail est ici plus avenante et agréable, même si son intensité est tout aussi forte et exigeante.

3.1.3. Prendre en charge le mandat d'assistance éducative

Sur le plan de l'organisation, l'échange et la discussion individuelle font partie de la mission et du projet éducatif institutionnels, notamment concernant le point du cahier des charge relatif à l'assistance éducative, laquelle consiste à aider et accompagner le mineur dans la compréhension des mesures mandataires dont il fait l'objet dans le cadre de son séjour au CPA. Ces temps de discussion doivent être contrôlés et appliqués avec une équité attentive accordée à chaque pensionnaire. Les éléments qui émanent de ces discussions sont ensuite consignés en fonction de leur utilité évaluative et informationnelle pour l'efficacité de la prise en charge globale que produit l'équipe. En fonction du cadre légal et institutionnel, les éducateurs doivent par ailleurs prendre note et entendre les demandes spécifiques des jeunes.

Ils occupent en quelque sorte une fonction de relais, ils sont un intermédiaire entre les demandes des jeunes qui sont évaluées à l'intérieur dans un premier temps en fonction des droits légaux des sujets, avec les autorités responsables du placement qui répondront favorablement ou non à ces demandes puisqu'elles sont finalement en charge des décisions. Ce rôle d'intermédiaire se traduit concrètement par l'attribution de références individuelles pour chaque éducateur de l'équipe, selon la définition de la fonction de « référent » utilisée en éducation spécialisée⁵⁶², transforme parfois l'éducateur en objet de demandes immédiates et répétées et le contraint à relayer parfois l'insistance des demandes exprimées par les sujets :

« Sous l'insistance de X je lui ai dit qu'il verrait TM/W que vendredi. X est très tendu par rapport à cette nouvelle. Sous mon insistance, TM/X va venir soit mercredi, soit jeudi en début d'après-midi et non pas vendredi à 17h30, ouf !!! » (A. 199)

Les éducateurs doivent ainsi offrir du temps en individuel ou parfois à plusieurs pour favoriser aussi l'émergence de la parole chez des sujets qui généralement compriment leurs affects ou n'ont que très rarement pu les exprimer auparavant, n'ayant pas appris à mettre des mots sur leurs sentiments et affects, de colère, de tristesse, d'angoisse, de désespoir et souvent de révolte. Il faut dès lors être disponible et à l'écoute, tout en aidant les jeunes à comprendre et à réfléchir à leur situation pour envisager leur avenir, en accueillant les sentiments douloureux qui accompagnent pour certains leur long trajet d'échecs successifs. Le cahier de bord contient les traces de ces temps consacrés à la parole éducative :

« J'ai passé un moment avec cette demoiselle. Avait envie de « péter un plomb », mais ne l'a pas fait parce qu'elle sait que ça ne sert à rien. Elle évoque le fait qu'elle ne peut plus faire confiance à personne et que ça lui pèse beaucoup. Elle parle longtemps de sa mère, en pleurant, en disant qu'elle l'a trahie tellement de fois qu'il n'y a plus moyen qu'elle lui fasse confiance. On sent une profonde tristesse par rapport à ça. Je la trouve très lucide, beaucoup moins dans la victimisation et plus positive par rapport à son futur (disons plutôt qu'elle semble arriver à en imaginer un). » (G. 297)

La lecture de ce genre de note est étrange, on ne comprend pas très bien de l'extérieur ce qui se joue et l'on n'accède qu'à une lecture fragmentaire et éclatée de ce marasme où tout est mélangé sans distinction. Et pourtant, quelque chose avance selon l'éducatrice, une réflexion sur l'avenir se dessine chez la fille, même si l'on perçoit quelque impuissance dans cette

⁵⁶² ROUZEL J., *Pourquoi l'éducation spécialisée ?*, op. cit., p. 59.

écoute qui laisse surgir chez le sujet ses propres mots et affects de corps. À d'autres endroits, la situation est plus claire, l'accompagnement propose au sujet de réfléchir sur ses actes et sa situation, montrant ainsi le travail de responsabilisation et de prise d'initiative encouragé par l'action des éducateurs :

« J'ai parlé avec cette jeune fille qui me semblait un peu énervée. Elle dit être perdue par rapport à toutes les incertitudes concernant son avenir et des va-et-vient entre différentes propositions (foyers, etc.) émanant des diverses personnes l'entourant (AS, référents, etc.). Je lui ai suggéré de demander un entretien avec ses référents, histoire de pouvoir éclaircir tout ça. Elle semble consciente qu'il n'y a pas encore de plan A, mais il me semble qu'elle exprimait un besoin de clarifier ce qui se passe (entre toutes les personnes s'occupant d'elle). » (I. 65)

L'incertitude du devenir se fait fortement ressentir dans l'expression des jeunes accueillis, elle ne concerne pas que l'activité des éducateurs.

3.1.4. Appliquer une politique de la réponse systématique

Les éducateurs du CPA doivent non seulement appliquer systématiquement le règlement et mettre en œuvre les procédures de prise en charge, mais ils sont contraints tout aussi systématiquement de répondre et de reprendre les comportements et les expressions des jeunes qui s'y rapportent à travers la diversité multiple des événements qui se produisent l'intérieur du Centre. Ces comportements et événements peuvent être relatifs à des bruits dans la maison, des coups donnés par les jeunes contre les portes, contre les murs, les vitres. Ils sont accompagnés de cris, d'agressivité, de menaces, d'envies chez certains de « tout casser » voire même de menacer les éducateurs d'agression. Sur un mode moins tendu, il faut régulièrement reprendre les papotages à haut volume lorsque les jeunes tentent de communiquer par les balcons ou à travers les portes et même parfois, à travers les murs... Certains refusent les activités et les règles proposées, d'autres sonnent par l'interphone dont ils disposent en chambre, en pleine nuit, de manière répétée, insistante et infondée, voire sur un mode purement et simplement provocateur. Quelques notes illustre ici cette description pour l'instant encore partielle :

« Durant la soirée des coups ont été entendus dans la maison vers 20h30-21h, mais n'avons pas su la provenance. 1h30, lorsque T fait sa ronde, il constate que le jeune de la 0 a

cassé la vitre sur le toit. En accord avec W nous restons encore éveillés et retournons vérifier si le jeune se manifeste. Il dort pour le moment. W propose la chambre forte dès le matin » (A. 4) ;

« Papotages : notamment 0 et 0. X me fait son speech habituel : « c'est à cause des autres ». Z ne dit rien ! Ça se calme quand même. X lance un énorme « vos gueules ! », la 0 discute avec la 0 (Z). Les avertis. Je reste un quart d'heure, Z tente de rameuter ses troupes en tapotant contre les murs, échec ! Lâche prise et s'endort ! Pendant ce temps, le psy trie ses papiers !!! Etrange ! » (A. 9) ;

« La remontée en chambre après le repas a été tendue, parle de fuite (ridiculisé par les autres) - agressif - menaces - quelques larmes « on va apprendre à me connaître ici », essayé de discuter, mais rejet. » (A. 16)

Le sol du quotidien institutionnel est sensible et les éducateurs se déplacent à pas feutrés sur une fine croûte de roche volcanique dont la fragilité et l'instabilité est permanente. L'activité magmatique reste cependant différente et bien moins dangereuse qu'au pied du volcan, mais certains comportements répétitifs peuvent à force user les éducateurs. On trouve ainsi avec force des demandes multiples et immédiates proférées par les jeunes, des « rouspétages » et des sauts d'humeur fréquents, des colères qui s'expriment à l'adresse des éducateurs et dont il est difficile de connaître le véritable objet. Il s'agit parfois de colères contre soi-même :

« De plus en plus tendu tout au long de la pause de midi. A déchiré ses lettres puis a demandé à remonter en chambre. » (A. 142)

Les relations entre les pensionnaires sont aussi parfois très tendues et les collisions ne sont pas rares, surgissant à l'improviste sur un mode éruptif :

« Tension entre les deux garçons vers le baby-foot. Me suis interposé pour éviter qu'ils n'échangent des coups. Les deux garçons ont semble-t-il fait un effort pour ne pas passer à l'acte. » (A. 30)

De temps à autre, certains sujets « mènent le bal », embêtent, provoquent, se cachent et manifestent par là des comportements qui sont tout autant de « gamineries ». Le comportement à table laisse à désirer, le respect de la nourriture doit faire l'objet de constants rappels, on se sent « comme chez soi » et on met allègrement les pieds sur le fauteuil ou contre le mur, en

fonction de l'humeur... D'autres sujets mentent sans vergogne, tentent en permanence de manipuler les adultes, dissimulent du matériel, quémandent sans cesse des cigarettes, se révoltent et se répandent en insultes en réponse aux refus. D'autres encore bloquent la porte avec le pied au moment où l'éducateur ferme la porte, se donnent en spectacle, s'excitent eux-mêmes ou excitent le groupe du moment en y insufflant la plus mauvaise dynamique possible. Des explosions d'affects surgissent, de la révolte, de la colère, de la haine. Elles sont suivies ou agrémentées des lamentations les plus banales et les plus immotivées. Certains crient à l'injustice et appellent une révolte collective, on propage alors des rumeurs, certains fomentent des plans d'évasion voire d'agression sur les éducateurs ou sur un seul d'entre eux en particulier qui paiera pour ses refus ou les règles qu'il instaure en permanence.

3.1.5. Introduire du jeu, de la souplesse

Les notes de cette matrice montrent que les éducateurs introduisent par ailleurs de la souplesse dans la prise en charge en fonction des possibilités qu'autorise cependant la bonne structuration du quotidien, même s'ils font preuve à certains moments d'autorité et de fermeté dans les messages qu'ils adressent aux jeunes. Pour ce faire, les éducateurs mettent régulièrement « du jeu » dans l'intervention individualisée, d'une manière maîtrisée qui se manifeste par des modulations ou des écarts par rapport aux normes strictes du cadre de prise en charge et cela en fonction soit du bon comportement et de l'évolution du jeune qu'un petit moment de plus (de droit supplémentaire) vient sanctionner positivement, soit qu'il s'agisse d'une véritable nécessité d'assouplissement pour éviter des explosions et des malaises auxquelles ces petits temps privilégiés répondent comme temps de décompression, ce sont des « moments-soupage ». Les éducateurs offrent ainsi concrètement des moments privilégiés aux pensionnaires en leur accordant des petits temps supplémentaires de sorties de la chambre, pour faire un baby-foot en soirée par exemple ou discuter autour d'une tasse de thé. De la même manière et tenant compte de la pénibilité de l'enfermement pour les jeunes, un petit verre de limonade, une cigarette offerte dans le cadre d'un moment privilégié de discussion viennent apaiser le tourment qui gagne certains dans la solitude de leur chambre, lorsque la journée a été difficile ou porteuse de mauvaises nouvelles. De courtes notes laissent traces de ces moments qui ne relèvent pas d'actions « déviantes » de la part des éducateurs puisqu'ils ne prendraient alors pas la peine de les signifier à l'adresse de l'équipe. Il faut introduire de la souplesse en faisant preuve d'initiatives, soit dans le déroulement quotidien, soit en proposant des temps privilégiés à l'extérieur, par des sorties en individuel par exemple et si

l'organisation le permet bien sûr, mais toujours en inscrivant ces médiations en relation avec le projet éducatif individuel dans sa globalité et ses finalités. Les quelques notes suivantes évoquent ces moments à l'intérieur du centre :

« Ai pris le temps d'un petit entretien parler + 1 partie de baby-foot. Le garçon était plus calme » (D. 7) ;

« Je l'ai prise en bas à la musculation pour faire 1 heure de danse. Tout s'est super bien passé, bcp de plaisir, ça lui a fait du bien » (E. 315) ;

« Exceptionnellement, XX donne l'autorisation à Y de regarder le spectacle de K jusqu'à la fin, extinction à 23h. » (F. 231)

Les « plus » sont aussi accordés à l'extérieur du Centre :

« Super soirée resto avec elle chez W, excellent ! Remis les choses et les points sur les « i ». Elle comprend tout-à-fait que l'on s'inquiète de ses comportements à risques. Maintenant dans son discours, minimise beaucoup ses propos de dimanche soir en affirmant « qu'elle était consentante » et qu'elle n'ira pas coucher avec le type en question. On a beaucoup parlé de respect de soi, suis pas certaine qu'elle puisse vraiment entendre encore le sens de tout ça ! Quoi qu'il en soit, elle a adoré pouvoir manger au resto et dit qu'elle y a pensé toute la journée (je suppose qu'elle se réjouissait vraiment) ! Donc, j'ai eu droit à beaucoup de sourire et à un cookie en partant ! Trop chou ! À refaire ! ». (I. 360)

3.1.6. Faire usage de la sanction

Comme dans toute vie sociale et la vie quotidienne en institution n'y fait pas exception, joie, bonheur, tristesse, violence, révolte, confiance, authenticité, manipulation, déviance, tricherie, provocation, appel à l'aide se mélangent joyeusement dans le chaudron qu'alimentent en permanence les acteurs de cette étrange cuisine relationnelle et humaine. Les tentatives d'introduction de stupéfiants sont ainsi courantes au CPA et un travail de contrôle à caractère quelque peu « policier » incombe aux éducateurs, d'une part pour faire respecter le cadre légal qui interdit ces substances, mais aussi pour maintenir d'autre part la prévalence uniquement éducative du personnel d'intervention dans le dispositif, augmentant par la même occasion la charge professionnelle des éducateurs en raison de ce jeu de « gendarme et de voleur ». Mais ce jeu constitue aussi un levier de prévention et de reprise éducative fourni par

ces paramètres problématiques. Les éducateurs spécialisés sont des spécialistes de l'observation et de l'enquête indiciariaire et ils doivent mettre leurs compétences à l'épreuve pour faire face et accompagner le rapport aux stupéfiants de certains sujets accueillis. Ces infractions au code réglementaire impliquent de faire usage de la *sanction* face à l'ensemble de ces comportements de déviance.

3.1.7. Appliquer les procédures d'urgences et sécurité

Au niveau de l'organisation, les notes et les interactions qui l'illustrent montrent la mise en œuvre et en actes de multiples *procédures* qui régissent au préalable un certain nombre de comportements problématiques des sujets, procédures qui font l'objet d'une application, soit et quasi automatique, ou alors d'une adaptation qui a fait préalablement l'objet d'une délibération et d'une décision collective prise par l'équipe éducative avant son application. La « politique institutionnelle de la réponse » mise en œuvre par les éducateurs implique ainsi de manière codifiée d'user de la *sanction*, comme modalité éducative spécifique de l'agir qui vient marquer la *limite* et les *limites*, dans le cadre d'un véritable « gouvernement de soi et des autres » pour reprendre le titre de Michel Foucault. Ces limites posées et adressées aux sujets permettent de marquer des points d'arrêts, des scissions, des ponctuations dans le souffle de la grammaire praxéologique. Celle-ci peut ainsi se produire à travers un travail d'élaboration réflexivement distancié qui permet des reprises réfléchies dans l'après-coup des événements de la vie de groupe, toujours selon des modalités symboliquement orientées. L'application de la sanction fait en effet inévitablement et dans chaque situation l'objet d'une décision d'équipe qui tient compte et évalue la forme et de l'intensité singulière que cette sanction prend à chaque occurrence. Elle implique dès lors des conséquences sur l'organisation du quotidien. Les éducateurs doivent alors prendre en compte ces variations et réadapter leur agir et leurs actions en modifiant en permanence les modalités de l'organisation du quotidien dans leurs moindres détails. Sur le plan organisationnel, on trouve confirmation de la nécessité de favoriser la réactivité et la plasticité qu'il s'agit de produire par l'articulation des deux dimensions de l'*organisation du quotidien* et de l'*intervention quotidienne* dans le cadre du vécu réel et relationnel qui se déroule au sein des interactions intersubjectives. On peut lire à ce sujet quelques notes diverses et variées qui sont relatives aux procédures et règlements :

« Rôle au sport pour se changer, ne trouve pas ses affaires de sport, patati et patata : en chambre jusqu'à demain. Balcon fermé, au moins pendant le sport, a lancé son MP3 par le balcon sur le groupe » (A. 45) ;

ou :

« Avait fait deux graffitis au crayon sur sa porte : a nettoyé. Averti qu'il était exclu qu'il sorte en activités désormais si, après contrôle systématique de l'éduc. qui vient le chercher, il s'avérait qu'il avait récidivé. Merci d'être attentif: il nous a bousillé déjà plusieurs chambres » (A. 496).

3.1.8. Respecter les lois et règlements

Les situations de franchissement de la limite et des limites peuvent dès lors sur le moment tout aussi bien faire l'objet d'une résolution proposée par l'équipe éducative à l'interne qu'exiger l'intervention immédiate de la police pour une délocalisation momentanée qui sera suivie, dans un temps défini et négocié avec la police, du retour du sujet dans le Centre éducatif. Cette situation n'est pas rare et fait au contraire partie des procédures habituelles d'urgence et de sécurité qui sont mises en œuvres dans l'organisation du CPA de Valmont. Dans la note suivante, on observe une situation où les limites sont clairement dépassées dans le cadre d'une explosion de violence que les éducateurs prennent en charge sans demande d'intervention extérieure :

« Bagarre ce soir après le repas entre ces deux garçons. Intervention du groupe malgré les coups qui pleuvaient et les chaises qui volaient. Après 15 min. les deux sont remontés en chambre. Comme ils sont dans le même couloir, je propose de déplacer l'un d'eux à la 00. Dès demain et jusqu'au colloque de mardi, il sortiront en alternance, 1 le matin et 1 l'après-midi, ont été vus par WW et ZZ, X est d'accord, Y un peu moins ». (A. 25)

De la même manière et en fonction des procédures déjà décrites précédemment, l'équipe éducative fait face à la situation et met en place une réponse immédiate et provisoire en proposant un changement de chambre et d'horaire, gérant ainsi la situation jusqu'au prochain temps de réunion où elle sera réévaluée ainsi que l'application de la sanction en soi et les ajustements à produire en rapport à la situation.

3.1.9. Gérer hiérarchiquement les niveaux d'alerte et de vigilance

Les consignes impératives de sécurité apparaissent la plupart du temps lorsque la prise en charge d'un sujet se révèle difficile parce qu'elle fait en réalité l'objet d'une réadmission d'un sujet dont les difficultés potentielles et les manifestations problématiques sont déjà connues du CPA et de l'équipe éducative. Le retour au CPA indique alors une persistance de la déviance sociale voire un renforcement de celle-ci qui oblige logiquement le Centre à faire preuve d'une vigilance accrue et immédiate dans l'intensité des niveaux d'alerte, à travers des consignes formelles déployées dès l'admission du sujet concerné. Ces consignes varient en intensité mais sont généralement très claires et brèves. Elles concernent les gestes que l'équipe éducative a l'obligation d'effectuer, comme par exemple l'interdiction formelle donnée aux stagiaires ou au personnel féminin d'entrer en contact direct avec certains pensionnaires ou l'obligation impérative que les professionnels se déplacent à deux lorsqu'il s'agit d'ouvrir la porte de la chambre de tel pensionnaire ou à l'inverse, l'interdiction formulée et interdisant à tous d'ouvrir la porte en cas de tensions, avec obligation pour les éducateurs de contacter la police en accord avec la hiérarchie de coordination et afin de minimiser tout risque d'agression, volontaire ou accidentelle.

3.1.10. Être responsable du suivi et des soins nécessaires

Les problématiques dont souffrent parfois les sujets peuvent par ailleurs et pour ces raisons faire l'objet d'un suivi médical, psychologique ou pédopsychiatrique extérieur au dispositif. Celui-ci se doit alors d'appliquer certaines consignes qui en résultent, comme par exemple dans le cas de la distribution attentive d'une médication individuelle prescrite par le dispositif externe. Ces soins peuvent être des plus banals :

« Maux de tête, donné Dafalgan » (C. 80) ;

ils peuvent être liés aux difficultés provoquées par l'enfermement, le soir, la nuit approchant et l'angoisse augmentant d'intensité pour certains. Un « Valverde », médicament « naturel » peut alors et souvent faire l'affaire pour apaiser les sujets. Les soins peuvent être un peu plus suivis, car les murs de Valmont n'empêchent pas l'entrée des rhumes, infections et fièvres les plus diverses. Il faut alors faire le nécessaire médical tout en maintenant le cadre éducatif fermé qu'impose le mandat :

« A mal à une oreille, d'après elle ça ressemble à une otite qu'elle a déjà eu à plusieurs reprises, elle a très froid et mal à la tête. J'ai tél au dr X qui est en visite ext. jusqu'à 17h30, merci de le rappeler à ce moment-là pour qu'il se déplace ce soir ou qu'il nous conseille que donner en attendant 1 visite médicale. Présent jusqu'à 18h30. » (B. 181)

Dans la dimension organisationnelle qu'impliquent ces soins, l'éducateur doit pouvoir connaître et identifier les ressources nécessaires en cas de besoin, savoir de quels médicaments et matériel dispose le dispositif et connaître les règles, les droits de distribution et de soins qu'il est autorisé à prodiguer. Il est amené par ailleurs à gérer et approvisionner la pharmacie interne qui comprend le matériel de soin ainsi que des médicaments de base, en ouvrant des petits dossiers individuels pour contrôler l'ensemble des mouvements des soins fournis aux sujets accueillis.

Ce travail de consignation et de contrôle est redoublé par le travail d'inscription dans le cahier de bord qui comprend également tous les processus et gestes qui concernent les ordonnances qu'il s'agit de demander, de réceptionner, pour obtenir les médicaments nécessaires et qu'il faut parfois aller chercher soi-même à la pharmacie. Il faut aussi organiser des rendez-vous médicaux lorsque ceux-ci sont jugés nécessaires, il faut connaître les personnes adéquates qui permettront de fournir les informations nécessaires à un suivi médical déjà en place avant le séjour au CPA. Les rendez-vous doivent ainsi être organisés et gérés en fonction du déroulement complexe et global du quotidien de la vie du Centre éducatif, avec le jonglage et les ajustements permanents que cela implique.

4.1. Assumer le mandat d'aide contrainte sous contrainte - Les esclaves de l'entre-deux

Les passeurs sont des esclaves du lieu (espace) et de la temporalité du passage (durée). Comme pour les passeurs qui manient leur bac, ils doivent garantir que la traversée se déroule dans les meilleures conditions et que le passant arrive à bon port sur l'autre rive où tous deux devront se séparer. C'est un art du pilotage difficile car le quotidien constitue, comme dans le cas d'un fleuve, un terrain mouvant et capricieux, ses flots pouvant varier en intensité et les courants mettre à mal et rendre la traversée périlleuse. Les murs du temple sont pour cette raison solides et permettent de contenir les flux et les mouvements incertains du quotidien qu'il abrite. Si les pilotes sont maîtres à bord au moment du passage et de la traversée, ils ne sont par contre pas les maîtres du temple, mais les esclaves de la fonction collective et

symbolique que celui-ci permet d'opérer, lui-même étant inscrit et mandaté par une communauté ou collectivité plus large. Assumer cette fonction implique pour les passeurs de se soumettre eux-mêmes aux règles de cette communauté élargie que sont la société et ses institutions.

4.1.1. Appliquer sous contrainte le mandat d'aide contrainte

Structurellement, le CPA de Valmont est en effet un dispositif « contraint d'aide contrainte » qui illustre le paradoxe et la particularité de ce Centre producteur d'enfermement, dans sa double structuration sécuritaire et éducative dictée dans ses orientations par la législation fédérale du droit pénal des mineurs et les mesures d'application ordonnées par les autorités de placement qui en formulent les différents mandats. La métaphore du temple de Janus reflète ainsi une image relativement fidèle du CPA de Valmont, les sujets n'y viennent en effet pas par hasard et ils y viennent de manière répétée en temps difficiles. C'est en ce sens bien un lieu de « passages » (« pas-sages ! »), lieu d'accueil et de recueil de biographies adolescentes discontinues et chaotiques. Bien que des négociations soient possible avec les autorités civiles qui font l'objet de protocoles de collaboration, la nature contrainte du mandat peut être illustrée par la métaphore régulièrement convoquée dans la littérature éducative spécialisée de l'esclave (le pédagogue⁵⁶³) chargé dans l'éducation antique d'accompagner le passage des sujets mineurs, dans l'entre-deux socialisations, entre famille et école pour le dire avec l'image des institutions modernes.

À travers le maillage des multiples dispositifs du réseau de collaboration observé dans les notes du corpus, cette catégorie montre que le rôle du CPA de Valmont au sein de cette nébuleuse réticulaire ne se résume pas à la simple exécution agencée (par des agents au sens sociologique du terme) des mesures dictées par le mandat de prise en charge. Il se révèle être en réalité produit dans une participation et une collaboration du CPA de Valmont très importantes dans la co-construction du projet socio-éducatif individuel global. Les éducateurs spécialisés de l'équipe du CPA en sont des acteurs à part entière.⁵⁶⁴ Cet investissement participatif et encore une fois paradoxal, n'est pas sans créer et susciter à certains moments des zones et des endroits de frottements entre le CPA et les différents dispositifs engagés en fonction de leurs analyses et interprétations différentes, voire parfois divergentes, quant aux

⁵⁶³ Cf. MARROU H.-I., *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité 1 et 2*, op. cit.

⁵⁶⁴ Sur la notion d'acteur en sociologie cf. BERGER P., LUCKMANN T., *La construction sociale de la réalité*, op. cit. ; SCHURMANS M.-N., *Expliquer, interpréter, comprendre*, op. cit.

orientations à définir dans la prise en charge des sujets concernés. Le CPA, dans le cadre spécifique du mandat qui lui est délégué et du fait qu'il constitue un lieu d'hébergement au quotidien des sujets constitue en ce sens un « point de capiton » qui centralise et polarise l'ensemble des paramètres complexes du réseau d'intervention sociale pour les mineurs en difficultés, tel qu'il est aujourd'hui constitué dans le canton de Vaud depuis les débuts de sa constitution socio-professionnelle dans l'après-guerre de 1945. Si l'État reste le prescripteur univoque du mandat, la prise en charge de ce dernier semble par contre se diluer et se stratifier selon des modalités complexes de répartition des tâches et des responsabilités, dans un pilotage du projet socio-éducatif individuel parfois difficile à repérer clairement. Au regard des notes du corpus, cette sous-catégorie relative aux autorités de placement et au pilotage du projet socio-éducatif vient marquer par contre avec certitude le caractère ordonné et prescriptif, c'est-à-dire contraint, du mandat délivré au CPA et de ses modalités légales d'application.

Dans le cadre de la reconstitution globale de la grammaire de l'agir contenu dans les notes du cahier de bord du CPA et pour faciliter l'abstraction et la construction de catégories susceptibles d'en soutenir l'analyse, cette sous-catégorie du travail de collaboration dans le réseau d'intervention sociale regroupe en réalité quatre zones constitutives différentes qui n'ont pas été distinguées comme des sous-catégories à part entière, mais figurent dans le processus d'élaboration progressive en annexes.⁵⁶⁵ La première relate l'ensemble d'une dense activité de communication des informations et décisions que la prise en charge d'un sujet exige en terme de conformité légale et procédurale, ainsi que pour les nécessités collaboratives de coordination de la prise en charge concrète et matérielle au CPA. Une deuxième dimension se centre prioritairement sur le pilotage du projet éducatif individuel à travers des indications de placement très précises et en fonction des évolutions de ce projet et de l'engagement que les sujets y manifestent, sous des formes soit participatives ou soit résistantes. Ces orientations et réorientations en cours de prise en charge au CPA relèvent en principe toujours de la direction du Centre et de la responsabilité légale des autorités qui ordonnent le placement et pilotent le projet.

L'équipe du CPA contribue bien entendu par son action à l'élaboration de ce projet et accompagne les sujets accueillis dans la compréhension et le rapport qu'ils entretiennent avec les mesures dont ils font l'objet. Une troisième zone de compétence révèle ensuite qu'à

⁵⁶⁵ Cf. ANNEXE 4 et ANNEXE 5.

certaines moments le pilotage du projet socio-éducatif est en partie délégué à l'équipe éducative du CPA de Valmont, lors par exemple de situations extrêmement difficiles ou les échecs se succèdent et face auxquels le CPA de Valmont possède une expérience reconnue par les autorités. En témoignent par exemple certaines notes dans lesquelles les juges du Tribunal des mineurs donnent « carte blanche » au CPA pour certains aspects de la prise en charge, par exemple dans le cadre des mandats d'observation délivrés, mandats qui comme on l'a vu constituent la spécialité de ce dispositif en termes de prestation. Ces mandats consistent à trouver rapidement et sur un mode intense des solutions et des orientations pour l'évolution du projet individuel des sujets en difficultés, projet jusque-là confronté à l'échec et à l'impasse dans l'ensemble des actions produites par les dispositifs « habituels » du champ d'intervention sociale.

Concrètement et dans la dimension de l'organisation, l'équipe éducative doit alors mettre en œuvre le projet socio-éducatif qui lui a été délégué et exécuter les mesures prescrites par les autorités, en produisant les régimes de prise en charge adéquats. Puisque le projet socio-éducatif est élaboré et piloté sous la responsabilité des autorités de placement ou dévolus à d'autres intervenants, les éducateurs du CPA doivent maintenir et coordonner la collaboration avec les différents partenaires du projet éducatif. Le Centre devient ainsi une « plaque tournante » à travers laquelle il faut centraliser les informations, organiser et coordonner l'ensemble de l'organisation de la prise en charge, notamment par la mise sur pied de réunions de collaboration, de rencontres réticulaires et interdisciplinaires d'intervention. Les éducateurs sont à cet effet contraints de produire un travail important et obligatoire de renseignement aux autorités, leur rendant régulièrement des comptes au moyen des diverses modalités communicationnelles, aussi bien orales qu'écrites, du déroulement des prises en charge en cours et de leur évolution, ainsi que des événements qui la jalonnent. L'équipe éducative du CPA doit dans cet espace-temps restreint faire preuve de créativité et d'une force de proposition dans son rôle de partenaire et de prestataire spécialisé expérimenté. Les échanges avec les autorités - principalement l'interlocuteur principal qu'est le Tribunal des mineurs - sont très serrés et impliquent une coordination et une complémentarité qui permet aux professionnels de faire face aux difficultés rencontrées dans les trajectoires déviantes des sujets concernés. Les quelques notes suivantes montrent la dimension contrainte du mandat, les modalités déléguées dans la prise en charge du projet socio-éducatif, mais aussi le pilotage exercé par les autorités :

« Après deux bonnes nouvelles, une moins bonne, Z restera au CPA encore quelques jours. En effet il a été assez désagréable lors de son entretien avec la police aujourd'hui et n'a probablement pas tout avoué. Aussi il sera réentendu demain, vendredi ou lundi. TM/X lui a laissé entendre que la suite se passera probablement à WWW. Il le regrette un peu. Aussi il faut avertir X qu'il a avantage de tout dire et de tout avouer car les nouvelles que TM/X possède du foyer de PPP sont bonnes. Aussi TM/X serait d'accord de lui redonner, malgré ses délits, une chance. » (A. 494)

Une autre note montre que le pilotage du projet socio-éducatif fait l'objet d'une double responsabilité des autorités pénales et civiles au milieu de laquelle le CPA se trouve pris en tenailles et parfois contraint de signifier le manque de coordination qui en résulte pour l'évolution de la situation :

« J'ai tél à TM/Y pour la suite. Elle a été très surprise que Mme W disait ne plus rien à voir avec X. TM/Y pensait que l'AS recherchait des pistes, une solution. Elle va envoyer une lettre à Mme W (copie aux parents + CPA) lui rappelant son rôle. J'ai proposé une rencontre de réseau pour le foyer, plutôt KKK, GGG ou CCC. » (B. 94)

Le travail de médiation et de proposition produit par le CPA est ici visible et révèle le souci manifeste de l'équipe éducative d'éviter que les situations ne s'enlisent dans des incohérences que sa position centrale de coordination au centre du réseau et que son contact quotidien privilégié avec les sujets pris en charge impliquent.

4.1.2. Coordination et collaboration dans le projet socio-éducatif

Sur le plan de l'organisation collaborative, il s'agit de planifier le quotidien en fixant les rendez-vous adéquats et en mettant en place les collaborations nécessaires à l'effectuation des mandats d'observations qui se réalisent dans des temps de synthèses en réseau professionnel avec la participation du service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. Dans le cadre des situations de certains sujets, une prise en charge thérapeutique de jour peut être alors déléguée aux dispositifs institutionnels du réseau pédopsychiatrique, le projet socio-éducatif s'articulant sur des nécessités de soins complémentaires relatives aux difficultés rencontrées. Comme on vient de l'évoquer, la collaboration peut être occasionnelle et constituer une proposition d'action à l'égard du sujet placé au sein du CPA :

« A [(vu)] pour la 2^e fois la psychiatre. L'entretien a duré 5 minutes, la psy demande à ce que l'on essaie de stimuler le jeune pour qu'elle puisse avoir une rencontre de qualité et non d'injures ou de menaces. Donc elle ne reviendra pas si le jeune n'est pas preneur, mais sera présente pour une présynthèse et synthèse bien sûr ». (A. 27)

Dans d'autres situations, le sujet est beaucoup plus investi dans un travail avec la pédopsychiatrie qui est de même fortement investie dans la situation, y compris en participant activement à l'élaboration et à la mise en place du projet individuel :

« X l'a vue cet après-midi. Elle est déprimée, c'est bon signe qu'elle redescende de ses hauteurs. Ainsi, cela donne une meilleure prise pour travailler avec elle. Il a eu un téléphone avec le père et il est convenu qu'il reprend ses investigations auprès de WWW pour une inscription. X reste dans l'idée d'un internat scolaire et non d'un foyer ou d'un retour à la maison. Je l'ai informé de la rencontre de réseau qui sera agendée par TM/Y. Il ne trouve pas cela très judicieux et il espère qu'elle ne se fera pas trop vite... Je lui ai fait part du désagréable sentiment de ma part concernant cette histoire à savoir que tout le monde nous demande de ce qui en est de l'adolescente et que j'en sais strictement rien ! Maintenant oui ! D'autre part, si d'autres téléphones de ce genre ont lieu nous pouvons le renvoyer à X ! ». (B. 163)

Sur un troisième plan, il peut s'agir pour l'équipe éducative de s'assurer et de contrôler la gestion et la distribution de la médication prescrite à certains sujets accueillis, en restant attentif à l'évaluation des effets de la médication et au renouvellement des ordonnances :

« Tél du SUPEA (Dr X) qui est OK pour la médication du Seroquel. Donc deux comprimés par jour. Le tout est à la pharmacie. » (C. 10)

4.1.3. Appliquer les protocoles de collaboration

Du point de vue de l'organisation, on constate encore l'exercice d'une communication et un échange d'informations qui permettent d'organiser plus spécifiquement les mouvements d'entrées et de sorties du Centre, réadaptant en temps réel l'organisation du quotidien prévue, notamment lors des enquêtes de police. Cette communication inclut ainsi les procédures habituelles en cas de fugues et de non-retour qui consistent alors à transmettre un formulaire à la centrale d'intervention en y indiquant les informations nécessaires, notamment des

informations décrivant les habits que portaient les sujets au moment de leur dernière sortie du Centre afin de permettre un « signalement » de l'apparence physique du jeune. Des rendez-vous doivent par ailleurs être planifiés en fonction des indications de police pour l'organisation et la réalisation des diverses auditions de justice et police qui peuvent être annoncées dans des délais très courts et ont parfois lieu presque immédiatement au CPA, comme le montrent les notes suivantes :

« Sera pris par la police de sûreté demain, donc pas de stage pour lui demain, tél à la XXX. Est aussi dans le vol du fusil d'assaut qui n'a pas été retrouvé. » (C. 182) ;

« la BJ vient le voir de 9h30 à 13h30. » (A. 397) ;

« BJ viennent chercher Y vers 10h15 + ils vont parler avec Z quelques instants. » (B. 128)

Les avis de fugues et non-retours sont en ce qui les concerne des procédures habituelles d'information à la police mais aussi de gestion administrative interne quant au financement des séjours :

« CET informé avisé du non retour de congé à 21h45 » (C. 56) ;

mais il s'agit cependant d'un retour tardif et il devient dès lors nécessaire de corriger l'information :

« CET informé du retour et sortie administrative effectuée (stage 5 jours à W). » (C. 58)

Les éducateurs doivent par ailleurs connaître la procédure et le protocole de collaboration lorsque les situations internes exigent de demander l'intervention de la police en urgence. S'il faut pouvoir retrouver les informations pour les adresser à la police, comme celles concernant l'habillement des jeunes au moment de leur dernière sortie du CPA, il faut aussi pouvoir évaluer et décrire clairement et très rapidement les situations, avant de demander l'intervention des services d'urgences policières et en avoir eu confirmation auprès de la hiérarchie de coordination. La demande d'intervention n'a en soi rien d'exceptionnel et se produit régulièrement en raison de risques de sécurité que les éducateurs ne sont pas à même de garantir pour eux-mêmes et pour les sujets dans les situations limites. Ce ne sont toutefois jamais des situations banales et considérées comme telles, elles reflètent au contraire la lourdeur et la pesanteur des difficultés qu'expriment certains sujets pendant leur séjour.

4.1.4. Faire le lien entre les différents partenaires du réseau

Sur le plan organisationnel, la mise en place du mandat dans le cadre du projet individuel global se manifeste par la planification des temps de collaborations nécessaires avec les autres dispositifs concernés ou en prévision de futures collaborations. Il faut dès lors fixer et noter dans l'agenda les rendez-vous, organiser et planifier des visites d'institutions pour les jeunes, mettre sur pied des stages préliminaires, effectuer des bilans socio-éducatifs en réseau, des synthèses dans le cadre des mandats d'observation qui convoquent l'ensemble des champs d'intervention. Concrètement et en conséquence, il faut articuler l'organisation de la vie quotidienne, adapter les heures de sorties, de repas, définir des heures de lever différentes selon chaque situation. De manière générale et en raison de la position centrale qu'occupe le CPA de Valmont au cœur du réseau global d'intervention, son rôle consiste, outre la coordination et l'organisation, à favoriser le lien et à entretenir ces liens entre les institutions et avec elles. Dans le cadre de la construction du projet individuel, le travail relationnel se développe à travers trois cas de figures possibles, soit qu'il s'agisse de travailler au retour d'un sujet dans une structure précédente de prise en charge que le sujet concerné a mise à mal, soit qu'il s'agisse d'une collaboration qui articule conjointement une prise en charge conjointe avec des dispositifs complémentaires, soit enfin qu'il s'agisse de collaborer et de se constituer comme espace de médiation, en vue d'un travail de transition entre deux dispositifs éducatifs ou d'orienter le projet vers des solutions nouvelles et inédites.

Dans la gestion et le maniement des mouvements des sujets dans le champ de l'intervention socio-éducative, le CPA doit dès lors s'occuper du transit et du stockage des affaires personnelles des sujets. Ces transferts et ces transitions sont parfois l'occasion de percevoir plus précisément l'errance et le caractère parfois éclaté des trajectoires des adolescents qui ont passé en revue et fréquenté la majorité des dispositifs existants en raison de leurs difficultés et leur de déviance. Pour les éducateurs du CPA, il faut en tout cas toujours rassembler le plus d'informations possibles et les centraliser, en essayant de rassembler les morceaux épars de la trajectoire des sujets pour en premier lieu parvenir à les accompagner et les accueillir physiquement avec armes et bagages, afin de maintenir la barre sur les flots mouvementés de leur trajectoire déviante et construire progressivement les conditions d'un projet d'avenir possible. À travers les notes examinées, le projet socio-éducatif montre toute sa complexité et dénote l'intrication délicate des différents intervenants, chacun étant impliqué en fonction de ses compétences respectives et de son degré de

responsabilité dans la prise en charge globale. Les sujets accueillis au CPA présentent régulièrement de fortes résistances dans l'application du projet, ce qui explique en partie leur présence au CPA et montre le rôle de médiation et de lieu de transition qu'exerce le CPA dans les temps de suspension et d'impasse des projets des sujets, ainsi que les imbroglios qui en découlent en conséquence, comme le montre la complexité des notes suivantes dans lesquelles on perçoit le manque de stabilité et l'incertitude de l'évolution des situations concernées :

« Le directeur du foyer XX a téléphoné pour avoir des nouvelles de Z. Je lui ai dit qu'il était actuellement à P. avec la police. Aussi le directeur prendra contact avec le juge qui prendra une décision. Le directeur n'est pas tellement d'accord de le reprendre. Il pense que Z doit passer par une maison plus fermée avant de rejoindre le foyer » (C. 258) ;

et en attendant, dans l'intervalle et l'indécision latente, c'est le CPA de Valmont qui entre en action :

« M. D est contacté pour les affaires personnelles de Z. Son AS viendra en principe mercredi amener le nécessaire. De plus M. D évoque l'idée de reprendre Z d'ici deux mois. Il en discutera avec la Juge Mme Y. » (C. 262)

Même lorsque des solutions sont trouvées et mises en œuvre, la fragilité et les difficultés des sujets mettent en échec les projets en cours de manière répétitive, sous des formes les plus diverses comme l'illustrent les deux notes suivantes qui sont chronologiques dans l'évolution du projet et où c'est alors à nouveau le CPA de Valmont qui fait le tampon et se trouve en première ligne pour faire transition et trouver des solutions aux mouvements de résistances et d'échecs des sujets :

« Appel de M. W qui a eu l'aval de TM/X. Départ de Z pour WWW le 31.08 avec son AS Mme Y. Le 28.08, M. T éduc de WWW vient rendre une visite de courtoisie pour créer un premier contact et le rassurer. » (D. 130)

L'orientation du projet semble arrêtée, le jour du départ du jeune pour cette nouvelle prise en charge a eu lieu, le jeune est parti du CPA :

« A 20h, Z et sa mère sonnent à la porte du CPA. Nous les faisons entrer. Après contact avec DD puis M. P du foyer WWW, il est décidé que Z passera la nuit chez sa mère (WWW n'envoyant pas d'avis de fugue) et que demain, P fera le point de la situation avec la juge

Mme Y ou Mme X afin d'avoir un Z plus preneur pour son placement. Après discussion avec notre jeune, il est apparu que Z avait été trimbalé avec le fourgon des transferts dans différents endroits dans le canton et que ça avait déclenché une grosse crise d'angoisse. On le sentait complètement déstabilisé, les yeux gonflés par les larmes au début puis beaucoup plus calme lors du retour à la maison. C'est la maman qui en accord avec Z a pris la décision du retour au CPA. » (D. 142)

Alors que le projet semblait solidement préparé et organisé, cet imprévu aura des conséquences inattendues car en l'absence immédiate d'autres solutions, c'est le CPA qui ouvre à nouveau ses portes et ses bras, toujours en fonction des directives des autorités de placement et un peu comme si le Centre de Valmont était le dernier et le seul recours pour accueillir officiellement certains sujets en perdition.

4.1.5. Centraliser la prise en charge

Malgré les coups d'arrêt et de suspension qu'impliquent les séjours ordonnés au CPA, la contribution et la prise en charge de l'évolution de la trajectoire socio-professionnelle des jeunes fait aussi l'objet d'un travail d'accompagnement de la part de l'équipe éducative. Ce travail se réalise en collaboration avec des dispositifs professionnels du réseau d'intervention sociale pour la jeunesse, comme les écoles en fonction de l'âge de sujets accueillis, les mesures de type « Semestre de motivation » dans le cadre de l'assurance chômage, ou d'autres dispositifs de travail social et d'accompagnement socio-professionnel existants. Il peut s'agir en outre d'une collaboration étroite avec des dispositifs institutionnels éducatifs spécialisés qui proposent dans le même temps une prise en charge socio-professionnelle, avec des partenaires qui ne relèvent pas du travail social et qui sont des acteurs de la société civile, petits patrons, entrepreneurs, entreprises, etc.

Cette sous-catégorie semble présenter des difficultés plus faciles à gérer pour l'équipe éducative et elles sont logiquement moins intenses et problématiques puisqu'elles se situent dans une priorité moindre que ne l'est la question du lieu de vie dans l'élaboration du projet éducatif. Cependant, elle représente une partie importante du travail, environ quatre pour cent des notes du corpus sur le plan de l'organisation et de la coordination quotidienne. C'est une activité régulière qui se produit de manière permanente dans l'accompagnement de sujets à la recherche de stages professionnels, de mesures socio-professionnelles ou d'emplois, cela bien

évidemment dans le cadre des séjours de longue durée au CPA de Valmont, telles les trajectoires qui constituent le corpus de cette recherche. Organiser et accompagner les jeunes dans la recherche de stage et de travail a bien évidemment comme objectif de favoriser et de travailler à l'insertion et à la réintégration sociale des adolescents, précisément à la période de fin de scolarité qui coïncide avec la tranche d'âge d'accueil au CPA et pour autant que les jeunes soient encore scolarisés, ce qui n'est pas toujours le cas dans le cadre des trajectoires les plus problématiques que rencontrent les éducateurs. Très concrètement et comme dans l'ensemble de l'action du dispositif, le cadre quotidien doit être planifié et adapté en permanence en fonction de ces dimensions, il faut organiser les déplacements et les horaires des pensionnaires, transmettre les informations nécessaires aux partenaires concernés, soutenir les lieux de stages ou de travail lorsqu'ils rencontrent des difficultés avec les jeunes.

4.1.6 Assurer le suivi et la prévention

Pour ces mêmes raisons, le moindre « petit » mouvement fait l'objet d'une consignation qui laisse trace de la bonne réalisation des visites médicales du médecin généraliste avec lequel le Centre entretient une collaboration privilégiée ou d'autres médecins, lorsque le premier est absent ou indisponible :

« Avait ce matin un rdv chez le médecin pour son doigt » (C. 429) ;

« A vue le Dr K. RAS. Le docteur est impressionné d'entendre ces jeunes dire qu'ils n'ont envie de rien, ne savent pas quoi faire... » (E. 39)

Le mandat de prise en charge et les règles sanitaires de celui-ci impliquent bien entendu de veiller et de s'assurer de l'administration adéquate des soins adressés aux sujets hébergés lorsque l'équipe éducative note certains signes qu'ils expriment au sujet de la santé d'un jeune. Il faut alors s'assurer de régler le problème et mettre en place les démarches pertinentes, malgré qu'il ne soit pas toujours simple d'évaluer la situation, tant les comportements extrêmes adoptés par certains sujets à l'extérieur laissent place à de nombreuses problématiques possibles. Les éducateurs restent attentifs et observent les situations de près, sans s'alarmer, en les évaluant collectivement et en envisageant les actions à mener ou à organiser, en mobilisant les ressources de collaboration adéquates :

« Dr Z pas venu. Elle dit qu'elle a à nouveau vomis et qu'elle a encore mal au ventre. Qu'en fait, elle vomit depuis mercredi. Je ne sais que penser de la véracité de ces vomissements. Elle n'a pas de fièvre, mais a les yeux rouges. Elle plaisante quand même, elle a pris une douche et a pris beaucoup de temps pour se sécher les cheveux et se faire jolie. Elle veut qu'on passe beaucoup de temps vers elle, demande plein de choses. Pour écarter tout doute concernant sa santé, si les maux de ventre persistent demain, vaut-il mieux faire venir un médecin de garde ? » (F. 28)

Ces démarches font partie intégrante de la gestion de la vie quotidienne communautaire et épaississent la stratification complexe des gestes quotidiens. Il peut s'agir de prendre des rendez-vous pour les soins médicaux indispensables auxquels les sujets ont droit après avoir évalué et identifié les signes plausibles d'éventuelles maladies, comme les otites, mononucléose, infections suite à des blessures, des démarches et un suivi adéquats doivent être entrepris. Tout en restant dans les limites de ses compétences, l'éducateur doit donc évaluer la véracité des signes observés, pour identifier la part de « demande d'attention » que les plaintes de certains sujets révèlent, comme dans la note ci-dessus, ce qui n'empêche en rien d'organiser les gestes qui permettront de s'assurer que la santé des sujets n'est pas atteinte. Il ne faut en effet pas oublier le contexte particulier du CPA de Valmont et les conduites à risques que certains sujets produisent à l'extérieur dans le cadre de leur séjour. L'équipe éducative se doit ainsi d'être vigilante face à des symptômes médicaux qui pourraient, en fonction des événements chaotiques vécus par les jeunes, être les signes positifs de problématiques médicales plus graves, en lien avec des conduites sexuelles à risques, sans protection, les comportements réguliers d'auto-agression physique de certains, les risques liés aux consommations addictives d'alcool et de produits stupéfiants, etc. Le signe le plus anodin peut ainsi se révéler être l'indice d'une difficulté plus grave, mais il ne s'agit pas non plus à l'inverse de transformer tout signe en signal d'alarme dramatique. Les gestes d'observation doivent dès lors faire l'objet d'un travail d'évaluation collective en équipe à travers les gestes nécessaires qui doivent être appliqués dans le respect du cadre légal.

4.1.7. Respecter les droits de visites

Les visites sont peu fréquentes dans les notes examinées, elles se déroulent en fonction d'une autorisation accordée par les autorités de placement ou en fonction d'une évaluation et décision d'équipe en interne. Il s'agit en général des visites occasionnelles des avocats des

jeunes, si leur situation en implique la présence, ou de visites plus rares de proches qui ne font pas partie de la famille des sujets. Cette sous-catégorie n'est que peu représentative et ne concerne qu'un très faible pourcentage des notes du corpus.

5.1. Respecter le droit d'information des familles - Les télégrammes du voyages

Sur le plan de l'organisation des relations avec les familles, il faut planifier conjointement et en fonction des possibilités des parents, les sorties, les congés, les permissions et les éventuelles vacances, selon la situation familiale du sujet accueilli. Les parents sont également des interlocuteurs privilégiés dans le cadre des mandats d'observation car ils sont les détenteurs des informations importantes concernant les éventuelles nécessités sanitaires dont il faudra tenir compte durant la prise en charge, comme c'est par exemple le cas pour les indications médicales concernant une médication régulière, ou le maintien d'un suivi thérapeutique engagé, ou tout autre mesure médicale ou thérapeutique qui serait déjà en cours avant l'entrée au CPA de Valmont. Tout un ensemble de communications sont ainsi nécessaires pour gérer le flux des affaires personnelles dont ont besoin certains sujets ainsi que du financement nécessaire à certains achats négociés en accord et avec l'autorisation des parents. On peut dès lors lire des notes de ce genre :

« Les parents téléphonent pour savoir s'il y a besoin d'habits, j'ai répondu que non vu le peu de jours qu'elle doit rester (ses habits seront prêts aujourd'hui) » (B. 37)

ou encore de simples demandes de nouvelles :

« Le père rappelle pour avoir des nouvelles, je lui ai demandé de ramener les crèmes traitantes, me dit que quelqu'un passera dans la journée. » (B. 118)

Sur le plan de l'intervention, on constate tout un travail d'échange d'informations dans le cadre de l'organisation et de la gestion des temps de congé ou de permissions, que ceux-ci se déroulent de manière adéquate ou qu'ils confrontent les parents à certaines difficultés :

« Sa mère a appelé ce matin. Pas bien, se décrit fatiguée et triste, peu apte à gérer sa fille quelques jours et angoissée à l'idée que Y mette à mal l'état déjà instable de son frère. Elle refuse donc de la prendre chez elle durant 2-3 jours complets, mais accepte de l'accueillir quelques heures si Y obtient des permissions. » (F. 179)

Il arrive régulièrement que les parents soient démunis face aux comportements et agissements de leurs enfants et qu'ils en réfèrent dès lors au CPA :

« 19h15, la mère téléphone pour dire que le garçon n'est pas allé travailler cet a-m et qu'il se trouve actuellement en ville avec des copains après avoir passé chez sa maman. X qui a promis d'être de retour vers 22h et d'être au travail demain matin. Était présente TM/W avec qui nous (DD ; GG) avons eu amples discussions pour savoir quelle politique pratiquer et si nous devons le signaler sachant qu'il était en partie chez sa mère. En conclusion nous attendons 22h pour téléphoner à la mère. S'il n'est pas rentré, nous le signalons. S'il est rentré nous laissons les choses telles qu'elles sont et reprendront le problème demain matin avec tél à la WWW. Cela selon décision de TM/W. » (E. 299)

Synthèse et articulation

Grâce à ce premier regard empirique sur le « texte » l'agir organisationnel, on a pu constater que celui-ci se composait de cinq propriétés principales relatives : à l'accueil ; à l'organisation du travail d'équipe ; à l'application de la politique et des orientations éducatives et sanitaires ; à l'application contrainte de mandats d'aide-contrainte ; à la collaboration avec les familles finalement. On a ainsi pu observer dans le détail les phrases d'action qui nourrissent la diversité concrète des composantes praxéologiques de ces catégories, en portant au regard au plus près des gestes et des paroles réelles qui ont été retranscrits dans l'après-coup presque immédiat de l'action par les acteurs de l'agir eux-mêmes. Comment peut-on dès lors maintenant et différemment considérer ces mêmes propriétés, phrases, gestes et paroles de l'action en les envisageant cette fois-ci dans une distance où l'abstraction du contact direct de l'empirisme au cœur des interactions permet de produire un regard interprétatif sociologique, examinant et prolongeant cette fois-ci les interactions et les transactions sociales au niveau du rapport entre le Centre et son contexte d'inscription sociale, c'est-à-dire entre l'institution et la société dans laquelle elle occupe sa fonction spécifique ?

L'agir éducatif sera dans ce but réinscrit et interprété - selon l'intuition logique et en raison du mandat qui l'ordonne et dont le cahier de bord témoigne - dans le cadre de l'intervention sociale élargie selon les mêmes dimensions organisationnelles, relationnelles et réflexives. Toujours en se référant au cadre de la théorie ancrée et à partir des concepts de trajectoire et

de négociation, une interprétation élargie a été opérée depuis l'analyse de l'agir en situation en direction de l'analyse de l'agir contextualisée au niveau sociologique. Les trois dimensions respectives aux trois agir identifiés ont en effet été articulées autour de la notion centrale de cette recherche : « la limite ». « Instituer la limite » en ce sens que pour que l'agir éducatif spécialisé se déploie, il s'agit tout d'abord de créer les conditions réelles de son exercice : le *quotidien*.

De cette conditionnelle et institutionnelle première phase se déploie ensuite une phase dénommée de « transmission de la limite » et qui reflète la *praxis* relationnelle directement exercée à l'égard des sujets pris en charge dans le dispositif, ainsi que des partenaires professionnels. Une troisième phase constitue ensuite l'*interprétation de la limite*, en ce sens que les actes produits dans l'agir sont ensuite interrogés dans l'après-coup, à travers une délibération éthique qui détermine la part réflexive de la pratique éducative spécialisée. Le chapitre suivant propose un certain nombre de repères qui permettent de penser et de mettre en perspectives ces mêmes questions dans une direction quelque peu plus conceptuelle et interprétative. La question qui oriente ces perspectives peut ainsi être formulée de la sorte : comment - à partir du texte empirique de l'agir organisationnel du CPA de Valmont - penser et interpréter « l'institution de la limite », au niveau d'une part de l'interaction sociologique entre le dispositif institutionnel et les institutions desquelles ce dernier est lui-même dépendant, d'autre part dans le cadre de l'organisation, de l'orientation, de l'intention et de la conception du champ du travail social et de l'intervention sociale ?

V.II. L'AGIR ORGANISATIONNEL - AXE INTERPRETATIF

À la suite de la présentation de l'axe empirique, le *texte institutionnel* fait ici l'objet d'un *tour de force interprétatif* supplémentaire. En effet, la nature « textuelle » du *tableau synoptique* comme *système clos* a ouvert de nouvelles perspectives complémentaires d'interprétation dont la composition a reposé sur une opération indiciaire fondée sur les *tekmeria*⁵⁶⁶, les traces graphiques de l'action d'équipe du CPA qui ont soutenu l'opération d'*interprétation empirique* ayant permis son élaboration finale par l'usage du *triangle magique de la découverte*, c'est-à-dire le déploiement de l'*imagination réaliste* et la pratique de la comparaison-découverte. Comme développé dans la première partie, la recherche n'est en effet pas historique, ni micro-historique, mais s'inscrit préférentiellement dans le champ des sciences sociales selon que celles-ci sont dans leurs prétentions plus interprétatives que nomologiques.⁵⁶⁷ S'étant ainsi focalisé sur la positivité des notes du cahier de bord et après les avoir interprétées dans leurs relations internes - imperceptibles au premier abord -, l'*imagination réaliste* a permis de reconstituer cinq grandes *catégories praxéologiques* présentées en introduction de la deuxième partie et de considérer la validité des actions qu'elles représentent par un retour méthodique à l'ancrage empirique par des vérifications multiples dans les notes du corpus.

Cette reconstitution a dès lors soutenu la production d'une interprétation à partir de laquelle on a pu identifier les *pièces manquantes* du texte de l'action d'équipe du CPA, les notes du cahier de bord n'en étant que les déchets et les restes partiels. En ce sens, la *part indicible* caractéristique de la pratique éducative spécialisée - dont l'existence a été formulée sous la forme d'une hypothèse zéro de la problématique - a été située dans son rapport à la dimension de l'*oubli* dont les notes en tant que traces matérielles rendent l'accès possible. On peut dès lors considérer qu'il existe une *mémoire* de cette « part indicible » et que celle-ci a été rendue *visible* par un travail méthodologique indiciaire et méthodique de *révélation*, son invisibilité première n'étant en rien la conséquence d'une perte définitive liée à la destruction ou d'une quelconque magie relative à la survivance errante et au culte mémorial de cette perte. Cette perte, condamnée à l'errance dans les limbes d'un quelconque « inconscient » du

⁵⁶⁶ VEYNE P., *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, 1971, p. 15.

⁵⁶⁷ SOULET M.-H., *Interpréter sous contrainte*, op. cit., p. 30.

social et dont la révélation ne pourrait que s'inscrire dans un occultisme à jamais opaque ne correspond en rien au mouvement effectué dans cette recherche.⁵⁶⁸

Dans le cadre de l'action du CPA de Valmont, l'usage du cahier de bord atteste au contraire de la réalité de l'engagement et de la nécessité de cette mémoire, sans que personne ne réfléchisse pourtant spécifiquement à l'usage du cahier qui la supporte et qui en quelque sorte « va de soi », naturellement. Il n'y a dès lors rien de magique dans le cadre de cette recherche dans le fait d'être parvenu à reconstituer le *texte institutionnel* de l'équipe du CPA à partir de ces traces mnésiques. Les opérations effectuées ont à cet effet été clairement distinguées, le caractère naturel de cet usage est en réalité indiscutablement le fruit d'actions construites et de gestes intentionnels effectués par les acteurs concernés. Ceci n'obère toutefois en rien la « surprise » et la « magie de la découverte », car comme pour toute action et de la même manière que dans le cas de l'usage du cahier de bord, le chercheur plongé dans l'examen empirique de l'enquête indiciare se concentre totalement sur « l'attention » que l'observation et la recherche des indices exige de lui, oubliant que sa capacité à détecter les indices se soutient pour lui aussi d'une mémoire au préalable incorporée dans l'état des lieux et la problématique. En ce sens et comme dans la clinique « foucaldienne », la pratique indiciare de recherche exige dans le cours de l'examen des détails de suspendre tout jugement théorique pour saisir les occasions au plus près du chevet du malade. Freud exprimait à sa manière mais clairement la méthode indiciare, dans une lettre à Ferenczi à propos du tableau que constituait alors son travail de la « Vue d'ensemble des névroses de transfert » : « J'estime que l'on ne doit pas faire de théorie - elles doivent tomber à l'improviste dans votre maison, comme des hôtes qu'on avait pas invités, alors qu'on est occupé à l'examen des détails... ».⁵⁶⁹ Dans ce cadre certes différent, le tour de magie doit être uniquement considéré comme le fruit d'une méthodologie rigoureuse dont les gestes

⁵⁶⁸ L'oubli doit ainsi et au contraire être considéré ici comme une nécessité favorisant l'effectivité de l'action et la mise en œuvre de l'intentionnalité que ses finalités orientent. Il est en effet nécessaire d'oublier certains gestes techniques dans le cours de l'action, alors que ceux-ci en permettent pourtant l'effectivité, et c'est une condition d'efficacité et de possibilité de l'action, efficacité lié dans ce contexte éducatif à la *mêtis* (et la *phronèsis* comme possible articulation entre la théorie et l'action). Ainsi et pour donner un exemple, le footballeur, pour marquer un but au terme d'une action collective de jeu, ne pense pas, il ne produit pas un travail réflexif au moment même de l'action, relativement aux entraînements précédemment réalisés, aux consignes stratégiques et tactiques formulées par l'entraîneurs avant le match, ni à la lecture qu'il a faite le week-end précédent de travaux sociologiques qui se sont penchés sur la pratique du football. Ces éléments nécessitent d'être oubliés, c'est-à-dire qu'ils doivent être mémorisés, incorporés, cette *mémoire latente* restant ainsi disponible pour faire l'objet d'une traduction dans le cours de l'action par le saisissement de l'occasion dans un temps très court. C'est exactement la théorie développée par Michel de Certeau, nous oublions que nos gestes quotidiens ne sont possibles que parce que nous possédons en mémoire un savoir et des acquis que nous mobilisons dans l'action, sans avoir le temps d'y penser sur le moment.

⁵⁶⁹ FREUD S., *Vue d'ensemble des névroses de transfert, Un essai métapsychologique*, Paris, PUF, 1985, p. 113.

techniques sont clairement identifiés et il est en ce sens pertinent de parler de *triangle magique de la découverte* pour évoquer la surprise de la trouvaille, celle-ci exigeant cependant dans l'après-coup d'être élaborée par une reconstitution des procédés opérés, ce qu'illustre pleinement le terme de *pratique réflexive* qui pourrait aussi ici et en quelque sorte définir la « double herméneutique » de la méthode sociologique.⁵⁷⁰

Dans cette ligne et à partir du *tableau grammatical* des invariants praxéologiques reconstitués, une deuxième opération plus large d'interprétation a été mise en œuvre pour réinscrire l'action de l'équipe éducative du CPA de Valmont dans son contexte sociologique. Cette opération relève à ce stade d'un authentique *coup de force interprétatif*, spécifiquement relatif au procédé indiciaire, selon des modalités qu'a clairement décrites Marc-Henry Soulet.⁵⁷¹ Prolongeant ainsi de manière inattendue « l'hypothèse zéro » d'un indicible en éducation spécialisée, les développements de la recherche ont conduit à considérer les dimensions anthropologiques de l'action relatives à l'usage technique du cahier de bord (que les *hypomnémata* illustrent notamment), ainsi qu'à approfondir le lien qui existe et se dessine entre la dimension de la *part indicible* et la question du *quotidien* qui est une dimension pratique centrale en éducation spécialisée dont le cahier de bord atteste indiscutablement de la production matérielle et factuelle.

Considérant dès lors les trois dimensions de l'action identifiées dans le *texte institutionnel*, à savoir l'*organisation*, l'*intervention* et la *transmission*, on a situé les actions des éducateurs en les inscrivant distinctement dans les formes d'un agir anthropologique susceptible de permettre de les réinscrire dans une appréhension sociologique relative au champ générique de l'éducation spécialisée. La table des matières du *texte institutionnel*⁵⁷² a dès lors été remaniée, tel un jeu de puzzle⁵⁷³, en fonction de trois formes constitutive de l'*agir éducatif spécialisé* : l'*agir organisationnel*, l'*agir relationnel* et l'*agir réflexif éthique*, de sorte que la traçabilité avec les notes du corpus ne soit jusque-là pas interrompue.⁵⁷⁴ À partir de la re-modulation de la table des matières dans ses formes anthropologiques, un *saut interprétatif* qui interrompt la traçabilité directe avec les notes du corpus a été opéré, pour analyser à ce stade les formes de l'*agir éducatif spécialisé*, en les découpant une nouvelle fois selon les trois dimensions de l'*organisation*, de l'*intervention* et de la *transmission*, mais par une

⁵⁷⁰ VRANCKEN D., KUTY O., *La sociologie et l'intervention*, op. cit., p. 276.

⁵⁷¹ SOULET M.-H., *Interpréter sous contrainte*, op. cit., p. 33.

⁵⁷² Cf. ANNEXE 13 « Table des matières croisée du texte empirique et institutionnel ».

⁵⁷³ SOULET M.-H., *Interpréter sous contrainte*, op. cit., p. 36.

⁵⁷⁴ Cf. ANNEXE 14 « Formation catégorielle et formelle de l'agir éducatif spécialisé, Table des matières de l'agir éducatif spécialisé ».

imagination réaliste cette-fois-ci orientée sociologiquement à partir de la *dimension contrainte du mandat* délivré à l'éducation spécialisée, mandat contraint pour le CPA de Valmont mais aussi pour l'ensemble des dispositifs de ce champ professionnel. Cette opération correspond en tous points au « coup de force » évoqué par Marc-Henry Soulet⁵⁷⁵, elle fait l'objet du second axe de présentation des résultats à partir d'une nouvelle table des matières, considérant cette-fois-ci la grammaire empirique de l'*agir éducatif spécialisé* en l'interprétant comme une grammaire structurellement sociologique qui peut être considérée comme commune à l'ensemble des pratiques génériques des dispositifs du champ de l'éducation spécialisée.

Dans l'axe interprétatif, l'agir éducatif est interprété à partir de la notion de « mandat social », concept élargi par *raisonnement logique* dans une vision qui reste toutefois ancrée dans les constituants empiriques du *texte institutionnel* du CPA de Valmont, tout en progressant vers un regard le considérant sous l'angle générique de son institution sociologique. En ce sens, on procède à l'interprétation du *texte institutionnel* et on propose une structure grammaticale de l'agir éducatif spécialisé. L'annexe 15 illustre et formalise les propriétés tout autant qu'elle témoigne de la structure de cette grammaire de l'agir.⁵⁷⁶ Pour le dire différemment mais toujours dans le cadre de la théorie ancrée et avec en toile de fond les concepts de *trajectoire* et de *négociation*, une analyse élargie a été opérée pour passer de l'analyse de l'*agir en situation* à une analyse de l'*agir en contexte*, i.e. au niveau sociologique de celui-ci et selon le procédé des *jeux d'échelles*.⁵⁷⁷ Considérant ainsi le CPA de Valmont sous l'angle du *dispositif éducatif spécialisé*, on interroge son action en tenant compte des *intentions politiques* qui le justifient, réfléchissant aux modalités de *négociation* dont le mandat fait l'objet entre les autorités de placement et les institutions éducatives, dans une dualité articulant *contrainte* et *création*. On considère que le *mandat* constitue en soi une réponse politique, sociale et démocratique à la manifestation de comportements individuels qu'expriment et manifestent certains sujets du lien social, une réponse relative au phénomène social de *déviante aux normes*.

On convoque dans ce but les apports de la *sociologie de la déviance* et les modalités de prise en charge de la déviance sont articulées en rapport aux compétences professionnelles spécifiques des éducateurs spécialisés dans la rencontre de sujets en déviance. Les éducateurs spécialisés sont en effet dans le cadre des professions de l'intervention sociale des

⁵⁷⁵ *Ibid.*, p. 33.

⁵⁷⁶ ANNEXE 15 « Table des matières interprétative de l'agir éducatif spécialisé ».

⁵⁷⁷ Cf. REVEL J., *Jeux d'échelles*, *op. cit.*

« spécialistes-généralistes » du *quotidien* et de la *rencontre* de sujets en déviance et en souffrance sociale. La rencontre ponctue ici le caractère interactionniste central de la profession, centralité que recouvre le concept spécifique de *relation éducative* et dont le travail de tissage s'inscrit dans le « cadre de l'expérience » que matérialise le « dispositif institutionnel du quotidien » où la prise en charge des sujets dits déviants est intégrale, au sens d'une prise en charge complète de l'ensemble des dimensions nécessaires à la vie quotidienne. Comme l'illustre l'axe empirique du *texte institutionnel* sur son versant organisationnel, la vitalité du *dispositif artificiel* du quotidien n'est effectivement possible que grâce au souffle continu qu'émettent les processus de constitution et d'*organisation du travail en équipe*, équipe qui s'attèle à produire et à entretenir professionnellement le « quotidien du quotidien » ou le « quotidien au quotidien », au moyen d'une *organologie* qui implique comme son nom l'indique l'utilisation d'*outils techniques*, de *procédures* et de *règlements* internes au dispositif qui permettent d'articuler l'organisation de la vie quotidienne éducative spécialisée et les justifications des modalités de prise en charge du mandat à l'égard des autorités de placement étatiques qui représentent la société.

L'ensemble des concepts ci-dessus constituent à cet endroit de la présentation les propriétés de *l'agir organisationnel*, premier volet constitutif de *l'agir éducatif spécialisé*, ils soutiennent les développements suivants, en résonance aux dimensions invariantes de l'éducation spécialisée identifiés dans la première partie de la recherche et en fonction du contexte microsociologique du CPA de Valmont qui en illustre tout à fait bien les concepts génériques : *le mandat ; l'institution ; le dispositif de vie quotidienne ; la rencontre ; la relation éducative ; les médiations éducatives ; la vie communautaire ; le travail de groupe ; l'animation des activités ; le projet socio-éducatif ; les techniques éducatives ; l'évaluation éthique et déontologique ; les finalités et valeurs humanistes et personnalistes de la profession*. Pour formaliser la conjugaison de l'agir au cas par cas dans la prise en charge éducative spécialisée dans l'axe interprétatif de l'activité du Centre éducatif fermé de Valmont, on se soutient du concept de *déviance* développé par Howard Becker, celui-ci permettant de mieux comprendre les intentions du *travail éducatif spécialisé* et de dépasser une vision stigmatisée ou péjorative de la déviance qui s'inscrirait dans le contexte du CPA sous l'unique étiquette d'une délinquance juvénile qu'il s'agirait de re-conformer par la sanction de privation de liberté, bien que le texte empirique du CPA montre que dans le cadre de l'élaboration de son mandat, la centralité de « l'assistance éducative » se manifeste certes

par une « aide-contrainte » pour les jeunes et pour l'institution.⁵⁷⁸ Tenant compte de ces éléments sur le plan de l'agir organisationnel, il s'agit dès maintenant d'élargir la réflexion et d'essayer de penser « sociologiquement » l'assomption du mandat social dans la pratique éducative spécialisée, en considérant que la prise en charge de la déviance qu'elle propose relève en ce qui concerne les sujets concernés d'un processus de *rectification subjective* visant la production d'un écart dans leur rapport subjectif aux normes sociales, plutôt que d'un processus de « correction » ou de re-conformisation que la menace de sanction privative viendrait forcer au prisme du redressement.

Les catégories du *texte institutionnel* relatives à l'agir organisationnel dans son articulation « dispositif institutionnel-travail d'équipe-action à l'égard des sujets » sont interprétées ci-dessous selon la logique ternaire adoptée : celle de l'*organisation*, du *relationnel* et du *réflexif éthique* dans l'agir, mais dans une articulation « contexte sociologique-dispositif institutionnel-travail de l'équipe » servant par ailleurs de support pour une considération générique de la pratique éducative spécialisée. On considère ainsi que la pratique exercée au CPA de Valmont est une pratique de l'éducation spécialisée qui constitue sur le plan sociologique une *pratique de rectification sociale et subjective* (déviance aux normes, réduction démocratique des écarts dans la rencontre et dans la vie quotidienne) ; qui s'institue dans la vie d'un dispositif de l'entre-deux ; qui est un *théâtre du quotidien* (la mise en actes du *mandat* entre *contrainte* et *création*, grâce la mise en scène d'un *quotidien artificiel* au moyen d'un *travail d'équipe tactique*) ; qui exige une *technicité* et une *réflexivité* spécifiques à la profession (pour répondre de la prise en charge du mandat délivré, pour répondre aux obligations sanitaires et sécuritaires grâce à l'utilisation des dispositifs techniques indigènes et internes).

1.1.1. L'éducation spécialisée comme pratique de rectification sociale et subjective

Comme dans le cas de l'*agir éducatif spécialisé* produit par le dispositif institutionnel du CPA de Valmont, on peut généralement considérer que les sujets accueillis et pris en charge

⁵⁷⁸ Cf. « CPA de Valmont, *Concept de prise en charge* », document interne, 2011, p. 9 : « Hormis la présence du délit ou de l'infraction, l'histoire personnelle du jeune, quelle que soit l'origine du placement est empreinte de délinquance, voire de ruptures des liens sociaux avec les institutions familiales, scolaires, judiciaires et autres pouvant le mettre lui-même en danger. Leur trajet est fréquemment constitué de ruptures, d'échec et/ou d'absentéisme, de fugues, de vie de zone ou d'errance, de troubles psychologiques et de dépendance aux produits mais aussi bien, bien que dans une logique de parer à « l'adversité », de développement de solidarité avec leurs pairs, de constitution de réseaux efficaces (logement, argent, etc.). »

par les institutions politiques, sociales et juridiques du domaine de l'intervention sociale le sont en raison de la déviance ou des déviations qui caractérisent leur rapport aux normes instituées. Par leurs comportements et leurs conduites sociales anormales, ils se mettent eux-mêmes ou autrui en danger à des degrés divers et ils doivent pour cette raison être considérés comme des sujets en difficultés, en déficits, en carences ou en incapacités d'intégration ou/et d'adaptation dans/aux les modalités du lien social qui trament le fond sur lequel s'édifie leur trajectoire sociale singulière.⁵⁷⁹ Dans cette logique, l'éducation spécialisée se présente comme un domaine de l'intervention sociale se déployant dans le cadre d'institutions de droit public ou/et privé⁵⁸⁰ qui prend précisément en charge au quotidien une certaine partie de la population de ces sujets inscrits dans des déviations aux normes sociales. Cette prise en charge doit ici être envisagée dans sa mise en actes au prisme de l'institution d'un dispositif d'action structuré qui lui-même s'inscrit dans une volonté sociale structurelle et une intention conceptuelle plus large, c'est-à-dire sociologique⁵⁸¹, raison pour laquelle il est à la fois *contraint* et dans le même temps *habilité* par le contexte social et sociétal qui le soutient à l'intérieur des structures évolutives du système démocratique et des modalités d'institutionnalisation égalitaire entre les individus (Giddens).

Toute formation de lien social quelle qu'elle soit nécessite l'institution socialisée de normes et de règles qui produisent la cohésion sociale visée mais qui dans le même temps provoquent des inévitables effets de déviance et d'exclusion (Becker). Par exclusion il faut entendre la mise en marge de certains sujets de la société dans leur (re)prise en charge par celle-ci, en raison des motifs de privation ou de limitation de liberté et d'autonomie qui caractérisent ces prises en charge temporaires ou plus pérennes dans le cadre d'institutions diverses, tels les dispositifs carcéraux, hospitaliers, éducatifs.⁵⁸² La morale qui fonde le système démocratique⁵⁸³ implique dès lors paradoxalement dans ce but une rectification des écarts de déviance, par une prise en charge institutionnelle des sujets par le travail social qui

⁵⁷⁹ On peut entendre ici le concept de trajectoire entre l'individuel et le collectif, sous son angle transactionnel.

⁵⁸⁰ Les dispositifs éducatifs spécialisés sont souvent des institutions dont l'activité s'inscrit sous l'égide de Fondations de droit privé, reconnues d'utilité publique. Elles sont en ce sens des acteurs de prestations et d'innovation des pratiques

⁵⁸¹ En tant que pratique née et située dans la Modernité après-guerre (ou Postmodernité ?), son appréhension ne peut dès lors qu'être « socio-logique », c'est-à-dire qu'elle est orientée par les logiques du social et de son contexte historique et archéologique, au sens de l'archéologie des discours développée par Michel Foucault (1969).

⁵⁸² Les grandes institutions décrites par Foucault (1975) dans la filiation du grand renfermement.

⁵⁸³ Celle-ci résulte de l'esprit des *Lumières* qui a accompagné et déterminé la mise en place des principes et des valeurs philosophiques de la modernité démocratique, cf. Sibertin-Blanc, 2008 ; Rawls, 2008.

se divise lui-même en de multiples dispositifs spécifiques et spécialisés.⁵⁸⁴ Les dispositifs de l'éducation spécialisée sont ainsi une des modalités et un champ particulier de prise en charge de cette intention rectificatrice à l'égard d'individus dont les déviations présentent des caractéristiques diverses et multiples mais qui nécessitent toutes une prise en charge par et dans le *quotidien éducatif spécialisé*. L'éducation spécialisée doit dès lors être considérée comme un agir spécifique d'intervention du travail social, agir *spécialisé* dans la prise en charge du quotidien d'individus, mais dans le même temps agir *généraliste*, car capable de s'adapter à diverses problématiques de déviations et parce qu'en outre il propose une prise en charge individualisée fondée sur la rencontre et un projet d'avenir, de devenir. Le terme d'éducation spécialisée trouve ici toute sa portée et sa justification, le *texte institutionnel* du CPA de Valmont illustrant parfaitement la complexité d'une action qui doit tenir compte dans le même temps des directives qu'impose d'une part la prise en charge des mandats civils et pénaux et d'autre part des résistances rencontrées dans cette application dans le cadre de la rencontre à chaque fois surprenante, inédite, imprévisible avec les sujets accueillis et au regard des finalités humanistes et personnalistes exigées par les valeurs de la profession.

L'action effective réelle du dispositif éducatif spécialisé nécessite dès lors, faut-il le rappeler, un lieu architecturalement construit et géographiquement situé (Giddens), ainsi que l'édification de modalités contractuelles de définition de la prise en charge et du mandat délégué et ordonné par les autorités de placement en charge la bonne exécution de la commande sociale. Ce niveau de *négociation* qui apparaît clairement dans le *texte institutionnel* est à la fois soutenu par des dimensions de contraintes étatiques légales et hiérarchiques (le CPA doit exécuter les placements selon les régimes décidés par les autorités), mais il habilite dans le même temps une créativité quant aux modalités d'application de la prise en charge du mandat, par un *savoir-y-faire* singulier dans l'application *indigène* de la contrainte mandataire. De manière générale, toute société s'institue à partir de textes juridiques qui régulent et règlent les conduites sociales⁵⁸⁵, il faut considérer pour cette raison avec la plus grande attention le fait que l'institution éducative spécialisée ne peut qu'être instituée selon la même logique comme un dispositif du quotidien *poïétiquement* construit par des normes et des textes « indigènes » qui témoignent d'un pouvoir intentionnel de découpe sur le *réel social*, dans le but de permettre l'institution d'un jeu interactionnel ouvrant la possibilité pour les sujets pris en charge de rejouer leur rapport à

⁵⁸⁴ CASTEL R., « Devenir de l'État Providence et travail social », in ION J., *op. cit.*, p. 27.

⁵⁸⁵ Cf. LEGENDRE P., *La société comme texte*, Paris, Fayard, 2001.

la question des normes nécessaires à toute vie institutionnelle - i.e. à toute forme de *lien social*. Cet agir produit l'existence, l'entretien et le maintien nécessaire pour le temps de la vie de ce que l'on doit qualifier dans ce contexte de *quotidien artificiel*⁵⁸⁶ puisqu'il s'inscrit dans une pratique professionnelle clairement reconnue par les éducateurs tout aussi bien que par les sujets pris en charge et la société en général. En ce sens on considère qu'il s'agit d'un agir *organisationnel*, l'institution devant être considérée comme un « organe », un organisme, une organisation mise en place en fonction d'un certain nombre de déterminations constitutives provenant de l'organisme social plus large qui l'englobe et justifie son existence. L'*agir organisationnel* est ainsi à la fois structurant de l'ensemble de l'*agir éducatif spécialisé*, tout en étant lui même et socialement « structurellement structuré » par les modalités politiques du lien social. Si pour le CPA l'application du mandat implique un certain nombre de gestes institutionnels relatifs à l'articulation entre éducation et enfermement, dans une autre institution éducative et relativement à un mandat différent, les gestes institutionnels seront conceptualisés selon des modalités différentes, bien qu'on puisse dans les deux cas parler de *contrainte-créativité* dans les caractéristiques indigènes d'application d'un mandat qui se fonde dans tous les cas à partir de la question générique de la *déviance* aux normes instituées, concept transversal à l'ensemble du champ éducatif spécialisé.

Déviances multiples aux normes sociales

En référence aux travaux de Howard Becker et relativement aux publics que celui-ci qualifie de déviants, on considère dans le cadre de cette recherche que les publics, populations, sujets en difficultés diverses qu'accueillent les dispositifs du champ de l'éducation spécialisée sont des sujets en situation de déviance, en quelque façon. Les problématiques diverses rencontrées par les éducateurs spécialisés sont effectivement particulièrement hétérogènes, multiples et de tous ordres, ces professionnels étant susceptibles d'accueillir et de rencontrer des sujets souffrant de handicaps divers ou de retard mental, associés à des troubles neurologiques ou à des troubles du comportement, selon des degrés de gravité légers, moyens ou lourds, voire sévères, mais ils peuvent tout aussi bien accompagner des enfants en difficultés sociales, familiales ou psychiques, en foyer ou dans des centres de prise en charge psychothérapeutique, ou des adolescents, selon les mêmes modalités, mais parfois dans des

⁵⁸⁶ Le « quotidien artificiel » définit à notre sens de manière spécifique et tout au long de la recherche, le dispositif éducatif spécialisé.

foyers d'accueil en urgence ou dans des centres éducatifs fermés, comme c'est le cas pour le CPA de Valmont, ainsi que dans le cadre de l'accompagnement des mesures pénales effectué par les éducateurs du Tribunal des mineurs. Enfin et en plus des activités éducatives en milieu ouvert et dans l'accompagnement judiciaire (AEMO, « accueil éducatif en milieu ouvert » et éducateur de la protection judiciaire), les éducateurs ont développé leurs activités en inscrivant leur action dans de nouveaux dispositifs relatifs aux professions du travail social : éducateurs de rue, accompagnement éducatif dans le cadre de dispositifs de réintégration, centre d'accueil des exclus, accompagnement de sujets toxicomanes, etc. Dans l'ensemble des ces activités, il faut considérer que tous les sujets concernés par l'*agir éducatif spécialisé* souffrent inévitablement d'une situation de déviance, que celle-ci soit le résultat d'une conduite de transgression ou qu'elle résulte d'un rapport ou d'une relation problématique, psychique, physique et/ou sociale aux normes instituées. L'étude de l'*agir éducatif spécialisé* peut dès lors souscrire aux lignes de définition de Howard Becker à propos de la sociologie de la déviance, en considérant cependant que toute déviance ne relève pas directement de ce que ce sociologue nomme transgression, mais qu'il s'agit par contre bien du rapport que les sujets entretiennent vis-à-vis de la *norme*.⁵⁸⁷ Cette vision qui définit la conception sociologique de Becker considère que la déviance ne résulte pas tant de l'acte que les sujets ont commis en termes de transgression, mais bien plus de l'étiquetage social qui la constitue.⁵⁸⁸

Examinant dans ce sens les différentes modalités possibles de déviance, Becker la considère ensuite sous l'angle de différents types de comportements qui en caractérisent la fonction identitaire.⁵⁸⁹ En ce qui concerne le CPA de Valmont, on comprend rapidement que la déviance mise en jeu est relative au problème social de la délinquance juvénile et que les sujets concernés peuvent être rapidement et à tort stigmatisés dans l'opinion publique de criminels, de jeunes violents, dangereux, etc. On a cependant observé dans l'étude du corpus que le placement au CPA ne relevait pas uniquement d'un rapport de transgression criminelle à la norme, mais qu'au contraire et y compris dans les trajectoires les plus significatives en terme de longueur et de répétitivité du nombre de séjours effectués, les placements civils étaient marqués par un rapport tout aussi relatif à la question de la déviance, mais toutefois passablement éloigné des réalités criminelles. Dans les deux cas, la déviance caractérise cependant la considération sociale de ces sujets et justifie les modalités du mandat social délivré par les autorités d'intervention sociale qui sont en charge, d'une part de sanctionner et

⁵⁸⁷ Cf. BECKER H., *Outsiders, op. cit.*, p. 25.

⁵⁸⁸ *Ibid.*, p. 33.

⁵⁸⁹ *Ibid.*, p. 55.

de répondre à la déviance, et d'autre part de combattre celle-ci par des mesures éducatives qui visent à éviter que les sujets concernés ne s'enferment ou ne soient enfermés dans une identité de déviance dans laquelle il ferait comme l'exprime Howard Becker : « carrière ».⁵⁹⁰ C'est précisément cette identité problématique de « carrière stigmatisée » que combattent au quotidien les éducateurs spécialisés lorsqu'ils tentent d'accompagner les sujets dans un nouveau rapport à cette identité normative, dans le but de produire un écart relatif aux comportements répétitifs, écart qui vise l'élaboration d'un autre devenir possible, selon les finalités de l'éducation spécialisée et cela bien différemment d'une re-conformisation autoritaire et forcée à la norme instituée.

En ce sens, le mandat en éducation spécialisée (et dans toute forme d'intervention sociale) est en soi porteur d'un paradoxe, celui de produire à la fois et d'une part la stigmatisation des sujets accueillis en sanctionnant les comportements et en ordonnant une mesure de placement, celui d'autre part d'avoir pour orientation et pour mandat de combattre par des moyens éducatifs les effets de stigmatisation de ce même mandat, pour rompre de manière plus générale la stigmatisation sociale qui exclut les sujets du lien social, les cantonnant dans une position d'« outsiders ».

Ce paradoxe n'est finalement que le reflet du paradoxe contingent à la régulation démocratique et moderne du lien social et de la fonction sociale structurale et structurelle qu'y opère la norme. Faut-il dès lors s'étonner de retrouver, au regard de la déviance, un paradoxe identitaire transversal à l'éducation spécialisée et au travail social, tous deux orientés par le modèle démocratique moderne de l'Etat social, à sa philosophie et ses valeurs, ainsi qu'aux écarts qu'ils produit malgré lui dans le *réel* au regard de l'intention égalitaire qui fonde son intention et sa fonction ? La contrainte de l'éducation spécialisée, par le prolongement logique du mandat qui lui est confié exprime en ce sens et à un niveau microsociologique la même contrainte paradoxale que l'État social⁵⁹¹ et les autorités qui le représentent sont en charge de résoudre. Il s'agit en effet de réduire les écarts par un traitement des sujets qui reste fidèle aux valeurs et finalités de la démocratie, réduction en ce sens morale, car fondée sur des valeurs intentionnelles égalitaires, sur une « justice sociale » mise concrètement en œuvre dans le cadre de l'intervention du travail social par l'exercice du pouvoir qui justifie l'usage des dispositifs.

⁵⁹⁰ *Ibid.*, p. 47.

⁵⁹¹ CASTEL R., « Devenir de l'État Providence et travail social », in ION J. (dir.), *Le travail social en débats*, op. cit., p. 27.

Réduction morale et démocratique des écarts

Dans tous les cas, le travail social et l'éducation spécialisée sont chargés par la commande sociale d'assumer des mandats de prise en charge de sujets en déviance qui présentent volontairement ou involontairement un écart aux normes sociales, dans un mouvement de réduction démocratique de cet écart et au moyen d'une prise en charge soutenue par un projet individualisé, cela quelles que soient les origines des écarts des déviations constatées. Il peut en effet s'agir d'une déviance résultant d'une transgression, volontaire ou involontaire, mais il peut s'agir également et différemment d'une déviance résultant d'un handicap, physique, psychique ou social que les modalités du lien social ne prennent pas suffisamment en compte et qui ont dès lors pour conséquence de produire, au nom de la norme, une déviance aux normes établies. C'est en ce sens une situation d'injustice ou d'in-équité que les modalités à l'origine solidaristes d'intervention de l'État social - qui est la figure et le parangon de cette logique de solidarité sociale - sont en charge de rectifier l'écart pour résorber le plus possible l'inégalité.⁵⁹² Il s'agit à cet effet de produire une rectification « au un par un » et on a utilisé le terme de « rectification subjective »⁵⁹³ pour caractériser cette action directe envers les individus, dans le but de produire des processus de « rectifications sociales » ou de corrections plus larges qu'illustrent les intentions de la figure de l'État Providence qui trouve ses racines dans la philosophie des Lumières et relativement à son intention républicaine, mais qui est aussi particulièrement et profondément ancré dans le solidarisme politique et le concept sociologique de *solidarité* développé et analysé par E. Durkheim.

Si le mouvement solidariste est à l'origine de la naissance des mouvements assistanciers et assurantiels dans les politiques sociales, ce n'est véritablement qu'avec l'État Providence de 1945 que philosophie politique et politiques sociales se trouvent réunies dans une orientation téléologique commune : le devenir des individus au sein de la société, au regard de valeurs morales et éthiques justes et équitables. Le travail social et les différentes activités multiples du travail social trouvent ici les racines justifiant les fondements de leur constitution comme champ professionnel spécifique, se différenciant, se distinguant et s'écartant de leurs origines

⁵⁹² Cf. SIBERTIN-BLANC G., *Philosophie politique, op. cit.*, p. 159.

⁵⁹³ La « rectification subjective » est de la même manière que dans le dispositif de la cure psychanalytique, mais selon des modalités et un champ d'application différent (la réalité psychique en psychanalyse, la réalité sociale en éducation spécialisée), une des principales finalités de l'agir que permet d'opérer la fonction du professionnel dans l'interactions relationnelle, inscrite dans le dispositif. L'agir vise ainsi une modification en termes de nouveaux possibles pour le destin du devenir du sujet, produisant dans la cure analytique un écart par rapport au destin répétitif et mortifère des symptômes psychiques dans la vie du sujet (la jouissance), produisant en éducation spécialisée un écart par rapport au destin répétitif des symptômes sociaux dans la trajectoire sociale du sujet (la déviance et la carrière déviante). Souligné par nous.

mythiques et historiques, se retrouvant dès lors inscrites dans un mouvement de professionnalisation spécifique qui perdure jusqu'à aujourd'hui en termes de réponse politique pratique aux problèmes sociaux. Malgré l'affaiblissement de l'État Providence et la montée en puissance du néolibéralisme dans le cadre de la Révolution conservatrice, le travail social et l'éducation spécialisée ont préservé les valeurs fondatrices de leur véritable naissance professionnelle au moment du mouvement démocratique de l'après-guerre, tout en s'adaptant paradoxalement aux mutations des politiques sociales, éléments évoqués dans la première partie et que confirme les travaux de Robert Castel.⁵⁹⁴

Pour faire retour au CPA de Valmont en écho aux propos qui précèdent, on constate que sa naissance en 1971 s'inscrit en parfaite synchronie dans le mouvement de réforme des maisons d'éducation⁵⁹⁵ et la création de nouvelles modalités institutionnelles et idéologiques diverses de prise en charge des sujets en déviance en Suisse romande dans l'après-guerre. Si ce mouvement trouve ses origines et se développe de manière continue depuis la fin du 19^e siècle, il trouve dans le cadre de l'État social des modalités conceptuelles politiques et philosophiques inédites. Le mandat confié à l'éducation spécialisée doit ainsi être considéré comme la manifestation concrète de la volonté et de l'intention politique et sociale de répondre à la déviance, le dispositif de prise en charge de ce mandat n'étant quant à lui pas spécifiquement politique en soi, puisqu'il n'exerce qu'une fonction d'exécutant, de prestataire de l'entre-deux, entre les individus en déviance et en souffrance sociale et l'État social en charge pour des raisons démocratiques de soutenir et d'accompagner ces individus en vue de leur (ré)adoption sociale. Il est dès lors nécessaire de distinguer précisément pour l'analyse la question de l'*institution politique du mandat* de celle de l'*institution de la politique indigène du dispositif* praxéologique en charge de l'application de ce mandat, car en réalité il est lui-même contraint de reproduire un microprocessus normatif du même ordre pour pouvoir exister.⁵⁹⁶

Le CPA de Valmont correspond et s'inscrit en tous points dans ces caractéristiques, le *texte institutionnel* laissant apparaître le paradoxe évoqué ci-dessus et les modalités de son traitement par une conception du dispositif élaborée à partir de la notion du projet individuel, fondamentale en éducation spécialisée, comme technique et comme moyen permettant de mettre en œuvre le travail de rectification de l'écart de déviance, mais également par des

⁵⁹⁴ Cf. CASTEL R., « Devenir de l'État Providence et travail social », in ION J., *op. cit.*, p. 32.

⁵⁹⁵ Cf. VEILLARD M., *La réforme des maisons d'éducation*, *op. cit.*

⁵⁹⁶ *Ibid.*, p. 35.

modalités de négociation avec les autorités mandataires. L'application contrainte du mandat social nécessite dès lors pour un dispositif, comme celui du CPA de Valmont, l'institution d'une politique et de techniques indigènes pour mettre à l'ouvrage le paradoxe de la fonction et du rôle collectif et politique qui lui est attribué (la réintégration aux normes) avec le moyen d'une approche individualisée.⁵⁹⁷

À partir de ce paradoxe transversal, on examine dans la partie suivante la question de la spécificité du *dispositif éducatif spécialisé*. S'il s'inscrit en effet dans le cadre des professions en travail social et répond de la même manière que l'ensemble des dispositifs de ce champ au mandat politique et social, il se définit par contre distinctement par des modalités, des intentions et une conception de son application - l'institution d'une politique permettant la production d'un cadre artificiel de vie quotidienne - qui diffère ici sensiblement en rapport aux autres dispositifs du travail social, notamment des pratiques en travail social liées aux politiques sociales (assistance et assurance sociales) et en animation socio-culturelle (éducation populaire, travail communautaire ou politiques locales). Pour déterminer la spécificité de l'éducation spécialisée, il faut ainsi parler d'une *politique indigène du quotidien* orientée par la contrainte mandataire et le paradoxe qui la caractérise.

Une pratique « généraliste » spécialisée dans le quotidien et la rencontre

Si comme on l'a vu dans la première partie, l'identité de l'éducation spécialisée doit être considérée comme incertaine en raison de sa proximité, des similarités et points communs de ses modalités structurelles avec celles du travail social, l'activité professionnelle est orientée dans les deux cas par le mandat social et les modalités concrètes de son application dans le cadre d'un dispositif singulier d'intervention sociale institué par les autorités ou, différemment et de manière plus spécifique en éducation spécialisée, dans un dispositif d'intervention qui est en même temps une « institution du quotidien » en soi « intégralement quotidienne » et singulière. On peut dès lors considérer que la dimension structurelle du mandat ordonné par les autorités est invariable, malgré les changements permanents qui caractérisent l'orientation politique de celles-ci. De la même manière, les modalités de prise en charge, les finalités et les valeurs de l'éducation spécialisée sont elles-aussi invariables, structurellement et historiquement, malgré les changements et évolutions des orientations politiques et les mutations néo-libérales des politiques sociales mises en œuvre depuis les

⁵⁹⁷ *Ibid.*, p. 33.

années 1970 (Révolution conservatrice). Il est évident que les mutations provoquées par l'instauration de la « Nouvelle Gestion publique » témoignent en ce sens d'une intensification de l'orientation néolibérale des politiques d'intervention sociale et que cette orientation continue d'avoir actuellement des effets incontestables sur les pratiques du travail social et de l'éducation spécialisée, ainsi que sur les modalités d'orientation du mandat social. Elles ont ainsi produit dans le même temps des problématiques inédites de déviance, de nouveaux symptômes déviants des sujets (une nouvelle économie psychique⁵⁹⁸) du lien social et des nouveaux problèmes sociaux produits par l'évolution et les mutations de l'hypermodernité⁵⁹⁹ néolibérale contemporaine.⁶⁰⁰ Cependant, la contrainte structurelle du mandat et l'adaptation aux nouvelles problématiques de déviance sont familières à la profession éducative depuis sa naissance et constitue dès lors une contrainte qui lui est invariante, bien que cette invariance ne soit pas exsangue de débats internes et de contradictions idéologiques, voire politiques.

De manière résumée, on peut considérer que ce qui caractérise et définit finalement la dénomination d'éducation spécialisée relève du *savoir-faire généraliste* que met en œuvre cette profession pour faire face à la problématique sociale qu'elle est en responsabilité de prendre en charge : des sujets en déviance vis-à-vis des normes sociales. Cette déviance générique se décline en diverses déviations différentes exprimées par divers sujets singuliers ou manifestées par diverses populations identifiées. Les éducateurs spécialisés sont ainsi des « spécialistes-généralistes » de la déviance. La définition de l'éducation spécialisée sur son versant nominatif peut ici être circonscrite de manière encore plus précise lorsqu'on relève le fait que la prise en charge éducative spécialisée est une *prise en charge du quotidien*. Que celle-ci soit institutionnelle ou que l'intervention se déroule dans le *cadre de vie* des familles ou des sujets, le *quotidien* reste dans tous les cas la dimension centrale et invariablement fondamentale de l'*agir éducatif spécialisé*. Cette différence est flagrante vis-à-vis des pratiques du travail social qui sont de manière générale beaucoup plus et différemment axées sur des problématiques de *socialisation secondaire*. Si cette dernière n'est bien souvent pas absente des considérations éducatives spécialisées, c'est bien la déviance aux normes de *socialisation primaire* qui constituent la base essentielle de son socle d'intervention, socialisation qui ne peut être convoquée que dans et par le quotidien. En ce sens, l'action éducative spécialisée est une prise en charge *généraliste* au vu de la diversité des

⁵⁹⁸ Cf. MELMAN C., *L'homme sans gravité*, Paris, Denoël, 2002.

⁵⁹⁹ Cf. AUBERT N. (dir.), *L'individu hypermoderne*, Toulouse, Érès, 2004.

⁶⁰⁰ Cf. DARDOT P., LAVAL C., *La nouvelle raison du monde, essai sur la société néolibérale*, Paris, La Découverte, 2009, p. 6.

caractéristiques de déviance ou d'inadaptations possibles des individus, mais *spécialisée* en ce sens qu'elle se fonde sur un accueil et un hébergement au quotidien. Le terme d'éducateur spécialisé définit dès lors fort bien la profession et l'on comprend alors mieux pourquoi les invariants de cette pratique permettent d'en définir la singularité. Cette caractéristique lui est en quelque sorte unique parce qu'elle se distingue dans son vécu professionnel quotidien de la relation de *face-à-face* ou de la *relation de service* avec des sujets bénéficiaires ou sujets de l'accompagnement des travailleurs sociaux dans la cadre du travail social⁶⁰¹, bien que les dimensions relationnelles y soient pourtant tout aussi importantes qu'en éducation spécialisée comme le démontrent les aspects qui s'y réfèrent dans le « Petit précis de grammaire indigène du travail social ». Mais le quotidien n'y constitue cependant pas la modalité centrale d'intervention. Les modalités de la rencontre sont effectivement différentes en éducation spécialisée et en travail social, y compris dans leur appréhension en termes de réciprocité, raison pour laquelle on ne parle pas de *relation éducative* ou de *transfert* dans l'échange entre le travailleur social et le bénéficiaire du travail social, bien que des modèles d'intervention hybrides soient apparus, notamment dans le cadre de dispositifs d'intervention sociale inédits.⁶⁰²

La question éthique et morale qui accompagne le champ commun mais distinct de ces deux pratiques - au regard du contexte politique et sociétal qui oriente le mandat qui leur est confié - est par contre une dimension commune qui fonde la *praxis* de ces métiers de l'humain. Michel Autès montre en ce sens que la question du mandat relève d'un champ de tension politique dont le cœur est la question du rapport à autrui et de ce qui fait lien dans la société, ce qui pose selon lui la question de la définition de ce qu'est un sujet humain, le travail social participant d'une *politique des subjectivités*.⁶⁰³ La question morale et éthique se pose dès lors au niveau politique du mandat confié au travail social, ce qui signifie en quelque sorte que la décision lui échappe et ne relève pas de sa responsabilité à ce niveau. Par contre, le traitement préalable de cette question au niveau du mandat implique un certain nombre de répercussions concernant les modalités et les finalités mêmes de l'agir en travail social.⁶⁰⁴ La question de *philosophie politique* se trouvant ainsi déplacée dans les modalités mêmes de l'intervention professionnelle en fonction des orientations du mandat de l'intervention sociale. Dans cette recherche, on constate comme Michel Autès et d'autres chercheurs du travail social que

⁶⁰¹ Cf. CANTELLI F., GENARD J.-L. (dir.), *Action publique et subjectivité, op. cit.*

⁶⁰² Cf. CARPAYE C., BOULODNINE R., *Les habitants voyageurs. Chroniques de la folie en mouvement*, ESF, 2014.

⁶⁰³ AUTÈS M., « Travail social et principes de justice », in ION J. (dir.), *Le travail social en débats, op. cit.*, p. 52

⁶⁰⁴ *Ibid.*, p. 51.

l'identité de la profession éducative spécialisée est paradoxale dans biens des dimensions et qu'elle reste incertaine dans sa définition, relativement à la question du mandat qui lui est confié. De la même manière et peut-être pour cette raison, l'agir qui en découle est régulièrement défini comme insaisissable, les pratiques relevant en partie d'une dimension indicible. Distinguant l'éducation spécialisée du travail social dans ses modalités de prise en charge, on fait dès lors l'hypo-thèse dans cette deuxième partie que cet *indicible* doit être mis en perspectives au prisme du *quotidien* qui caractérise l'éducation spécialisée. Si dans les deux cas du travail social et de l'éducation spécialisée le *bricolage* semble être la forme d'action qui caractérise les pratiques, le bricolage en éducation spécialisée apparaît être quant à lui singulièrement de l'ordre d'un *bricolage du quotidien* où l'on retrouve d'une part, la notion et le concept de *trajectoire* utilisé à la fois dans la méthodologie pour découper le corpus du cahier de bord et d'autre part, un ensemble de considérations qui font toutes références au « arts du quotidien » de Michel de Certeau dans la littérature éducative spécialisée.

Rapprochant dès lors *philosophie politique, mandat d'intervention* et *philosophie du quotidien*, il semble qu'une porte s'ouvre progressivement pour théoriser la question du quotidien de manière spécifique en éducation spécialisée. Le quotidien se préfigure comme piste susceptible d'éclairer et permettre de répondre aux questions soulevées dans cette recherche quant au caractère singulier du « faire » de l'éducation spécialisée. Les travaux du philosophe Pierre Macherey présentent des points de convergence qui sont à cet égard intéressants pour la présente recherche, notamment lorsqu'il interroge le rapport entre la *socialisation* et la *norme* au prisme de la question du *quotidien*, des « petits riens, des ornières et dérives du quotidien ». Il est encourageant de retrouver chez cet auteur une articulation consacrée au quotidien où l'éducation spécialisée et la sociologie interactionniste sont autant présentes que dans les développements réalisés dans cette recherche, Pierre Macherey citant lui aussi, entre autres, Fernand Deligny, Michel de Certeau et Georg Simmel. Le quotidien se présente ainsi comme un concept transversal tout autant dans la pratique empirique des éducateurs spécialisés que dans la littérature professionnelle et sociologique, dimension que l'on trouve de même dans le concept de prise en charge du CPA de Valmont et dans le cadre de ses valeurs socio-éducatives qui mettent en exergue l'importance de la vie quotidienne :

« Le CPA utilise un modèle éducatif basé sur la vie quotidienne, dans le cadre d'une communauté de pairs. La « banalité » de la vie quotidienne (repas, hygiène,...) représente un

substrat intéressant car les actes qui y sont liés sont connus des jeunes, temporellement fiables, puisqu'ils existaient avant le CPA et se perpétueront après le CPA ».⁶⁰⁵

Cette banalité converge ici avec les « petits riens » de Macherey.⁶⁰⁶ Le quotidien apparaît dès lors à cet endroit comme le socle d'intervention sur lequel se polarisent et se traduisent empiriquement les principes moraux et éthiques de l'intervention institutionnelle démocratique dont l'intention se concrétise à travers le mandat d'intervention délivré aux dispositifs d'intervention sociale. La traduction des valeurs qui justifient le mandat se trouve alors être une problématique au cœur des modalités concrètes du *savoir-faire* pratique en éducation spécialisée et en travail social, ainsi que l'indique la littérature spécialisée, convoquant de fait la prise au sérieux de ces considérations complexes dans le cadre de l'intervention où l'on retrouve la conjugaison de la problématique *morale* et *politique* sous l'angle d'un dédoublement institutionnel.⁶⁰⁷ La relation éducative et la traduction du mandat qu'elle implique apparaissent ainsi de fait comme la traduction praxéologique concrète des valeurs morales et éthiques dans l'intervention. On peut alors parler à propos des dispositifs institutionnels éducatifs spécialisés d'une véritable *politique institutionnelle*, d'une *politique indigène de la réponse* adressée aux sujets de l'agir, « *politique de la relation* »⁶⁰⁸ qu'évoque aussi Michel Autès à propos du travail social : « Mais aussi, de manière encore plus fondamentale, c'est la définition même de ce qu'est un sujet humain qui se trouve posée. Le travail social participe d'une politique des subjectivités. »⁶⁰⁹

⁶⁰⁵ CPA DE VALMONT « Concept de prise en charge », 2011, p.14.

⁶⁰⁶ MACHEREY P., *PETITS RIENS, Ornières et dérives du quotidien*, Paris, Le Bord de l'Eau, 2009, p. 20 : « [...] Dans cette surprenante intrication du particulier et de l'universel, Hegel diagnostique la manifestation d'une ruse de la raison. Dans un esprit voisin, Michel de Certeau, dans son travail sur L'invention du quotidien, entreprend de mettre au jour la créativité propre aux formes « rusées » de l'action commune, dont il retrace les allures en se servant de références aussi disparates à première vue que le texte de Fernand Deligny sur les Vagabonds efficaces, ou l'étude que Vernant et Détienne ont consacrée à la mètis des Grecs : il explique que c'est précisément en raison de son caractère déviant, qui la voue à explorer les marges d'incertitudes de la réalité, que la vie quotidienne échappe en pratique aux fatalités du centralisme disciplinaire et de ses stratégies fortement localisées et vouées à se reproduire à l'identique ; à ces dernières, elle oppose en effet, de façon décalée ses tactiques réélabores au jour le jour, avec un maximum de souplesse et sans triomphalisme, en évacuant toute prétention à la souveraineté, ce qui la conduit à mettre en place un nouvel ordre, ordre de la non maîtrise mais de la précarité, appelé à être sans cesse renégocié. Cette analyse rejoint celle de Henri Lefebvre, qui, dans le livre qui constitue le troisième volet de sa somme consacrée à une critique de la vie quotidienne, se propose pour programme de « révéler la richesse cachée sous l'apparente pauvreté du quotidien, dévoiler la profondeur sous la trivialité, atteindre l'extraordinaire de l'ordinaire » (La vie quotidienne dans le monde moderne, Gallimard/Idées, 1968, p. 74). L'extraordinaire de l'ordinaire : ce serait peut-être la meilleure définition possible de la vie quotidienne, celle qui prend en compte sa contradiction fondamentale. [...] »

⁶⁰⁷ AUTES M., « Travail social et principes de justice », *op. cit.*, p. 54.

⁶⁰⁸ Cf. DEMAILLY L., *Politiques de la relation. Approches sociologiques des métiers et activités professionnelles et relationnelles*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2008.

⁶⁰⁹ AUTES M., « Travail social et principes de justice », *op. cit.*, p. 52.

L'institution de la vie institutionnelle quotidienne et du travail de groupe implique en effet la double herméneutique qui caractérise la réflexivité éthique de l'éducation spécialisée. Tout comme le travail social, une première réflexion relative à l'évaluation du caractère moral et éthique du mandat socialement confié est nécessaire, et si le mandat reste relativement contraint par les orientations et les décisions politiques sur lesquelles les travailleurs sociaux n'ont presque aucune prise, rien ne les empêche cependant de manifester leur désaccord et de proposer des espaces de *négociation* relatifs à la prise en charge du mandat. Cette marge de critique et de négociation se produit en relation avec les autorités et les institutions sociales qui délivrent le mandat du travail social et il en va de même en éducation spécialisée, avec cependant en sus une seconde dimension de la réflexion morale et éthique qui est absente du travail social et qui relève de la construction et du concept de *l'institution de la vie quotidienne* que prend en charge intégralement le dispositif en éducation spécialisée. Ce dispositif est en quelque sorte une « micro-institution » qui reproduit de manière singulière les structures génériques des institutions sociales, comme des « poupées gigognes », institutions en partie autonomes dans la production de leurs propres *normes, règles* et *procédures* de prise en charge des sujets, mais institutions tout aussi contraintes et dans l'obligation de s'adapter aux normes « supérieures » dictées dans les modalités légales du mandat délivré par les autorités de placement.

S'éloignant des sphères conceptuelles philosophiques et politiques, la question de la morale et de l'éthique doit maintenant être traduite dans ce qu'elle implique concrètement pour les modalités du dispositif institutionnel éducatif spécialisé. La morale concerne premièrement la nécessité et l'élaboration collective de *normes institutionnelles* qui définissent le *cadre d'action* du dispositif institutionnel, elle se caractérise ainsi par l'élaboration et l'existence d'un *concept institutionnel* de prise en charge qui précise les intentions, les finalités et les fondements philosophiques du dispositif institutionnel, tout en se référant aux normes en vigueur dans la profession éducative spécialisée et à la déontologie spécifique du travail social. Deuxièmement, la morale concerne de fait et spécifiquement la régulation à partir des principes de justice⁶¹⁰ et de justesse des règles, règlements et procédures de prise en charge qui orientent l'action dans un souci d'efficacité et de respect des modalités du mandat d'une part, et d'autre part en ce qui concerne la « politique indigène du quotidien » et le respect moral des principes d'équité à l'intérieur du dispositif lui-même, lequel doit avoir le souci d'une action collective dans le cadre de son action afin que chaque

⁶¹⁰ Cf. RAWLS J., *La justice comme équité, op. cit.*

individu sujet de la prise en charge puisse bénéficier d'une attention et d'un soin professionnel égal. Troisièmement, le dispositif doit produire un travail de réflexivité éthique permettant de questionner sans cesse et régulièrement dans l'après-coup, la justesse et la cohérence des actes et des actions entreprises à l'égard de la mission institutionnelle et de l'adaptation singulière de celle-ci à chaque sujet singulier, en fonction des limites imposées par le cadre normatif, du mandat et du dispositif institutionnel lui-même, ainsi qu'en fonction des valeurs de la profession, traduites et adaptées spécifiquement pour son propre cadre d'action.

Il faut ainsi considérer le prolongement microsociologique presque intégral de la conception des principes philosophiques et politiques de l'action dans le dispositif institutionnel, sur une échelle où les principes éthiques trouvent un cadre d'exercice réel et direct entre les individus et les sujets dont les interactions constituent en soi les actions. La taille du dispositif permet d'avoir un accès et un regard direct sur les conséquences de l'application de la politique institutionnelle et permet d'inclure sur un mode participatif les acteurs concernés pour en réguler la pertinence et la cohérence. La réflexion éthique se décline ainsi dans des modalités de travail d'équipe et l'utilisation d'espaces réflexifs directement reliés aux activités de l'agir pratique. L'équipe éducative spécialisée constitue en ce sens un « micro-comité » d'éthique et de morale favorisant l'élaboration d'une « *politique indigène des sujets* »⁶¹¹ et d'une déontologie professionnelle située. Comme le rappelle Michel Autès, « L'éthique c'est le rapport à soi, pour reprendre la belle formule de Foucault [1984]. Rapport à soi qui engage immédiatement un rapport à l'autre. L'éthique est ce qui renvoie inséparablement à la subjectivité comme rapport de soi à l'autre. »⁶¹²

C'est que l'objet du travail éducatif spécialisé se constitue par la déviance que portent à même leur corps des sujets humains, « charge » que l'on a qualifiée dans le cadre de cette recherche de *pathos social* à partir des trajectoires des sujets du corpus. Les caractéristiques du *pathos social* exprimé par les sujets accueillis sont précisément des difficultés de déviance aux modalités d'institution du lien social que le *pathos* vient mettre en péril et ceci est particulièrement exemplaire dans le cas du dispositif institutionnel du CPA de Valmont. Celui-ci doit en effet produire de manière artificielle le cadre d'une vie institutionnelle quotidienne qui permet l'absorption et l'accueil de ce *pathos*, grâce à l'institution indigène de *normes*, de *règles* et de *procédures* qui régulent le fonctionnement et le cours de cette vie

⁶¹¹ Cf. LAPLANTINE F., *Le sujet, essai d'anthropologie politique*, Paris, Téraèdre, 2007.

⁶¹² AUTES M., « Travail social et principes de justice », in *op. cit.*, p. 53.

quotidienne qui accueille des sujets dont les déviations se caractérisent paradoxalement par des difficultés résultant de leur rapport aux normes sociales, c'est-à-dire de leur rapport au quotidien, au sens où le quotidien est le concept qui permet de définir une nécessité fondamentale de la vie de tout sujet humain qui est l'acquisition des capacités qui lui permettent de s'inscrire et d'être adopté dans le collectif humain. En ce sens, « le social c'est le quotidien » et les capacités que celui-ci implique peuvent faire l'objet de problématiques et de pathologies diverses.⁶¹³ Comme le soulève Michel Foucault, « Le torrent des passions a vite fait d'emporter les édifices fragiles dont la fonction créatrice d'ordre consiste à faire cohésion entre les sujets individuels et le collectif ».⁶¹⁴

Si l'on se réfère au *texte institutionnel*, il faut admettre que c'est bien ce « torrent des passions » qui frappe aux portes du CPA de Valmont à certains moments et qui marque significativement de manière générale la *déviante* des sujets adolescents accueillis. Si le quotidien peut définir la fonction principale des dispositifs institutionnels que Foucault qualifie d'édifices fragiles, la spécificité du dispositif institutionnel du quotidien que constitue le dispositif éducatif spécialisé permet à ce dernier de prendre en charge le rapport problématique de sujets en déviance au quotidien fondamental, déviance que l'on a qualifiée de *pathos social* et qu'illustre le « torrent des passions ». Accueillir le *pathos social* et le rapport des sujets aux normes - rapport problématique d'où les passions résultent - implique dès lors de parler d'éducation, puisque telle est la fonction de l'éducation, mais d'éducation spécialisée dans le cas présent puisque que le *dispositif éducatif spécialisé* est un dispositif de *reprise artificielle* de ce rapport problématique aux processus d'éducation et de socialisation primaire nécessairement fondé sur la norme. Le rapport et la tension entre le collectif et l'individuel sont bien au cœur du travail éducatif spécialisé et des mouvements de la relation éducative dans la vie communautaire quotidienne. Ce cadre professionnel d'interaction et de rencontre humaine constitue dès lors un cadre privilégié pour l'étude sociologique, précisément en raison de cette action qui se situe toujours dans l'entre-deux, entre collectif et individuel, comme le précise Marie-Christine Hélari⁶¹⁵ et le souligne Michel Autès.⁶¹⁶ Pour conclure ce paragraphe, on considère que c'est bien d'une *politique institutionnelle des sujets* que relève le dispositif éducatif spécialisé qui lui permet de traduire praxéo-logiquement le

⁶¹³ Freud ne parle-t-il pas dans un de ses ouvrages fondamentaux de « psychopathologie de la vie quotidienne » ? On peut dans une autre approche et relativement à la question de la norme, cf. l'ouvrage de LE BLANC G., *Les maladies de l'homme normal*, Paris, Vrin, 2007, pp. 140-141.

⁶¹⁴ AUTÈS M., « Travail social et principes de justice », in Ion *op. cit.*, p. 53.

⁶¹⁵ Cf. HELARI M.-C., *Les éducateurs spécialisés*, *op. cit.*

⁶¹⁶ AUTÈS M., « Travail social et principes de justice », *op. cit.*, p. 68.

mandat qui lui est confié par les autorités politiques et étatiques dans la prise en charge quotidienne. Ce dispositif de prise en charge du quotidien implique on va le voir dans la suite des développements, un authentique « gouvernement de soi et des autres » mis en actes par l'équipe éducative, il implique des méthodes et des compétences particulières ainsi que l'utilisation d'outils techniques dont l'usage concourt, tel le cahier de bord, à la mise en actes des visées morales et éthiques qui orientent cet agir professionnel spécifique dans ce que l'on peut qualifier de *politique du quotidien*.

1.1.2. L'entre-deux du dispositif éducatif comme théâtre du quotidien

Dans le cadre du mandat social confié à l'éducation spécialisée, la prise en charge réelle et concrète des sujets implique de fait un lieu géographique architecturalement pensé et conçu pour rendre possible une prise en charge de la vie quotidienne de sujets en déviance, ce qui est - il faut le rappeler - une spécificité de l'institution éducative spécialisée comme *dispositif du quotidien*, dispositif pour cette raison situé dans un entre-deux entre commande sociale et accueil de sujets en déviance, entre domaine de la *socialisation primaire* et de la *socialisation secondaire*, entre famille et société. Comme l'a largement développé Anthony Giddens dans son étude théorique sur la constitution de la société, l'institution de celle-ci doit considérer l'importance du lieu géographique et physique, ainsi que la question de la temporalité car ils sont ensemble les moyens d'action sur le *réel* que la société nécessite pour sa construction et son édification fondée en toile de fond sur l'action concertée des hommes sur la nature, grâce à la coordination et la régulation qu'ils produisent dans leurs propres interactions. En tant que dispositifs micro-institutionnels, les institutions sociales sont un moyen de mettre en œuvre cette action sur le « réel » du social humain et de l'inscrire dans une régulation que la socialisation par le quotidien nécessite concrètement dans le cas des problématiques de déviance que manifestent certains sujets du lien social en rapport aux normes, comme dans le cas du dispositif du CPA de Valmont et parallèlement ou conjointement à d'autres grandes institutions, hospitalières, scolaires, juridique, policières, etc. Dans le cas de l'éducation spécialisée, on constate les mêmes logiques de reproduction structurelles que celles décrites par Giddens au niveau de la société, bien qu'il s'agisse dans le cas présent de dispositifs « indigènes », de micro-institutions locales dont les prérogatives de socialisation sont cependant beaucoup plus restreintes et ciblées que les grandes institutions sociales et sociétales.

On est dès lors parvenu à déterminer le cadre du *dispositif éducatif spécialisé* et à circonscrire son action qui se limite à une pratique de *rectification sociale et subjective* qui opère dans le cadre d'un dispositif institutionnel de prise en charge de la vie quotidienne de sujets en déviance, en fonction des prescriptions précises du mandat qu'ordonnent les autorités de placement et en fonction du cadre légal que celui-ci implique. La conception de ce dispositif d'intervention sociale orienté et fondé à partir du mandat politique et étatique nécessite dès lors des règles et des procédures de fonctionnement pour permettre la concrétisation de ce quotidien artificiel, afin de parvenir à réguler les rapports entre les sujets accueillis et les professionnels. La prise en charge quotidienne nécessite pour cette raison l'engagement de professionnels formés qui travaillent en équipe pour assurer cette prise en charge de manière *continue*. Dans ce mouvement l'institution éducative spécialisée doit donc être considérée selon le concept d'Erving Goffman comme un *cadre de l'expérience* dans lequel se joue un processus de reprise de la socialisation du quotidien et dans l'optique du mandat qui vise à réduire l'intensité de la déviance manifestée par les sujets au regard de la norme. Dans le cadre des interactions que la rencontre et la relation éducative impliquent comme zone de travail spécifique à la profession éducative spécialisée, la constitution de ce dispositif spécifique peut dès lors être logiquement envisagée par la métaphore du *théâtre*, en fonction de cette mise en jeu du rapport aux *normes du lien social* institutionnel dont le *quotidien* est la *scène* qui rend possible la rencontre entre les professionnels mandatés et les sujets en déviance en accueil, les deux occupant cependant des *rôles* distincts et différents et jouant un *texte* différent.

Le dispositif de *mise en scène artificielle de la vie quotidienne* peut ainsi être envisagé comme le « *praticable* » de l'institution éducative spécialisée. Le texte éducatif - comme on parle du texte de la pièce de théâtre qui se joue dans un théâtre indigène - est ainsi orienté d'une part par la concrétisation du mandat social et par les finalités sanitaires et éducatives qu'exige toute prise en charge intégrale du quotidien comme cela apparaît dans l'axe empirique et d'autre part, il s'interprète en fonction du texte que « jouent » les sujets accueillis, texte consistant pour ces auteurs à exprimer naturellement leur rapport aux normes, c'est à dire dans ce contexte particulier leur rapport fondamental et primaire aux normes que tout lien social nécessite pour sa possibilité collective primaire : rapport à la vie quotidienne. Bien évidemment, les sujets tentent de faire bonne figure dans ce contexte et présentent au premier abord une « façade » des plus avenantes, ou alors différemment un « texte » des plus dramatique qui empêche au premier regard les éducateurs de saisir les réelles difficultés des

sujets. Ce n'est que la familiarisation et la prise de confiance progressive dans la relation avec les éducateurs et le travail d'observation et d'intervention de ceux-ci que les rapports problématiques au quotidien des sujet se manifesteront plus clairement et seront mis à jour comme des difficultés de socialisation primaire qui peuvent faire l'objet d'une prise éducative et d'une reprise de socialisation, ce qu'on nomme *rectification sociale et subjective*.

Envisager de théoriser les pratiques concrètes est une tâche bien difficile, mais il faut admettre par contre que toutes les pistes conduisent vers l'analyse de la question du quotidien qu'il s'agirait de théoriser progressivement comme concept, comme concept de socialisation et comme capacité fondamentalement anthropologique et propre aux être humains pour construire du lien social. L'appréhension de cette capacité d'espèce du quotidien dont le moyen peut être logiquement considéré comme celui que décrit Carlo Ginzburg lorsqu'il évoque le paradigme indiciaire, se décline sociologiquement dans la *division du travail social* que nécessite l'instauration des sociétés caractérisant la Modernité. Le quotidien devient ainsi de manière inattendue le concept central d'une appréhension de la Modernité et de la déclinaison de ses capacités dans les champs multiples et fragmentaires des activités humaines devenues activités et actions sociales situées. Toute la sociologie de la Modernité n'est-elle d'ailleurs pas l'étude des processus de socialisation de cette nouvelle conception « moderne » sociale qu'est le quotidien ?

En tant que dispositif de production artificielle de la vie quotidienne, l'institution éducative spécialisée est un lieu privilégié, bien que difficile d'accès, pour tenter d'aborder théoriquement les processus de socialisation qu'il met en œuvre dans ce cadre microsocial où l'on retrouve les paramètres fondamentaux de l'instauration structurale de toute lien social. Comme le montrent les travaux du sociologue Georg Simmel, la « sociologie du quotidien »⁶¹⁷ se dessine dès lors comme une discipline idéale pour théoriser cette question dans l'étude des dispositifs institutionnels et pouvoir envisager ainsi des bases pour construire une sociologie du quotidien professionnel en éducation spécialisée. En ce sens, l'étude de la question du quotidien en éducation spécialisée et sa déclinaison en terme de production comme dispositif (agir organisationnel) doit permettre - c'était l'objectif et la justification de l'utilisation des concepts interactionnistes de trajectoire et de négociation - de retrouver dans les lignes du cahier de bord les marques de processus et de dimensions structurelles envisagées sur une échelle sociologique élargie, autrement dit de réfléchir en terme de

⁶¹⁷ Cf. JAVEAU C., *Sociologie de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2003 ; SCHÜTZ A., *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Klincksieck, 1987.

socialisation. Convoquer le quotidien comme concept, c'est le définir dans l'action qu'il permet d'injecter dans des applications à des échelles sociologiques multiples, selon les logiques des processus de socialisation.⁶¹⁸ Le quotidien peut être ainsi être considéré comme un *flux de socialisation* - un flux de socialisation anthropologique que permettent les capacités langagières de l'espèce humaine, i.e. les capacités organisationnelles, relationnelles et réflexives du paradigme indiciaire qui en constitue la capacité humaine, en terme de savoir pratique, de capacité et de savoir sur l'action, ce que Anthony Giddens nomme *conscience pratique*.

Toute institution de lien social (du « liant social » pourrait-on dire) est ainsi un *bricolage du social*⁶¹⁹ qui se déploie dans des échelles et selon des modalités d'application spécifiques et diverses, que celles-ci soient envisagées sous l'angle anthropologique, ethnologique ou sociologique, comme dans le cas de l'étude des traces matérielles empiriques de l'action de l'équipe éducative su CPA de Valmont, traces qui permettent en soi d'avoir accès par un prisme d'analyse à échelle variable, à une réfraction révélant des lignes et des rayons de socialisation plus archaïques qui se manifestent dans les actes produits au quotidien dans le cadre d'un dispositif d'intervention sociale. Partant du principe que les éducateurs spécialisés du CPA de Valmont font ce qu'ils font pour des raisons précises, toute la difficulté épistémologique de la recherche résidait à la fois à produire un *regard sociologique* au plus près des pratiques - ce que le *texte institutionnel* a rendu possible - tout en essayant dans le même temps d'en produire un savoir d'orientation théorique restant fidèle et attentif à la considération de la dimension centrale de la relation éducative en éducation spécialisée. On retrouve exactement sur ce point les mêmes particularités que celles qui ont été abordées dans la première partie en rapport à la *praxis* éducative spécialisée et la définition pratique de son *savoir-faire* et des *modalités cliniques d'élaboration du savoir pratique* qui impliquent un va-et-vient entre théorie et pratique, va-et-vient fondé à partir de l'expression subjective des cliniciens directement engagés dans les interactions relationnelles.

De la même manière et dans cette étude des cahiers de bord du CPA de Valmont, on se heurte à des difficultés à théoriser la grammaire praxéologique sur le plan conceptuel et l'on a pour cette raison été contraints d'opter pour une alternance « moebienne » entre regard empirique et interprétation sociologique. Le cahier de bord présente cependant un angle d'attaque suffisamment large, notamment parce que son agir est porteur - et on en a produit la

⁶¹⁸ Cf. MACHEREY P., *PETITS RIENS, Ornières et dérivés du quotidien, op. cit.*, pp. 141-142.

⁶¹⁹ Cf. JAVEAU C., *Le bricolage du social, op. cit.*

reconstitution textuelle - de dimensions relationnelles qui témoignent des interactions permettant la négociation et la prise en charge du mandat confié par les autorités étatiques. En ce sens, le *travail de socialisation* particulier que produit le dispositif éducatif spécialisé - parce qu'il répond à un mandat prescrit selon une structure pyramidale et sociale - peut être considéré comme une zone de production *locale et indigène* révélant des processus de socialisation à plus grande échelle dans le cadre plus vaste du travail social et du travail de socialisation que celui-ci implique dans le cadre de l'État social moderne. On peut dès lors et maintenant examiner *l'agir organisationnel* en fonction de ce va-et-vient entre *institution locale*, *institution étatique* et *institution sociale* sous l'angle de la *contrainte* et de *l'habilitation*, en référence et à la théorie de la structuration de Giddens et en affirmant que le dispositif éducatif spécialisé participe à son échelle aux processus globaux de production et d'institution du lien social, d'institution de la société à l'aune de la Modernité.

Entre contrainte et création, le mandat éducatif et ses limites

Si le mandat confié au dispositif éducatif spécialisé est contraint, contraignant et impose des limites précises dans l'objectif délégué de prise en charge, les possibilités et les modalités de l'intervention, soumises elles-aussi à des normes extérieures, sont pourtant sous la libre responsabilité de l'institution locale qui peut dès lors faire preuve d'une créativité propre au libre exercice de l'équipe éducative, en fonction du dispositif éducatif et de ses politiques particulières d'orientation. Toutes les modalités ne sont ainsi pas contraintes à tous les niveaux. Comme au jeu d'échecs ou dans les sports d'équipe et si un certain nombre de déterminations sont imposées - comme les pièces ou le nombre de joueurs, l'échiquier ou le terrain délimité, les règles et l'arbitrage de ces règles -, la créativité trouve place et s'y déploie précisément pourtant à partir de ces conditions de production. Ces contraintes formelles sont le « cadre » qui permet au jeu de se développer dans un nombre infini de possibilités dont la limitation permanente nécessite des processus novateurs et inédits pour la progression.⁶²⁰ Si le cadre ouvre ainsi à une infinité de possibles, les limites qu'il induit impliquent cependant que

⁶²⁰ On peut ici faire un lien entre ce propos et la notion de « tableau » abordé dans le chapitre épistémologique et méthodologique de la première partie, ainsi que dans l'introduction de cette deuxième partie relativement à l'usage du tableau en histoire qui nous a servi à considérer le texte institutionnel comme une image panoptique de l'agir éducatif du CPA de Valmont. Cf. à ce propos RUEFF M., « postface » in STAROBINSKY J., *La beauté du monde*, Paris, Gallimard, 2016, p. 1304 : « [...] Le tableau découpe, la statue s'emporte. L'image cadrée fixe et en fixant elle ouvre. Sa limitation délivre : la liberté de la statue l'enchaîne, inversant pour toujours le rêve de Dédale. Le cadre limite et en limitant il illimite : « Avez-vous observé qu'un morceau de ciel, aperçu par un soupirail, ou entre deux cheminées, deux rochers, ou par une arcade, etc., donnait une idée plus profonde de l'infini que le grand panorama vu du haut d'une montagne ? » [...] ».

toutes les possibilités ne soient pas efficaces et que des choix doivent être opérés dans le but de la résolution. Entre le mandat, la commande sociale et la prise en charge individuelle dans le dispositif institutionnel, une marge de création est à disposition pour la conception de la prise en charge institutionnelle, pour ses réajustements et évolutions adaptatives et nécessaires, ne serait-ce qu'en raison des fluctuations de la commande sociale et de la recherche de la meilleure efficacité possible.

L'expérience et les actions concrètes qui constituent la prise en charge se déroulent et ont en effet lieu dans un cadre d'exercice - on peut alors parler comme le fait Giddens *d'action située* -, mais ce cadre est lui-même et au préalable le résultat d'une *conception*, d'une *construction* et d'une *institution* (au sens performatif du terme) orientée par ce que cet auteur qualifie de *dualité du structurel*.⁶²¹ Comme c'est le cas au CPA de Valmont, le cadre de l'action de l'équipe éducative est à la fois orienté par des processus de structuration internes et externes liés à la prise en charge du mandat d'intervention sociale, mais l'orientation du mandat est elle-même structurée au primat des institutions politiques et étatiques extérieures. Ainsi, entre contrainte et création et dans le cadre du CPA de Valmont, ces processus sont observables à plusieurs niveaux. D'une part on retrouve en bonne partie dans le corpus les lignes d'orientations de la politique institutionnelle initiale du Centre qui correspondent fidèlement à celles affichées lors de la création du Centre en 1971 et qui constituent un socle de référence pérenne. Cela n'a en rien empêché que la pratique et le savoir-faire indigène se développent au fil des années d'expériences accumulées, que ce soit en raison de l'évolution et des changements de la nature des problématiques de déviance manifestées par les sujets accueillis ou que ce soit en raison des évolutions et des changements survenus dans l'évolution de la profession et du contexte socio-politique du champ des pratiques de l'intervention sociale. D'autre part et concernant la question de la dualité du structurel évoquée ci-dessus, on observe dans le texte institutionnel du CPA que si le mandat est formellement contraint et orienté par les autorités de placement (la commande sociale que constituent les mandats civils et pénaux), de nombreux processus de *négociation* et de partage des responsabilités ont lieu dans le cadre de l'exercice réel des pratiques liées à l'assomption du mandat.

Ces éléments correspondent dans les grandes lignes aux processus décrits dans la dualité structurelle, lesquels se déclinent sur les versants de *l'intégration sociale* (réciprocité entre

⁶²¹ GIDDENS A., *La constitution de la société, op. cit.*, p. 76.

des acteurs dans des contextes de co-présence) et *l'intégration systémique* (réciprocité entre des acteurs ou des collectivités dans un espace-temps étendu⁶²²). Dans le cas de l'institution éducative spécialisée, on peut considérer que l'intégration sociale illustre ce qui se déroule en *co-présence* dans le quotidien dans un travail de réciprocité entre les membres de l'équipe éducative et les sujets en déviance accueillis (cf. 2^e et 3^e catégories du corpus empirique, « organisation d'équipe » et « intervention quotidienne »), l'intégration systémique illustrant quant à elle l'ensemble du travail de collaboration avec les autorités de placement et les partenaires du réseau socio-éducatif (cf. 4^e catégorie du corpus empirique).

Le *texte institutionnel* reconstitué dans l'axe empirique révèle la dualité entre interactions en situation et interactions plus structurelles, justifiant logiquement l'organisation de *coordination* et de *subordination* de l'équipe, organisation qu'illustre la troisième catégorie empirique du corpus décrite en introduction de cette partie, entre prise en charge des modalités du mandat et adaptations concrètes avec les modalités éducatives spécialisées. Dès lors et pour reprendre la métaphore théâtrale et le texte institutionnel produit par l'équipe éducative du CPA de Valmont, on peut considérer que ce texte constitue précisément et comme au théâtre le texte des coordonnées qui prescrivent et régissent l'action des acteurs de l'équipe de *représentation* constituée par les éducateurs spécialisés, bien que cependant, et à la différence du théâtre, le texte de l'action éducative spécialisée reste toujours incertain, parce qu'il doit et ne peut pour cette raison que s'écrire en cours d'action.

Les éducateurs spécialisés connaissent leur rôle, leur texte et les finalités que celui-ci les enjoint de mettre en œuvre au double regard de la profession et du mandat social, mais la finalité des représentations n'est jamais connue à l'avance et le dénouement de la pièce - c'est-à-dire par exemple la prise en charge que représente la trajectoire d'un sujet pris en charge comme c'est le cas dans le corpus - reste imprévisible. L'institution éducative spécialisée se développe ainsi dans un cadre d'expérience situé entre deux, au cœur d'une dualité structurelle qui consiste à prendre en charge des sujets en déviance dans une *mise en scène* particulière de la rencontre et de la relation professionnelle, parce que celles-ci sont provoquées et se réalisent sur une trame de fond quotidienne artificiellement élaborée.

⁶²² *Ibid.*, p. 77.

La mise en scène d'un quotidien artificiel comme praticable

L'entre-deux de l'intervention éducative spécialisée se joue ainsi sur l'échiquier et sur le terrain du quotidien. Il s'agit d'une part pour l'institution éducative spécialisée de concevoir et d'appliquer les règles et le jeu d'action nécessaire à la concrétisation des modalités sanitaires, légales et éducatives du mandat dans ce quotidien et d'autre part de procéder spécifiquement à l'intervention éducative spécialisée, c'est-à-dire l'intervention interactionnelle et relationnelle au centre de la prise en charge des sujets accueillis dans ce même quotidien. En ce sens et en tant que dispositif institutionnel, le quotidien de l'éducation spécialisée est une *production technique artificielle* mise en œuvre par des actions humaines objectivées, il devient et se constitue comme un véritable « praticable » nécessaire à la production organisationnelle elle-même, y compris sur le plan logistique également afin de permettre et de favoriser la mise en œuvre elle aussi organisationnelle de la prise en charge sécuritaire et éducative dans le cadre même de ce quotidien. L'*agir éducatif spécialisé* est en charge de produire et de réguler son propre cadre d'action, i.e. la scène du quotidien et le texte éducatif spécialisé qui l'englobe. On peut ici conjointement, pour approfondir l'étude du dispositif éducatif spécialisé, le cadre de l'expérience théâtrale décrit par Erving Goffman comme espace permettant de la mise en scène d'une vie quotidienne artificielle et selon les principes décrits par cet auteur. Ceux-ci permettent d'envisager le dispositif éducatif spécialisé sous l'angle de la construction du cadre de l'action et de considérer l'intervention éducative comme une représentation que jouent les acteurs concernés sur la scène institutionnelle préconstruite à cet effet. La construction de la scène éducative spécialisée du quotidien peut alors être conjuguée par l'usage des termes goffmaniens de *décor* et de *façade*.⁶²³

Le dispositif institutionnel en éducation spécialisée est ainsi en charge de construire le décor en même temps qu'il est le théâtre et la scène où se déroule et se produit l'agir. Le quotidien qu'il institue spécifiquement présente dès lors un visage « janusien » à double face, composé d'une part d'une dimension primaire constituante, et d'autre part instituée par un quotidien professionnel complexe dans lequel peut se déployer l'agir éducatif spécialisé dans ses dimensions sanitaires, sécuritaires et éducatives. Il faut effectivement et dans un premier temps être en mesure d'héberger concrètement les sujets accueillis au quotidien en leur fournissant les conditions de base alimentaires, sanitaires et sécuritaires, afin de garantir la

⁶²³ GOFFMAN E., *La mise en scène de la vie quotidienne 1, op. cit.*, p. 29.

conformité de leur prise en charge au quotidien. Mais dans un deuxième temps et comme l'illustrent les catégories empiriques, une dimension secondaire se fait nécessaire à partir de laquelle l'action éducative spécialisée peut se déployer pour permettre la mise en œuvre plus spécifique des finalités de rectification sociale et subjective, toujours incertaines en raison de leur relation au devenir biographique et social des sujets concernés. En ce sens il s'agit bel et bien d'un *quotidien non-ordinaire*⁶²⁴, d'un quotidien éducatif spécialisé, d'une pratique professionnelle spécifique et spécialisée dans le quotidien.

Il est important de le préciser et de le rappeler de manière répétée car la constitution quotidienne de la professionnalité en éducation spécialisée concoure grandement à son invisibilité et justifie la difficulté à comprendre cette action de l'extérieur, tant elle ressemble et s'assimile facilement aux pratiques quotidiennes ordinaires dont les compétences sont communément partagées par l'ensemble des individus. La compétence éducative spécialisée est quant à elle bien plus complexe encore, le *texte institutionnel* démontrant à cet effet l'importance et la densité des gestes professionnels nécessaires à sa production. L'oubli (qui est nécessaire au bon déroulement de l'action) de cette spécificité du quotidien éducatif porte malheureusement parfois et à notre sens, à décrire les éducateurs spécialisés comme des « semi-professionnels » comme l'évoque Abraham Franssen⁶²⁵, ce qui va pourtant à l'encontre de l'ensemble des constats et des analyses opérés dans ce travail de recherche et dans l'ensemble des recherches en travail social. Mais on comprend mieux maintenant d'où provient la méprise.

Cette apparence de quotidienneté ordinaire est en effet d'autant plus applicable à la relation éducative qu'il est difficile de la distinguer au premier regard de toutes relations et interactions sociales ordinaires, elles aussi considérées par Goffman comme des interactions mises en scène dans le cadre du monde théâtral.⁶²⁶ Les éducateurs spécialisés doivent dès lors être considérés comme des comédiens de part leur inscription professionnelle. Ils ne sont pas dans ce cadre des éducateurs ordinaires, des éducateurs naturels comme le sont par exemple les parents et même si c'est un rôle qu'ils occupent par ailleurs dans leur vie personnelle, leur rôle professionnel d'éducateur spécialisé est spécifique. Cette spécificité reste cependant invisible et difficilement perceptible, d'une part en raison de sa ressemblance et de sa proximité avec tout processus éducatif et tout processus d'interaction quotidienne ordinaire,

⁶²⁴ ROBINSON B., « Le quotidien, un outil social spécifique », in (L')OBSERVATOIRE, *op. cit.*, p.49.

⁶²⁵ FRANSSEN A., « Les éducateurs sur l'échiquier des professions, in (L')OBSERVATOIRE, *op. cit.*, p. 29.

⁶²⁶ GOFFMAN E., *Les cadres de l'expérience*, *op. cit.*, p. 135.

d'autre part parce qu'il s'agit pour les éducateurs spécialisés de rendre leur action la plus naturelle possible aux yeux des sujets qu'ils accueillent (*métis*), afin de favoriser les finalités de l'action et de tisser un lien de confiance avec les sujets, bien que pourtant tous savent bien qu'il s'agit d'un cadre quotidien artificiel, y compris les sujets accueillis. Pourtant le « piège » fonctionne et l'on pourrait tout-à-fait considérer que l'institution artificielle de ce quotidien, comme le poulpe se fondant dans le décor, relève en soi d'une *métis* structurelle.⁶²⁷

Le rapport à ce quotidien est en ce sens fondamental pour les éducateurs en termes d'indication et de possibilité d'observer dans un premier temps puis d'avoir ensuite prise sur les difficultés de déviance des sujets dans leur rapport au quotidien, i.e. au lien social. La métaphore goffmanienne du *théâtre*, de la *scène* et de *l'équipe de représentation* trouve dès lors ici toute sa place pour concourir à poser les bases théoriques spécifiques capables d'analyser cette pratique éducative spécialisée qui comme le quotidien qui la soutient reste tout de même vectrice d'étrangeté. La *représentation éducative spécialisée* fait de même quant à elle l'objet d'une *mise en scène* qui s'inscrit ici dans le cadre de *l'agir organisationnel* qui participe et permet dans le même temps l'adaptation du *texte institutionnel* en partie pré-écrit et prescrit à partir des contraintes du mandat social d'intervention, mais cependant *co-écrit* en interaction avec les autorités de placement et dans le cadre de l'intervention éducative spécifique en cours d'action.⁶²⁸ Le texte joué sur la scène éducative n'est ainsi pas le même qu'au théâtre car différemment que dans ce cadre les acteurs se présentent en deux catégories dont les rôles sont distincts et différents : les éducateurs spécialisés et les sujets en déviance. La rencontre des textes relatifs à chaque rôle permet que leur rencontre matérialisée dans le quotidien produise par *télesco-pages* la construction et l'écriture au jour le jour d'un texte inédit qui constitue au final le *texte institutionnel* tel qu'il s'est profilé dans la recherche.

La condition de l'effectivité de ce dispositif du quotidien marque cependant la prépondérance du texte joué par les éducateurs spécialisés qui sont en charge de la mise en scène et de la direction du jeu, comme le feraient des acteurs professionnels accompagnant

⁶²⁷ Cf. DETIENNE M., VERNANT J.-P., *Les ruses de l'intelligence*, op. cit., p. 35.

⁶²⁸ GOFFMAN E., *Les cadres de l'expérience*, op. cit., p.141 : « [...] À ne considérer que ce que font les comédiens sur scène, on pourrait dire que la pièce est une modélisation et leur jeu une forme de faire-semblant. Celui qui tient le rôle du héros fait comme s'il ignorait ce que va faire le méchant et celui qui incarne le méchant fait comme s'il pouvait dissimuler ses intentions, alors que chacun connaît parfaitement les tenants et les aboutissants de la pièce et sait qu'il ne va de même pour l'autre. Mettant en scène des personnages qui se trompent les uns les autres et feignent de ne rien savoir, toute pièce n'apparaît donc, si l'on ne prend en compte que les comédiens et leur état informatif, que comme la modélisation d'une fabrication. [...] »

des acteurs amateurs en échec dans leurs compétences d'acteurs ordinaires. Le quotidien comme cadre nécessite dès lors la constitution particulière de l'équipe de comédiens que constitue l'équipe éducative et la mise en scène du quotidien nécessite un travail particulier, à la fois travail de coordination de l'équipe dans la cohérence de son jeu et de son texte d'intervention et, d'une autre manière et dans le même temps, travail de coordination nécessaire à la mise en scène continuelle (continue parce que techniquement instituée) de la temporalité (en réalité discontinue) du quotidien. En éducation spécialisée, la *représentation théâtrale* ne connaît en effet pas d'arrêt et se déroule sur une scène habitée à toute heure et dans une continuité que les acteurs de l'équipe éducative spécialisée assurent chacun à leur tour, par un tournus d'équipe qui nécessite un important travail de coordination et d'organisation pour permettre le bon déroulement d'une pièce presque infinie dans sa constitution institutionnelle : *agir organisationnel*.

Travail d'équipe et agir tactique : pour une nécessaire continuité

Assurer et rendre possible la « prise en charge quotidienne du quotidien » suppose et nécessite ainsi logiquement la constitution d'un *travail d'équipe* et d'un *travail en équipe* pour parvenir à assumer la continuité, vingt-quatre heures sur vingt-quatre et sept jours sur sept. Ce type de prise en charge permanente tous les jours de l'année est aujourd'hui pratiquement généralisé en éducation spécialisée, en fonction de modalités différentes selon les institutions et les caractéristiques de leur mandat.⁶²⁹ Les prestations de l'équipe et le rôle que chaque éducateur occupe en son sein convient à l'utilisation du concept goffmanien de *représentation* (théâtrale) qui permet de distinguer d'une part le rôle de chaque éducateur dans sa singularité au sein de la coordination d'équipe et d'autre part sa fonction individuelle qui quant à elle est commune à chaque acteur, en rapport aux finalités de la profession qu'il exerce. Le terme *d'équipe de représentation* envisagé pour le théâtre convient ici encore à merveille pour décrire et réfléchir au travail de construction du quotidien que réalise l'équipe éducative spécialisée, notamment en rapport à l'*institution du quotidien* qui articule à la fois des processus de *routine* (de « routinisation ») et des processus de *création* que ces routines permettent paradoxalement, chaque représentation pouvant se dérouler différemment en

⁶²⁹ Cette ouverture 365 jours par année est une exigence de l'Office fédéral de la Justice dans le cadre de l'autorisation des institutions, cf. article 1, point 2, lettre j de l'« Ordonnance sur les prestations de la Confédération dans le domaine des peines et des mesures (OPPM) » du 21 novembre 2007 : « [...] l'établissement propose une prise en charge complète, toute l'année, 24 heures sur 24. La durée des vacances annuelles ne doit pas dépasser 14 jours [...] ».

rapport au même texte, pour des raisons diverses liées généralement aux accidents et aux imprévus inattendus.⁶³⁰ On retrouve ici les processus d'adaptations identifiés dans le *texte institutionnel* qui permettent à l'équipe éducative du CPA de Valmont de faire face aux imprévus, à la fois en termes de réponses adressées aux sujets sur le plan éducatif et dans le même temps en ce qui concerne les réadaptations à appliquer dans la constitution du quotidien que ces imprévus impliquent de produire. Par ailleurs, cette permanence implique de fait, pour assumer la continuité et la produire, de prendre en charge les *discontinuités* et d'envisager les *imprévus* hautement probables dans un tel mode de prise en charge, ce qui nécessite logiquement dans le cadre de l'action d'équipe déjà évoquée, une dimension complémentaire de l'agir qu'il faut considérer sur le plan tactique.

L'agir tactique tel que le distingue Michel de Certeau peut dès lors s'appliquer pour permettre de caractériser l'agir professionnel de l'équipe éducative au quotidien qui produit l'*adaptation* et la *plasticité* nécessaires à l'application de la stratégie professionnelle, laquelle est composée d'une part du mandat de la commande sociale et d'autre part des modalités concrètes et singulières de sa prise en charge et de son application spécifique dans les interactions relationnelles au cœur du dispositif local. Il s'agit et cela est aussi une spécificité du travail éducatif spécialisé, d'un *travail de groupe*, d'une équipe d'éducateurs spécialisés qui travaille la plupart du temps avec un groupe de sujets accueillis. Ce travail de groupe est un des fondamentaux de cette activité au quotidien et si la prise en charge est individualisée en termes de projet socio-éducatif, elle ne l'est pourtant pas en terme de correspondance numérique qui voudrait qu'il y ait un éducateur spécialisé pour chaque sujet accueillis, ce qui semble évident pour des raisons logiques et financières. Dans la logique du projet individualisé, la dimension du travail d'équipe envers un groupe de sujets pris en charge au quotidien implique une articulation complexe entre une *stratégie* préalable de *conception* et de mise en place du dispositif quotidien avec des *modalités tactiques* spécifiques d'*adaptation*

⁶³⁰ GOFFMAN E., *La mise en scène de la vie quotidienne 1*, op. cit., pp. 81-82 : « [...] Le terme « équipe de représentation » ou, plus brièvement, « équipe », désignera tout ensemble de personnes coopérant à la mise en scène d'une routine particulière. Prendre la représentation individuelle comme référence fondamentale et s'intéresser à deux niveaux de réalité - à savoir l'acteur et sa représentation d'une part, l'ensemble des participants et l'interaction comme un tout d'autre part. constituait une perspective suffisante s'agissant d'étudier certains types d'interaction et certains de leur aspects ; tout ce qui n'entrait pas dans ce cadre pouvait être traité comme un cas plus complexe susceptible d'y être ramené. Par exemple, la coopération entre deux acteurs dont chacun était ostensiblement occupé à donner sa propre représentation particulière pouvait s'analyser comme un certain type de complicité ou d'« arrangement sans rien changer au cadre fondamental. [...] Bien plus, l'équipe et la représentation d'équipe constituent la meilleure référence de base, lorsqu'on s'attache particulièrement à l'étude de la maîtrise des impressions, à celle des événements imprévus qui se produisent pendant le développement d'une impression, et à celle des techniques permettant de remédier à ces accidents. [...] »

et de souplesse qui s'inscrivent pleinement comme dimensions constitutives de l'*agir organisationnel*.

Dès lors sur le plan organisationnel, la mise en œuvre du mandat précède la représentation de l'agir en soi que Goffman qualifie d'*agir dramatique* et qui s'inscrit dans le cadre de cette recherche au cœur de l'*agir relationnel*, celui-ci constituant le cœur de l'intervention professionnelle comme le démontre la structure logique des trois dimensions révélées à l'examen du corpus. La condition de cet *agir dramaturgique*, où le *pathos* des sujet accueillis se manifeste et fait l'objet d'une prise en charge de rectification par l'équipe éducative implique cependant au préalable de pouvoir être maîtrisée dans les paramètres de son déroulement, en fonction de l'institution d'une certaine continuité de base à partir de laquelle le travail d'équipe peut se dérouler dans des repères collectivement identifiables et partageables que ce soit pour les sujet accueillis ou pour les membres de l'équipe éducative. En ce sens on propose de conjointre la *tactique* propre aux arts du quotidien décrits par Michel de Certeau avec l'*intégration sociale* qui chez Anthony Giddens illustre la *réciprocité* entre des acteurs dans des contextes de *co-présence*. De la même manière, la *stratégie* doit être conjointe dans la même logique avec l'*intégration systémique* qui reflète la *réciprocité* entre des acteurs ou des collectivités dans un espace-temps étendu. Il semble en effet que la dualité du structurel implique une dualité de genres d'agir différents pour les modalités de son application concrète au sein des pratiques sociales et des processus de socialisation qui les caractérisent en totale correspondance avec les propositions de Michel de Certeau dans les *Arts du quotidien*.⁶³¹ Ces éléments confirment la spécificité de l'*agir organisationnel* et permettent de le définir sur le plan de l'*intentionnalité* qu'il matérialise, d'une part, par rapport à la stratégie qui compose les modalités d'orientations pratiques de la prise en charge du mandat dans le cadre institutionnel et d'autre part, en rapport à la tactique que ce dispositif du quotidien, une fois instauré, permet de mettre en œuvre à travers un agir d'équipe dont les principes de fonctionnement par coordination et subordination permettent une prise en charge à tout moment apte à s'adapter aux imprévus et à épouser les modulations inattendues du cours du quotidien institutionnel. La stratégie et la tactique d'équipe sont conjointement les moyens d'action du dispositif institutionnel du quotidien éducatif spécialisé et permettent la production des gestes professionnels dont le *texte institutionnel* rend compte.

⁶³¹ DE CERTEAU M., *L'invention du quotidien, op. cit.*, p. 59.

La *stratégie* permet l'intégration systémique du mandat et implique la production artificielle technique du dispositif qui pour être autonome dans son action spécifique nécessite la maîtrise du lieu et du temps, autrement dit du quotidien, et comme au jeu d'échecs il s'agit dans cette pratique d'avoir le *coup d'avance* nécessaire à l'orientation de l'action, c'est à dire à la maîtrise de la stratégie telle que la spécifie Michel de Certeau.⁶³² La stratégie permet ainsi d'anticiper les aspects quotidiens de prise en charge, libérant pour la tactique de l'agir d'équipe le temps et l'attention nécessaires à l'observation et au saisissement des occasions qui permettent aux éducateurs d'exploiter les événements du quotidien, comme supports de l'action de rectification sociale et subjective. En terme de stratégie et en y incluant le travail en équipe tactique, il faut considérer que l'*agir organisationnel* est sur ce plan une condition première sans laquelle l'intervention ne serait pas possible. La production instrumentale *poiétique* du *cadre technique, logistique et procédural* permet ainsi à l'action tactique de l'équipe de se déployer pour faire face au caractère soit immédiat, soit inattendu de l'expression des problématiques de déviance des sujets à l'intérieur du cadre institutionnel, tout en pouvant, parce que ce cadre a été politiquement et stratégiquement conçu, avoir la possibilité dans l'après-coup et relativement rapidement de maîtriser le cours de l'imprévu pour faire face aux surgissements spectaculaires ou anodins du réel dans le cours routinier du quotidien. En rapport au mandat et aux aspects d'équité sociale qui l'accompagnent, la stratégie doit également concourir à la production d'une action égale à l'encontre de l'ensemble des sujets, à la fois pour favoriser au maximum l'efficacité de l'action du dispositif, tout en répondant dans le même temps aux exigences du code déontologique et des directives légales que la prise en charge implique.

La *tactique* quant à elle permet d'adapter les orientations stratégiques dans le cadre des situations concrètes que les résistances du réel caractérisent et rend possible la production d'une action éducative individualisée soucieuse de la singularité des sujets. En ce sens la tactique permet à l'équipe de se mouvoir et de se déplacer avec souplesse et plasticité à l'intérieur du cadre quotidien du dispositif, faisant feu de tout bois pour saisir les occasions favorisant la production des actes de socialisation subjective et rectificatrice qui constitue les finalités de l'action. D'une certaine manière et pour simplifier, on peut considérer que la stratégie s'attèle à prendre en charge les aspects sécuritaires et sanitaires par son pouvoir d'agir sur le réel, favorisant ensuite la « bonne » intervention éducative spécialisée que l'agir relationnel caractérise principalement comme pratique symbolique. La tactique donne ainsi

⁶³² *Ibid.*, p. 60.

ensuite la possibilité de jouer avec la rigueur du cadre qui pourrait être problématique, mais qui est pourtant nécessaire pour contenir la tactique d'équipe qui sans ce cadre progresserait sans repères.

Dans le cadre du dispositif du CPA de Valmont, on trouve logiquement une articulation paradoxale entre ces deux dimensions, de la même manière que le décrit Michel de Certeau mais à la différence qu'il produit cependant de lui-même les conditions stratégiques nécessaires à l'édification de son propre terrain artificiel d'intervention.⁶³³ Disposer d'un cadre institutionnel stratégique pour permettre le déploiement d'un agir d'équipe tactique, c'est bien le paradoxe qui caractérise l'éducation spécialisée et qui se révèle tout entier dans la notion de *mêtis*, en même temps qu'il est la solution dont elle use pour le résoudre. La *mêtis* dont use l'éducation spécialisée est double et ne vise qu'à combattre ses propres paradoxes en créant la possibilité de jouer entre stratégie et tactique, entre normativité nécessaire (normes externes et internes des processus d'intégration systémiques) à la production et la régulation de cette scène artificielle du quotidien. La *mêtis* permet de contrebalancer les effets normatifs et les risques de réification des sujets que comporte l'édification du dispositif dans un pouvoir abusif d'une production normative qui ne serait pas contrôlée par un agir d'équipe tactique permettant quant à lui d'articuler et d'adapter normes collectives et prise en charge singulière, dans l'orientation de l'action par le projet individualisé pour chaque sujet (actes et rapport subjectifs aux normes dans le cadre de l'intégration sociale). En ce sens la *mêtis* spécifique de l'éducation spécialisée est donc une *mêtis pharmacologique* et constitue un *pharmakon* au sens défini par le philosophe Bernard Stiegler.⁶³⁴

On retrouve logiquement la caractéristique de ce faire en termes de *mêtis* et l'articulation parfois indécise entre *praxis* et *poièsis*, avec une prédominance affirmée de la *praxis* pour les

⁶³³ *Ibid.*, pp. 60-61 : « [...] Par rapport aux stratégies [...], j'appelle tactique l'action calculée que détermine l'absence d'un propre. Alors aucune délimitation de l'extériorité ne lui fournit la condition d'une autonomie. La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. Aussi doit-elle jouer avec le terrain qui lui est imposé tel que l'organise la loi d'une force étrangère. Elle n'a pas le moyen de se tenir en elle-même, à distance, dans une position de retrait, de prévision et de rassemblement de soi : « elle est mouvement « à l'intérieur du champ de vision de l'ennemi » [...]. Elle n'a donc pas la possibilité de se donner un projet global ni de totaliser l'adversaire dans une espace distinct, visible et objectivable. Elle fait du coup par coup. Elle profite des « occasions » et en dépend, sans base où stocker des bénéfices, augmenter un propre et prévoir des sorties. Ce qu'elle gagne ne se garde pas. Ce non-lieu lui permet sans doute la mobilité, mais dans une docilité aux aléas du temps, pour saisir au vol les possibilités qu'offre un instant. Il lui faut utiliser, vigilante, les failles que les conjectures particulières ouvrent dans la surveillance du pouvoir propriétaire. Elle y braconne. Elle y crée des surprises. Il lui est possible d'être là où on ne l'attend pas. Elle est ruse. [...] »

⁶³⁴ Cf. STIEGLER B., *De la pharmacologie, ce qui fait que la vie vaut le coup d'être vécue*, Paris, Flammarion, 2010 ; « *Pharmakon*, pharmacologie » in STIEGLER B., *Pharmacologie du Front national*, op. cit., pp. 421-422.

éducateurs spécialisés en fonction des valeurs personnalistes et humanistes qui fondent la profession, en résonnance aux éléments du premier chapitre de la première partie consacré à l'identité du faire et du savoir en éducation spécialisée. Entre *praxis* et *poièsis*, le cadre de l'intervention fait l'objet d'un travail de conception dont les limites doivent être évaluées en termes de justesse et de justice, afin d'éviter un mauvais équilibre entre les deux. Si les finalités de l'*agir relationnel* qui caractérisent le cœur de l'intervention dans le cadre de la relation éducative sont praxiques, c'est à dire symboliques, les finalités de la conception et de la construction du praticable institutionnel qu'est la scène éducative spécialisée impliquent des gestes qui sont poiétiques et des actions techniques qui caractérisent l'*agir organisationnel*. L'un ne va pas sans l'autre et l'articulation des deux implique la production d'une réflexivité de tous les instants à un double niveau. Ainsi, en ce qui concerne le dispositif éducatif spécialisé, une première réflexivité est d'une part nécessaire à la régulation entre approche technique et relationnelle, d'autre part entre approche normative du quotidien et plasticité adaptative à la singularité de chaque sujet, ce qui est en quelque sorte une dimension paradoxale que transporte déjà le mandat en soi, en raison des valeurs politiques qui fondent les modalités de son intervention en termes de justice sociale sous l'égide des valeurs politiques démocratique de l'État social. D'une manière plus originelle, c'est bien le paradoxe constitutif du libéralisme moderne qui trouve dans l'intervention sociale de l'éducation spécialisée une conjugaison particulière où, pour favoriser et concourir à l'*adoption sociale* (c'est-à-dire l'autonomie) des sujets en déviance, l'état use de moyens démocratiques qui font paradoxalement usage d'un pouvoir de privation de la liberté des individus au nom des valeurs de cohésion sociale. D'où se profile une première réflexivité technique et éthique qui concerne pour le dispositif éducatif, le contrôle de la conformité de son action au regard des modalités du mandat social qui lui est confié. Une deuxième réflexivité redouble la première ensuite spécifiquement dans cette pratique, en raison de la reproduction artificielle de la vie quotidienne dans le cadre de l'institution, exigeant de celle-ci l'édiction de ses propres normes et règlements de régulation de son propre quotidien collectif. Il faut ainsi contrôler et évaluer en permanence la conformité de l'action au mandat, mais également la conformité de celle-ci au regard des valeurs et des finalités de l'éducation spécialisée, afin d'éviter des effets de réification des sujets par les nécessaires processus de normalisation. L'éducation reprend dès lors à son propre compte, sur le mode du dédoublement et dans le cadre de chaque dispositif institutionnel, le paradoxe de l'institution du lien social démocratique qu'elle constitue de manière artificielle et représente par délégation politique, dans un contexte indigène micro-institutionnellement situé. Cette

institution, au sens performatif du terme et dans le sens de l'agir, correspond au couplage paradoxal définis dans le *Vocabulaire d'Ars Industrialis* de Victor Petit par les termes d'*adaptation/adoption* à partir duquel on emploie dans cette recherche le terme d'adoption et où s'adapter à une norme est différent qu'adopter une norme.⁶³⁵

1.1.3. La professionnalité comme exigence technique et réflexive

L'institution éducative spécialisée entretient à partir de là un rapport particulier aux notions d'institution et de dispositif qu'il est ici important de repréciser par un autre point de vue qui considère les modalités de contrôle et d'évaluation de l'intervention proprement dite, évaluation qui procède d'un va-et-vient vertical entre d'une part, les modalités supérieures orientées par l'institution politique et étatique et d'autre part, les modalités de reprise évaluative de l'ensemble du processus dans le cadre du travail réflexif de l'institution éducative spécialisée sur son cadre d'action et les actions concrètes menées dans le dispositif de vie quotidienne qui la caractérise. Ceci justifie la nécessité d'un travail de *contrôle réflexif* (Giddens) qui va au-delà de la *réflexivité* qui rend effective toute possibilité d'action humaine et qui relève du paradoxe singulier/collectif. Entre adaptation et adoption, le *lien social* moderne convoque sans cesse l'aporie du nouage complexe entre l'individualité et la collectivité, l'irréfragable tension entre subjectivité (les sujets) et objectivité (les normes sociales) à travers les optiques différentes qu'il implique et selon l'échelle et le niveau de responsabilité examiné. La notion de *bricolage* ne concerne ainsi pas que l'action quotidienne des éducateurs, mais se déploie à tous les niveaux d'articulation de l'intervention sociale.⁶³⁶ L'*agir éducatif spécialisé*, la prise en charge au quotidien et la rectification éducative spécialisée qui le composent constituent une pratique professionnelle qui par sa nature « bricoleuse » nécessite l'usage de techniques elles-aussi bricolées, pour évaluer dans le cours de l'action les aspects sanitaires relatifs à la réalisation conforme au cadre légal qui encadre

⁶³⁵ Cf. « Adaptation/Adoption » in STIEGLER B., *Pharmacologie du Front national, op. cit.*, pp. 371-373 : « [...] L'adoption est le processus d'une individuation, c'est-à-dire d'un enrichissement, tandis que l'adaptation est une désindividuation, une restriction des possibilités de l'individu. S'adapter à une norme n'est pas adopter une norme : dans le premier cas, la norme est posée indépendamment de celui qui s'adapte, dans le second, la norme n'existe que si elle est adoptée. En écho à Georges Canguilhem, on pourrait dire que l'adoption s'oppose à l'adaptation comme la « normativité » (vitale) s'oppose à la « normalité » (sociale). L'adaptation est un rapport entre deux termes qui préexistent à leur mise en rapport, tandis que l'adoption est une relation telle que les termes ne préexistent pas à leur mise en relation : celle-ci est créatrice des termes qu'elle relie - par exemple, le père et son enfant ne préexistent pas, en tant que tels, à la relation d'adoption. Cette distinction entre rapport (entre termes constitués) et relation (constituante), que nous devons à Gilbert Simondon, fait écho à la distinction stieglierienne entre adaptation finitistante et adoption infinitisante. [...] »

⁶³⁶ ION J., RAVON B., « Institutions et dispositifs », in ION J. (dir.), *Le travail social en débats, op. cit.*, p. 72.

l'intervention ainsi que pour évaluer et produire la coordination la mieux maîtrisée possible des interactions de groupe et de l'organisation structurelle du quotidien des actions éducatives déployées pour produire la rectification souhaitée dans le cadre des interactions relationnelles. Ces techniques d'évaluation, de mesures normatives et éthiques prennent d'une part appui sur des outils de contrôle d'effectuation des tâches et du respect des procédures et règlements, d'autre part sur des outils et des espaces permettant la réflexivité nécessaire à l'évaluation de l'agir, l'ensemble de ces outils restant singuliers à chaque dispositif et aux modalités indigènes de prise en charge institutionnelle (procédures, règlements, etc.) qu'il proposent.

Le dispositif global se soutient ainsi d'autres dispositifs (ou dispositions) techniques et réflexifs permettant de justifier de l'agir et d'en rendre compte aux autorités mandataires de manière très précise. Autrement dit, le dispositif institutionnel se définit comme dispositif parce qu'il use de techniques qui lui sont propres pour le déroulement et l'évaluation consubstantielle de son agir, mais de dispositifs techniques de moindre importance en apparence, comme dans le cas du cahier de bord du CPA de Valmont par exemple lorsqu'on le considère dans son articulation avec l'ensemble des outils techniques utilisé au CPA, comme l'agenda, les livres d'écrou, les procès-verbaux de colloques, les formulaires administratifs de gestion des prises en charge, ainsi que l'ensemble des autres espaces de parole et d'échanges, colloques, supervision, élaboration de la pratique, rédaction de rapports d'activité, etc. Il faut alors également parler d'*espaces et de techniques de réflexivité* sur le plan de l'évaluation et de la réflexivité des différents jeux d'échelles relatifs à l'évaluation du dispositif. On retrouve encore une fois la *dualité structurelle* évoquée par Giddens, mais différemment cette fois-ci sur le plan de la réflexivité et dans le but d'évaluer et de garantir dans le même temps la pérennité de l'action institutionnelle globale.⁶³⁷ En effet, produire et réguler la vie quotidienne dans le cadre artificiel du dispositif institutionnel implique d'avoir au moyen d'une *organologie technique*⁶³⁸, une maîtrise intentionnelle de la temporalité et des espaces institutionnels pluriels.

Le cahier de bord du CPA de Valmont témoigne par conséquent de cette incessante activité de *régulation de la vie quotidienne*, à la fois au niveau *diachronique* de l'ensemble de la temporalité quotidienne, mais au niveau *synchronique* dans le même mouvement, par la régulation des temps multiples qui composent comme les innombrables points de la droite

⁶³⁷ GIDDENS A., *La constitution de la société, op cit.*, p. 51.

⁶³⁸ Cf. « Organologie » in STIEGLER B., *Pharmacologie du Front national, op. cit.*, pp. 419-420.

temporelle du quotidien. Les trajectoires de prise en charge au quotidien se présentent ainsi comme un « graphe » qui représente et donne une *image* d'ensemble pour chaque prise en charge orientée et dirigée par l'action de l'équipe éducative en fonction du cadre institutionnel et l'on peut à partir de là considérer cette dimension en l'inscrivant dans la notion que l'on peut qualifier à la suite de Michel Foucault de « gouvernement de soi et des autres », le soi représentant d'une part l'équipe éducative spécialisée du dispositif et les procédés dont elle use pour articuler les règles nécessaires à la vie quotidienne du dispositif institué, d'autre part au niveau de la considération des autres dans le cadre de cette évaluation en fonction de sa justesse éthique, dans le but de produire et garantir la qualité éducative d'équité dans la prise en charge individuelle de chaque sujet, ce qui constitue le gouvernement des autres à proprement parler. De la même manière, le dispositif éducatif spécialisé est lui-même soumis aux principes de gouvernement institués par la société et les institutions qui lui délivrent et délèguent son mandat.

Assumer le mandat, crédibilité, transparence et justifications

Concevoir l'agir organisationnel et le mettre en œuvre, c'est ainsi envisager et user des moyens techniques qui permettent d'évaluer la pertinence, la conformité et l'adéquation du travail fourni en fonction des coordonnées du mandat délivré par les autorités. Il s'agit à cet effet d'assurer la qualité et d'assumer la responsabilité que confère le mandat, en mettant en œuvre les outils techniques permettant l'optimisation de l'organisation et la production de la *crédibilité* et de la transparence envers les partenaires du réseau et les autorités mandataires, par le moyen de rapports d'observation, de rapports de renseignement et autres documents informels ou *anamnésiques*. Dans cette optique, le dispositif éducatif spécialisé comme tout dispositif d'intervention sociale relève d'un *agir poïétique* qui caractérise le pouvoir d'action possible sur le réel des phénomènes et des problématiques de déviance.⁶³⁹ Il ne faut certes pas oublier - et les éducateurs spécialisés le rappellent sans cesse dans la littérature qu'ils

⁶³⁹ ION J., RAVON B., *op. cit.*, p. 75 : « [...] Désignant un montage cohérent caractérisé par sa faculté à faire tenir les différentes composantes d'une organisation (juridique, technique, politico-administrative, associative...), la notion de dispositif vient inmanquablement se frotter à celle d'institution. Dans le discours de la politique de la ville, les deux termes sont d'ailleurs souvent présentés en opposition, reproduisant la rhétorique du clivage entre État et société civile. L'institution est en effet généralement analysée à partir de sa manière d'agencer, dans une même instance, les différents aspects de la vie sociale [Goffman, 1968]. Ce qui fait une institution, c'est la force, la stabilité, l'unité, la totalité [Castoriadis, 1986], voire la « transcendance » [Dubet, 2002] de l'articulation des éléments qui la composent : normes et valeurs, rôles et conduites, langages et relations. Le dispositif, s'il est également agencement, se caractérise quant à lui par un montage local, « sur mesure » et bien souvent bricolé, reliant des éléments très diversifiés. Il implique - avons-nous dit - territorialisation et concentration [...] »

produisent - que l'agir poétique comporte en soi un potentiel de normalisation qui risque de produire une réification des sujets concernés dans son application en situation (toxicité du *pharmakon*). Il faut rappeler que les valeurs démocratiques et libérales qui orientent l'intervention sociale en toile de fond s'inscrivent dans des considérations philosophiques fondamentalement morales qui sous-tendent toute intentionnalité dans l'agir collectif et sa dimension éthique, ce que l'instrumentalité poétique en soi ne prend pas en compte. Elle peut et doit certes y concourir en tant que support à la *praxis* dans l'intervention en situation, en lien avec l'évaluation interprétative et singulière de chaque cas qui se présente singulièrement.

En ce sens le dispositif est en charge de produire la « garantie morale » de l'agir dans sa capacité à produire la norme démocratique souhaitée et donc la « garantie éthique » de l'application de ces normes, c'est à dire d'une considération et d'une évaluation subjective de l'application objective de l'individuation normative soit abstraite et purement adaptative. Le *texte institutionnel* du CPA de Valmont montre la présence indiscutable de l'ensemble de ces paramètres complexes au cœur de la production de l'action, démontrant par là que le dispositif d'intervention sociale « bricole » sans cesse à partir de l'écart qui existe entre l'intentionnalité formelle et morale de l'action souhaitée et sa traduction dans ses modalités concrètes et complexe (adaptation versus adoption). En ce sens le dispositif et le montage qu'il implique s'inscrit logiquement dans un *agir organisationnel* qui vise à articuler l'intentionnalité de l'intervention avec les modalités de son pouvoir d'action sur le réel, réel qui oppose toujours ses résistances au regard de l'intention initiale.⁶⁴⁰

En éducation spécialisée, ce dispositif *poiétiquement* construit s'inscrit de manière particulière dans un cadre micro-institutionnel propre au dispositif qui lui permet d'instituer des espaces *pratiques de délibération éthique* relativement au caractère normatif/normalisant du mandat. C'est ici une différence entre travail social et éducation spécialisée, car le dispositif en travail social ne nécessite pas fondamentalement la constitution de son propre cadre institutionnel, il est en général déjà inscrit sous l'égide d'une institution sociale étatique qui endosse ce rôle en amont et qui justifie que l'on parle ici d'*action sociale publique*.⁶⁴¹ Dans le cas de l'éducation spécialisée, on trouve par contre la coexistence dans la plupart des dispositifs d'intervention de cadres institutionnels qui les englobent sous l'égide de Fondations privées de droit public ou de collectivités publiques locales non-étatiques qui

⁶⁴⁰ *Ibid.*

⁶⁴¹ Cf. CHAUVIERE M., *Le travail social dans l'action publique*, Paris, Dunod, 2004.

possèdent en leur sein leurs propres conseils et comités de direction en charge de représenter l'ensemble de la collectivité sociale. Quoi qu'il en soit de ces différences identitaires et de leurs origines diverses entre politique sociale étatique et mouvements philanthropiques ou collectifs de la société « civile », les dispositifs d'intervention sociale doivent produire une évaluation réflexive, d'une part en terme d'efficacité pour adapter les intention visées et leurs effets dans les actions concrètes, d'autre part ils doivent rendre des compte en fonction du mandat qui leur est délégué dans les deux cas par les autorités de placement qui ordonnent et délèguent le mandat d'intervention.

La réflexivité caractérise dès lors toute forme d'action, quel que soit le niveau de son application, qu'il soit plus global au niveau des politiques sociales d'intervention et des modalités d'élaboration du mandat ou en fonction des modalités concrètes de son application dans les dispositifs. Il est ici pertinent de convoquer pour illustrer cette question ce que Giddens propose de théoriser par un modèle de stratification.⁶⁴² Cette *stratification* justifie et explique le fait que l'on trouve dans le *texte institutionnel* du CPA de Valmont une catégorie faisant état d'une authentique *politique institutionnelle* qui se manifeste par une gestion morale et éthique, d'une part autonome et habilitée dans les modalités concrètes de l'intervention qui lui incombent, mais d'autre part hétéronome en respect de la conformité du mandat édicté et en fonction de la hiérarchie institutionnelle qui dans le cas du CPA de Valmont dépend de la direction du service de la jeunesse de la ville de Lausanne dont il dépend en fin de compte. Par ailleurs et en fonction des apports théoriques de Giddens, on comprend mieux la complexité et le nombre important des zones de *contrôle réflexif* que l'on observe dans le déroulé du *texte institutionnel* présenté dans la partie empirique. De manière transversale à l'ensemble du texte institutionnel et l'ensemble des trois agir développés dans cette présentation des résultats, on peut en effet préciser trois zones et modalités différentes de réflexivité à partir des travaux de Giddens.⁶⁴³ On propose d'envisager ainsi cette question sous l'angle du *contrôle réflexif* dans le cas de l'*agir organisationnel*, de la *rationalisation de l'action* dans le cas de l'*agir relationnel*, de la *motivation de l'action* dans le cadre de l'*agir réflexif éthique*. Ces trois processus réflexifs se conjoignent et sont tressés de manière complexe dans le cadre de chacun des trois agir, mais on les a distingués pour favoriser la compréhension et l'analyse sociologique du *texte institutionnel*, notamment des zones récursives et des phrases praxéologiques que sa grammaire propose en terme de contrôle

⁶⁴² GIDDENS A., *La constitution de la société*, op. cit., p. 52.

⁶⁴³ *Ibid.*, p. 53.

selon les triples aspects évoqués ci-dessus. Dans le cadre de l'*agir organisationnel* qui nous occupe ici, on parle préférentiellement de *contrôle réflexif*⁶⁴⁴ relatif aux nécessaires modalités de contrôle qui permettent de confirmer la bonne et complète application des gestes de la prise en charge et de l'application du mandat d'intervention sociale.

Anthony Giddens propose dans cette optique une distinction entre la *conscience discursive* et la *conscience pratique* qu'il estime n'être ni rigide ni imperméable parce que « la socialisation et le développement personnel de l'agent peuvent modifier de différentes façons cette ligne de partage qui, elle, permet de distinguer ce qu'un acteur sait faire de ce qu'il sait à la fois faire et dire ».⁶⁴⁵ Il ajoute par contre qu'il existe des motifs inconscients qui présentent des barrières quant à elles difficilement franchissables. Reprenant au compte de la recherche ces éléments de théorisation, on peut considérer qu'on se trouve précisément confronté à cette problématique dans le cadre de la représentation des résultats et de l'analyse du *texte institutionnel*. En effet, à partir de la seule appréhension de la pratique de l'équipe éducative du CPA de Valmont par l'étude du cahier de bord, on n'a obtenu qu'un accès partiel et fragmentaire à la « conscience discursive des éducateurs », puisque que les échanges dialogiques verbaux et oraux, y comprise réflexifs, manquent comme matériau d'étude et ne sont en rien intégrés au *corpus*. Presque de la même manière, on dispose d'un accès qui, s'il est tout autant fragmentaire, est par contre très direct avec ce que l'on peut considérer comme la *conscience pratique de l'équipe éducative* et dont les *traces* du cahier de bord révèlent la *matérialité*. Cette aporie entre *conscience discursive* et *conscience pratique*, bien que perméable, explique finalement que la présentation des résultats soit orientée selon le double axiome correspondant que l'on a qualifié d'axe empirique et d'axe interprétatif. L'ancrage empirique du *texte institutionnel* reconstitué démontre ainsi que le travail réflexif de l'équipe éducative du CPA de Valmont procède lui-même selon cette double articulation, entre conscience discursive et conscience pratique et qu'il s'agit dans les deux cas d'une *réflexivité collective* dont la production est *techniquement* produite, contrôlée, évaluée.

Produire les obligations sanitaires et sécuritaires physiques et psychiques des acteurs

Produire la cohérence et la crédibilité de l'intervention exige ainsi l'utilisation d'outils techniques multiples de consignation et de mémorisation qui peut être caractérisée de

⁶⁴⁴ *Ibid.*, p. 54.

⁶⁴⁵ *Ibid.*, p. 55.

nécessité technique *hypomnésique*, les modalités réflexives permettant alors d'anticiper et de fonder les bases de l'élaboration ultérieure des documents techniques *anamnésiques* qui constitueront les documents officiels communicables aux autorités rendant compte des actions accomplies dans le cadre de la prise en charge du mandat. Il s'agit à cet effet pour le dispositif de se donner les moyens à l'interne et par l'autocontrôle de produire et de respecter les normes qui influent sur l'*agir organisationnel* et qui sont imposées de l'extérieur, en les traduisant à l'intérieur du dispositif au niveau des directives sanitaires et sécuritaires nécessaires à la régulation de la vie quotidienne institutionnelle et au niveau de la potentialité forte de déstabilisation que l'accueil de sujets en grande déviance peut provoquer chez le personnel et les autres sujets pris en charge dans le groupe. Ce travail exige effectivement l'utilisation de ces indispensables outils techniques dans l'optique de réduire les risques et les dangers de déstabilisation, dans un contexte déjà hautement incertain au vu des modalités d'accueil et d'admission qui peuvent être enclenchées à tout moment, exigeant de l'équipe éducative de pouvoir faire preuve de la plus forte réactivité possible.

L'*observation* et les *techniques indiciaires* sont dès lors logiquement des méthodes privilégiées dans le cadre de ces dispositifs, autant sur le *versant sécuritaire et normatif* de la prise en charge quotidienne que sur le *versant relationnel et singulier* dans le cadre de l'intervention éducative à proprement parler. C'est ici encore une spécificité que permet de mettre en place de manière contrôlée l'usage du dispositif.⁶⁴⁶ On comprend alors mieux pourquoi le cahier de bord contient autant d'informations et pourquoi celles-ci indiquent une aussi forte et large densité de propriétés praxéologiques. Le travail technique et les procédés *hypomnésiques* reflètent ce processus continu - démontrant dans le même mouvement que ce que le cahier de bord permet de tramer dans le cadre de l'action tout en le révélant - résulte de *processus réflexifs* qui vont plus loin que les simples procédés de communication, ils sont la marque matérielle concrète de la réflexivité « en train de se faire », de cette *conscience pratique* marquée en partie par les *processus discursifs*, mais également dans une autre mesure par la *part indicible* de la conscience pratique, inabordable autrement que dans l'expérience des acteurs qui la produisent et la véhiculent individuellement et collectivement dans le cadre du travail d'équipe et de ce qu'on pourrait qualifier comme *conscience d'équipe* qui prend la forme et la consistance matérielle d'une *représentation mentale d'équipe*, une *image panoptique et organologique commune* comme le démontre les résultats de la reconstitution du *texte institutionnel*.

⁶⁴⁶ ION J., RAVON B., *op. cit.*, pp. 79-80.

La réflexivité opère ainsi sur le double versant d'une conscience qui alterne et entremêle conscience pratique et discursive, autant en rapport aux modalités conceptuelles de la prise en charge du mandat qu'en rapport des modalités praxéologique de sa réalisation effective.⁶⁴⁷ Ces dichotomies relatives aux diverses consciences de l'action logent au cœur du cahier de bord qui constitue ainsi un véritable révélateur de la complexité de l'*agir éducatif spécialisé*. Ce qui apparaît à ce stade en relation avec la production poïétique du dispositif institutionnel, c'est cette capacité dans le cas de l'éducation spécialisée à produire une véritable *conscience collective indigène du quotidien* dont le cahier de bord est l'instrument organologique de production et d'accès, l'entrée quasi *téle-scopique* peut-on dire, par le *regard* et l'*image* mentale qu'il permet de produire dans le cours et le flux temporel synchronique de la vie institutionnelle. Comme dans le cas de la mémoire épiphylogénétique définie par Bernard Stiegler, la lecture du cahier de bord permet aux éducateurs qui le lisent d'*hériter d'un passé qu'ils n'ont pas vécu*.⁶⁴⁸

En référence à l'« *inconscient* » qu'évoque Anthony Giddens et en nous cantonnant ici à parler d'un inconscient cognitif, on peut d'une part en partie situer la dimension de l'indicible et de l'inénarrable des pratiques de l'éducation spécialisée dans leur lien avec la *conscience pratique* qui comme expérience du réel échappe et résiste à la « discursivité ordinaire », mais on peut également d'autre part considérer qu'un certain nombre de paramètres nécessaires à la production poïétique du quotidien nécessitent d'être « oubliés » dans le cours de l'action alors qu'ils le soutiennent pourtant sur un mode *hypomnésique*. En ce sens *mémoire* et *oubli* fonctionnent ensemble de manière paradoxale sur un mode articulant automatisation et capacité créative. Pour produire les modalités concrètes et l'organisation de la vie quotidienne, les éducateurs spécialisés usent d'une *organologie technique* leur permettant de *mémoriser* et de rendre la plus *automatique* possible la structuration de la vie quotidienne comme praticable spécifique, dans le but de pouvoir ensuite produire dans le cadre de l'*agir relationnel* et de l'intervention qui le caractérise, les gestes de la rectification subjective et sociale souhaitée dans les interactions avec les sujets accueillis. Les éducateurs ne savent ainsi

⁶⁴⁷ GIDDENS A., *op. cit.*, p. 33 : « [...] Les agents humains, ou les acteurs - j'utilise ce terme de façon interchangeable -, sont capables de comprendre ce qu'ils font pendant qu'ils le font ; cette capacité est inhérente à ce qu'ils font. La capacité réflexive de l'acteur humain est constamment engagée dans le flot des conduites quotidiennes, dans les divers contextes de l'activité sociale. Par ailleurs, la réflexivité n'opère qu'en partie au niveau discursif : ce que les agents savent de ce qu'ils font et de ce pourquoi ils le font - leur compétence en tant qu'agents - relève davantage de la conscience pratique, laquelle est tout ce que les acteurs connaissent de façon tacite, tout ce qu'ils savent faire dans la vie sociale dans pour autant pouvoir l'exprimer directement de façon discursive. La conscience pratique, dont l'importance est un des principaux thèmes du volume, est distincte de la conscience discursive et de l'inconscient. [...] »

⁶⁴⁸ Cf. STIEGLER B., *Pharmacologie du Front national*, *op. cit.*

pas qu'ils savent en partie ce qu'ils font, l'agir nécessite cette part d'oubli que l'on peut qualifier d'inconsciente, alors que les traces du cahier de bord attestent que cette oubli constitue une mémoire des traces génétiques de l'agir : les éducateurs ne savent pas qu'il savent (ce qui constitue en partie la *part indicible* des pratiques).⁶⁴⁹

Le cadre institutionnel et le dispositif - praticable du quotidien peuvent dès lors être considérés comme un *circuit* sur lequel se produit le cours de l'*agir éducatif spécialisé*, les éducateurs y étant les *pilotes* des interactions qui s'y déroulent. Le cahier de bord dans sa relation à la production du quotidien avec les autres outils indigènes peut être quant à lui considéré comme le *véhicule* que les éducateurs ont appris à utiliser par automatismes expérientiels. Reprenant l'exemple relatif au pilote automobile et au musicien virtuose, Bernard Stiegler évoque à ce propos le fait que les deux ont intégré leur instrument comme un automatisme (ce qui est une nécessité fonctionnelle pour réussir à rouler à 380 km/h par exemple), mais qu'à la différence des virtuoses dont la maîtrise n'est qu'automatisme, les deux sont à la fois capables de se soumettre aux automatismes instrumentaux, mais aussi de s'y soustraire et de surprendre par un jeu inattendu en désautomatisant leur technique instrumentale, en livrant une interprétation originale.⁶⁵⁰ Le cahier de bord doit dès lors être considéré comme un objet technique selon la même logique.⁶⁵¹ Dans le cas du dispositif éducatif spécialisé et en référence au *texte institutionnel* du CPA de Valmont, on doit ainsi considérer le quotidien institutionnel comme résultat d'une production contextuelle artificielle à l'intérieur de laquelle le cahier de bord est un véhicule commun à l'ensemble de l'équipe éducative, laquelle peut dès lors s'y déplacer le plus rapidement possible en ayant par ce moyen mémorisé par automatismes les données nécessaires à l'organisation du quotidien, ainsi que pour être en fin de compte disponibles le plus promptement et intelligemment dans ce cadre à l'agir relationnel et à l'intervention socio-éducative proprement dite et dans les interactions avec les sujets accueillis. Le quotidien institutionnel est donc bien un *praticable*, une *scène théâtrale* sur laquelle peut ensuite se jouer l'*agir dramaturgique* à proprement parler où le sujets accueillis pourront laisser s'exprimer progressivement (et certainement

⁶⁴⁹ Cf. Conférence de Jacques Lacan à l'université de Louvain du 13 octobre 1972.

⁶⁵⁰ EUSTACHE F. (dir.), *Mémoire et oubli*, Paris, Éditions Le Pommier, 2014, pp. 105-106.

⁶⁵¹ STIEGLER B., « Rétention, sélection, institution et industrialisation de la mémoire et de l'oubli », in EUSTACHE F., *op. cit.*, p. 105 : « [...] Un objet technique est le fruit d'une organisation de la matière inerte par la matière vivante. Un tailleur de silex, par exemple, est un être vivant qui inscrit une organisation vivante dans quelque chose qui n'est pas vivant. La question n'est donc pas tant le rapport entre culture et biologie, mais plutôt entre organisation artificielle et instrumentale - c'est-à-dire - organologique - et organisation biologique - c'est-à-dire organique. Le cerveau noétique est organique, mais il peut « s'organologiser », c'est-à-dire devenir organologique. [...] »

malgré eux) le *pathos social* dont ils souffrent et face auquel l'intervention des éducateurs spécialisés constitue une réponse.

Mais il faut encore préciser que pour que ce *pathos* s'exprime et que les actes éducatifs qui y répondent puissent opérer dans leur visée de rectification subjective, les sujets accueillis doivent avant toute chose être rassurés et se sentir dans un « état » de sécurité minimale dans le cadre de vie de ce quotidien, tout autant sur les plans sanitaires qu'éducatifs. L'équipe éducative s'attèle constamment à produire cette sécurité de base de la vie quotidienne et c'est ce que montrent clairement les notes du cahier de bord du CPA de Valmont qui justifient par ailleurs leur oubli après utilisation en cours d'action puisque ce travail de sécurisation et un travail d'automatisation du quotidien dont les allures, bien qu'elles soient fondamentales, prennent l'allure peu alléchante et le visage de la routine. Il est donc logique que les éducateurs n'en parlent que pas ou peu. La routine dans la construction du quotidien est pourtant le socle de base qui soutient la qualité de la relation éducative qui peut à partir de là se tisser dans les interactions entre les sujets et les éducateurs. Les éducateurs dans le cadre de cette institution organisationnelle du quotidien doivent ainsi produire les bases d'un lien de confiance qui favorise l'expression positive des difficultés des sujets et le travail d'intervention éducative de l'équipe éducative dans les interactions. La *banalité de la vie quotidienne* n'a dès lors rien de banal dans le cadre de l'action éducative spécialisée, elle est un *humus* à partir duquel toute action ultérieure trouve sa possibilité de déploiement et l'on peut parler dans ce sens d'une *sécurité ontologique* soutenue par l'institution du quotidien. L'étude du cahier de bord du CPA et l'élaboration du *texte institutionnel* qu'elle a permis démontrent le caractère prédominant de cette routinisation⁶⁵² du quotidien et son importance dans le cadre de l'opérationnalisation de la mission éducative du CPA de Valmont. Le cahier de bord matérialise la complexité et l'importance de ce travail en soi invisible et laborieux, ce qui explique en plus de l'oubli nécessaire qu'il implique en terme d'automatisation *hypomnésique*, que l'importance de la production du quotidien soit une dimension qui semble

⁶⁵² GIDDENS A., *op. cit.*, p. 33 : « [...] La routine, tout ce qui est accompli de façon habituelle, est un élément de base de l'activité sociale de tous les jours. J'utilise l'expression « activité sociale de tous les jours » dans son sens commun et non dans celui, à mon avis, plus complexe et plus ambigu du vocabulaire de la phénoménologie. « De tous les jours » exprime bien le caractère routinier de la vie sociale qui s'étend dans l'espace-temps. Le côté répétitif des activités qui sont entreprises jour après jour est le fondement de ce que j'appelle la nature récursive de la vie sociale, et par nature récursive, je veux indiquer que les propriétés structurées de l'activité sociale - via la dualité du structurel - sont constamment recrées à partir des ressources mêmes qui sont constitutives de ces propriétés. La routinisation est essentielle aux mécanismes psychologiques qui assurent le maintien d'un sentiment de confiance, une sécurité ontologique dans les activités quotidiennes de la vie sociale. La routine loge surtout dans la conscience pratique, elle s'insère comme un coin entre le contenu potentiellement explosif de l'inconscient et le contrôle réflexif de l'action qu'exercent les agents. [...] »

faire l'objet d'un oubli central pour l'analyse de l'agir en éducation spécialisée, alors qu'il est pourtant un outil au centre de la plupart des travaux qui décrivent les contours de cette profession, comme l'est la lettre volée de la nouvelle de Poe, posée sous le nez et visible de tous alors qu'à l'exception de Dupin personne aucun des enquêteurs ne la trouve.

On peut dès lors considérer que l'agir *organisationnel* reflète d'une certaine manière et sur le plan éducatif un premier processus relationnel d'intervention qui consiste à produire une *socialisation primaire* de la vie quotidienne institutionnelle, un *artefact* familial, familial au sens qu'en général et à l'ordinaire le quotidien fait référence aux processus de socialité et de socialisation primaire qui ont cours dans le cadre familial de la vie de sujets. Cette « familiarité » de fait entre la socialité primaire des sujets accueillis et la socialité primaire artificielle produite dans le dispositif de la vie quotidienne institutionnelle n'est pas sans produire un sentiment vecteur d'étrangeté sur le plan existentiel et identitaire.

L'étrangeté de cet *artefact* et de cette artificialité quotidienne pourtant bien réelle est vectrice d'une reprise de processus de socialisation beaucoup plus fondamentaux qui ont un rapport probablement inconscient avec la *sécurité ontologique* nécessaire à tout être humain. Ce rapport permet de situer à cet endroit une partie de la dimension de l'indicible et de l'invisible dans cette pratique qui se justifie par la mise en tension artificielle d'un quotidien producteur d'un écart et d'une à partir de laquelle les éducateurs peuvent observer et intervenir sur les problématiques des sujets accueillis en termes de rectification sociale et subjective. En ce sens le dispositif éducatif spécialisé est un lieu, une institution, car « Un lieu est plus qu'un espace circonscrit, plus qu'une place, c'est un cadre d'interaction [...] que les acteurs utilisent sans cesse [...] comme des supports de significations dans leurs actes de communication. »⁶⁵³ Le cahier de bord et la grammaire empirique textuelle qu'il a permis de reconstituer représente ainsi en quelque sorte une « positivation » certes partielle de la *conscience pratique* du quotidien institutionnel éducatif spécialisé qui est dès lors en soi sur le plan de la *matérialité mnésique* de l'action en partie discursive et de nature « scripturale » et « lectoriale »⁶⁵⁴, *hypomnésique* en ce sens qu'elle soutient les échanges langagiers et les processus ultérieurs d'écriture *anamnésique* qui relèvent de la *conscience discursive* à proprement parler.

⁶⁵³ *Ibid.*, pp. 35-36.

⁶⁵⁴ Cf. STIEGLER B., *Pharmacologie du Front national*, *op. cit.*, p. 408.

Ainsi, le *texte institutionnel* reconstitué dans cette recherche révèle une matérialité inconsciente qui a trait au langage et aux particularités de son usage, et notamment de l'oubli qu'il nécessite. De la même manière qu'on oublie que l'on a appris à parler et que l'on n'y réfléchit guère lorsqu'on parle, les éducateurs spécialisés oublient qu'il produisent intentionnellement et de manière continue la matérialité symbolique du praticable professionnel quotidien par l'entremise duquel l'effectivité de leur agir trouve la voie de son effectuation. L'*agir organisationnel* consiste ainsi d'une part à instituer la vie quotidienne sur les plans légaux, sanitaires et sécuritaires en terme de sécurité ontologique physique et psychique et en conformité aux déterminations du mandat social, puis d'autre part à produire à l'interne et à l'égard des sujets accueillis des processus de socialisation primaire, des normes sociales indigènes spécifiquement relatives à ce cadre de vie particulier, ce cadre de l'expérience que constitue l'institution dans le champ professionnel.

Ce travail d'organisation qui est repérable dans les procédures et les règlements relatifs à la vie institutionnelle doit cependant et par ailleurs faire l'objet d'un travail supplémentaire de contrôle réflexif, relativement à la double conformité, d'une part de l'action relative au mandat, et d'autre part relativement aux valeurs et missions de la profession éducative spécialisée. Cette dimension concerne au plus près la régulation et l'organisation des espaces et des outils que doit utiliser l'équipe éducative pour produire cette double réflexivité et on peut dès lors parler de « techniques de soi et des autres » et puisque le cahier de bord s'inscrit dans cette définition référée aux travaux de Michel Foucault, le soi étant représentatif de l'unité abstraite et individuelle de l'équipe, les « autres » faisant bien évidemment référence aux sujets en déviance accueillis et aux techniques de gouvernement.

Techniques de gouvernement de soi et des autres : dispositifs techniques

Les techniques spécifiques évoquées correspondent aux finalités du concept de dispositif et font écho aux objectifs de rectification sociale et subjective dont use le dispositif éducatif spécialisé.⁶⁵⁵ Si l'agir éducatif spécialisé est une *poièsis* et comporte une dimension d'action

⁶⁵⁵ ION J., RAVON B., *op. cit.*, p. 83: « [...] Personnalisation, spécificité, adaptation, individuation, singularisation : ce vocabulaire fortement associé à la notion de dispositif est un vocabulaire de la subjectivation. On sait déjà, en particulier à partir des critiques sociologiques inspirées des travaux de Michel Foucault, que rapportée à sa dimension institutionnelle la subjectivation devient vite synonyme d'assujettissement, et renvoie aux modes socio-historiques de construction du sujet, modes d'objectivation du sujet et donc extérieurs à lui (*cf.* les thématiques du dressage et de la discipline). En revanche, pris sous l'angle du dispositif, le processus de subjectivation prend un autre sens, et cependant toujours foucauldien, de technique de soi : c'est le sujet en train

organisationnelle sous l'angle de la production du dispositif fonctionnel du quotidien, il se développe également dans l'organisation à travers ses visées éducatives et constitue en ce sens une *praxis* que l'agir relationnel permet ultérieurement d'analyser plus spécifiquement. Mais cette *praxis* n'est de la même manière possible que par le soutien et la production d'outils techniques *hypomnésiques*, c'est-à-dire aussi dans ce cas au moyen d'une « *organologie artisanale indigène* ». Par ailleurs et en raison de la nature relationnelle et de la forte charge affective que les interactions avec les sujets en déviance impliquent dans le vécu professionnel des éducateurs spécialisés, « agir envers autrui »⁶⁵⁶ nécessite dans ce cadre de produire des temps d'*écriture réflexive* et de décompression simultanés, ce qui exige pour ce faire une forte *discipline* dans le travail en équipe, une *discipline de soi* nécessaire à l'*attention* qu'il s'agit d'accorder aux processus et aux procédures d'application des normes, de consignation, d'élaboration et de contribution à la réflexivité des dimensions de l'agir organisationnel.

L'écriture joue ici un rôle qui n'est plus seulement de l'ordre de la production du quotidien mais de la régulation « politique » de la vie quotidienne institutionnelle. Les visées des objets techniques de l'organologie institutionnelle comportent ainsi en tant qu'*hypomnémata* des visées éthiques qui doivent permettre d'évaluer la justesse des processus de socialisation normative et des techniques du quotidien. En fonction de la caractéristique d'*hypomnémata* du cahier de bord et comme on l'a présenté dans la première partie, il faut parler dans le cadre de ces techniques de « gouvernement » de la vie quotidienne institutionnelle de visée et d'intention *éthopoiétique* où comme le précise Foucault : « L'écriture comme exercice personnel par soi et pour soi est un art de la vérité disparate ; ou, plus précisément, une manière réfléchie de combiner l'autorité traditionnelle de la chose déjà dite avec la singularité de la vérité qui s'y affirme et la particularité qui en déterminent l'usage. »⁶⁵⁷ Cette dimension politique au cœur de l'intervention se justifie en éducation spécialisée par l'importance qu'y occupe la notion d'institution, mais de la même manière et en raison des visées de rectification sociale et subjective confiées au travail social, les processus de socialisation de ces pratiques d'intervention sociale à l'égard de sujets en déviance posent inévitablement des

de se faire à partir du site même de son expérimentation (expérimentation particulièrement critique dans les dispositifs du travail social qui, par définition, ont à faire face aux défaillances du sujet). [...] »

⁶⁵⁶ Cf. DE JONCKHERE C., *Agir envers autrui. Modèles d'action dans les professions de l'aide psychosociale*, Paris, Delachaux et Niestlé, 2001.

⁶⁵⁷ Cf. FOUCAULT M., *L'écriture de soi*, op. cit., p. 1240.

questions qui ont rapport aux valeurs politiques mises en œuvre par les dispositifs d'intervention.⁶⁵⁸

On a cependant considéré la question quelque peu différemment en affirmant que les processus de socialisation de l'éducation spécialisée étaient artificiels et ne s'inscrivaient pas dans la voie de la « réparation », mais bien différemment dans celles d'une rectification subjective et sociale, au moyen d'une *mêtis* qui consiste à produire un *dispositif institutionnel artificiel de la vie quotidienne*. Sur le plan technique il s'agit bien dans ce cas d'une pratique indiciariaire où l'observation (que rend possible l'agir organisationnel) constitue une méthodologie centrale qui oriente l'intervention relationnelle qui est examinée dans le chapitre suivant. Parler de rectification sociale et subjective, c'est invoquer dans le cadre de cet agir son ancrage socio-historique dans les valeurs humanistes et personalistes qui fondent après 1945 la professionnalisation de ce champ de pratiques hétérogènes qui avant guerre relevaient par contre bien d'une volonté de correction réparatrice, voire de redressement au nom du bien des sujets.

Le « gouvernement de soi et des autres » qu'implique l'institution éducative spécialisée permet ainsi de faire retour au début de ce chapitre au paradoxe qui oriente les modalités de l'intervention sociale sous l'égide de l'Etat social (ou providence) et qui consiste à prendre démocratiquement et donc politiquement en charge les effets de déviance que la *normalisation* du lien social produit elle-même dans les processus de socialisation et de normativité. Il est alors logique de retrouver la question politique au cœur du dispositif éducatif spécialisé où se répercute au niveau microsocial et sous un angle local et indigène l'aporie fondamentale et moderne de la constitution du lien social, entre subjectivation et objectivation normative. Dans le cadre de cette étude, nous retrouvons ici en écho à la socialisation normative l'ensemble de ces tensions dans le cadre des modalités concrètes de l'agir en éducation spécialisée, elles expliquent le référence utilisée par plusieurs auteurs, non seulement à la notion de *mêtis* et probablement en relation à l'institution artificielle du quotidien, mais aussi au caractère indicible de la *praxis* que Giddens aborde sous l'angle de la conscience pratique et de la conscience discursive, considérant pour notre part cette opposition sous l'angle de l'opposition entre *praxis* et *poièsis*.

Pour conclure la présente partie dévolue à l'*agir organisationnel* dans cette deuxième partie, il nous faut encore faire remarquer que l'aporie entre l'objectivation normative du

⁶⁵⁸ Cf. ION J., RAVON B., *op. cit.*, p. 83-84.

mandat et les modalités concrètes d'application de la prise en charge dans le cadre des interactions et de la relation éducative fait l'objet d'un travail d'évaluation réflexive qui est collectivement produit par l'équipe éducative dans le cadre d'espaces techniques et relationnels que l'on a considérés sous l'angle des techniques du gouvernement de soi. Cette réflexion sur les modalités *éthopoiétiques* de l'usage des *hypomnēmata* dont fait partie le cahier de bord qui en est une illustration concrète permet d'envisager pour la suite et dans le cadre de l'*agir réflexif éthique* une troisième dimension conceptuelle de l'agir, relative à une dimension de *régulation politique* dans le cadre de la relation éducative.

La notion philosophique grecque de *phronēsis* permet d'éclairer plus précisément cette dimension par la considération du terme de « prudence » que la notion implique dans les processus de décisions et d'équilibrages qu'elle permet de prendre en compte entre socialisation objective et normative du collectif social d'une part, et socialisation subjective au nom des valeurs humanistes et personnalistes d'autre part, double processus paradoxal que la démocratie implique dans le même temps de son institution et de sa régulation. Mais abordons maintenant et avant cela le texte empirique de l'*agir relationnel*, texte que l'*agir organisationnel* a permis de rendre opérationnel en termes de cadre et de praticable pour l'intervention éducative à proprement parler.

CHAPITRE VI. L'AGIR RELATIONNEL - TRANSMETTRE LA LIMITE

VI.1. L'AGIR RELATIONNEL - AXE EMPIRIQUE

En se référant à nouveau au *tableau panoptique* qu'est le *texte institutionnel* élaboré à partir du corpus (annexe 12), on traverse cette fois-ci les cinq grandes catégories du corpus présentées en introduction de la présente partie (1. Passage du seuil institutionnel ; 2. Organisation et politique institutionnelle ; 3. Intervention éducative quotidienne ; 4. Collaborations externes, dispositif général ; 5. Relations avec les familles), pour envisager maintenant la deuxième colonne de ce tableau consacrée à l'*agir relationnel* qui les traverse de manière spécifique, caractérisant ici la dimension plus spécifiquement éducative. Dans l'*agir organisationnel* précédemment présenté et relativement aux cinq grandes catégories empiriques du corpus, on a détaillé les cinq catégories praxéologiques de la grammaire de l'action, à savoir : 1. *Accueillir* ; 2. *Travailler en équipe* ; 3. *Appliquer la politique éducative et sanitaire* ; 4. *Assumer le mandat d'aide-contrainte sous contrainte* ; 5. *respecter le droit d'information des familles*. Ces mêmes cinq grandes catégories sont présentées ci-dessous mais cette fois sous l'angle de l'*intervention* et de l'*agir relationnel* qui la caractérise à partir des catégories (et de leurs propriétés) suivantes : 1. *Marquer le rite de passage* ; 2. *Adapter le travail réel et s'impliquer en équipe* ; 3. *Transmettre et agir la limite* ; 4. *Favoriser l'adoption sociale* ; 5. *Collaborer avec les familles et les accompagner*. Cette analyse descriptive est comme dans le chapitre précédent suivie d'un *axe interprétatif* envisageant une réflexion théorique permettant de formaliser ce deuxième agir. Mais retour aux « portes » du CPA de Valmont.

1.2. Marquer le rite de passage - *Le rite de passage*

Les « passages » qu'effectuent les sujets accueillis et pris en charge au CPA de Valmont relèvent en effet de ce qui peut être qualifié de « ritualisation du franchissement du seuil ». Que ce soit la première fois ou non, qu'il s'agisse d'entrer ou se sortir, les professionnels marquent à l'égard des sujets les temps entre le dedans et le dehors dans leur action et dans une configuration où le sas d'entrée du Centre constitue un entre-deux physique et temporel qui matérialise le passage comme rencontre de la *limite*, limite symbolique et institutionnelle tout d'abord, lorsque les sujets accueillis rencontrent les murs réels du lieu et les règles qui leur sont imposées dans ce lieu particulier ; limite relationnelle ensuite qui s'engage dans la

rencontre d'un « adulte », éducateur, éducatrice, en chair et en os, à travers le partage de la présence physique et de la découverte de l'autre, son corps, son regard, ses gestes, ses paroles. Comme pour toute entrée dans un temple, le rituel de passage impose une pluralité de gestes codifiés qui se répètent à chaque passage pour marquer l'identité du lieu. La répétition pérenne de ce protocole de franchissement institue le premier mouvement de prise en charge relationnelle de la *discontinuité des trajectoires* errantes et fragmentées et du *pathos* des sujets qui s'y présentent. Cette rencontre entre subjectivités s'incarne dès les premiers pas dans la rencontre conjointe des codes de ce lieu « socialisant ». Le récit de l'épopée subjective des sujets rencontre alors le récit objectivé de ce « lieu » institutionnel inscrit dans les coordonnées du social.

1.2.1. Prévoir la réactivité

Sur le plan de l'intervention éducative et grâce à une organisation anticipée, les informations collectées permettent de préparer différemment dans la mesure du temps disponible la rencontre concrète avec les sujets dont l'arrivée est annoncée, soit que les informations permettent de situer l'état d'esprit d'un sujet déjà connu, soit d'envisager les modalités d'entrée en matière pour des sujets jusqu'ici inconnus des professionnels du Centre. Symboliquement, le moment de l'admission est un temps de passage important et significatif, surtout lors d'une première rencontre et même lorsqu'il s'agit d'un sujet déjà connu par les éducateurs. Il s'agit dans ce moment de créer ou de renouer le lien relationnel en produisant les meilleures conditions possibles en allant à la rencontre du sujet par la parole. En ce sens, les informations préliminaires donnent des pistes pour entamer les premiers échanges verbaux et nourrir ce moment particulier de l'admission dans ce Centre éducatif fermé singulier qui est un contexte inédit pour les sujets, souvent chargé de représentations carcérales et fantasmatiques fortes. Humaniser l'arrivée et favoriser la rencontre sont des invariants de l'action éducative spécialisée, mais il s'agit ici également d'anticiper la prise en charge sur le plan sécuritaire pour envisager les difficultés et risques possibles en termes de violence, d'agression, mais aussi de veiller à la sécurité psychique et physique des sujets pris en charge en rapport à des problèmes possibles de fragilité psychique, d'addictions éventuelles, de toutes sortes de difficultés qui exigent une *vigilance* sécuritaire et éducative accrue.

En ce sens, les informations préalables permettent d'imaginer les ingrédients qui nourriront la rencontre à venir et de commencer à dessiner à l'avance la coloration et l'orientation de la

prise en charge, en fonction de la demande ou de l'ordonnance de placement et des informations multiples et précieuses qui l'accompagnent. Ces informations seront évaluées lors de la rencontre concrète et confrontées aux observations préliminaires en présence réelle des sujets accueillis. Elles permettent ainsi aux éducateurs spécialisés d'esquisser des *hypothèses* préalables - telles des hypothèses zéro formulées que propose Howard Becker pour la recherche scientifique⁶⁵⁹ -, cette collecte et consignation synthétique d'informations concourant à pallier l'absence de processus antérieur et progressif d'admission que les modalités spécifiques du Centre de Valmont ne permettent en effet pas de mettre en œuvre, comme dans le cas d'autres dispositifs éducatifs spécialisés d'urgence mais différemment de la majorité des dispositifs habituels, notamment du fait de l'articulation particulière au CPA entre une prise en charge éducative qui se déroule dans un contexte fermé avec une tonalité carcérale qui s'y ajoute. La rencontre entre les sujets en déviance et les éducateurs spécialisés est ainsi sensiblement directe et sans préparation (ou avec peu) autre que cette légère anticipation qui malgré le caractère réduit des informations qu'elle propose exige par contre qu'elles soient exploitées au maximum, ce qui justifie leur présence et leur importance significative dans le cahier de bord. Sinon pourquoi les y inscrire ?

1.2.2. Marquer la rencontre et initier le rituel de la limite

Sur le plan de l'intervention, la phase d'admission reflète un face-à-face et une rencontre symboliquement très importante. Le passage du seuil et son encadrement hautement procédural constitue une véritable « initiation » pour les sujets qui ne sont jamais venus ou, pour les sujets déjà venus dans des séjours précédents, le rappel d'un véritable rituel de passage, non seulement en fonction des gestes qui s'y déroulent, déshabillage, fouille, douche, mise des vêtements du centre, mise en chambre etc., mais également au regard du temps de rencontre entre les éducateurs et les sujets accueillis que le moment de l'admission implique. Pour les éducateurs il s'agit ainsi d'accueillir les sujets le plus humainement possible en allant à leur rencontre par la parole, en étant un interlocuteur intéressé dans ce moment procédurier, quelqu'un à qui parler dans ce temps institutionnel étrange et entre-deux, entre le dehors et le dedans. Ce rituel et ce temps de rencontre permettent aux éducateurs spécialisés de poser le *cadre institutionnel* de manière claire à l'arrivée et d'informer le sujet de ses droits et devoirs réglementaires dans la prise en charge : « ici, ça se passe comme cela... ». Ce moment

⁶⁵⁹ Cf. BECKER H., *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales* Paris, La Découverte, 2002, p. 51.

d'admission n'est pas anodin et les éducateurs produisent déjà à ce moment un travail d'observation et d'accueil des affects exprimés ou manifestés par les jeunes arrivants : les tensions, l'anxiété, la colère, la révolte, la peur, la tristesse, la pudeur sont ainsi « monnaies courantes » dans l'échange relationnel au moment du « passage du seuil ». Les éducateurs doivent ainsi dans certaines situations faire preuve de vigilance, de patience et de tout un savoir-faire particulier pour accueillir les états réguliers d'alcoolisation ou des sujets sous l'emprise de stupéfiants lors de leur arrivée. Il leur faut aussi dans ce temps et en ce sens accueillir le *pathos* immédiat qu'expriment et que manifestent les jeunes quant à leur situation, les événements qu'ils vivent, leur « condition biographique » en quelque sorte, leur état psychique et/ou physique, tout en maintenant en permanence une distance relationnelle qui allie, entre Charybde et Scylla, vigilance, compréhension, bienveillance et fermeté.

1.2.3. Ritualiser le passage et accueillir le pathos

Plus que les sujets, c'est le social errant, déviant, hors normes qui se présente aux portes du Centre de Valmont et que la politique d'accueil vient marquer continuellement par le rituel du passage du seuil. Dès lors et sur le plan de l'intervention, il s'agit pour les éducateurs de cadrer et de recadrer avec un soin permanent les tentatives anodines ou spectaculaires de contournement des procédures et des règles d'admission. Le lien se tisse, on commence à mieux se connaître et dès lors pourquoi n'y aurait-il pas quelque passe-droit, un peu d'assouplissement des règles ? Les tentatives de modulation des règles par les sujets accueillis sont fréquentes et répétées lors des retours, ce qui implique pour les éducateurs un travail conséquent de *négociation* des marges de manœuvre possibles pour favoriser le meilleur déroulement possible de l'admission et du retour dans la vie interne du Centre. Cette négociation prend parfois la figure d'un jeu de funambule, d'une partie de jeu d'échecs, il faut parfois lâcher un peu de lest, accepter le temps d'une cigarette permettant au sujet de décompresser mais ne rien lâcher au final sur la procédure d'admission ou alors, rien qu'un peu, pour éviter l'explosion. Il faut analyser en cours de situation les causes des difficultés rencontrées lors des retours qui ont ici été qualifiés d'inadéquats et appliquer de manière délibérée les décisions procédurales qui en fixent les conséquences. Les éducateurs spécialisés du CPA de Valmont accueillent ainsi à tout moment, à toute heure, les états alcoolisés, sous stupéfiant, les états de détresse, de révolte, de tension et ils font preuve de la qualité d'écoute nécessaire pour entendre inlassablement le « pathos social » qui se présente à eux, un *pathos* dans lequel la plus grande violence côtoie le plus banal geste du quotidien, *pathos* qu'il faut

cependant éviter d'alimenter. L'éducateur spécialisé est une personne à qui l'on peut se confier sur le seuil de la porte et qui, pour accompagner l'entrée du sujet, doit régulièrement faire face dans son travail à des tempêtes d'insultes et de violence tout en maintenant le cap des finalités qui soutiennent son action. Et pourtant, il est là, il écoute mais répond avec calme et fermeté en produisant une *contention symbolique*⁶⁶⁰ enveloppante grâce au maniement de la parole et du rapport aux règles de l'institution, règles du vivre ensemble. Marquer son empathie, être à l'écoute, ne signifie pas rester dans une attitude neutre, les notes des éducateurs marquent à certains endroits leur compassion, voire leur indignation face aux manifestations des sujets. L'inattendu peut surgir à chaque instant et les éducateurs doivent souvent faire face et répondre par la parole à des états d'esprit contradictoire et rapidement changeants, violents, tristes ou pathétiques tout en maintenant les règles et le rituel :

« X est rentré dans un mauvais état. Premièrement, il était saoul et énervé. Il semblait extrêmement agité. Il avait du sang sur le polo et s'est mis à pleurer. Semblait très touché et très triste, mais je n'ai pas pu réussir à le voir nu complètement (seulement le derrière). N'a pas été agressif à notre égard. Lorsque je lui dis que demain il ne sortira peut-être pas, il s'énerve et profère des menaces très agressives envers les éduc. Il semble qu'il lui soit arrivé un gros problème (agression sur un de ses amis par un autre gars) et qu'il veuille se venger. Il veut absolument ressortir demain matin pour régler cette histoire. Il dit que si on l'empêche, il va tuer un éduc... Après un verre de Sprite, cigarette et quelques paroles qui le reconfortent, il monte en chambre, reste de la nuit RAS. XX et YY. » (A. 437)

Les retours inadéquats et en ce sens transgressifs des règles normatives prennent parfois les apparences de la farce et pourtant la vigilance sécuritaire des éducateurs doit être maintenue en permanence :

« 23h55, les trois jeunes se pointent, ils s'annoncent comme étant le Père-Noël. Afin d'évaluer leur comportement XX leur fait la demande d'entrer l'un après l'autre. Ils ne respectent pas la consigne ou plutôt à moitié, car restent bloqués entre les deux portes. Admission de Z en premier, puis H et finalement Y. Avis de fugue annulé vers 00h15. Au moment de leur retour, ils ne trouvent rien de plus malin à faire que de laisser leur briquet coincé entre la porte qui donne sur l'extérieur (la seconde porte est fermée) afin de se laisser une possibilité de repartir ». (C. 99)

⁶⁶⁰ Cf. LEVI-STRAUSS C., « L'efficacité symbolique », in *Anthropologie structurale*, op. cit., p. 213.

1.2.4. Accompagner les sorties

Sur le plan de l'intervention éducative, des éléments similaires à ceux observés lors de l'ensemble des passages du seuil apparaissent, il faut ainsi accompagner certains départs qui sont mouvementés et présentent des tensions et de l'agressivité, lorsque par exemple la police est en charge de venir chercher le sujet accueilli jusqu'ici pour le transférer dans une autre structure. De la même manière que lors des retours, il faut observer les attitudes et états d'esprit au départ et même dans ces moments la cohérence du cadre doit être maintenue pour éviter la manipulation de la part de certains jeunes, demandes d'argent, prise d'effets personnels à l'extérieur, les recadrages se produisent également dans ce temps. Les éducateurs spécialisés accompagnent et accueillent en permanence les émotions et les affects manifestés par certains à leur sortie, qu'il s'agisse de larmes ou de joies et de remerciements parfois chaleureux, le temps de la séparation est aussi important.

2.2. Adapter les prescriptions dans le travail réel et s'impliquer en équipe

Bricoler sur les flots du réel

Pour les gardiens du seuil, comme pour les « passants », la rencontre est colorée par l'inconnu, l'imprévisible et l'inattendu. Comme une barque engagée aux avant-postes sur les flots du social, le CPA de Valmont accueille à tout moment à son bord des sujets aux frontières du naufrage, dans des conditions météorologiques toujours incertaines où les eaux calmes peuvent en quelques secondes se transformer et virer à la houle et parfois à la tempête. Au moment de la montée à bord, les passeurs et les barreaux de quart de l'équipe éducative doivent donc rester attentifs à l'inattendu et aux forces externes, vents et courants, que le sujet accueilli amène avec lui à l'intérieur de l'embarcation. Le mouvement et le flux sur la barque est permanent et exige des barreaux d'adapter et de faire varier la structure du bateau (voile, dérive, gouvernail), pour utiliser ou contrecarrer les forces externes, en louvoyant parfois, pour remonter au vent en modifiant à certains moments la configuration du voilier (son allure) et sa direction immédiate (son cap), toujours en fonction de sa mission fondamentale. Comme Ulysse et ses compagnons, l'équipage du CPA de Valmont doit faire preuve de *métis*, par un savoir-faire qui relève de cette capacité humaine fondamentale que constitue le *bricolage* dans le quotidien de la navigation sur les flots du réel. L'équilibre doit être maintenu en fonction des passages et mouvements des passagers hôtes.

2.2.1. Appliquer le cahier des charges et s'impliquer en équipe

L'organisation élémentaire de l'application des régimes relève ainsi d'une injonction de *subordination* exercée par la direction, mais l'intervention qui consiste à mettre en œuvre ces directives relève par contre quant à elle du cahier des charges usuel des éducateurs spécialisés qui composent l'équipe éducative. L'application collective de ce cahier des charges permet ainsi un travail de *coordination* de l'ensemble du dispositif à l'interne, en *collaboration* avec les autorités de placement, afin d'ajuster la prise en charge sous la forme d'un travail horizontal de participation à l'orientation de certaines décisions et de proposition de modalités d'ajustements qui sont discutées de manière collégiale en équipe. Il existe donc à certains moments des processus de *négociation* entre la direction du Centre et les autorités de placement comme le montre la note ci-après et bien que cela ne soit pas la norme :

« J'ai eu TM/X au téléphone : proposition de notre part (ZZ-YY) : W ne rentre pas dans nos propositions, prise en charge interne + externe, règles, stages, etc. Le stage étant annulé (par mes soins) le séjour de rupture étant hypothétiquement peu envisageable pour l'instant (la fille doit être partie prenante. La prise éducative à l'interne n'a pas vraiment d'objectifs à court terme. Donc pour terminer : je propose que W dès son retour fasse 48h en chambre ; que TM/X vienne la voir + référent + coordinateur pour lui signifier que « essayé pas pu » ; que la mesure de placement est suspendue à titre provisoire pour l'instant et que de ce fait elle va chez ses parents ; qu'elle se débrouille et si d'aventure elle a besoin de nous elle nous fasse signe. Avertir TM/X lors du retour de la petite qu'elle puisse la voir en nos murs ». (H. 318)

2.2.2. Optimiser l'articulation du travail prescrit avec le travail réel

Dans tous les cas, les gestes multiples du quotidien font l'objet d'une collecte d'informations maximale qui permet à l'équipe de prendre dans la mesure du possible les décisions les plus réactives et adaptées. Chaque membre de l'équipe doit ainsi pouvoir trouver les informations nécessaires rapidement, ce qui justifie l'usage du cahier de bord comme outil principal de *centralisation* de l'information puisqu'il permet de produire la *plasticité* et la *réactivité* d'adaptation nécessaires au fonctionnement complexe et imprévisible de la vie quotidienne. Cette plasticité organisationnelle concerne bien évidemment les sujets accueillis et sa production se réalise aussi en relation et dans les interactions quotidiennes avec les dits-

sujets. Il faut ainsi tenir compte des demandes individuelles diverses et multiples que font les jeunes et évaluer les possibilités de leur fournir des réponses organisationnelles en fonction du cadre légal et réglementaire. Pour que ce travail de réponse et de négociation puisse avoir lieu, l'optimisation de l'organisation doit permettre aux éducateurs d'être disponibles sur le plan éducatif à cet effet et non pas d'être uniquement des agents d'organisation et d'animation des journées. Pour pouvoir accompagner les jeunes dans leurs demandes et pouvoir y apporter une réponse explicitée, les éducateurs doivent être informés d'un ensemble complexe de paramètres sur la situation du sujet pris en charge pour être en mesure de l'accompagner au mieux dans la compréhension de la mesure dont il fait l'objet en termes de placement, mais également de pouvoir lui signifier de manière raisonnée et cohérente les raisons et les motifs des décisions qui le concernent personnellement dans la vie quotidienne du Centre.

Puisqu'il s'agit d'un travail d'équipe et que contrairement aux jeunes pris en charge les éducateurs ne sont pas présents en permanence, chaque professionnel doit pouvoir se mettre à jour en fonction des tâches qu'il doit assumer et des réponses qu'il peut apporter aux pensionnaires. Chaque éducateur doit ainsi pouvoir rapidement se mettre à la page en consultant le cahier de bord pour pouvoir ensuite, en plus de l'organisation et de la gestion habituelle du quotidien, veiller à la sécurité interne en déjouant les tentatives de manipulations et en donnant réponse aux demandes incessantes de certains sujets accueillis. Il faut en outre pouvoir les accompagner et les faire participer aux démarches du projet socio-éducatif et socio-professionnel mis en place et décidé par les autorités, en collaboration avec le Centre, dans le respect du cadre légal, des procédures et règles internes ainsi que de la déontologie de l'éducation spécialisée qu'implique l'élaboration et la mise en œuvre du *projet individualisé*.

2.2.3. Observer l'insignifiant

Au niveau de l'intervention et des interactions avec les jeunes, il s'agit également de respecter les droits et de négocier, d'explicitier les raisons qui motivent les règles de distribution voire les *sanctions* qui y sont relatives. Il faut aussi dans ce contexte difficile éviter les injustices auxquelles les jeunes sont farouchement sensibles ou qu'ils utilisent comme prétexte pour manifester de la provocation, exprimer leur colère, voire leur rage. Les éducateurs doivent alors être attentifs au fait qu'un simple *oubli* ou refus d'une cigarette doit faire l'objet d'un travail d'accompagnement symbolique, au risque de voir sans cela la maison

prendre feu, au propre comme au figuré. Il faut sans cesse éviter les tentatives de manipulations et de séductions les plus diverses et parfois comiques :

« En entrant dans sa chambre pour lui faire la biblio, je remarque qu'il a six BD. Je lui dis qu'il n'a droit qu'à 5. Bref, après enquête auprès de l'équipe, il s'avère que X recopie les BD sur une carte de bibliothèque qu'il a en chambre et qu'il signe des initiales ZZ. Trop fort le X ! » (J. 1204)

Les éducateurs spécialisés doivent être attentifs et vigilants aux moindres détails. Sur le plan sécuritaire et éducatif, il faut faire feu de tout bois, toute interaction ne serait-ce que celle qui consiste à amener un crayon à un pensionnaire pouvant faire l'objet d'une médiation éducative, d'un temps de discussion, d'échange, de confiance d'où peut sortir l'inattendu, mais aussi le danger auquel il faut toujours être attentif :

« Le matin quand j'amène les cigarettes à Y, j'ai tendance à regrouper ses cigarettes et allumettes dans un seul paquet parce qu'elle en a plein. Ce matin elle avait deux paquets d'allumettes et j'ai ramassé l'autre et j'ai découvert 2 petits morceaux de miroir cachés par quelques allumettes. Ce doit être avec cela qu'elle a du s'automutiler vu les traces de sang. Je lui en ai pas parlé si jamais. Les bouts de miroir sont dans la boîte d'allumettes sur la table du bureau des éducs ». (I. 635)

2.2.4. Maintenir la cohérence, l'équilibre, le sens de l'action et la déontologie

Le travail de soin à l'égard de l'équipe apparaît régulièrement dans les notes du corpus en relation avec des situations de prises en charge difficiles et il n'est pas rare d'y lire des remerciements mutuels appuyés et solidaires dans des situations lourdes, voire extrêmes, en ce sens qu'elles mettent en jeu *les limites* de la qualité sécuritaire et éducative du travail d'équipe institutionnelle, exigeant dès lors une vigilance accrue. Les notes qui constituent la matrice de cette sous-catégorie montrent ainsi une réflexivité qui reprend circulairement l'ensemble des catégories et sous-catégories précédentes, en fonction des difficultés rencontrées. Sur le passage du seuil, par exemple, où du lest est lâché sur les règles pour éviter d'être dépassé :

« Ce matin, bug : avait déjà la veste en peau de mouton sur le dos. Ai tenté de le convaincre de me la laisser, sans succès : s'est mis à monter les tours, a dit qu'il allait péter

la vitre. Inaccessible au dialogue. J'ai fait le ressort que je vais appeler TM/X pour demander une délocalisation momentanée (mais d'au moins une semaine). A suivre... » (A. 446)

ou en rapport à des paramètres beaucoup plus anodins :

« retour à 20h00, yeux rouges, mais ok... Avait deux « Natel » avec lui. Nous devons marquer ce qui sort et ce qui rentre... ». (C. 409)

Le rappel, qui comme ici concerne en apparence un paramètre très anodin et s'adresse à l'ensemble de l'équipe, vise sur le plan de l'intervention à contribuer inlassablement aux ajustements de la cohérence éducative et procédurale des gestes de l'intervention et des messages adressés aux sujets pris en charge. De fait et dans chaque situation, il est toujours question *d'interactions relationnelles* avec les pensionnaires, y compris lorsqu'il s'agit de la distribution du matériel et de la régulation qu'elle peut induire, comme ici :

« Me demande une cigarette - je lui réexplique que moins de 16 ans 1 cigarette, moins de 15 ans RIEN. « Mais hier, j'en ai eu une. Et samedi aussi ». Merci de respecter la règle ». (E. 8)

Si la note s'adresse comme rappel à l'ensemble de l'équipe, le complément fourni par l'auteur de cet écart exprime immédiatement son autocritique et justifie sa propre responsabilité :

« Comme expliqué hier au colloque, j'ai fait une erreur de calcul (je l'ai identifié comme ayant plus que 15 ans) ». (E. 8)

Il ne s'agit ainsi pas d'une incohérence ou d'un manquement aux règles agi par l'éducateur, mais d'une erreur qu'il reconnaît pour en expliquer les causes, contribuant ainsi à la connaissance générale du moindre petit événement et à l'explication des paramètres en jeu. Cette dernière note illustre bien la production du travail de maintenance de l'attention et de la vigilance qui doivent être accordées aux moindres détails dans la prise en charge, pour en affiner les modalités par une finesse d'observation constante et assidue. Dans ce but commun, chaque membre de l'équipe fait ainsi état de ses observations contributives, tout en devant dans le même temps produire un regard critique sur ses propres actes et ceux des collègues dans le quotidien, dans des tonalités « démocratiques » qui sont marquées par la *franchise* de l'expression, que les modalités de communication se réalisent verticalement depuis la hiérarchie ou horizontalement entre les membres de l'équipe qui assument alors eux-mêmes

leurs responsabilités dans les fonctions de coordination. Le ton est parfois direct, authentique, mais concerne toujours la qualité du travail et vise à diminuer le plus possible le surgissement de difficultés complémentaires, comme le montre les divers « modes » dans ces trois notes de régulation qui émanent de la direction de coordination et sont donc en premier lieu hiérarchiques :

« Ce matin, j'ai trouvé un méga ciseau sur le coin du bureau (qui avait la porte grande ouverte). De plus, un éclat de plastique est sur le bureau, d'où vient-il ? Qui l'a trouvé ? !!!, la maison est pleine, tout le monde court dans tous les sens, les jeunes que l'on a ces temps ne sont pas tous idéalement structurés, chacun de nous est un peu stressé, mais ATTENTION : c'est le scénario hélas parfait pour oublier les règles de base de sécurité. Soyons vigilants, communiquons au mieux entre nous, soyons précis ! Merci à tout le monde pour son engagement et courage : c'est bientôt le printemps ! » (F. 403) ;

ou horizontalement, entre les membres de l'équipe, par une sorte de « coup de gueule » :

« Je trouve inadmissible que Y ait loupé son rendez-vous de 11h ce matin à W alors qu'il était bien agendé !!! » (H. 735) ;

ou par une proposition créative d'amélioration complémentaire :

« Cela fait trois fois que la jeune fille est avisée la veille seulement d'1 rdv pour le lendemain. Je lui ai préparé une feuille agenda avec les entretiens prévus durant novembre. Elle l'a en chambre. Si par hasard il y avait d'autres convocations, veuillez les mentionner sur cette feuille rapidement, afin d'éviter des tensions et des montées d'adrénaline. Merci » (I. 217)

2.2.5. Observer les abords extérieurs directs

Un certain nombre d'observations sont par ailleurs consignées et constituent de possibles indices concernant un sujet accueilli au Centre :

« En arrivant dimanche matin, je constate qu'une voiture au début du chemin a ses rétroviseurs cassés sur le parking, la voiture de Y a les mêmes dégâts + une autre les vitres cassées !!! Police informée ». (A. 191)

Encore une fois et comme toujours, le maximum d'information est collecté pour alimenter la connaissance de ce qui se passe dans la vie du Centre et aux alentours, afin d'être au courant et pouvoir réagir en anticipant les possibles et anodines tentatives de manipulations de la part des jeunes, mais aussi pour « faire feu de tout bois » et noter tous les détails, tous signes qui sont susceptibles de se transformer en indice d'émergence de difficultés éducatives ou sécuritaires. Les indices gisent dans les détails⁶⁶¹, tout peut être utile pour informer l'équipe en place de l'état d'esprit provocateur d'un jeune qui peut être se sent bien seul et n'a personne d'autre avec qui échanger, comme dans cette note à la fois triste et drôle en même temps :

« 23h le tél sonne, X au bout du fil. Dialogue : hé t'as vu l'Espagne, trop cool !!! Je lui demande s'il a l'intention de rentrer un jour, réponse du jeune : quoi, qu'est-ce que tu dis ? Je comprends rien ! J'ai pu entendre la grosse ambiance derrière...puis...tut....tut...tut. Communication coupée ». (J. 1237)

Quoi qu'il en soit, il s'agit néanmoins d'informations qui concourent à la connaissance et à la constitution de la vie institutionnelle et de ses mouvements mêmes les plus anodins, car on ne sait jamais, cela peut servir dans l'anticipation des gestes qu'il faudra accomplir lors du retour... On trouve également dans le cahier de bord des coupures de journaux qui évoquent des événements impliquant des jeunes placés au Centre, ou alors l'interview d'un ou d'une juge du Tribunal des mineurs avec lequel ou laquelle le CPA collabore, ou tout autre article qui permet d'être au courant de ce qui se passe dans le milieu de la jeunesse délinquante. Et puis des petits plaisanteries apparaissent de temps en temps pour mettre de l'humour dans l'équipe, on affiche dans le cahier les objets confisqués aux jeunes parce qu'ils présentent un caractère dangereux. Ceux-ci sont exposés à la fois comme des trophées qui marquent la bonne qualité de l'attention et de la vigilance produite par l'équipe et dans le même temps, il s'agit de visualiser la créativité dont certains jeunes font preuve pour la confection ou les techniques de subtilisation de ces objets. Les notes de ce genre sont multiples et diverses mais n'apparaissent que peu dans les trajectoires du corpus, elles n'ont ainsi pas fait l'objet d'une attention spécifique qui mériterait pourtant analyse.

⁶⁶¹ « Dieu est dans les détails », A. WARBURG cité par GINZBURG C., *Mythes, emblèmes traces, op. cit.*, p. 218.

3.2. Transmettre et agir les limites - *Le corps à corps avec les anges*

La rencontre entre éducateurs et sujets accueillis ne peut d'une part qu'être envisagée sous l'angle d'interactions qui s'inscrivent et se déploient dans un cadre de coordonnées sociales contextuelles et institutionnelles. Mais elle doit être d'autre part être considérée sous l'angle de la rencontre humaine réelle et du télescopage des subjectivités. En ce sens il faut parler d'un authentique *corps-à-corps* qui relève dans le cadre de l'éducation spécialisée et en fonction des difficultés rencontrées d'une « lutte bienveillante » que le tableau de Delacroix *La lutte avec l'ange* permet d'illustrer en considérant la figure emblématique et mythologique du *passeur-éducateur*.⁶⁶² Comme dans le tableau, les armes sont posées à terre et jonchent sur le sol. Il s'agit dès lors pour les éducateurs d'entreprendre cette lutte comme une danse dont l'action s'engage par une présence physique et où l'usage de la force est exclu, ne laissant à la disposition des professionnels que l'usage de la parole et des limites qui composent les règles de toute vie sociale. Toute la subtilité de l'action éducative spécialisée est ici convoquée dans la *rectification subjective* qu'il s'agit de produire à l'égard des sujets accueillis, par l'imposition d'une autorité bienveillante et l'usage d'une *métis* où l'usage de la force est exclu. Souplesse de déplacement, fermeté des règles communautaires, écoute et observation, prudence et attention à la sécurité physique et psychique de tous, le *corps-à-corps* dans la rencontre éducative spécialisée relève dès lors bien d'une danse relationnelle où les pas multiples mais précis s'inscrivent dans la chorégraphie générale de l'*agir relationnel*.

3.2.1. Observer les indices et faire feu de tout bois

Vigilance sécuritaire et éducative, l'*observation indiciaire* produite par les éducateurs spécialisés se dispense et se distribue dans les multiples strates institutionnelles. Elle implique tout aussi bien l'observation d'indices de transgressions en rapport aux règlements de la maison que des manifestations comportementales et émotionnelles qui permettent d'anticiper les indices de situations difficiles ou de crises à venir, d'angoisses, d'effondrements, voire des indices de possibles bagarres qui mettraient en danger la sécurité du personnel et des sujets accueillis, comme dans cette note :

« Si ces deux-là se croisent, ça risque d'être sanglant. À travers les vitres, c'était déjà sport : toujours fermer les volets et les deux portes ! Avec X, pas sûr que ce soit de tout repos

⁶⁶² Cf. ROUZEL J., *Pourquoi l'éducation spécialisée ?*, op. cit., p.11.

non plus car Y dit qu'elle l'aimait bien avant, mais que X lui a pris des habits qu'elle a abîmé... À voir... » (H. 35)

Au niveau de l'intervention, le quotidien est un incessant travail d'« entretien infini » et les indices de son saisissement sont parfois obscurs et répétitifs. Les éducateurs doivent apprendre à évaluer les réelles difficultés des sujets pris en charge en identifiant leurs limites, ainsi que l'impact de ces dernières en rapport aux limites du dispositif institutionnel en soi et de ses modalités d'intervention. L'équipe éducative fait ici encore « feu de tout bois »⁶⁶³ pour obtenir les informations et trouver des leviers permettant d'améliorer et de favoriser le tissage de la relation éducative avec les sujets accueillis.

3.2.2. Produire de la socialisation par identification primaire

L'ensemble du travail éducatif primaire est souvent anodin mais constitue une activité de tous les instants et il est probable qu'une part importante de ce travail se diffuse et s'insinue dans l'ensemble des catégories de l'intervention quotidienne. Il faut accompagner les jeunes dans les gestes du quotidien, leur apprendre à respecter leur corps et leur apparence, leur apprendre le respect des autres pensionnaires, des adultes, à travers les règles élémentaires de la politesse, de la tenue à table, du comportement en groupe. Comme on l'a évoqué, les éducateurs doivent aussi évaluer par leurs observations et leurs analyses si les difficultés résultent à ce niveau de carences déficitaires ou de provocation transgressive, car les conséquences seront différentes en fonction de l'interprétation élaborée, soit qu'il s'agit d'entrer dans des processus de sanction ou différemment de soutien des capacités du jeune, voire d'opérer un mélange dosé des deux. La réponse donnée par les éducateurs peut ainsi être de l'ordre de la simple sanction, comme l'indiquent les notes ci-dessus, ou de simples excuses et demandes de réparation adressées aux sujets accueillis suite aux comportements qu'ils ont manifestés envers les autres pensionnaires ou suite aux déprédations exercées contre le matériel institutionnel commun. Ces observations permettent également de fixer des objectifs d'amélioration pour l'apprentissage des jeunes et il s'agit à d'autres moments d'accompagner avec bienveillance le rapport intime de ceux-ci à leur corps, moments où sont parfois accueillis certains événements de corps qui nécessitent et font l'objet d'un accompagnement délicat. Les petits comportements d'incivilité sont par contre systématiquement repris et la pauvreté de leur expression prête parfois à rire :

⁶⁶³ Cf. ROUZEL J., *Le travail d'éducateur spécialisé, op. cit.*

« Je lui ai fait nettoyer deux gros tags qu'elle avait pris grand soin de faire genre : « Fuck la police » et « nick Valmont. » (I. 43)

Ces expressions convoquent dans le même temps un sentiment de compassion en raison de la pauvreté de soin dont certains jeunes semblent avoir fait l'objet dans leur enfance toute proche :

« Ensuite, n'a aucune notion d'hygiène : fait des provisions de pain sec (mode hamster !) sous son matelas ; Stocke sa brosse à dent sous la cuvette des WC (de toute façon je me brosse jamais les dents, au XXX on n'est pas obligés) ; ne sait pas à quoi sert un balai (et encore moins une panosse !) ; Et enfin semble largué, perdu, suspendu dans le temps et dans l'espace (et vachement angoissé pour l'avenir). Bref, il y a du boulot à tous les niveaux : les référents s'occupent des niveaux 1 à 3 spécialement et nous soyons encadrants pour les axes 4 à 6. Enfin, c'est une proposition... du directeur ! ». (J. 3)

La carence semble bien présente, mais la provocation n'est pas loin et s'y enchaîne dès la note suivante :

« A confondu WC et balcon, mais a été confondu. Ne s'est pas confondu en excuses, refuse de nettoyer. A tout le matériel en chambre. Averti qu'il ne ressortirait pas de sa chambre avant qu'elle soit nickel. A visité la chambre forte : « même pas peur de votre cachot pourri ! ». À part ça, dit en avoir marre d'être là. » (J. 47)

Malgré la routine et les aspects rébarbatifs dans certaines dimensions, il faut constamment prendre soin de ces sujets malmenés.

3.2.3. Échanger par la parole, responsabiliser éducativement

Entre « coaching motivationnel » et discussion « à bâtons rompus » sur un possible devenir, d'autres temps de discussion prennent des tonalités de confessionnal totalement laïc dans lequel l'on peut enfin avouer ses fautes en s'adressant à quelqu'un, voire se vanter fièrement de ses aventures et escapades, se trahissant par la même occasion, sans doute pour se soulager la conscience et faire baisser la pression de l'enquête en cours à propos par exemple du vol d'un fusil d'assaut chargé avec lequel on s'est amusé à tirer quelques coups de feu clandestins à travers champ (A. 286). À d'autres moments, l'éducateur est un confident et peut-être la personne à qui l'on ose confier pour la première fois les mauvaises rencontres

faites sur le chemin. On lit ainsi dans les notes des récits d'abus sexuels qu'évoquent certains sujets à propos de leur passé. D'autres partagent la lourdeur de leurs conduites qui mêlent alcool et sexualité à risque :

« Discussion avec elle au sujet de la sexualité, des maladies, des grossesses, etc. Elle relate plusieurs événements où des hommes (apparemment d'au moins dix ans de plus qu'elle), lui auraient fourni drogue et alcool et avec qui elle aurait donc eu des rapports sexuels. » (I. 541)

Malgré la lourdeur des propos, les éducateurs doivent toujours garder une distance qui leur permet d'analyser les situations et de jauger la valeur des dires des sujets pour ne pas se laisser aspirer par le *pathos* et les constructions parfois imaginaires qu'ils promulguent. Les notations dans le cahier de bord permettent ainsi d'observer la récursivité et d'évaluer la cohérence des dires qui sont parfois différents en fonction de l'interlocuteur éducatif. En cas d'éléments convaincants, il faut accompagner le sujet et entreprendre les démarches légales et professionnelles induites par ce genre de situations sordides. Malgré la lourdeur parfois récurrente de certaines situations de prise en charge, les éducateurs continuent sans cesse à proposer et à négocier des « possibles » avec les jeunes, tout en produisant un travail de prévention en rapport à leurs conduites à risques pour provoquer une prise de conscience qui semble à certains moments bien lointaine et inaccessible, tant les sujets sont parfois pris dans un *pathos* exacerbé qu'ils ne cessent de remettre en jeu dans leurs conduites.

Si les éducateurs accueillent avec compassion les manifestations ou l'évocation de ce *pathos*, c'est en gardant avec soin une distance professionnelle que le partage d'informations et la consignation des faits dans le cahier de bord leur permet de produire, leur fournissant les éléments nécessaires à une analyse réflexive collective de la situation qui leur permet d'orienter le mieux possible la prise en charge, tout en maintenant dans le même temps la cadre quotidien de la prise en charge qui constitue le repère le plus stable pour certains jeunes en grande errance subjective et sociale. Certains exemples ci-dessus montrent bien sûr les tonalités extrêmes que rencontrent parfois les éducateurs, démontrant que le quotidien institutionnel n'est pas toujours aussi banal qu'on le croit, même si les notes font majoritairement trace de moments de discussion plus légers mais néanmoins toujours très sérieusement articulés sur des bases éducatives. Celles-ci mettent au travail, en relation et en interaction avec les sujets, la construction des possibilités d'un devenir à envisager ou

différemment, de pouvoir « tamponner » dans l'instant l'irruption d'un mal-être ou d'une tension insupportable :

« *Début de soirée difficile pour le garçon. Je passe du temps avec lui et il se détend* ». (C. 155)

3.2.4. Agir la limite, intervenir, faire face, tenir la position du non à la jouissance

L'arrogance, la frustration et le désespoir s'articulent étrangement, mais les éducateurs ne subissent pas ces états d'humeur et de faits de manière passive. Au contraire, ils les provoquent en un certains sens, parce qu'ils posent des limites et des règles qui sont nécessaires à tout dispositif collectif, particulièrement lorsqu'il s'agit de prendre en charge ce temps indéfini et complexe qui est celui du quotidien et qui fait cohabiter jour et nuit, aube et crépuscule, ombre et lumière. De par les traces matérielles que constituent les notes en rapport à l'activité réelle des éducateurs, on constate dans l'examen de la présente sous-catégorie que la *réponse* adressée aux sujets accueillis est systématique et qu'elle résulte de ce qui peut être qualifié de véritable « politique de la réponse ». En effet, la prise en charge dans le quotidien constitue déjà en soi par son instauration matérielle et symbolique (les règles, les interdits), une réponse à travers laquelle les sujets mineurs rencontrent des adultes qui, face à eux, ont du répondant, ce répondant étant systématiquement produit à travers la parole et la présence physique des éducateurs dans ce que nous avons qualifié d'authentique corps-à-corps. Mais il s'agit comme nous l'avons dit d'un *corps à corps* qui impose, autant pour les éducateurs que les sujets accueillis, que les armes soient déposées à l'entrée du temple « janusien »⁶⁶⁴, comme elles le sont dans le tableau de Degas « La lutte avec l'ange »⁶⁶⁵, pour que la confrontation puisse se jouer uniquement dans une rencontre symbolique des corps et par la médiation de la parole. Celle-ci vient inlassablement tenter de recouvrir, de confronter et d'appréhender les manifestations des indicibles souffrances qui trouvent ici un lieu d'ouverture et d'accueil pour leur expression.

À mi-chemin entre « cérébralité abstraite » et « réalité concrète », articulant la pensée stratégique d'abstraction projective qu'exige le jeu d'échecs avec la condition physique et tactique qui est nécessaire à la joute sportive, l'équipe éducative du CPA de Valmont produit

⁶⁶⁴ Cf. Wikipédia : le temple de Janus dans la mythologie tient ses portes ouvertes en temps de guerre et fermées en temps de paix. Selon des modalités similaires, le CPA de Valmont n'accueille pas des sujets qui sont en paix avec eux-mêmes, ni avec les autres.

⁶⁶⁵ Cf. ROUZEL J., *Pourquoi l'éducation spécialisée ?*, op. cit., p.10.

un travail d'intervention hautement exigeant qui s'enracine et vient redoubler dans le même temps le travail d'instauration organisationnelle du quotidien. Parce que les éducateurs savent bien que les manifestations des sujets sont l'expression de multiples souffrances desquelles ils sont l'adresse dans la rencontre et non pas la cause, ils sont en charge de produire une réponse à ces expressions problématiques qui implique de s'interposer en parole et en présence. Il s'agit ici d'une véritable *responsabilité* à l'égard des sujets *mineurs*.⁶⁶⁶ La réponse est cependant toujours mesurée, adaptée, concertée, faisant l'objet d'une *réflexivité* continue pour laquelle les éducateurs sont entraînés, formés et bien évidemment puisqu'il s'agit de leur métier, rémunérés, car il ne s'agit pas d'une « pratique de la réponse accessible au premier venu ». Si la violence est omniprésente au CPA de Valmont, elle n'a cependant que peu la possibilité de s'exprimer dans son essence destructrice, puisqu'elle fait l'objet d'un soin et d'une attention permanente qui permettent aux professionnels de la prendre en charge, de la diriger et de la détourner, tout en la laissant s'exprimer mais toujours en évaluant et en régulant les limites de son expression, en maîtrisant de manière réfléchie les réponses qui sont adressées aux sujets et qui médiatisent le surgissement et l'irruption de leurs expressions problématiques. Comme le montrent les notes du corpus, ce travail de réponse est intense et implique un *savoir-faire* délicat qui exige du professionnel une maîtrise entraînée du contrôle de ses gestes corporels, de ses réactions et des mots qu'il utilise. Il faut ainsi faire preuve de beaucoup de calme et de patience, attitudes qui ne résultent pas de simples qualités intrinsèques mais d'un travail réflexif de haute haleine, car ces difficultés élevées et répétitives constituent précisément la matière invisible qui fonde le cœur de l'intervention éducative spécialisée.

Les éducateurs interviennent ainsi sur un mode symbolique, dans un mouvement d'ouverture qui va à la rencontre des sujets pris en charge mais qui nécessite souvent qu'ils s'interposent pour faire barrage au libre cours de la violence des sujets. Il faut en effet protéger et prendre soin des sujets qui s'adressent parfois eux-mêmes cette violence, mais il faut aussi prendre soin des éducateurs pour maintenir la sécurité de leur intégrité physique, leur permettre de manière générale de ne pas se retrouver dans des situations où la menace à leur égard les contraindrait à user eux-mêmes de cette violence pour se protéger. Comme dans

⁶⁶⁶ Cf. STIEGLER B., *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, *op. cit.* ; cf. Vocabulaire d'Ars Industrialis, « Mineur/Majeur » in STIEGLER B., *Pharmacologie du Front national*, *op. cit.*, pp. 416-417 : « [...] Dans le célèbre *Qu'est-ce que les Lumières ?* (1784), Kant définit l'esprit de Lumières comme la sortie hors de l'état de minorité, ce qui implique de se libérer de toute tutelles. Est mineur celui qui délègue sa responsabilité (celle de sa pensée, celle de son soin) à des autorités (le maître, le prêtre, le médecin...ou la télévision). Est majeur celui qui *prend soin* des mineurs (y compris de sa propre part restante de minorité) pour les élever vers la majorité, vers l'usage *critique* et *public* de la raison. [...] »

la métaphore militaire, il faut intervenir et surtout « tenir la position », par la parole, par l'usage de la sanction comme cela transparaît plus loin et parfois mais rarement par la contention physique devenue nécessaire pour faire barrage à l'explosion ou à l'escalade exponentielle de la violence. S'il faut tenir position, la cible n'est cependant pas constituée par le sujet lui-même, bien au contraire, ce dont il s'agit de combattre avec les moyens hautement élaborés qui caractérisent le dispositif éducatif spécialisé, c'est la *jouissance*⁶⁶⁷, dans un sens mortifère que l'on peut rapprocher de la *pulsion de mort* décrite par Freud.⁶⁶⁸ Il s'agit de lui faire barrage, opposition, en lui trouvant des voies d'écoulement socialement viables pour que la pression puisse se libérer progressivement, sans tout emporter avec elle. En ce sens, c'est ici que réside le travail éducatif fondamental, dans la prise en charge de ce que les Grecs nommaient l'*hybris*, le débordement, l'excès résultant des passions, ce que l'expression de « dire non à la jouissance » illustre parfaitement et comme le rappelle le psychanalyste Jean-Pierre Lebrun : « la condition humaine n'est pas sans conditions ».⁶⁶⁹ Elle nécessite d'instaurer et de poser des *limites*⁶⁷⁰, tout le monde ne cessant de l'exprimer dans le sens commun, alors que pourtant cette notion de limite reste invariablement floue. Elle ne l'est cependant pas dans le cadre de l'action de l'équipe éducative du CPA.

Comme le montrent les notes examinées, ces *limites* sont ici spécifiquement agies sur le mode du professionnalisme par les éducateurs, cette activité exigeant d'eux des capacités et des modalités techniques leur permettant « d'encaisser » et d'absorber sans se défilier l'agressivité dont ils font régulièrement l'objet dans ce contexte particulier, en raison des insultes, des menaces et de manière générale de toutes les expressions de violence qui surgissent et font résistance à l'action éducative dans le réel de la rencontre, tout en en constituant paradoxalement la matière. Ces ingrédients alimentent le quotidien éducatif en lui donnant ainsi des *prises* pour un agir éducatif spécialisé possible, dans le rapport aux règles qu'il nécessite et des réactions qu'il provoque. Les notes expriment ce travail de prise de distance en plus de le matérialiser par le travail d'écriture et de lecture qu'elles impliquent :

« *Pénible, râleur, visiblement peu bien. Cherche par tous les moyens des sujets de confrontation. S'énerve contre tout le monde. XX, ZZ et moi devons déployer des tonnes de patience et de stratégies. C'est pénible pour lui, mais pénible pour nous aussi.* » (A. 425)

⁶⁶⁷ Cf. « Jouissance », in ROUDINESCO E., PLON M., *Dictionnaire de la psychanalyse*, Paris, Fayard, 1997, 2000, pp. 562-563.

⁶⁶⁸ Cf. « Pulsion de mort » dans LAPLANCHE J., PONTALIS J.-B., *Vocabulaire de la psychanalyse*, 1967, p. 371.

⁶⁶⁹ Cf. LEBRUN J.-P., *La condition humaine n'est pas sans conditions*, Paris, Denoël, 2010.

⁶⁷⁰ Cf. LEBRUN J.-P., *Un monde sans limite*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2006.

La souffrance des sujets est prise en compte et l'intervention se fait toujours à plusieurs :

« Suite à l'entretien des filles, en remontant W et Y, Y a commencé à s'énerver. Elle m'a demandé une cigarette, sinon elle casserait tout. Suite à mon refus elle a commencé à crier, à menacer de me frapper et à m'insulter. Une fois la porte fermée elle a tapé contre sa porte. XX et ZZ sont intervenus. Elle s'est calmée, la fille semble terrorisée. » (C. 89)

Les éducateurs travaillent en équipe solidaire et sont attentifs à l'implication de chacun de ses membres, ce qui permet d'intervenir à plusieurs lorsqu'une situation problématique surgit de manière brutale, imprévisible et parfois incompréhensible quant à ses déclencheurs. Ce travail tactique d'équipe permet de dégonfler les abcès et de faire tomber la pression et les tensions. Les éducateurs doivent faire preuve de sang froid et ne pas se laisser intimider ni déstabiliser par les expressions parfois spectaculaires du *pathos* des sujets accueillis.

3.2.5. Valoriser

Des temps de souplesse s'inscrivent dans le cadre des prises en charge les plus longues et les plus difficiles, mais ils ne présentent rien d'extraordinaire à l'examen du corpus. Ces moments sont organisés comme cela apparaît dans la dernière note, ils sont toujours orientés en fonction de l'action éducative, bien que le cadre de médiation change cependant, offrant un accompagnement plus souple qui donne accès à des plaisirs « civilisés », ce qui pour certains sujets relèvent d'expériences peu pratiquées dans leur trajectoire, voire sont inconnues et où l'on peut par ailleurs et de plus un peu oublier le cadre fermé et les murs de l'institution. Qu'il s'agissent de petits « plus » octroyés dans la vie interne du dispositif ou de moments privilégiés offerts aux sujets pris en charge, ces temps de travail et d'action professionnelle sont toujours orientés par trois dimensions praxéologiques. Premièrement, si les éducateurs marquent leur empathie de manière brève mais identifiable dans certaines notes, c'est qu'il ne doivent pas oublier que l'enfermement est un état de prise en charge très difficile à vivre pour ces jeunes mineurs et que malgré les paramètres stricts de ce contexte institutionnel fermé, les finalités prioritaires restent inscrites dans une intention éducative spécifiquement spécialisée. Deuxièmement ensuite, le savoir-faire éducatif spécialisé consiste précisément selon les endroits à marquer symboliquement les comportements positifs des sujets pris en charge et à valoriser ces moments qui font écarts et viennent sanctionner (positivement) la différence et la distinction avec des comportements et attitudes problématiques. Enfin troisièmement, ces

mouvement s'inscrivent profondément dans les modalités du tissage du lien relationnel dans la relation éducative, permettant de renforcer et de construire pas à pas la confiance mutuelle, confiance envers les adultes qui pour beaucoup de ces jeunes est très fragile, voire est parfois presque totalement détruite. La valorisation des aspects positifs fait ainsi partie intégrante du travail éducatif spécialisé et s'articule à travers des modalités multiples d'assouplissement ou d'innovations dans la prise en charge, toujours dans le cadre du projet éducatif comme l'atteste cet exemple :

« Hyper positive en me racontant sa journée de hier au WWW. Me dit qu'elle se voit bien aller là-bas et que les autres pensionnaires sont plus âgés mais qu'ils ont l'air super sympas... Touchant de la voir toute rayonnante en parlant de cela ! Elle m'a aussi informé que la directrice de là-bas leur a demandé de faire une lettre de motivation chacune et de confirmer leur intérêt (dès lundi déjà !) ». (H. 558)

3.2.6. Enquêter en repérant les indices

Les notes de cette matrice ne représentent qu'une faible part de l'activité de l'équipe, non pas qu'elles ne soit pas représentées dans le corpus, mais plutôt parce que le travail « policier » qu'elles impliquent est moindre dans l'action ou se trouve par ailleurs déjà inclu dans d'autres dimensions de la prise en charge, notamment sur le plan du processus et des procédures d'admission ou de la prise en charge et de l'intervention éducative dont le sous-chapitre suivant fait l'examen, illustrant le travail éducatif produit autour de la question des actions qui peuvent être réunies sous l'appellation générique de la sanction, sanction éducative qui ne consiste pas qu'en une simple application légale et réglementaire. Les contrôles relatifs aux stupéfiants permettent néanmoins d'appliquer et de faire respecter le cadre légal et les règlements internes au Centre en apportant un complément aux manquements ou ratés du contrôle opéré lors du processus d'admission, ils permettent aussi de découvrir d'autres modalités d'approvisionnement qui concourent à une meilleure connaissance de l'inépuisable créativité dont font preuve certains sujets pour se maintenir dans la déviance. Les éducateurs sont limités dans leurs prérogatives sécuritaires et malgré les efforts et stratégies qu'ils déploient pour les fouilles d'admission, il peut arriver que certains produits passent le seuil en compagnie des sujets, impliquant dès lors un travail complémentaire d'enquête et de reprise dans le déroulement du quotidien institutionnel. En ce sens, les éducateurs sont attentifs aux signes qu'ils détectent, comme dans un jeu d'enquête

du genre du « chat et de la souris », découvrant les failles et astuces créatives des pensionnaires qui font à leur tour « feu de tout bois » pour trouver des caches et des moyens de contourner le règlement.

3.2.7. Savoir-y-faire pour transmettre la limite en étant un repère

Sur un mode majoritaire, les gestes de recadrages, d'avertissement ou de limitations concrètes en quoi consistent les usages de la *sanction* sont réalisés en plus de l'organisation et en fonction des dimensions relationnelles. Ils sont agis dans les interactions entre les sujets entre eux et dans les relations avec les éducateurs selon de degré de gravité divers et variables :

« Je lui ai précisé qu'elle était dans nos murs en raison des derniers événements et que par conséquent son régime était celui de la garde stricte classique (et non le régime quelque peu allégé de son dernier séjour). Concernant les cigarettes elle est au clair qu'elle ne bénéficie que d'1 cigarette le soir, à condition que son comportement de la journée soit correct et qu'elle ne harcèle pas l'équipe pour en obtenir d'autres. La gamine a l'impression de tout recommencer à zéro : il me semble important, pour qu'elle se remobilise, de traiter son retour comme une rechute, un recadrage et non un redémarrage à zéro ». (B. 109)

Le recadrage s'inscrit ainsi dans le cadre orienté par l'objectif du mandat et dans l'intention générale de celui-ci, mais on trouve aussi et par ailleurs des notes plus factuelles, toujours de haute valeur informative :

« Limite ce soir, tape, très souvent contre la porte, plusieurs interventions pour le ramener au calme. Ça marche plus ou moins, à voir. Il a été averti par XY que s'il continue, on sera obligés de prendre d'autres dispositions. » (C. 3)

La sanction ne tombe cependant jamais de manière inopinée, elle fait toujours l'objet d'un travail progressif de l'équipe éducative :

« À 14h, il y a une odeur flagrante de joint dans sa chambre. M'avoue après un petit moment qu'il a effectivement ramené un joint hier soir caché dans le col de sa veste. La perspective de rester 2 semaines sans congé le fait flipper. Averti que reste en chambre cet après-midi. » (C. 11)

La note suivante marque le processus de réflexion, d'évaluation et de co-construction de la sanction :

« Suite au mini-colloque, la décision est prise de le sanctionner pour la journée. Retour en activité lundi matin. A été informé par XX, YY et KK. » (C. 22)

Sur le plan des compétences mises en œuvre dans ce cadre d'intervention, on peut ici parler pour cette sous-catégorie et en fonction des actions qu'elle illustre sur un mode général d'une activité de confrontation et d'imposition de la limite, *limite et limites* que viennent concrétiser les actes concrets et symboliques produits par les éducateurs dans les processus du quotidien et opérés sous l'ordre de la *sanction*. Empiriquement, cet agir se concrétise ainsi par un travail de reprise systématique de tous les comportements des sujets accueillis, positifs ou négatifs, par un ou plusieurs éducateurs et dans des temps de reprise verbale dans l'après-coup, afin de permettre et de favoriser par l'échange une prise de conscience chez le sujet de ses propres comportements, attitudes et actes exprimés dans le cadre quotidien de la prise en charge. Dans chaque cas et en fonction des règles, des procédures et du mandat, les éducateurs construisent et produisent un travail d'évaluation de la singularité de la problématique contextuelle d'une situation, pour en mesurer le degré d'intensité, la pertinence. Ils évaluent la nécessité de la sanction qu'il apparaît nécessaire d'adresser aux sujets, en raison de leurs comportements et selon le processus progressif évoqué : de la simple *remontrance* ou *reprise verbale*, en passant par le *recadrage* élaboré et nourri, pour progressivement et selon les situations en arriver à de simples *avertissement* qui se muent en *menace de sanction* et en *sanction effective* ensuite et progressivement si rien n'a évolué dans les tentatives et procédés précédents. Il faut répéter que la sanction résulte d'un processus de décision et non d'une application machinale et automatique. Ce processus opère dans un double temps de décision et d'application, permettant d'en évaluer les effets, la portée et l'adéquation.

On observe ainsi de multiples et diverses sanctions liées aux temps de sorties en activité dans le groupe ou concernant les modalités de séjour en chambre. Par exemple, il peut s'agir de la suppression de l'accès au terrain de sport en cas de menaces ou de tentatives de fuites depuis ce lieu ou en raisons de comportements inadéquats dans la vie quotidienne du Centre. Les balcons peuvent quant à eux faire l'objet de fermetures provisoires en cas d'échanges exagérés entre sujets depuis l'endroit ou de jets et réceptions de matériel interdits par ce moyen d'accès. Les temps de sortie en groupe peuvent aussi faire l'objet d'une limitation,

d'une restriction ou de mesures particulières en raison des difficultés que présentent les attitudes des jeunes dans les interactions de groupe. Les heures de congé non respectées peuvent faire l'objet d'une compensation lors d'un prochain congé, lequel peut différemment et ensuite être totalement supprimé en fonction de la gravité des raisons qui la motivent et avec bien entendu l'autorisation du Tribunal. Aux niveaux culminants de son intensité, la sanction peut consister en un placement en chambre forte dont la durée est toujours provisoire et doit faire l'objet d'un examen d'équipe quant à la motivation de son utilisation et obtenir l'aval de la direction hiérarchique.

L'usage de cette chambre peut être mis en œuvre pour des raisons de sécurisation des sujets en fonction des risques que présentent leurs attitudes pour eux-mêmes ou envers les autres, pensionnaires et professionnels, ou pour sanctionner des comportements dont la gravité est toujours dans ce cas indéniablement élevée, voire extrême. Cette sanction spécifique permet d'entrevoir les limites de l'intervention éducative dans le cadre du dispositif institutionnel du CPA de Valmont et implique une modalité de prise en charge supérieure en quoi consiste la *délocalisation*, médicale ou policière, qui est évoquée dans la partie suivante. Celle-ci marque dès lors le franchissement des limites institutionnelles que l'équipe vient alors signifier en demandant l'intervention d'autres dispositifs d'intervention professionnelle, toujours selon des modalités concertées, motivées et maîtrisées. Les sanctions peuvent tout aussi bien consister en une simple remontée en chambre en raison du comportement problématique d'un jeune. Elles sont quant à elles toujours et de la même manière sujettes à une explicitation à l'adresse des sujets qui en font l'objet. Ces sanctions sont accompagnées d'un travail de compréhension et d'analyse des faits et des motivations des jeunes réalisé par l'équipe éducative qui évalue le degré et les modalités de la sanction à appliquer :

« Repris sur ses attitudes hier soir envers les éduc + veilleurs. Recadré à 8h30. A besoin de tester le cadre de temps en temps avec nous et même s'il ne le dit pas, apprécie d'être rassuré par celui-ci ». (J. 327)

Il n'est pas rare non plus que la formulation d'excuses soit demandée, voire exigée de certains sujets en raison des comportements insultants qu'ils ont manifestés. Il leur est alors demandé d'explicitier les faits des événements auxquels ils ont pris part, comme c'est le cas dans les deux notes suivantes qui montrent l'accompagnement éducatif de prise de conscience qui est proposé aux sujets, mais qui tout aussi dramatiquement et sous des apparences certes

de pénitence démontrent aux éducateurs et les informent des limites des capacités de ceux-ci. Cela leur permet cependant d'adapter le mieux possible la réponse à leur proposer afin que celle-ci soit accessible aux pensionnaires dans leurs capacités de compréhension :

« Ces deux lascars restent en chambre aujourd'hui. Les référents iront les voir dans leur chambre et discuter avec eux de cette sanction. Nous donnons papier + crayons à ces deux garçons pour qu'ils puissent formuler des excuses, on évalue après la durée de la sanction ».
(E. 48)

Une deuxième note montre comment les éducateurs demandent à certains sujets de s'expliquer et de se rendre ainsi responsables, en répondant en leur propre nom des actes qu'ils commettent dans le cadre de leur prise en charge et dont ils ne mesurent pas la gravité, ici une sortie qui ressemble fort à une tentative d'évasion que relate par écrit un de ces auteurs :

« On n'a eu l'idée ensemble, on n'ai désandu et on n'était dans la cour et après on n'arrivai plus à monter et le veillant es arrive et ma vue mais j'avais pas l'intention de partir. Alors on était sur le balcon on parlai et on s'est dis on decsent dans la cour et on n'ai désandu on n'aitai en bas et après on n'arrivai plus à remonté c'est la ou le veilleur d'arriver et X s'est caché et il l'a pas vu et moi oui et je suis parti avec le veilleur. Et je m'excuse pour avoir fait ça, ça me sert de leçons ». (D. 38)

Cette dernière note montre clairement la difficulté des certains sujets à prendre du recul et à comprendre les raisons mêmes de leurs actes et agissements, ils vivent uniquement dans l'instant présent. Cette pauvreté réflexive montre que ces sujets sont démunis sur ce plan et en ce sens cela explique l'attention et le soin que mettent les éducateurs dans leur intervention à expliciter les raisons et les motivations des sanctions qu'ils agissent. On peut illustrer le travail éducatif de manière générale en formulant que les éducateurs parlent et agissent la limite et les limites, au propre et au figuré. « Parler » la limite, « transmettre la limite », c'est ainsi médiatiser les événements, les comportements et les attitudes des sujets dans des espaces de parole en interaction avec les éducateurs spécialisés. La sanction prend ainsi la coloration d'un acte éducatif qui constitue un véritable processus circulaire parce qu'elle s'accompagne d'un travail réflexif de symbolisation dans l'après-coup de son annonce. Pour l'équipe éducative, il s'agit en effet de sécuriser en permanence la vie du groupe, en travaillant à la prise de conscience de la dangerosité des attitudes des sujets ou en organisant et

accompagnant leur nécessaire et provisoire mise à l'écart, en fonction de certaines situations dans lesquelles cette conscience est très problématique, voire inaccessible (c'est la cas de figure qui apparaît dans le notes sous le terme de mise en « groupe 2 »). L'ensemble du travail nécessaire à la mise en actes et en paroles de la limite et de ses conséquences, exige des professionnels de pouvoir trouver rapidement des réponses et des solutions dans le cours de l'action, face aux comportements problématiques et parfois très difficiles qu'ils rencontrent.

Trouver ces solutions en permanence exige de l'équipe éducative des capacités tactiques importantes dans le cours de l'action pour réussir à adapter en permanence les stratégies mises en place, en fonction du mandat de prise en charge. En ce sens et à la lecture des notes, on constate que le CPA de Valmont a développé au fil des années d'expérience un véritable « savoir-y-faire » indigène dans ce que l'on peut considérer et définir comme un « savoir-transmettre-la-limite », c'est-à-dire des capacités, des modalités et des actions concrètement mises en œuvre qui permettent par une approche relationnelle et symbolique de travailler la question des limites inhérente à toute vie institutionnelle et collective de groupe, la limite illustrant dès lors les fondamentaux de toute institution de lien social. Ce travail complexe exige des éducateurs qu'ils sachent faire preuve d'autorité et d'humanité dans le même temps, même si les réponses qu'ils apportent aux sujets pris en charge sont susceptibles de provoquer des conflits et des difficultés dans leurs comportements. En un certain sens, provoquer la manifestation des difficultés peut être considéré comme une condition et un moyen de l'*agir éducatif spécialisé* qui permet ensuite de mettre ces difficultés au travail de l'élaboration réflexive dans le cadre de la relation éducative et des interactions symboliques avec les sujets. Ce travail complexe de transmission des limites s'opère au quotidien et en fonction de paramètres multiples dont l'impossible unification donne parfois le vertige. Les deux notes suivantes montrent la complexité de ce travail éducatif continu, imprévisible et très exigeant :

« Reprise après le repas car écoutait la TV hyper fort, ensuite a claqué la porte de la cuisine malgré mon avertissement. 2 options proposées par YY : soit elle avance son siège et baisse le volume, soit elle remonte en chambre. Quelques impolitesse et minuscules excuses arrachées plus tard, la demoiselle choisit de remonter en chambre. Suite à voir ». (F. 232)

Après de multiples problèmes qui se répètent concernant la même pensionnaire en chambre, un recadrage lui est adressé en même temps qu'est évoquée l'évolution des grandes lignes du projet socio-éducatif général qui la concerne et dont les décisions dépendent en partie des autorités de placement :

« *La demoiselle est avertie que : Stage + conditions + engagement de l'AS Mme X ; congé dimanche accordé, mais pas samedi ; que je ne tolérerai pas qu'elle mène le bal avec sa radio. Résultat : j'ai failli me prendre une douche de Dafalgan en pleine gueule. Mais bon c'est les risques du métier. W m'a dit que j'étais payée pour ça...* » (F. 329)

3.2.8. Faire preuve de réflexivité et réactivité tactique, éteindre les incendies

Quels que soient les événements et dans la mesure de l'évaluation des limites sécuritaires, tous les gestes professionnels sont affichés très clairement, dans une intention éducative très forte et dans un cadre où les situations relèvent véritablement d'un corps-à-corps par lequel se manifestent la volonté et le processus d'accompagner les sujet dans leur rapport relationnel et réflexif à la limite, comme le montre la séquence d'enchaînement des notes suivantes, relative à la même prise en charge :

« *Tape, menace : 117 va arriver* » (A. 64) ;

« *Trouvé lame de rasoir lors de son retour (dit l'avoir trouvée à la police) en s'amusant avec la fermeture éclair du matelas* » (A. 66) ;

« *Pète un plomb quand YY lui annonce la décision de TM/X qui le garde au CPA jusqu'à la fin de la semaine. Coups contre la porte. Je vais le voir accompagné de ces messieurs de la police et le garçon se calme assez vite. W ne semble vraiment pas bien, je fume une clope avec lui et le descend ¼ d'heure pour un baby. La pression retombe vite* ». (A. 82)

La pression est forte, la soupape peut lâcher à tout moment chez certains sujets. De manière tout aussi incertaine qu'imprévisible, tout peut se calmer rapidement par une discussion et un sourire ou se terminer par une impasse nécessitant l'appel aux forces de l'ordre. La prise en charge continue pourtant de se dérouler et reprend son cours lors du retour du sujet, toujours selon les mêmes règles, le même fonctionnement de vie institutionnelle quotidienne et toujours selon les mêmes modalités éducatives de réponses et de sanctions dès lors qu'elles se justifient. C'est ici en ce sens que les éducateurs accompagnent et sont des passeurs sur les seuils, que ce soit dans le cadre du « passage du seuil » de l'institution comme cela a été évoqué, ou que ce soit sur le seuil de la limite et du franchissement des limites que ce seuil implique dans le cadre de la vie institutionnelle du quotidien. Tant que le mandat reste délégué et confié à l'institution, le CPA de Valmont accompagne les passages,

les va-et-vient, les sorties et les retours, en toutes circonstances, avec la police ou pas, quels que soient les états, lors des débordements les plus insignifiants ou les plus spectaculaires, au fil des séjours multiples et répétés des mêmes sujets sur plusieurs années. Invariablement, l'équipe éducative tient fermement la position, y compris dans les situations de tempêtes qui ne sont pas inhabituelles et face auxquelles le CPA « tient bon la barre », parce que ces situations lui sont familières et qu'elles font l'objet d'un travail d'anticipation dans la prise en charge, travail élaboré avec précaution en amont et dans le cours même de l'action grâce à des procédés qui permettent de constituer l'équipe comme un véritable « corps solidaire » qui assume et assure la continuité de l'accompagnement.

Sur le plan de l'intervention, les éducateurs doivent ainsi connaître et appliquer les procédures d'urgences et de sécurité, les protocoles de collaboration avec les autres dispositifs et notamment la police. La hiérarchie est toujours présente ou accessible pour indiquer et adapter les consignes de sécurité en fonction du cours pris par les événements. Les éducateurs recevront ainsi la consigne de ne pas se rendre seuls dans la chambre de tel sujet ou d'attendre impérativement l'arrivée de la police avant d'ouvrir la porte. Lors de situations à haute tension, il faut connaître et avoir rapidement accès aux informations concernant les ressources existantes établies dans le dispositif interne et externe, ne pas hésiter à faire appel aux collègues de soutien en cas de doutes. Les éducateurs de coordination sont toujours présents pour valider et orienter les décisions à prendre lors de situations ou d'événements lourds. D'après les notes du corpus, les événements de crises se manifestent parfois sous la forme d'altercations physiques entre jeunes ou d'agressions et de menaces physiques à l'encontre d'un éducateur, dans des tentatives ou vols et des menaces avec des objets dangereux pour l'intégrité physique, des menaces verbales graves contre les adultes ou d'incitations de concertations d'agressions. On trouve ensuite un ensemble de comportements qui perturbent parfois gravement le quotidien, comme des coups, des hurlements en chambre, des explosions de violence subites dans lesquelles les sujets ne sont presque plus accessibles au dialogue, tant ils sont submergés par les affects. Mais de même et de manière différente, il peut s'agir de crises d'angoisse ou de désespoir qui peuvent déboucher sur des automutilations légères, voire graves qui exigent parfois de faire appel aux services d'urgences.

L'évolution des situations est difficilement prévisible, même pour les éducateurs les plus expérimentés, de simples et habituelles tensions peuvent déboucher sur une explosion difficilement compréhensible dans les causes de son déclenchement. Ces causalités peuvent être en partie circonscrites et le sont par le travail d'instauration et de régulation du quotidien

par l'équipe éducative dont elle se charge inlassablement. Mais elles restent toutefois impossibles à maîtriser dans leurs modalités d'expression et de surgissement. Dès lors et face à cette incertitude, la maîtrise produite et élaborée par les éducateurs est conditionnée par leur connaissance des procédures à appliquer et donc de leur capacité à identifier les situations qui exigent qu'ils puissent y répondre de la manière la plus subtile et la moins dommageable pour l'évolution de la situation problématique en question. Il s'agit d'un *savoir-y-faire* dans l'urgence qui comme dans d'autres domaines de cet ordre fait appel à une connaissance, une maîtrise technique et procédurale indispensable pour ce genre de situations où il faut agir avec beaucoup de réactivité et d'efficacité.⁶⁷¹ La note suivante illustre une évolution improbable et dont les causes restent justement mystérieuses :

« Juste avant de souper, commence à devenir désagréable (« si vous faites sortir un jeune après 19h, je vais péter les plombs »), pendant le souper (bouffe dégueulasse, faut être débile pour être éducateur et faire souffrir les jeunes...), après souper, ne veut pas faire la vaisselle, finit par accepter, mais vu sa brusquerie, manque de tout casser, au moment de remonter (tu sais Y, t'as qu'à taper et dire ensuite que c'est pas toi). Il a bien sûr été repris pour chacune de ses remarques (mises par nous sur le compte de l'angoisse de devoir remonter à 19h et se retrouver seul en chambre). Une fois en chambre, se met à donner des coups de pieds très violents contre la porte (la pauvre s'en souvient encore). XX remonte, W est assis sur son lit et fait l'innocent. Dès que XX repart, il recommence et Y s'y met aussi. Nous décidons avec DD de faire appel au 117. Le monsieur du 117 répond : chacun son tour, pour tout le monde c'est urgent, c'est samedi, quand une patrouille passera par là-bas elle viendra chez vous ! Le Dieu des patrouilles étant avec nous, 10 min après, le jeune W qui s'en va sans discuter ».
(C. 21)

L'intervention relationnelle dans les interactions avec les sujets pris en charge est ici très exigeante et éprouvante pour les membres de l'équipe éducative. Le sang-froid et parfois même l'humour inséré dans les notes démontrent cependant le degré de professionnalité et la portée des responsabilités qu'il s'agit d'exercer dans ce type de situations. Les éducateurs doivent parfois y affronter de véritables tempêtes et faire face aux événements avec le maximum de réactivité et de rapidité d'analyse en cours de situations. On peut parler ici comme sur le champ de bataille d'un travail réactif de réflexivité tactique, il faut analyser la situation et y répondre de manière professionnelle, sans se laisser sidérer par la soudaineté et

⁶⁷¹ Cf. JULLIEN F., *Traité de l'efficacité*, Paris, Grasset 1996.

la violence de l'événement ou de ses modalités expressives qui font véritablement effraction dans le réel du quotidien. C'est en ce sens un véritable travail d'urgentiste dont les codifications, les procédures et l'organisation entraînée de l'équipe permettent ensemble d'évaluer la gravité de la situation et de définir rapidement les gestes prioritaires à accomplir et à exercer dans l'action immédiate : contenir, recadrer, reprendre, sanctionner, délocaliser, isoler, etc. L'intervention dans ce genre de situation fait appel à une grande maîtrise de soi car il faut absolument répondre à la situation pour éviter qu'elle n'empire et que quiconque, pensionnaire ou éducateur, soit mis en danger dans son intégrité physique et psychique.

3.2.9. Assurer les devoirs de protection et de sécurité

Les marges de manœuvre sont ici réduites au maximum. Dans les quelques situations qui apparaissent de la sorte dans le corpus et particulièrement dans une de celles-ci, le Centre demande la décharge exceptionnelle du mandat, suite à la mise à l'épreuve maximale du dispositif par un sujet pris en charge. Cette décharge est accordée au niveau le plus élevé des autorités du canton, ce qui vient marquer pour l'étude le caractère parfois exceptionnel des difficultés rencontrées lors de certaines prises en charges assumées par les éducateurs spécialisés. La sous-catégorie présente montre par contre que l'équipe éducative du CPA n'est pas pour autant démunie ni débordée par ces situations, même dans ses cas qui semblent extrêmes. Elle a développé en effet un savoir-y-faire spécifique qui lui permet de contenir malgré tout les situations les plus difficiles, en adoptant un certain nombre de stratégies et de tactiques relatives à la prise en charge spécifique des mouvements d'interactions relationnelles avec les sujets les plus inabordables en raison de leurs grandes difficultés. La fermeté des consignes montre cependant que la sécurité ne peut plus être garantie de manière suffisante dans certains cas, notamment lorsqu'il s'agit d'agressions répétées de la part de certains sujets avec menaces à l'arme blanche ou vol des clefs d'un membre du personnel pour s'échapper. Les notes du corpus illustrent admirablement le caractère inattendu et imprévisible des comportements que les éducateurs peuvent rencontrer dans cette activité professionnelle. La formulation de consignes impératives de sécurité résulte ainsi des expériences préalables qu'ont vécu les membres de l'équipe éducative et que ceux-ci doivent parfois et à nouveau affronter, en raison de l'absence de nouvelles ou d'autres solutions au niveau des possibilités de placement envisagées par les autorités. Dans d'autres situations les mises en garde formulées par les intervenants des autres dispositifs sont immédiatement

prises très au sérieux, selon des modalités diverses encore une fois, préventives comme par exemple dans cette note :

« Selon la police, il faut se préoccuper de cette gamine : malgré son côté « crâne », pourrait ressentir le contrecoup de son agression. NE PAS OUBLIER CETTE DEMOISELLE, surtout si elle ne sonne pas » (E. 4) ;

et la suivante :

« mais attention, il reste W à la 00. J'ai informé Y de la présence de « son bourreau », à côté. Elle est inquiète donc : 1) être très vigilant dans nos paroles : soyons discrets quand nous allons chercher ou conduire Y en chambre 2) Si d'aventure W découvrait la présence de Y, être attentif à ce qui pourrait se dire (menace, intimidation, etc.) : à la moindre alerte, réagir vivement et prendre les mesures nécessaires qui s'imposent en concertation avec les collègues présents. Il s'agit vraiment d'un DEVOIR DE PROTECTION !!! Merci ! » (E. 7)

3.2.10. Être polyvalent dans les soins de base, évaluation, prévention

Sur le plan de l'intervention, il faut soigner les petits « bobos », les refroidissements, maux de tête, des petites blessures doivent être désinfectées et recouvertes d'un pansement accompagné d'un léger antidouleur qui peut être délivré sans prescription médicale. Dans ce contexte professionnel et avec attention, les éducateurs doivent évaluer le degré de gravité de la maladie ou de la blessure constatée. Si les observations l'exigent, il faut alors faire appel au médecin généraliste attitré du Centre ou tout autre dispositif médical de garde qu'il s'avère judicieux de contacter. Bien souvent, les petits gestes soignants s'inscrivent en relation et dans la complexité générale de leur prise en charge, intensifiant la densité du travail des éducateurs spécialisés. Les soins deviennent dès lors et selon la formule qui veut que les éducateurs font « flèches de tous bois », des espaces de médiation éducative et de reprise en discussion individuelle des comportements manifestés par les sujets, le pansement *réel* devenant le support d'un pansement *symbolique* lors de situations déroutantes :

« À l'extinction, je constate que le garçon a cassé la vitre de sa chambre. Il est assis entre le mur du balcon et s'est griffé tout l'avant-bras (des deux côtés). Dans un premier temps, X refuse de se lever. Il prend « la grosse voix » et finalement il me suit en chambre forte. DD averti, il décide de venir. Dans l'intervalle, le garçon accepte de « soigner » ses plaies à la

Bétadine. Je passe un moment avec lui, il pleure, DD arrive, on descend le garçon un moment, il va mieux. Merci à DD, à veilleur + à WW qui est formidable. » (C. 321)

La difficulté s'accroît quand il faut évaluer le degré réel de l'état psychique de sujets, lorsque ceux-ci manifestent de manière exacerbée des crises d'angoisse ou des états dépressifs qui nécessitent de recourir et d'appeler la pédopsychiatrie de garde, voire de s'adressant aux services d'urgences :

« En soirée comportement inquiétant du garçon. Très tendu demande son médecin à 19h30 avec beaucoup d'insistance. Réticents vu l'heure, nous lui demandons de retarder sa demande mais X s'agite, nous lui donnons son « Temesta ». Vers 20h45 ne parvient toujours pas à se calmer, prétextant que le médecin n'agit pas. Tape et hurle à travers la porte essayant de communiquer avec les autres. Remise à l'ordre, redemande un autre Temesta, refus de notre part. Demande alors que quelqu'un vienne, « il pète les plombs » dit-il. Je le descends un moment pour qu'il se change les idées. Continue d'insister pour son Temesta. Dans le doute quant à la possibilité de cumuler la prise de ce médicament appel au SUPEA qui nous renvoie au CHUV qui nous envoie à un no 0800... Conseil du médecin : attendre jusqu'à 23h avant d'administrer une deuxième Temesta. Après l'avoir communiqué à X, celui-ci remonte mais arrivé devant sa chambre fait des histoires, veut son médecin tout de suite. Longue discussion pour qu'il réintègre sa chambre, il est 22h10. WW s'engage à lui donner son médicament à l'heure prévue, X finit par réintégrer sa chambre. Étant donné qu'il peut avoir deux Temesta par jour, voir avec lui qu'il en prenne un dans la journée afin d'éviter ce genre de problèmes le soir + voir avec Dresse Y concernant le dosage ? Peut-être n'est-il pas suffisant ? Compléments d'informations : à 23h20 X appelle, tape contre les murs et pleure abondamment. Je monte voir ce qui se passe, X m'inquiète. Il est complètement déprimé. Je le prends en bas. Il a même un peu de peine à marcher sous l'effet du médicament. Une longue discussion a lieu où il réclame de retourner chez lui, ne veut pas aller en foyer, à la WWW, etc. (discours connu). Il dit en avoir marre, prétend pouvoir s'en sortir tout seul. Je lui parle plus fermement parlant de ses délits, de sa fragilité et de la nécessité d'être aidé, conseillé, suivi. Puis, vers 00h30, il accepte de remonter pour être aidé à rejoindre son lit. Plus rien entendu pour le reste de la nuit. Comportement assez inquiétant. Quelle part de manipulation, de vérité, d'authenticité ? À suivre et discuter. » (D. 117)

On se rend compte ici de toute la complexité et de la difficulté qu'affrontent les éducateurs pour tirer de l'observation indiciaire une interprétation de compréhension

satisfaisante. L'incertitude demeure, tant les pistes de compréhension se croisent et se superposent dans ce contexte où les effets de l'enfermement doivent aussi être pris en compte dans les processus d'analyse. Les soins médicaux sont ici déterminés par des procédures et des directives institutionnelles qui doivent permettre de distinguer le plus clairement possible les zones d'intervention par une reprise réflexive qui sera construite après-coup.

Des interactions moins intenses se produisent régulièrement mais font l'objet d'une consignation et d'un suivi attentif pour observer les risques d'évolution vers des situations critiques mais quoi qu'il en soit, il faut incessamment noter les faits pour permettre d'ériger progressivement des hypothèses de compréhension, tout en garantissant le contrôle des gestes professionnels administrés. Les soins quotidiens impliquent toujours pour l'équipe éducative qu'elle produise un effort supplémentaire pour évaluer l'authenticité des difficultés, ainsi qu'un travail parfois harassant de négociation avec les sujets en ce qui concerne les prises de médicaments que certains refusent ou qu'à d'autres il faut refuser. Si l'on accumule la somme des petits gestes quotidiens qu'ils demandent, les soins médicaux internes constituent ainsi une part importante qui s'articule avec les autres dimensions de l'intervention quotidienne. Ils représentent une zone de travail tout aussi importante où chaque détail peut nourrir la compréhension des difficultés des sujets et favoriser les nécessité organisationnelles, sécuritaires et éducatives. La prévention constitue par ailleurs un élément qui accompagne finement les temps de soins, lorsqu'ils sont l'occasion de confidences de la part des sujets ou qu'ils permettent d'informer, de parler de certains comportements à risques que les sujets ont adoptés dans leurs conduites sociales et qui sont parfois désarmantes :

« J'ai donné un Dafalgan car elle se plaignait de maux de ventre. Je lui demande comme ça si elle a ses règles et elle me répond que ça fait longtemps qu'elle les a pas eues mais sans réussir à me dire combien de temps environ. On parle 5 min de protection lors des rapports sexuels, elle m'explique qu'elle a pas besoin de se protéger vu qu'elle a fait l'injection comme contraceptif et qu'elle peut voir à la tête du gars s'il a l'air d'avoir des MST ou pas. Comme c'était 22h passé, je n'ai pas commencé toute une discussion à ce sujet mais ça serait bénéfique de reprendre cela avec elle. » (H. 851)

Comme pour l'ensemble de la prise en charge, les temps de soins peuvent aller d'un simple pansement jusqu'à la nécessité de faire appel aux services d'urgences selon l'évolution imprévue et dramatique de la situation. Ainsi en va-t-il finalement du quotidien qui se manifeste tout aussi bien sous les traits les plus monotones de la répétition organisationnelle

et du geste banal, tout autant qu'il peut voir surgir à tout moment la crise événementielle la plus bouleversante qui soit. « Le quotidien s'invente avec mille façons de braconner »⁶⁷², parce qu'il reste toujours fuyant et ne se laisse jamais entièrement saisir.⁶⁷³

4.2. Favoriser l'adoption sociale - *La sonnerie du Shofar*

En tant que lieu de l'entre-deux où les trajectoires singulières des sujets rencontrent le collectif socialisé de l'institution, l'équipe éducative du CPA de Valmont occupe selon la mission qui lui incombe une position au carrefour du social, à la charnière entre l'errance subjective de certains sujets et les modalités des actions et des politiques légales, juridiques et sociales qui déterminent et fondent le mandat professionnel confié à l'institution éducative spécialisée. La visée d'*adoption sociale* à laquelle concourt l'*agir éducatif spécialisé* exige d'identifier et d'agir sur la pluralité des obstacles qui s'y opposent ou la défavorisent, que ceux-ci se déploient dans les modalités internes de la prise en charge institutionnelle du CPA de Valmont ou qu'ils relèvent de résistances qui résurgent des mauvaises orientations du mandat social et de certains de ses manquements ou de phénomènes de stigmatisation voire d'exclusion qui se produisent à l'intérieur même du réseau d'intervention sociale en général et de ses partenaires. Qu'il s'agisse de la prise en charge interne ou des modalités du réseau élargi d'intervention, le CPA de Valmont est responsable à l'interne comme pour l'externe de donner voix et d'alarmer l'ensemble des professionnels par sa position centrale et privilégiée dans la relation de proximité aux sujets pris en charge, en identifiant les obstacles à l'adoption sociale de sujets accueillis. En ce sens, il s'agit de produire une conscience de la trajectoire et du devenir des sujets, en mettant à jour et en révélant l'ensemble des paramètres qui concourent ou obèrent les finalités de l'action éducative spécialisée dont le Centre est le garant par délégation mandataire.

4.2.1. Appliquer par délégation et co-construire le projet socio-éducatif

Au niveau de l'intervention, l'équipe éducative est chargée de mettre en œuvre les mandats d'observation en relation et en collaboration avec les autres professionnels du réseau d'intervention, afin de produire une synthèse des multiples observations quotidiennes des

⁶⁷² Cf. DE CERTEAU M., *L'invention du quotidien*, op. cit., p. XXXVI.

⁶⁷³ Cf. BLANCHOT M., *L'entretien infini*, Paris, op. cit., p. 357 : « [...] Quels que soient ses aspects, le quotidien a ce trait essentiel : il ne se laisse pas saisir. Il échappe. [...] »

capacités des sujets, et d'envisager les possibilités d'orientation du projet. Les éducateurs du CPA sont par ailleurs en charge de relayer les décisions et les informations émanant des autorités de placement, ainsi que d'accompagner les sujets concernés par un travail d'assistance éducative leur permettant de comprendre les mesures dont ils font l'objet, ainsi que de faire face par ailleurs aux réactions délicates que ces décisions peuvent induire pour ceux-ci et dont les expressions peuvent être problématiques et violentes. Le fait que le pilotage du projet socio-éducatif relève de la responsabilité des autorités de placement induit pour le CPA une forte incertitude et des remaniements soudains voire extrêmement rapides. La prise en charge et l'organisation de celle-ci peut ainsi se modifier et évoluer d'un jour à l'autre ou tout aussi bien se dessiner quelques mois à l'avance. L'équipe éducative doit pouvoir ainsi réagir et s'adapter rapidement aux évolutions du projet dictées par les autorités qui pilotent le projet socio-éducatif :

« Tél de TM/X qui a eu un contact avec WWW, M. K. Une visite est prévue demain à 16h au foyer de Z. M. K s'y rendra avec Y. J'ai essayé de contacter M. K pour savoir à quelle heure il viendrait chercher Y, celui-ci étant parti, ai laissé message à M. O qui lui demandera de nous rappeler demain matin. J'informerai Y ce soir. TM/X me dit aussi que selon les dates d'entrée à Z et si WWW est ok, il pourrait retourner chez eux en attendant. À voir ! TM/X se doute que Y pourrait fuguer, mais... » (A. 95)

La prise en charge au CPA marque ainsi un temps de suspension, un temps d'arrêt et un temps de reprise dans le même temps, entre deux projets, entre deux prises en charge. Ceci explique les mouvements imprévus et parfois rapides qui concernent l'orientation du projet des jeunes, car le CPA n'est pas une solution à long terme, il est une modalité, une solution provisoire en l'absence d'autres solutions ou en raison de l'échec des autres solutions tentées. Il incombe au Centre de Valmont de gérer cet entre-deux et de mettre en place une prise en charge qui favorise ce passage entre deux solutions, que ce passage semble soit clairement arrêté et décidé ou soit qu'il fasse encore l'objet d'une grande incertitude, comme le montrent les deux notes suivantes à ce propos qui débutent pourtant par des données en apparence des plus certaines :

« Informé de la décision de TM/X ; entrée à la WWW fin août ; en garde au CPA en attendant ; possibilité de travailler en semi-liberté ; doit faire des démarches en ce sens. A bien pris la chose, mais attention, est un réactif secondaire : peut exploser à retardement » (D. 75)

ou les plus incertaines :

« TM/Z viendra annoncer le départ de X pour KKK entre lundi et mercredi la semaine prochaine. Elle nous appelle (en début de semaine) pour préciser quand exactement. On peut toujours l'appeler pour lui signifier qu'on préfère reporter l'annonce de KKK. L'entrée exacte reste encore floue « fin juillet ». TM/Z pense qu'il serait mieux qu'il y aille avec quelqu'un qu'il connaît (Mme W (AS) a peur qu'il l'agresse sur la route donc pas la prendre elle si possible) et si trop risqué : transferts. TM/Z ne veut pas que X ait son congé mais s'en réfère à TM/X qui prendra la décision finale. » (C. 202)

Dans l'entre-deux, il faut accompagner le sujet au quotidien, organiser avec lui des stages en prenant contact avec des employeurs potentiels. Selon les orientations du projet, il faut accompagner le jeune dans les formalités administratives pour des admissions dans les structures qui prendront le relais. L'expertise des mesures d'observation exercées par le CPA au niveau des capacités scolaires, professionnelles et sociales des jeunes, permet dès lors de contribuer à l'orientation ou la réorientation du projet socio-éducatif dans une position d'assistance et de soutien dans la relation au sujet, position qui serait certainement différente si le CPA était lui même l'autorité de pilotage. Cette position d'assistance éducative déléguée permet aux éducateurs spécialisés d'être des médiateurs entre les sujets et les autorités, tout en faisant cependant autorité pour ce qui regarde le quotidien institutionnel. Cette position de médiation et la particularité de la suspension « entre-deux » du temps qu'implique la mesure de placement dans le centre marque pour l'équipe éducative un travail d'accompagnement des échecs répétés. Car si certains sujets, comme cela est le cas dans le corpus de recherche, reviennent à de nombreuses reprises pour des séjours dispersés sur plusieurs années, c'est bien que les solutions adoptées jusque-là ont conduit à l'échec, ne permettant pas la réalisation des évolutions souhaitées et la concrétisation des finalités voulue dans l'action sociale.

4.2.2. Appliquer les tâches déléguées et appel aux urgences pédopsychiatriques

Pour ce qui relève du domaine de l'intervention, la distribution de médicament peut faire l'objet de résistances et être refusée par les sujets concernés, ce qui provoque parfois des difficultés et du travail supplémentaire, en raison des ruses multiples qu'il faut élaborer sur le moment pour tenter de convaincre les jeunes de suivre leur traitement. En fonction de ses

observations, l'équipe éducative doit évaluer et identifier dans certains comportements de possibles difficultés psychiques qu'un suivi psychothérapeutique pourrait permettre d'atténuer, soit que ces difficultés soient liées à la situation actuelle d'enfermement du jeune, soit qu'elle soient liées à d'autres paramètres de sa trajectoire qui viendraient s'y ajouter dans le temps de la prise en charge. Cette distinction n'est jamais clairement tranchée, raison pour laquelle le réseau pédopsychiatrique est régulièrement sollicité pour apporter de manière complémentaire son point de vue et son expertise. Dans cette sous-catégorie, on retrouve à propos des éducateurs une modalité inédite du « faire face » inscrit dans la troisième catégorie de « l'intervention quotidienne ».

Elle décrit une dimension supplémentaire de l'action lors des situations événementielles de crise dans le cadre de la prise en charge quotidienne et sous l'angle cette fois-ci de la réflexion relative au domaine réservé aux soins psychiatriques. L'intensité de ces crises varie ici selon les situations et la connaissance préalable qu'ont les éducateurs du sujet concerné. Cependant, pour des motifs de sécurité et la responsabilité qui incombe à l'équipe de garantir la santé physique et psychique des pensionnaires, les éducateurs doivent produire, évaluer et transmettre au dispositif pédopsychiatrique les éléments d'observation qui justifieraient une médication et un suivi psychothérapeutique. Lors de crises aiguës où le dispositif éducatif spécialisé montre ses limites - car il n'est pas équipé en termes de structure et de personnel autorisé -, le réseau pédopsychiatrique fait l'objet de sollicitations pour des interventions en urgence, de la part des membres de l'équipe éducative qui sont engagés dans l'action et font face à des comportements troublants, déstabilisants, inquiétants et parfois spectaculaires, comme le montrent les gradations différentes et diverses dans les notes suivantes :

« Angoissée, en larmes, présente des idées suicidaires, scénarisées, contact difficile, assez renfermée sur elle-même, refuse sa médication depuis 3 jours et s'oppose aujourd'hui à la reprendre. Présente des crises de pleurs, angoisse importante, inaccessible à la réassurance. Accepte de prendre son médicament dans un deuxième temps. Vu le risque suicidaire élevé et la nécessité d'une surveillance et après avis de la dresse Y, pédopsychiatre de référence, nous décidons de l'hospitaliser pour la protéger d'un passage à l'acte auto-agressif. Pas de place à XXX. Pas de place à WWW. Une place à ZZZ est disponible. Un certificat d'HO a été rempli pour le transfert. » (H. 34)

Un autre jour, pour le même sujet, la situation évoluera différemment :

« 21h15 pédopsy de piquet appelé pour Y : scarification cheville à 19h + idées noires (envie de se couper). Y a pu en parler avec W (stagiaire) entre temps et se sent plus apaisée. Jeune fille calme, pas de trouble du cours ou contenu des pensées, etc. Semble avoir un assez bon lien avec la pédopsy YX actuellement. N'a plus d'idées noires pour ce soir. Proposé d'augmenter le seroquel à 200mg et augmenter le temesta 1mg à 2 comprimés en réserve de plus. Y a donc eu 50mg de seroquel en plus dès ce soir et jusqu'à la visite de sa pédopsychiatre la semaine prochaine. » (H. 57)

Les éducateurs font ici preuve de compétences d'évaluation précises en usant de termes relatifs à l'état psychique de la jeune fille. Ils mettent en actes les gestes professionnels adéquats, soit de solliciter une hospitalisation d'office dans le premier cas ou d'exercer dans l'action éducative spécialisée un rôle proche de celui d'aide-infirmier, en tous les cas d'intervenant médiateur entre le sujet pris en charge et l'autorité médicale, pédopsychiatrique dans ce cas. L'évaluation de l'état psychique et de son évolution dans le temps du séjour se fait parfois conjointement avec les intervenants d'un dispositif de prise en charge thérapeutique de jour et la différence structurale des deux dispositifs exige alors un travail de coordination, de collaboration et de négociation, à travers des temps de rencontre qui concourent à envisager des solutions nouvelles ou à évaluer celle du projet individuel mis en place :

« Le référent soignant de Y au XXX nous a tél. Il nous fait part de la grande inquiétude du XXX pour Y. Comme nous, ils ont constaté qu'après une période de mieux pour Y, elle retombe dans un comportement de très grande anxiété. Les scarifications se font à nouveau régulièrement et semble-t-il plus profondes. Il me fait part qu'ils sont démunis par la situation. Ils ont bien compris que nous privilégions les journées au XXX pourtant ils se posent la question de savoir dans quelle mesure cela fait du bien à Y. Vu que très souvent elle se présente au XXX puis s'éclipse pour aller se faire du mal. Enfin, M. Z souhaite une rencontre XXX/SPJ/Valmont. Affaire à suivre. » (H. 153)

Au-delà de la difficulté de la prise en charge face aux comportements auto-agressifs, cette note montre sur un autre plan la complexité de la conduite du projet individuel global au regard de son ancrage dans le cadre légal du mandat et en termes de responsabilités et d'autorisations d'action. On peut percevoir ici la complexité et la fragmentation du suivi du projet individuel, à travers la dissection de la prise en charge entre deux dispositifs distincts et d'un trope qui met en jeu une triple responsabilité : de l'autorité de placement pilote de la

mesure ; du CPA de Valmont responsable de l'hébergement et du suivi quotidien ; du dispositif d'intervention thérapeutique dépendant de l'autorité pédopsychiatrique.

4.2.3. Observer, collaborer et faire les appels d'urgence

Ces situations sont en effet attentivement examinées par l'équipe éducative et l'anticipation réflexive est presque immédiate, faisant l'objet d'une élaboration dans le cours même de l'action et de la demande d'intervention, montrant la forte capacité de réactivité dont peut faire preuve le dispositif éducatif :

« Refait des siennes, tape violemment, crie, 117. On verra ses sorties « pour demain » ensemble (si sorties il y a !). X et Y 22h30-23h30. Ont mené un bal du diable depuis, 22h30. Cris, coups contre les portes, insultes envers Z. Nous les avons avertis plusieurs fois en vain. Appel à GG, en accord avec lui, il appelle le 117 pour délocaliser les deux protagonistes. Ceux-ci arrivent en civil pensant juste devoir jeter un coup d'œil et calmer les esprits. Étant overbook et leurs cellules pleines à craquer, ils ne pouvaient prendre qu'un jeune. Après concertation avec GG, prennent Y qui est majeur et mettent X en chambre forte. Cette dernière opération leur est inconnue et ils se montrent réticents à le faire, car ne connaissent pas cette procédure. J'ai tenté un semblant de conversation avec l'inspecteur H, je crois, mais j'ai basté car il me prenait un peu pour une c... ? 1h00, X continue de hurler et de taper mais le 117 n'a pas de place... Après une nouvelle demande au 117, ceux-ci peuvent le prendre, les cellules sont pleines (me dit-il). Mais ils peuvent venir aider, pour calmer les jeunes ! – On va se débrouiller. » (D. 106)

Dans d'autres situations les délocalisations se déroulent de manière plus simple et rapide, les policiers étant au clair sur la nécessité et la conformité de leur intervention, bien que ce soit chaque fois des situations pénibles à vivre pour les sujets et les éducateurs :

« Malgré plusieurs tentatives pour lui faire comprendre qu'on comprenait son angoisse de départ, que taper régulièrement contre la porte de sa chambre n'était pas toléré, X a poussé la provocation jusqu'au bout énervant même la 0. Après concertation avec YY nous avons pris la décision d'alerter le 117. Et comme d'habitude avec X, le départ a été pénible physiquement et visuellement... Quel dommage ! Le 117 a ramassé toutes les affaires de notre ami (buanderie + casier) ;

GG + CC informés. La police m'a dit qu'en principe X serait transféré à WWW directement depuis le poste, ils informent les transferts. J'ai donc fait une sortie déf. Il ne reste plus qu'à avertir le TM demain ;

Les 4 policiers ont été rapides et coopérants, merci à eux. » (A. 219, 221, 222)

Dans la dimension réflexive, les informations transmises par la police sont diffusées dans la « représentation mentale d'équipe » pour permettre d'augmenter la compréhension de la situation du sujet et affiner ainsi la qualité de la prise en charge. Les matériaux que charrient ces informations constituent notamment des éléments d'informations sur les actes et des délits commis par les jeunes et cette connaissance permet de mieux cibler la vigilance sécuritaire et éducative. Par ailleurs ce travail de collaboration consiste en partie pour l'équipe éducative à renseigner la police en lui transmettant certaines informations et confidences que leur confient les jeunes à propos de leurs délits.

4.2.4. Négocier et rompre la stigmatisation

Là où les dispositifs socio-éducatif habituels rencontrent leurs limites, le CPA de Valmont entre dans la course comme médiateur entre la dimension pénale du placement et la dimension éducative du projet individuel, entre les autorités de placement et les lieux d'accueil socio-éducatifs. Le CPA de Valmont se trouve ainsi dans une position d'entre-deux et produit un travail d'articulation à certains égards paradoxal. Les difficultés et les déviations des sujets mettent parfois à mal les dispositifs éducatifs spécialisés « classiques » qui deviennent réticents à accueillir certains sujets pour des raisons fort compréhensibles qui mettent dans ces conditions la qualité de leurs prestations en péril. Une des modalités de l'agir du CPA de Valmont consiste pour ces raisons à produire un important travail de négociation quant aux possibilités pour les partenaires socio-éducatifs du réseau de continuer ou d'accepter une nouvelle fois de prendre en charge le sujet concerné, malgré les difficultés rencontrées. L'équipe du CPA doit ainsi temporiser les relations entre dispositifs éducatifs et sujets en déviance, en valorisant leurs progrès et l'amélioration de leurs capacités sociales, tout en donnant les garanties nécessaires aux partenaires et le cas échéant, en étant à leur égard une ressource de soutien en cas d'acceptation et de collaboration de leur part. Les quelques notes suivantes rendent compte de ces processus complexes de négociation et de recherche de solutions socio-éducatives qui restent toujours incertaines pour les jeunes :

« M. Z responsable du foyer de W a pris contact avec moi pour savoir ce que l'on attendait d'eux durant cette OBS. Même si la gestion de cette fille à W est difficile, il n'est pas du tout exclu qu'elle y retourne à la fin de l'OBS : dans cette (éventuelle) perspective, il apparaît opportun de contacter la référente (Mme Y) pour prendre des infos et, le cas échéant, de l'associer à nos réflexions. » (G. 14) ;

« Retour de son éduc réf du foyer qui transmet que elle et son équipe sont un peu démunis quant au retour de A au foyer. Ils ne voient pas trop quoi mettre en place si ce n'est éventuellement OO mais il faut que A soit preneuse (voir avec elle)... Ils demandent si le foyer reste réellement adéquat pour cette jeune fille. Mme Y appelle KK demain soir et elle passera sûrement voir A lundi ou mardi, elle nous redira... ». (G. 34)

En fonction de l'ensemble des paramètres et dans le cadre du mandat d'observation confié au CPA de Valmont, les propositions du CPA seront alors validées par l'autorité judiciaire lors de la synthèse de réseau, avec une projection incertaine mais tenant compte des possibilités envisageables concrètement pour la jeune concernée et dénote un travail de co-construction en réseau de ces possibilités :

« Synthèse ce matin. Propositions + décisions TM/X : retour au foyer W avec point de situation sur place + TIG (travaux d'intérêt général) la semaine prochaine ; 15 mars visite à la KKK pour un possible placement ; si pas de place : reste au foyer W avec ateliers aux YYY et suivi ZZZ ; Si problèmes (cannabis, non-respect du cadre du foyer) : recadrages au CPA les WE. » (G. 42)

Certains jeunes mettent les institutions éducatives spécialisées en difficultés et les confrontent à leurs limites par leurs actes et comportements, nécessitant dès lors selon des modalités diverses qu'un mandat civil ou pénal de prise en charge au CPA de Valmont soit ordonné pour pallier les impasses d'évolution du projet socio-éducatif individuel. En ce sens, on peut considérer que le mandat et la mission du CPA de Valmont consistent praxéologiquement à combattre ce que l'on pourrait qualifier d'« exclusion indigène » du milieu socio-éducatif, le CPA de Valmont engageant son action dans une médiation paradoxale qui tente d'articuler et de solutionner les limites à la fois du dispositif pénal (qui est enjoint par la législation pénale d'inscrire dans la mesure une orientation éducative) et les limites des institutions socio-éducatives face aux déviances trop exigeantes pour certains sujets en termes de qualité et d'exigence de la prestation éducative. À l'examen du corpus, on

constate par ailleurs et dans certains cas que le travail du CPA de Valmont consiste tout aussi étonnamment à rompre la *stigmatisation* envers certains sujets, ceci à l'intérieur même du réseau d'intervention professionnelle et au vu des échecs qu'ils provoquent dans les capacités de leur prise en charge.

Par le caractère fermé, mais exclusivement éducatif des modalités de prise en charge (ce qui est un paradoxe structurel), le CPA parvient par ces moyens à contenir l'éclatement des trajectoires de certains sujets en grandes difficultés, tout en cherchant inlassablement - et ce malgré l'usure que provoquent à certains moments les mises en échecs répétitives agies par les sujets - à trouver des solutions d'avenir, que ces solutions impliquent alors des réaménagements avec des intervenants déjà engagés ou qu'elles se déclinent au moyen de configurations inédites qui ne sont pas non plus sans poser de problèmes ou difficultés. Les notes suivantes qui concluent cette sous-catégorie sont explicites sur les processus de stigmatisation, d'exclusion, de résistance que le CPA de Valmont doit combattre au sein du réseau d'intervention socio-éducative, ainsi que des négociations perpétuelles qu'il doit mener pour ces raisons de par la position centrale et médiatrice qu'il occupe au carrefour du pénal et de l'éducatif où se retrouvent ces sujets en grandes difficultés. Alors que le processus d'admission est en cours et que tout semble relativement bien se passer, l'évaluation conjointe en réseau démontre des difficultés qui nécessitent réorientation :

« Réseau SPJ-XXX-CPA ce matin : place pour les deux filles dès le 2 avril ; échec de l'intégration progressive pour l'instant, changement de perspective : le travail de séparation CPA-les filles se fera par une intégration claire à XXX dès le 22 avec visites régulières de Valmont (on inverse la logique) ». (H. 607)

Les réajustements semblent communément acceptés et négociés, mais la désillusion est aussi surprenante que fulgurante et l'éducateur du CPA exprime ouvertement à l'ensemble de l'équipe son désarroi et sa colère, face à une attitude qu'on ne peut qualifier autrement que d'exclusive :

« Tél surréaliste de la direction de XXX à 16h50 : suite à leur colloque avec le médecin cet apm, ce dernier a décidé que les filles ne sont pas assez mûres pour intégrer leur foyer la semaine prochaine, qu'en plus pendant la période d'essai le foyer d'origine (nous) doit pouvoir les reprendre si ça ne va pas, or ce n'est pas possible puisqu'on fait une sortie définitive, etc., etc. J'ai sèchement demandé à cette personne qui gère les situations au foyer,

elle ou le médecin. Comme elle nous dit que c'est le médecin, qu'elle nous l'avait dit vendredi au réseau (faux ! et je lui ai dit !) je lui réponds que je ne comprends pas du coup le sens de ce réseau de vendredi, sans la présence du fameux docteur... !!! Cela me mets en rogne +++, travail de singe (et cette même situation direction/médecin s'est déjà produite il y a un mois !) et je ne peux que conclure que ce foyer N'EST PAS le lieu adéquat pour les filles (même si la direction me dit qu'ils sont prêts à les accueillir plus tard ???). En conclusion, je l'ai remerciée de nous avoir transmis ces infos et qu'il fallait les transmettre à l'AS Mme Y, ce qu'elle va faire. » (H. 611)

4.2.5. Favoriser l'adoption et l'inscription sociale

Sur le plan de l'intervention, les gestes de cette matrice praxéologique exigent que les éducateurs s'assurent que les sujets se rendent bien sur leur lieu de travail :

« X confirme la présence du jeune sur son lieu de travail et le bon déroulement de ce dernier. Le patron était déjà informé de l'absence du jeune homme pour ce matin, mais si W peut se rendre au travail cet après-midi, il est attendu à 12h45 à l'atelier à la route de Z (sinon demain à 7h00). Si W ne peut pas aller à son stage pour diverses raisons, merci d'en informer le patron. PS : si l'ado poursuit son activité professionnelle, il serait important de lui fournir de la crème solaire. » (A. 282)

Rien d'extravagant dans ce type de note qui dénote cependant une activité toute aussi intense qu'elle est banale et fonctionnelle. Mais bien souvent, les difficultés ne tardent pas à surgir, après un bon début dans ces activités et même dans le cas où il s'agit de professionnels du travail social :

« M. T appelle : ils en ont assez de X. Il fait n'importe quoi (je le cite). Donc ils vont le voir et nous le renvoient. Il devrait repartir de la WWW à 8h30. X sera informé qu'on sait qu'il devrait rentrer directement. M. T semble stressé et excédé. Que les référents n'hésitent pas à l'appeler s'ils veulent des détails. C'est dans la 0 qu'il revient. » (C. 197)

On voit ici se dessiner la reprise par les éducateurs en termes de réponse institutionnelle, comme cela a été analysé dans la troisième catégorie. Mais sur le plan de la collaboration et comme avec le réseau socio-éducatif, il faut ici produire un travail visant à tempérer les réactions négatives et les mouvements d'exclusion provoqués par les

comportements des sujets sur leurs lieux de travail. Il arrive fréquemment qu'il faille négocier la reprise du stage malgré des arrivées tardives ou des jours d'absence répétés mais quoi qu'il en soit, il faut accompagner les jeunes pour qu'ils « tentent leur chance » car la bonne surprise peut aussi surgir à tout instant :

« L'entreprise W voudrait avoir un entretien avec le jeune pour envisager un pré-apprentissage chez eux, mardi 26 à 11h. » (E. 212)

Si les patrons entrent volontiers en matière pour accueillir les jeunes, ils expriment cependant les conditions qui les accompagnent :

« Ai informé la garderie ce matin, ok qu'elle y retourne demain, la dame nous rend attentifs au fait qu'elle a une liste d'attente pour des stagiaires, donc régularité importante à avoir pour Y. Sinon hier matin, super, Y bien avec tout le monde. A pris mon nom et no de tél de Valmont. » (G. 337)

La situation ne manque pas de se compliquer et malgré les tentatives répétées et la bonne collaboration avec l'employeur, la jeune met son stage en échec en fuguant dans les jours suivants. De manière obstinée et convaincue, les éducateurs continuent pourtant inlassablement d'accompagner les sujets dans leurs recherches visant à trouver des lieux professionnels d'inscription sociale et à rompre les processus d'échecs à répétition pour éviter l'errance des jeunes hors du temps socialisé. Pour cela, la dimension socio-professionnelle s'inscrit aussi dans le travail en réseau élargi dans le cadre du pilotage du projet socio-éducatif global qui peut réunir plusieurs autres intervenants évoqués dans les sous-catégories précédentes, comme la pédopsychiatrie par exemple, le Tribunal, un dispositif de l'assurance chômage pour les jeunes et bien sûr, le CPA de Valmont, dans une organisation et un pilotage complexe :

« Ses TIG sont annulés par TM/Y (remplaçante de M. X) durant ses vacances) qui se charge de l'annoncer à Mme L et WWW. Par ailleurs TM/Y demande à ce que l'on contacte Mobilet afin de les avertir que W ne s'y rendra pas lundi, le temps que TM/X prenne connaissance des derniers événements et tranche sur ce qu'il est bon ou pas de faire. GG peux-tu appeler M. S de Mobilet demain ? Dr H considère qu'il est inadéquat d'envoyer la fille à Mobilet pour l'instant, tout comme Mme B dans la mesure où la jeune fille rentre dans des états de plus en plus problématiques. Dr H va venir voir W à partir de lundi et commencer le suivi préconisé au sortir de l'OBS. Il compte également appeler Mme L histoire

de retisser un lien avant son entrée au foyer. Cependant, Mme B (AS) tient un tout autre discours, à savoir que le foyer ne s'est absolument pas prononcé favorablement pour un retour de la jeune fille au foyer (pas la même version que Dr H) et que la réunion du réseau du 24.09 a pour fonction de faire se positionner clairement chaque intervenant. Le flou quant à la situation demeure... » (I. 96)

4.2.6. Être polyvalent dans l'application et l'évaluation des soins

Sur le plan de l'intervention, les éducateurs doivent encore faire preuve d'une grande polyvalence dans la maîtrise de leurs capacités et de leurs limites d'observation dans le domaine des soins, tout en connaissant les ressources qui sont susceptibles d'être mobilisées, soit à l'interne d'une part pour produire une évaluation collective en équipe, soit à l'externe d'autre part en connaissant les intervenants adéquats avec lesquels il faudra mettre sur pied les démarches nécessaires. On peut en conclure que les éducateurs spécialisés sont de la sorte de véritables généralistes du quotidien. En constatant en effet la complexité et le nombre de paramètres multiples qu'ils doivent être en capacités d'évaluer dans les dimensions éducatives, légales, médicales, psychiatriques, procédurales, organisationnelles, administratives, etc., il devient compréhensible que les éducateurs soient qualifiés de spécialisés, spécialisés dans la prise en charge complexe et non anodine qu'implique l'accueil de sujets en grandes difficultés et en situation importante de déviance et d'exclusion sociale. Les éducateurs parviennent ainsi à prodiguer un nombre important de gestes sous le contrôle suivi et les indications d'autres corps de métiers, comme pour certains soins déjà complexes comme en attestent certaines notes :

« une infirmière du CMS viendra ici demain vers 14h pour s'occuper de ses scarifications, pour nous donner du matériel adéquat à la situation et pour nous montrer comment faire avec. » (H. 72)

Lorsque les limites des éducateurs sont dépassées, il faut dans la même situation se rendre à l'hôpital, mais toujours en saisissant cette occasion pour observer le moindre élément augmentant la compréhension éducative de la situation, en plus des gestes fondamentaux d'accompagnement aux soins :

« Sommes descendus au CHUV vers 19h30 pour 1 séance de 17 points de suture. Retour vers 22h30. Vive les urgences ! Succession de moments intense et pleurs pour finir, c'est mon

sentiment par 1 renforcement du lien sécuritaire et des débuts de confidences (ténus certes, mais c'est en route) sur ce qui la pousse à se scarifier. » (H. 631)

4.2.7. Observer les relations, informer, collaborer

Cette sous-catégorie peu significative pour l'intérêt de l'analyse a cependant été mentionnée puisqu'elle implique tout de même certains gestes d'organisation et de respect des droits des sujets pris en charge qui en rappellent la dimension judiciaire, pénale ou civile. Si le Centre éducatif de Valmont est un dispositif fermé « ouvert » sur l'extérieur comme le confirment l'intensité des passages d'entrées et de sorties des sujets accueillis vers l'extérieur, il est au contraire un Centre passablement fermé à l'accueil et à l'entrée de personnes qui n'ont pas le statut de sujet accueilli, d'éducateur ou de membre du personnel de l'institution ou d'intervenant faisant partie du réseau de collaboration tel que décrit dans cette catégorie. On constate ainsi la consignation d'un certain nombre de visites dans le Centre, comme par exemple lors de la venue des avocats qui ont été désignés pour suivre la trajectoire pénale de certains sujets pris en charge. Quelques échanges peuvent avoir lieu avec l'équipe éducative, mais rien n'apparaît significativement dans les notes du corpus concernant ce point précis, outre le fait d'être consigné.

5.2. Collaborer avec les familles et les accompagner - Les escales partagées

Le CPA de Valmont n'est malgré tout pas une nef inaccessible et isolée en haute mer. Les familles montent également à bord et sont aussi mais de manière limitée partie-prenante du voyage, ne serait-ce que par les contacts réguliers et permanents que l'action éducative exige d'entretenir auprès d'eux. Ces « escales » sont médiatisées et réglementées par le cadre légal qui circonscrit le mandat confié au Centre éducatif, laissant cependant à celui-ci une large place à la créativité en fonction des régimes de placement. Il faut aussi dans la mesure du possible et des nécessités prendre soin des familles et envisager les éléments qui permettront de contribuer à la mission éducative et à l'élaboration des meilleures coordonnées possibles pour l'orientation des projets de navigation relatifs à l'avenir des sujets.

5.1.2. Collaborer avec les familles au projet éducatif et les accompagner

En plus d'organiser et de réguler la prise en charge en regard du cadre légal et en collaboration étroite avec les autorités de placement, l'équipe éducative s'active par ailleurs à soutenir les parents dans leurs compétences parentales en fonction des difficultés que ces derniers rencontrent avec les jeunes. En ce sens on peut parler de collaboration active et la mesure de placement au CPA de Valmont peut être étonnamment le théâtre de retrouvailles inattendues et émouvantes :

« Réunion de famille très émouvante, en tous cas du point de vue de la référente et de la tutrice. Y a rencontré sa maman qu'il n'avait pas revue depuis 9 ans. Son demi-frère qu'il a connu ainsi que sa sœur étaient là. La maman nous a fait bonne impression, son désir est de renouer des liens avec ses enfants pour peut-être détenir l'autorité parentale pour la suite. Elle a convenu avec Y qu'elle téléphonera mardi prochain à 19h : merci de lui passer son fils ! Y a vu sa maman un moment seul, puis visionnage de photos de famille. Y n'a pas exprimé grand chose, il m'explique qu'il n'éprouve aucune émotion. Puisque c'était l'heure du repas, il a mangé en bas avec les éduc. » (C. 117)

Le travail avec les familles fait aussi clairement partie du domaine d'observation produit par les éducateurs, il est important pour la compréhension des difficultés des sujets accueillis, de comprendre l'impact des relations familiales sur le comportement et l'affectivité des jeunes, afin d'améliorer la compréhension des difficultés et des symptômes de leur trajectoire familiale et de pouvoir ainsi, peut-être et comme c'est le cas dans la note précédente, produire des retrouvailles qui permettront au sujet de s'inscrire dans une évolution positive. Malheureusement, il semble que la situation délicate et la déviance des sujets s'inscrivent de manière corrélative dans une situation familiale difficile avec des parents submergés par de nombreuses difficultés. L'équipe éducative doit ainsi et parfois faire face et accueillir la colère et le mécontentement de certains parents, en essayant leurs critiques et incompréhension, tout en incluant toujours les faits produits dans un travail réflexif de compréhension :

« Sommes allés avec DD à l'audience convoquées par TM/X avec les parents : seul le père était présent. Celui-ci a tenté de contester la validité de sa convocation pour vice de forme ; s'est répandu en critiques sur l'entier des intervenants socio-thérapeutico-éducatifs à qui Z a été confié ; a émis de virulentes critiques sur le CPA (non respect des règles, absence de

collaboration, etc.) ; a fait une démonstration de rigidité, de froideur, de formalisme, de mauvaise foi, masquant ces ingrédients indigestes sous un vernis de rhétorique avenante et policée... ; J'en avais la nausée... DD semble avoir mieux supporté : prière de s'adresser à lui si vous voulez conserver un espoir ténu d'optimisme relatif... ; !!! Ne pas évoquer cette audience à Z : DD et moi le ferons la semaine prochaine. » (A. 304)

Synthèse et articulation

L'axe empirique de l'*agir relationnel* a permis d'une part de démontrer de par sa description que la question relationnelle et interactionnelle ne se limite de loin pas aux seules interactions vécues avec les sujets pris en charge et que d'autre part elle ne concerne pas que la conjugaison praxéologique de la dimension de la *relation éducative* spécifique à la profession, même si celle-ci y occupe une place centrale dans l'intervention.

Les différentes catégories de ce deuxième agir et leurs propriétés montrent à ce propos le nombre considérable d'interactions que les membres de l'équipe éducative opèrent en collaboration avec un nombre impressionnant de partenaires divers, qu'ils s'agisse de partenaires institutionnels réguliers comme les services et réseaux institutionnels mentionnés, mais également de relations ponctuelles ou régulières avec d'autres partenaires de la société « civile ». L'*agir relationnel* se décline dès lors aussi bien dans la dimension organisationnelle par les nombreux processus de négociation qu'il s'agit d'entamer à des niveaux divers avec les différents partenaires qui ordonnent ou sont dans une certaine mesure partie prenante du mandat d'intervention, en rapport aux paramètres multiples qui circonscrivent la prise en charge indirecte des sujets accueillis. On peut dès lors considérer que l'axe relationnel de l'agir s'inscrit avec une intensité conséquente dans des processus de *négociation* complexes qu'illustre le travail de collaboration avec le réseau global d'intervention pénale et sociale et qui nécessite des interventions des membres de l'équipe éducative qui sont aussi à ce niveau-là et parfois chargées d'affects ou de désaccords.

Dans l'axe interprétatif proposé dans le chapitre suivant, on envisage ensuite et premièrement l'*agir relationnel* en contextualisant l'intervention sociale de l'éducation spécialisée en rapport à la notion d'institution et au concept de dispositif, pour développer ensuite la dimension praxéologique en la considérant dans sa nature de grammaire éducative du quotidien et enfin, troisièmement, en réfléchissant aux aspects relationnels que la

réflexivité institutionnelle implique au niveau de sa production dans le cadre du travail en équipe.

VI.II. L'AGIR RELATIONNEL - AXE INTERPRETATIF

L'*agir relationnel* concerne l'ensemble des rapports relationnels et des relations considérées dans leur globalité qui sont nécessaires à l'intervention éducative spécialisée proprement dite, intervention possible en tant qu'elle est structurée et prend acte dans un cadre d'exercice, un *cadre d'expérience* préconstruit que l'*agir organisationnel* a rendu opérationnel. Cet agir, s'il permet de coordonner et d'agir l'intervention en lien avec l'ensemble des autres partenaires du réseau complexe de l'intervention sociale qui jouxte le contexte du dispositif institutionnel éducatif spécialisé, tel que celui du CPA de Valmont, permet aussi bien évidemment de mettre en œuvre l'action éducative à l'égard des sujets accueillis et pris en charge, d'engager le tissage de la rencontre et du lien relationnel à travers les interactions du cadre quotidien, ce que les termes de *relation éducative* et de *médiations éducatives* permettent d'illustrer. Cependant, si le cœur de l'intervention se caractérise indubitablement par l'intervention en relation directe avec les sujets pris en charge, on insiste dans la recherche sur le fait que l'*agir relationnel* tient compte de la dimension relationnelle, de la *négociation* et de la *rencontre* à l'encontre de l'ensemble des partenaires concernés et cela à tous les niveaux de l'intervention et de manière générale, tout autant que dans l'agir organisationnel et réflexif éthique. Et ceux-ci sont multiples.

En effet, contrairement à une vision qui réduirait uniquement l'*agir relationnel* et l'activité des éducateurs spécialisés à la relation avec les sujets pris en charge, le *texte institutionnel* du CPA de Valmont démontre par les gestes praxéologiques qu'il rend positivement saisissables que la dimension relationnelle s'opère et constitue une zone praxéologique qui s'applique à l'ensemble des champs connexes d'action concernés. On constate ainsi tout autant la récurrence, l'intensité et l'importance de gestes relationnels multiples, qu'il s'agisse de gestes de communication ou de négociation, comme les notes le laissent apparaître à tous les niveaux du travail de réseau et de collaboration : juges du Tribunal des mineurs, assistants sociaux de la protection de la jeunesse, de l'office des curatelles, éducateurs ou maîtres socio-professionnels du réseau d'intervention socio-éducatif, médecins, généralistes, pédopsychiatres, inspecteurs de police, avocats, partenaires multiples, etc., et bien entendu on n'oublie pas la grande catégorie que constitue le travail relationnel avec les familles. On pourrait par ailleurs élargir cet axe relationnel en considérant l'ensemble des autres liens relationnels qui n'ont pas été mentionnés, puisqu'ils n'apparaissent que peu dans le cahier de bord (ils relèvent plus de la direction institutionnelle du dispositif ou encore du niveau

hiérarchique et organisationnel supérieur, direction et conseil de fondation, direction de service communal ou cantonal desquels le dispositif institutionnel éducatif spécialisé dépend), bien qu'ils permettent l'existence et la maintenance du dispositif éducatif spécialisé : architectes, collaborateurs de l'office fédéral de la justice (dans le cas helvétique pour les subventionnements des lieux d'accueil relevant de l'ordonnance sur le placement d'enfant), supérieurs hiérarchiques dont la direction du dispositif dépend, etc.

Malgré les précisions émises à propos de ce large « spectre relationnel », il faut tout de même considérer la centralité de l'agir relationnel qui opère au cœur de la relation éducative et des médiations. Cette dimension implique comme on l'a évoqué la *transmission de la limite*, instituée dans le cas de l'*agir organisationnel* et *instituant* dans le cadre de l'intervention dont l'*agir relationnel* rend compte sur le plan du dispositif et des règles institutionnelles qu'il s'agit de respecter, autant pour les professionnels que pour les sujets accueillis. *Transmettre la limite* et les limites dans le cadre des interactions relationnelles est une dimension fondamentale double, puisque si elle traite des limites locales édictées sous la forme d'un règlement propre à chaque dispositif éducatif singulier, elle concerne de manière globale et par la médiation de l'ensemble des relations éducatives et des processus de transmission des limites qui sont nécessaires à l'édification et à l'institution de tout lien social, puisqu'il s'agit toujours en éducation spécialisée d'opérer sur un travail en groupe et en communauté, aussi restreinte soit-elle, avec autrui et bien que ce travail soit paradoxalement orienté par un projet individualisé. Dans l'interaction relationnelle et de manière générale, il s'agit dès lors de transmettre les limites nécessaires à la construction du *quotidien* et à la possibilité de l'*acte éducatif* qu'il rend possible. Entre *continuité* et *discontinuité*, les deux dimensions sanitaire et éducative de l'intervention font l'objet d'un travail réflexif en cours et dans l'après-coup de l'action, comme le montre le texte institutionnel du CPA et en fonction des réactions des sujets pris en charge et des difficultés réelles rencontrées entre les prescriptions produites dans le cadre de l'*agir organisationnel* et les obstacles réels de leur application dans l'*agir relationnel*.

Afin de permettre l'*adoption sociale* des sujets accueillis qui constitue au sens large et global la véritable finalité de la prise en charge de l'*agir éducatif spécialisé*, il s'agit dans ce cadre et par une *organologie technique et réflexive* de réduire le plus possible les écarts observés et rencontrés en rapport à la *prescription du travail* et de faire ainsi face aux imprévus dans les trois dimensions que sont : les relations nécessaires pour la construction du quotidien (travail en équipe, hiérarchie de coordination, de subordination, prise en charge

continue, etc.) ; les relations avec l'ensemble des partenaires du réseau ; les relations et interactions directes avec les sujets pris en charge.

Cet agir exige de fait un travail d'*adaptation* et de *souplesse* permanent qui permet en réalité d'optimiser l'efficacité de l'intervention et de l'évaluer en termes de pertinence et de crédibilité que ce soit envers les autorités mandataires, les partenaires du réseau professionnel ou/et les sujets accueillis. Sur l'axe cette fois-ci interprétatif de l'*agir relationnel* et relativement à la question du mandat et de la commande sociale évoqués dans les chapitres précédents, il s'agit d'élargir maintenant l'appréhension de cet agir au niveau des prescriptions qui orientent le dispositif institutionnel de manière plus large, ainsi que des écarts que le dispositif éducatif rencontre dans l'application de son mandat qui implique comme le montre le texte institutionnel, des gestes relationnels multiples qui sont opérés et repérables dans les trois sections dessinées dans ce chapitre : au niveau de la *fonction éducative des institutions* dans le champ de l'intervention sociale et dans le lien social contemporain tout d'abord ; dans le cadre de la *grammaire éducative du quotidien* que tout dispositif éducatif spécialisé met en œuvre par des gestes et des actes éducatifs en fonction des *finalités de l'éducation spécialisée* ensuite ; sur le plan de la *réflexivité dans l'après-coup* de l'action finalement, pour évaluer et délibérer sur la justesse et la cohérence des moyens mis en œuvre et des gestes mis en actes, au regard de la finalité d'adoption sociale et d'inscription dans le lien social de la société dans laquelle les institutions et leurs dispositifs sont inscrits.

2.2.1. L'institution de la fonction éducative : des interventions multiples et réticulaires

Si elles ne changent pas dans leur structure fondamentale et sont transmises dans l'action par l'acte éducatif, les modalités de la *transmission de la limite* sont en effet influencées par les changements de la société dans laquelle elles sont inscrites, que ce soit au niveau des règles de fonctionnement du système dont dépendent les autorités mandataires ou des modalités selon lesquelles celles-ci élaborent et déterminent le mandat qui est confié à l'éducation spécialisée. Par ailleurs et d'autre part, il faut admettre de manière encore plus large que les modalités du lien social changent également à travers les évolutions socio-historiques et que les modes et modalités de socialisation qui les caractérisent produisent une influence sur l'individuation sociale et subjective des individus, avec pour conséquences la formation de nouveaux « symptômes du social » inédits qui sont repérables dans les

phénomènes d'émergence de formes de difficultés singulières que présentent des sujets en déviance et qui impliquent la construction de nouveaux problèmes sociaux à traiter.

Comme l'a rappelé la première partie de recherche, le champ professionnel de l'éducation spécialisé a véritablement surgi à la sortie de la Seconde Guerre mondiale dans le cadre de la mise en œuvre de l'État social et de ses institutions dont le dispositif éducatif spécialisé dépend dans son orientation. Robert Castel a bien montré les mutations et les changements survenus dès le début des années 1970 - en ce qui concerne le niveau de l'agir organisationnel pourrait-on dire - avec le démantèlement progressif de l'État social, de ses modalités de politique sociale⁶⁷⁴ et l'on peut considérer qu'il s'agit ici de manière globale d'une rupture des modalités de « tissage du lien social »⁶⁷⁵ qui se caractérise par la frontière indéfinie entre Modernité et Postmodernité, avec pour conséquence la perte des « grands récits » qui définissaient jusque-là les modalités d'individuation psychique et collective du lien social moderne. Dans le cadre de la recherche et toujours à partir du *texte institutionnel* empirique et local du CPA de Valmont, on considère la question du dispositif éducatif spécialisé à l'aune de trois points de pression induits par ces mutations sociales qui ont conduit les dispositifs institutionnels - et de manière générale la profession éducative spécialisée - à s'adapter de manière complexe à la flexibilisation des modalités d'intervention sociale et aux problématiques inédites manifestées par les sujets pris en charge, en raison des nouvelles orientations d'individuation dont l'« individu hypermoderne » est une des figures emblématiques dans le cadre des réflexions récentes.⁶⁷⁶

Pour présenter l'*agir relationnel* sous l'angle d'une interprétation sociologique, on aborde ainsi ces questions en trois sections distinctes, considérant premièrement les mutations de l'intervention sociale à travers le thème du passage de la « tutelle au réseau multidisciplinaire » ; considérant ensuite les « nouveaux symptômes et limites contemporains » sous l'angle de la fonction éducative et du lien social produits par ces nouvelles orientations sociétales ; en considérant enfin les incidences de ces deux premiers paramètres sur les finalités du projet éducatif que chaque dispositif a la charge de mettre en œuvre, en fonction des finalités de la profession éducative spécialisée qui sont sous certains aspects mises en contradiction avec les nouvelles modalités et orientations de la « Nouvelle gestion publique ». Cette contradiction (ou ces contradictions) rencontrée dans les dispositifs

⁶⁷⁴ CASTEL R., « Devenir de l'État providence et travail social », in ION J., *op. cit.*, pp. 35-36.

⁶⁷⁵ Cf. SUPIOT A. (dir.), *Tisser le lien social*, Paris, Éditions Maison des sciences de l'homme, 2004.

⁶⁷⁶ Cf. AUBERT N. (dir.), *L'individu hypermoderne*, *op. cit.*

d'éducation spécialisée est ici à la fois double et redoublée dans le même temps, en raison des spécificités et des capacités de ceux-ci à produire de manière artificielle de la « vie sociale » dans le cadre de la construction du *quotidien artificiel* décrit précédemment. D'une part et parce que l'institution du dispositif éducatif spécialisé comporte en soi une contradiction intrinsèque entre prise en charge individuelle et singulière avec prise en charge collective et communautaire, il y a redoublement ou plutôt dédoublement de cette contradiction inhérente au tissage et à l'organisation de tout lien social démocratique. D'autre part et en raison des mutations sociétales, du changement des institutions étatiques et des modalités d'intervention sociale, le dispositif éducatif se retrouve devant une seconde paradoxale et double nécessité de s'adapter. Les dispositifs éducatifs spécialisés avaient en effet dans le cadre de l'État social déjà la fonction de prendre en charge certains sujets en situation de déviance par rapport aux normes sociales, déviances volontaires ou induites comme on l'a précisé précédemment, écarts que le dispositif est en charge de réduire par rectification subjective en fonction des valeurs humanistes et personnalistes de la profession.⁶⁷⁷ Qu'en est-il dès lors de ces finalités et que devient le mandat éducatif spécialisé en fonction de ces nouvelles normes sociales qui sont elles-mêmes contradictoires et par ailleurs vectrices de fragmentation du lien social ?

Les dispositifs éducatifs spécialisés ont dû s'adapter en permanence à ces deux processus évolutifs, ces adaptations étant observables et repérables dans les évolutions, les stabilisations de la profession et les déterminations de la commande sociale, ainsi que dans le cadre des mutations de la formation professionnelle. Sans entrer en quelque façon dans un débat sur les caractéristiques politiques de ces nouvelles orientations, il faut par contre admettre qu'elles ont influé et influent toujours sur les pratiques et les modalités autant organisationnelles que relationnelles de l'*agir éducatif spécialisé*. En fonction de la définition que donne Giorgio Agamben du *dispositif*⁶⁷⁸ et à partir des travaux de Michel Foucault, on montre que ces nouvelles modalités sont lisibles dans le *texte institutionnel* du CPA de Valmont dès lors que l'on considère la densité des *gestes relationnels* et des *processus de négociation* avec les partenaires ou les autorités mandataires, elles-aussi soumises aux mutations sociétales et

⁶⁷⁷ ION J., RAVON B., « Institutions et dispositifs », in ION J., *op. cit.*, pp. 76-77 : « [...] Il faut d'abord remarquer que le travail social lui-même s'est constitué progressivement en remplissant une sorte de fonction palliative vis-à-vis des propres faiblesses des grandes institutions : historiquement, l'action éducative comme l'éducation spécialisée ou le service social sont ainsi apparus pour se substituer à l'instance familiale absente ou défaillante ou à l'impuissance de l'école pour tous à traiter les handicaps. Progressivement, ces béquilles se sont développées autour des moyens que leur sont devenus propres : ainsi le travail social s'est-il peu à peu imposé dans le paysage institutionnel avec ses propres formations et techniciens spécialisés, avec ses savoirs, ses équipements, ses financements, ses référents spécifiques. [...] »

⁶⁷⁸ AGAMBEN G., *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, *op. cit.*, pp. 8-9 & pp. 10-11.

notamment sur le plan de droit. Ainsi, les mutations de l'État social et ses modalités de responsabilisation augmentée des individus se répercutent dans le travail des institutions étatiques et dans les dispositifs d'intervention sociale qui prennent le mandat en charge. Le cadre d'exercice de l'intervention sociale qui englobe et détermine le mandat de l'éducation spécialisée est ainsi et historiquement passé d'une prise en charge tutélaire dirigé par l'État social à une prise en charge toujours déléguée par l'État, à des dispositifs pluriels et hétérogènes mais cela dans un système stratifié complexe et réticulaire, chaque dispositif distinct prenant en charge une part de responsabilité accrue⁶⁷⁹ comme s'il était en soi un individu pourrait-on dire.

Le projet éducatif individualisé s'inscrit dès lors de la même façon dans de nouvelles modalités de prise en charge sociale distinctes et très complexes, plus horizontales ou réticulaires que verticales et hiérarchiques, bien que cette dimension perdure toutefois avec semble-t-il une augmentation de la responsabilité répercutée sur chaque dispositif qui constitue le réseau complexe du champ de l'intervention sociale. Ce nouveau contexte exige dès lors d'un dispositif éducatif spécialisé tel que celui du CPA de Valmont de produire une *coordination* d'autant plus intense qu'elle se complexifie en raison de la *stratification* entre les dispositifs multiples de prise en charge dans « le réseau »⁶⁸⁰, permettant ainsi de combattre et de rompre les effets possibles et les risques augmentés de stigmatisation des sujets pris en charge, dès lors qu'ils auraient par exemple mis certains autres dispositifs en difficultés, comme cela apparaît à plusieurs reprises dans le *texte institutionnel* du CPA ou alors que ces difficultés révèlent de nouvelles problématiques de déviances induites en soi par les nouvelles orientations d'intervention sociales réticulaires.⁶⁸¹

⁶⁷⁹ SOULET M.-H., « Une solidarité de responsabilisation ? », in ION J. (dir.), *Le travail social en débat[s]*, op. cit., p. 92.

⁶⁸⁰ OST F., « De la pyramide au réseau : un nouveau paradigme pour la science du droit ? », in SUPLOT A., op. cit., p. 186 : « [...] De manière positive, on retiendra ainsi le fait que le réseau constitue une « trame » ou une « structure », composée d' « éléments » ou de « points », souvent qualifiés de « nœuds » ou de « sommets », reliés entre eux par des « liens » ou « liaisons », assurant leur « interconnexion » ou leur « interaction » et dont les variables obéissent à certaines « règles de fonctionnement. De manière négative, par ailleurs, on souligne généralement que, à la différence sans doute de la structure d'un système, et certainement d'une structure pyramidale, arborescente ou hiérarchique, dans un réseau, « aucun point n'est privilégié par rapport à un autre, aucun n'est univoquement subordonné à tel ou tel » À la différence de la notion de système, celle de réseau paraît également n'impliquer aucune forme de « clôture », les réseaux étant des « structures ouvertes, susceptibles de s'étendre à l'infini, intégrant des nœuds nouveaux en tant qu'ils sont capables de communiquer au sein du réseau, autrement dit, qui partagent les mêmes codes de communication. [...] ».

⁶⁸¹ SOULET M.-H., « Une solidarité de responsabilisation ? », op. cit., p. 89.

L'intervention sociale : de la tutelle au réseau multidisciplinaire

Quelles que soient les modalités politiques qui déterminent les orientations du mandat des institutions et des dispositifs l'intervention sociale, il faut admettre dans le cas de l'éducation spécialisée que le fait que sa dénomination contienne en soi le terme d'*éducation* est un vecteur d'étrangeté et de confusion. En effet et comme on l'a spécifié dans la première partie, l'éducation spécialisée n'est pas en soi directement un dispositif institutionnel dépendant des institutions traditionnelles de socialisation, mais un champ professionnel chargé par la collectivité de pallier les écarts et la déviance produite justement par ces institutions « primaires » ou premières, comme la famille ou l'école par exemple, et de prendre en charge et accompagner un certain nombre de sujets qui ne parviennent pas à s'adapter aux normes sociales édictées, soit par incapacité, handicap ou difficulté, soit par comportement de rejet et de transgression.

Comme l'a montré Michel Foucault dans ses premiers travaux, le dispositif constitue dans les deux cas un moyen, une technique sociale de subjectivation permettant la production et la diffusion des normes sociales édictées.⁶⁸² S'il a certes étudié la question de l'action des dispositifs institutionnels sous l'angle des sociétés disciplinaires et du pouvoir, il faut également tenir compte de la deuxième dimension que ce philosophe développe vers la fin de son œuvre prématurément interrompue, le deuxième volet de ce qu'il nomme toujours à partir de la question du dispositif mais en approfondissant la notion, les *techniques de soi*. Ces questions ont conduit Michel Foucault à produire une herméneutique des *techniques de soi* dans la pratique païenne, puis dans la pratique chrétienne des premiers temps, en fonction du contexte où son objectif fut d'esquisser une histoire des différentes manières pour lesquelles « [...] les hommes, dans notre culture, élaborent un savoir sur eux-mêmes : l'économie, la biologie, la psychiatrie, la médecine et la criminologie, l'essentiel n'étant pas de prendre ce savoir pour argent comptant, mais d'analyser ces prétendues sciences comme autant de « jeux de vérité » qui sont liés à des techniques spécifiques que les hommes utilisent afin de comprendre qui ils sont [...] »⁶⁸³

Dans le contexte de sa réflexion, Foucault détaille les *techniques de soi* en les distinguant en quatre groupes, dont chacun représente selon lui une matrice de la *raison pratique*. Foucault admet tout de même qu'il s'est plus préoccupé des *techniques de domination* et de

⁶⁸² Cf. AGAMBEN G., *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, op. cit., pp. 42-43.

⁶⁸³ FOUCAULT M., « Les techniques de soi » in *Dits et écrits II. 1976-1988*, Paris, Gallimard, p. 1603.

pouvoir que des *techniques de soi*, analysées sous l'angle de ce qu'il nomme les *techniques de domination individuelles*.⁶⁸⁴ Cette seconde assertion de Michel Foucault est fondamentale, parce qu'elle met en lumière une intention méconnue et mal comprise dans le développement et dans la réception de son œuvre. En effet et de manière générale, les travaux de Michel Foucault ont été cités pour alimenter la critique de l'idéologie des appareils d'État (Althusser) et des institutions « totalitaires » (Goffman) et, sans pour autant critiquer en quelque façon la pertinence des analyses foucaaldiennes, il faut admettre comme il le fait lui-même que son projet ne s'y limitait de loin pas, ce qui a pour conséquence une certaine méconnaissance de ce pan pourtant fondamental de ses projets de recherche que la mort ne lui a pas laissé le temps de développer.

Tenant compte de cette deuxième dimension, on considère dès lors que dans les deux cas, la fonction éducative « normative » (et non de normalisation) opère à travers la production par les institutions sociales de l'éducation des apprentissages nécessaires pour que les individus s'approprient les normes du lien social dans un rapport leur permettant de s'y mouvoir et de s'y confronter de façon autonome. Dans la même logique et si ces normes changent en permanence, on peut admettre que la fonction éducative reste structurellement la même et qu'elle répond aux mêmes objectifs de *socialisation*, quelles que soient les normes qu'elle est en charge d'appliquer et quels que soient les moyens élus pour son action, domination ou non, bien qu'en tous les cas il faille parler de *pouvoir*, pouvoir dont il s'agit cependant d'observer les modes de *régulation*. La prise en charge spécialisée - i.e. dans le cas présent par l'institution ou le dispositif éducatif spécialisé - de l'écart inévitable à l'institution de toutes normes est dévolue à la responsabilité que lui confie la société par l'intermédiaire de l'État. Cependant et si ce dernier est toujours en charge de la responsabilité de cette prise en charge sociale et de sa délégation adéquate aux dispositifs d'intervention sociale, la nature de sa responsabilité a changé au niveau même des processus de normalisation et de re-normalisation des écarts.

Les mutations et transformations de la question sociale évoquées ont ainsi vu le domaine du *travail social* se diviser en de multiples et différentes modalités et possibilités de prise en charge. L'intervention sociale s'est modifiée et la position des dispositifs s'est ainsi déplacée, d'un état de *tutelle* simple sous la responsabilité générale et le contrôle de l'État, en direction d'une prise en charge toujours dépendante de l'autorité de l'État mais dont la responsabilité

⁶⁸⁴ *Ibid.*, p. 1604.

s'est vue diluée et répartie dans la *division* des institutions sociales concernées, dans un partage accru et inédit des responsabilités. Les évolutions démocratiques libérales ont ainsi conduit la responsabilité de l'État à s'accroître en terme de transparence et ce dernier doit dès lors également rendre des comptes de manière plus intense à la société qui lui donne sa légitimité, la constitution « providentielle » et sociale de l'Etat ayant été progressivement démantelée dans l'évolution des politiques sociales, démultipliant paradoxalement les dispositifs d'intervention sociale soutenus par des finalités de *responsabilisation des individus*.⁶⁸⁵ Si ces mutations sociales ont impliqué certes un coût et ont induit et produit de nouvelles problématiques et problèmes sociaux en raison de leurs logiques paradoxales qui enjoignent les individus à être autonomes⁶⁸⁶, on peut admettre que la *fonction structurale* des dispositifs d'éducation et d'éducation spécialisée n'a pas changé en soi, bien que les finalités d'*individuation psychique et collective* aient quant à elles changé et qu'elles produisent des injonctions paradoxales et des apories qui mettent en difficulté et complexifient l'action de ces dispositifs. Si l'on peut dès lors parler de « crise du modèle tutélaire » ou « crise du modèle pyramidal » et que l'on a pu constater l'émergence du nouveau paradigme concurrent de « réseau », on reprend ici à notre compte la thèse de Françoise Ost qui considère à partir du droit que le second paradigme n'a pas effacé ni totalement supplanté le premier et qu'il faudrait dès lors mieux parler de *complexification* et de *stratification contextuelle* entre les deux paradigmes.⁶⁸⁷

Dans le cadre de l'étude du *texte institutionnel* du CPA de Valmont, cette thèse et la notion de réseau sont fort appropriées, d'une part en raison de la densité et de l'intensité des gestes professionnels convoqués par le travail de réseau qui démontre une diversité et un entrelacement complexes de dispositifs dont les responsabilités sont diverses mais distinctes, d'autre part en raison de la répartition et de l'entrecroisement des dimensions « hiérarchiques » pyramidales (verticales) et horizontales que l'on observe, à la fois à l'intérieur même de l'organisation hiérarchique du dispositif du CPA de Valmont, tout autant qu'à l'intérieur du réseau global d'intervention et de prise en charge, i.e. entre les autorités de placement, le dispositif du CPA dans son rôle de centralisateur, en collaboration avec les autres dispositifs multidisciplinaires. Il n'est à cet effet pas inintéressant de rapprocher l'usage des métaphores avec la considération des deux notions que sont l'éducation spécialisée et le réseau, comme le propose la définition du *réseau* tirée de l'ouvrage *Tisser le lien social* dirigé

⁶⁸⁵ SOULET M.-H., « Une solidarité de responsabilisation ? », *op. cit.*, p. 87.

⁶⁸⁶ *Ibid.*, p. 93.

⁶⁸⁷ OST F., *op. cit.*, p. 178.

par Alain Supiot, ainsi que l'ouvrage de référence en éducation spécialisée déjà cité de Jean Brichaux. Cette convergence, en plus de celle que le terme de « filet » convoque autour de la *métis* évoquée dans la pratique éducative spécialisée est représentative de la complexification et de la stratification des niveaux d'intervention et de responsabilité entre les divers dispositifs et institutions d'intervention sociale. Le *texte institutionnel* montre en effet la complexité et l'enchevêtrement entre paradigme pyramidal et horizontal, cela pour plusieurs raisons et dans plusieurs zones de collaboration dans lesquelles on a pu observer des niveaux de négociation étonnants. Dans le but bien évident de favoriser l'action socio-éducative du réseau global d'intervention, on a ainsi constaté des processus de *négociation* et de *délégation* des responsabilités à plusieurs niveaux au CPA de Valmont, notamment avec les juges du Tribunal des mineurs, mais aussi avec les instances de police et les dispositifs médicaux et pédopsychiatriques. Ce « bricolage du social »⁶⁸⁸ que l'on retrouve à l'échelle locale du texte du CPA de Valmont met dès lors en lumière la complexification induite par l'entrelacement des deux paradigmes évoqués, pyramidal et horizontal, démontrant que dans les pratiques ces deux niveaux s'entremêlent et que c'est peut-être là un phénomène qui justifie l'usage intense d'*outils techniques* dans le cas l'agir éducatif spécialisé produit au CPA de Valmont, expliquant notamment l'importance de l'*agir organisationnel* et de l'*agir réflexif éthique*, au regard et en complément de l'*agir relationnel*.

Le passage du pyramidal au réticulaire, avec subsistance du premier, explique dans le cas du CPA de Valmont l'accroissement de la production et de l'usage d'outils techniques et hypomnésiques supportant l'agir, tout autant dès lors pour maintenir la *vigilance* éducative et sécuritaire à partir des valeurs et finalités éducatives spécialisées, que pour « réguler » et « brider » ainsi les dangers de réification des sujets pris en charge dans l'intervention, risques inhérents à la *technique*, comme l'a montré dans ses essais Martin Heidegger dont s'est largement inspiré Foucault. La fragmentation des responsabilités et la diversification des niveaux et des dispositifs d'intervention ne sont ainsi pas contradictoires en soi, bien qu'elles impliquent une complexification certaine et un accroissement de la *vigilance organisationnelle*, de l'*éthique relationnelle* et de la *réflexivité évaluative*. Ce sont ici des caractéristiques de régulation qu'impliquent les mutations des processus et procédés de *gouvernement* vers ceux de la *gouvernance*, passage du *paradigme pyramidal* vers le

⁶⁸⁸ Cf. JAVEAU C., *Le bricolage du social*, op. cit. ; JAVEAU C., *Sociologie de la vie quotidienne*, op. cit., p. 34 : « [...] Ce que j'ai appelé le « bricolage du social » n'est peut-être que l'effort constant, renouvelé d'instant en instant à l'aveuglette, auquel se livrent les individus pour colmater les brèches que fait la mort dans les digues qu'ils s'efforcent de dresser pour maintenir leur existence en terrain sûr. [...] »

paradigme réticulaire, mais le texte du CPA atteste pleinement de la co-existence et de la subsistance, dans les faits et les pratiques de ces deux paradigmes tels qu'ils sont décrits par Françoise Ost.⁶⁸⁹ Cette évolution sociale et l'accroissement individuel et paradoxal de la responsabilité individuelle à tous les niveaux du tissage du lien social contemporain, justifie dès lors probablement l'augmentation et parfois l'exacerbation des niveaux et de l'intensité de l'*incertitude*, particulièrement dans le cadre des pratiques en éducation spécialisée ou cette incertitude était déjà largement présente. La prédominance nouvelle de la notion d'*autoréflexivité* dans le champ et dans la profession de l'éducation spécialisée constitue de fait une réponse attestant de l'*adaptation* opérée par la profession et les dispositifs qui la constituent, tout en maintenant dans le même temps leur *autonomie* et leur capacité à répondre aux « nouvelles commandes sociales » et nouveaux « genres » de problèmes sociaux.⁶⁹⁰

Fonction éducative et lien social : limites et symptômes contemporains

Si les normes sociétales de socialisation changent, comme on vient de le voir, les problèmes sociaux changent également, constituant ainsi des « symptômes » (des manifestations positives) du social, précisément produits et induits par les mutations normatives sociales d'individuation collective. Dans ce sens, les problèmes sociaux et les problématiques individuelles changent et les dispositifs éducatifs spécialisés, comme l'ensemble des dispositifs d'intervention sociale, doivent s'y adapter en permanence. Sur ce plan également et si l'adaptation aux changements est constante, la structure et la logique de base de la prise en charge reste toutefois la même, comme c'est le cas au CPA de Valmont, en termes de mise en œuvre de la *fonction éducative* nécessaire à toute production de *lien social* et aux nécessaires prises en charges spécialisées des effets d'écart et de déviance sur des sujets de lien social.

Dans tous les cas et qu'elles que soient les difficultés, la fonction éducative est intrinsèquement une fonction de « rectification subjective du rapport à la norme » qui opère par la transmission de la limite et des limites, la *norme* pouvant ici être définie par le terme de *limite* en ce sens qu'elle est le minimum d'accord inhérent à toute concrétisation du *lien social*. Toute société est pour cette raison productrice de *limites* qui rendent possible la

⁶⁸⁹ OST F., *op. cit.*, pp. 186-190.

⁶⁹⁰ *Ibid.*, pp. 191-192.

création des normes nécessaires aux interactions langagières et physiques du « vivre ensemble humain », ainsi que des processus éducatifs qui sont en charge de la production limitative que constitue le processus de la culture. En ce sens, on peut considérer l'éducation comme un processus de restriction nécessaire à toute forme de vivre ensemble, i.e. de lien social, processus limitatif sur lequel de grands penseurs se sont depuis longtemps penchés, tels Freud, Kant et Durkheim par exemple, qui mettent tous trois en lumière la nécessaire *limitation des pulsions* et des *passions humaines* (*l'hybris* des Grecs) pour que le lien social soit viable pour le plus grand nombre possible d'individus.⁶⁹¹

Cette restriction a cependant des effets contraignants qui sont en soi problématiques, voire violents et toxiques pour l'individuation des sujets selon la double signification de remède et de poison dans le même temps qui caractérise le *pharmakon* qu'utilise largement le philosophe Bernard Stiegler dans ses travaux. On l'a vu, la norme, quelle qu'elle soit est en soi productrice d'exclusion alors qu'elle est pourtant dans le même temps le moyen et le principe permettant la cohésion sociale. Les nouvelles temporalités et les mutations des orientations sociétales de l'individuation psychique et collective se sont ainsi modifiées en fonction des évolutions qu'a connues le 20^e siècle sur le plan sociologique. « Crise du libéralisme », Guerres Mondiales, édification de l'État-providence, néolibéralisme et démantèlement de l'État social, mondialisation et globalisation des logiques économiques de marché et de la gestion entrepreneuriale dans les systèmes et institutions de gestion administratives et publiques (Nouvelle gestion publique), dominance du modèle managérial, les évolutions et les mutations ont été fulgurantes depuis la fin du 20^e siècle et les « crises » se succèdent depuis sans cesse, comme si la crise était étrangement devenu un état d'équilibre sociale permanent.⁶⁹²

On comprend dès lors mieux l'accroissement de la notion d'*incertitude* dans toutes les sphères de la société et il faut bien admettre les répercussions que ces logiques impliquent dans l'individuation et dans la vie des sujets du lien social contemporain et qu'elles posent de nouvelles et sérieuses questions qui ont fait l'objet, en effet, de travaux polarisés autour de la notion d' « individu hypermoderne ». ⁶⁹³ Des philosophes, des psychanalystes, des sociologues

⁶⁹¹ Cf. (bibliographie) FREUD S., *Malaise dans la culture* ; DURKHEIM E., *Éducation et sociologie* ; KANT E., *Réflexions sur l'éducation*.

⁶⁹² Cf. GAUCHET M., *La démocratie, d'une crise à l'autre*, Paris, Cécile Defaut, 2007.

⁶⁹³ AUBERT N. (DIR.), *L'individu hypermoderne*, op. cit., p. 9 : « [...] Comment une mondialisation toujours plus poussée de l'économie, conjuguée à un bouleversement sans précédent des technologies de la communication conduisant à des exigences de productivité, de performance et de réactivité toujours plus intenses et immédiates, se répercute-t-elle sur ce que nous vivons et ce que nous sommes ? Quels sont les effets sur l'individu de la

se sont ainsi penchés sur toute une série de nouvelles problématiques psychiques et sociales qui sont surgi à partir des nouvelles logiques d'individuation collective et des nouveaux modèles politiques, notamment autour de la notion de *fragmentation* et d'*excès* dans les comportements des « nouveaux individus »⁶⁹⁴, identifiant l'émergence d'un « perversion ordinaire »⁶⁹⁵ et l'établissement d'une « cité perverse »⁶⁹⁶, d'une « nouvelle économie psychique ».⁶⁹⁷ Ces modifications dans l'individuation des sujets du lien social semblent ainsi se traduire de plus en plus dans la vie sociale par des phénomènes d'addictions multiples aux objets technologiques et substances chimiques de plus en plus divers, ainsi que par l'augmentation de l'intensité d'un mal-être qui se traduit par des passages à l'acte de plus en plus violents et suicidaires dans ses caractéristiques positives. Cette « perversion » ou cette « psychose ordinaire », voire ce « délire occidental »⁶⁹⁸, en tant que nouvelles manifestations des processus de subjectivation du lien social contemporain, seraient ainsi le résultat de l'exacerbation de *l'incertitude du devenir des sujets*⁶⁹⁹, dans un monde de plus en plus rapide, liquide et immédiat où les perspectives d'avenir et les appuis référentiels du passé tendent à se fondre et réduisent la « trinité temporelle » au seul temps du présent.

Cet effacement temporel produit dès lors de fait des écueils pour la *construction identitaire* dont a besoin tout sujet pour s'inscrire comme membre du lien social et y trouver sa place, notamment selon nous et précisément autour de la notion et de la fonction de la limites et des limites, dans les processus de subjectivation qui relèvent de la responsabilité des institutions et des dispositifs de subjectivation, responsabilités autrefois certes partagées et réparties dans les instances de la société civile, mais confiée à l'État social sensé être le garant et l'arbitre de la justesse et de l'adéquation des modalités de subjectivation. Il est en ce sens indubitable que le démantèlement de l'État social au seul prisme des logiques néo-libérales du marché financier a affaibli le rôle de l'État, voire l'a perverti ou que ce dernier se soit lui-même perverti en acceptant de ne plus devenir que le *prestataire* en charge de la création des

société d'hyperconsommation dans laquelle nous vivons, marquée par le triomphe de la logique marchande et par l'éclatement généralisé de toutes les limites traditionnelles ayant jusque-là structuré la construction des identités individuelles ? Quelles sont les nouvelles formes de pathologie qui l'affectent ? [...] ».

⁶⁹⁴ *Ibid.*, p. 16.

⁶⁹⁵ Cf. LEBRUN J.-P., *La perversion ordinaire*, Paris, Denoël, 2007.

⁶⁹⁶ Cf. DUFOUR D.-R., *La Cité perverse. Libéralisme et pornographie*, Paris, Denoël, 2009.

⁶⁹⁷ ENRIQUEZ E., in AUBERT N. (dir.), *L'individu hypermoderne*, *op. cit.*, p. 39 : « [...] L'individu hypermoderne est, de plus en plus souvent (cf. à ce propos l'ouvrage de Charles Melman, *L'homme sans gravité*, exemplaire de cette tendance), identifié à l'individu pervers. Celui-ci voudrait jouir sans entraves, jouir à tout prix. Il porterait le narcissisme à son acmé (en témoigne le livre maintenant classique de Christopher Lasch [1979], n'aurait que le « souci de soi » - pour reprendre la belle formule de Michel Foucault (1984) - et serait prêt à utiliser l'autre comme objet en le soumettant à son propre désir. [...] »

⁶⁹⁸ Cf. DUFOUR D.-R., *Le délire occidental*, Paris, Denoël, 2014.

⁶⁹⁹ STIEGLER B., « La fourmilière », in AUBERT N. (dir.), *L'individu hypermoderne*, *op. cit.*, pp. 256-257.

conditions du marché, dénotant dans les faits et à l'observation de plusieurs penseurs contemporains des processus paradoxaux et inverses de *désubjectivation*, tels que les a identifiés Giorgio Agamben, processus toxiques à la fois pour les individus et pour la cohésion du lien social.⁷⁰⁰

Si l'on s'est référé à ces éléments que Michel Foucault avait déjà mis en relief dans *Naissance de la biopolitique* et sans qu'il s'agisse ici de l'objet de l'étude des cahiers de bord de Valmont, il paraît tout de même fondamental de relever qu'à l'étude et dans la reconstitution du *texte institutionnel* du dispositif du CPA de Valmont, on peut sans trop grande difficulté se rendre compte de ces modifications et de ces nouveaux comportements subjectifs déviants et énigmatiques. Si de manière globale la centralité du travail autour de la notion de limite est centrale et transversale à l'ensemble des prises en charge individualisées dans le Centre - et cela quelle que soit la nature et la durée du « régime » de placement -, on constate malgré tout que le CPA de Valmont constitue parfois le dernier lieu d'accueil qui accepte des sujets en rejet de la société et parfois même, comme on l'a vu, des sujets qui ont été proprement exclus réseau et des dispositifs d'intervention qui avaient précisément reçu le mandat de prendre en charge ces sujets « sans limites ». Par sa spécificité et sa particularité qui articule enfermement avec éducation, le CPA de Valmont accueille en effet les sujets les plus en difficultés dans leurs rapports à la limite et aux limites, intensité problématique que l'on voit s'accroître nettement dans le cadre des trajectoires longues qui ont été étudiées dans cette recherche et dont certaines mettent et conduisent le CPA à rencontrer ses propres limites, alors que ce Centre possède pourtant une solide expérience dans la prise en charge des déviances les plus marquées.

Outre les nouvelles dispositions que le CPA a désormais et depuis récemment proposées pour de nouvelles modalités de prise en charge de ce « genre » de sujets de plus en plus en errance et sans que ceux-ci ne soient spécifiquement délinquants, on peut affirmer que les

⁷⁰⁰ AGAMBEN G., *Qu'est-ce qu'un dispositif?*, *op. cit.*, pp. 44-45 : « [...] Ce qui définit les dispositifs auxquels nous avons à faire dans la phase actuelle du capitalisme est qu'ils n'agissent plus par la production d'un sujet, mais bien par des processus que nous pouvons appeler des processus de désubjectivation. Un moment de désubjectivation étant bien enveloppé dans tout processus de subjectivation et le Moi de la pénitence, ne se constituait effectivement, comme nous l'avons vu, qu'en se niant ; mais aujourd'hui, processus de subjectivation et de désubjectivation semblent devenir réciproquement indifférents et ne donnent plus lieu à la recomposition d'un nouveau sujet, sinon sous une forme larvée, et pour ainsi dire, spectrale. Dans la non-vérité du sujet, il n'y va plus, en aucune manière, de sa vérité. Qui se laisse prendre dans le dispositif du « téléphone portable », et quelle que soit l'intensité du désir qui l'y a poussé, n'acquiert pas une nouvelle subjectivité, mais seulement un numéro au moyen duquel il pourra, éventuellement, être contrôlé ; le spectateur qui passe sa soirée devant la télévision ne reçoit en échange de sa désubjectivation que le masque frustrant du zappeur, ou son inclusion dans un indice d'audience. [...] »

évolutions et mutations sociales ont eu un impact direct sur les modalités de *l'agir éducatif spécialisé*, modalités qui se sont complexifiées techniquement et réflexivement, évolutions adaptatives qui semblent illustrer à merveille la capacité de création et d'innovation - i.e. de *bricolage* - que les dispositifs éducatifs spécialisés sont à la fois *constraints* et *habilités* de produire, tout en préservant avec attention et vigilance les finalités et les valeurs qui sont elles traditionnelles dans la profession. On peut ainsi plus logiquement comprendre l'importance de *l'agir organisationnel et réflexif éthique* dans leur articulation avec *l'agir relationnel*, dans un contexte d'incertitude qui caractérise déjà structurellement les prises en charges au CPA de Valmont, mais des prises en charges qui se trouvent accentuées par les mutations des modalités de la subjectivation dans les dispositifs sociétaux producteurs des normes du lien social, normes qui penchent de plus en plus vers des processus de normalisation entrepreneuriale et de responsabilité individuelle dans tous les compartiments de la vie sociale, exigeant des dispositifs éducatifs des processus d'adaptation de plus en plus exigeants, voire contradictoires et problématiques en certaines dimensions qui vont à l'encontre des valeurs traditionnelles de la profession. Paradoxe, voire injonction paradoxale ou « double contrainte », si l'on suit la théorie de Gregory Bateson (*double bind*).

Le projet éducatif éclaté : cohérence, adoption en rompant avec la stigmatisation

L'impact de ces transformations sur les métiers du social touche bien entendu l'éducation spécialisée à un double niveau, premièrement et d'une part à un niveau global dans le cadre de son inscription dans le champ des métiers et des dispositifs du travail social en fonction des finalités et des valeurs de la profession éducative spécialisée, deuxièmement et d'autre part au niveau local et relativement à la singularité de chaque dispositif éducatif spécialisé qui se trouve concerné et touché de manière différente, selon les problématiques diverses et différentes des sujets accueillis dans les différentes modalités de prise en charge éducative spécialisée et en fonction des caractéristiques de la « population » accueillie. Sur le premier point et relativement au champ du travail social, les conséquences ont été étudiées dans leur évolution par Jacques Ion qui identifie les risques latents qui en découlent et qui constituent de fait un paysage professionnel flou où il distingue quatre groupes différents.⁷⁰¹

⁷⁰¹ ION J., « Des travailleurs sociaux aux intervenants sociaux », in SOULET M.-H., *La transformation des métiers du social*, Fribourg, Academic Press, 1997, pp. 185-186 : « [...] Ce qui en résulte, c'est un nouveau paysage professionnel, très flou, très éclaté, très peu structuré, à l'intérieur duquel on peut distinguer aujourd'hui au moins quatre groupes différents, voire concurrents. [...] »

Pour le dire rapidement et sans entrer dans les détails, Jacques Ion distingue tout d'abord les travailleurs sociaux qui forment un bloc malgré les forces centrifuges qui le traverse ; en dessous ensuite, y compris en terme hiérarchiques, un ensemble hétéroclite de nouvelles qualifications (chef de projet, chargé d'insertion économique, formateur, agents de développement, responsables de régies de quartier, etc.) ; en dessous et après les petits emplois du social, emplois parfois précaires affectés à des tâches sociales aussi bien par les élus locaux que les responsables associatifs, il s'agit de semi-bénévoles issus du milieu, préposés aux devoirs, femmes relais, responsable d'immeuble, etc. ; finalement enfin, de nouvelles activités étrangères au social qui concerne les postes supérieurs qui sont importés de la culture de l'économique et de l'administratif dans la gestion du personnel par exemple.⁷⁰² On peut en ce sens et d'une part parler de *division du travail dans les métiers du travail social*, dans un contexte à la fois d'éclatement, de décomposition, mais aussi dans le même temps de *recomposition* de l'intervention sociale en fonction des nouvelles logiques et de l'individualisation croissante des modèles de prise en charge.⁷⁰³ Cependant, on peut d'autre part également se demander s'il s'agit véritablement de la fin d'un *modèle identitaire* qui comprendrait le risque d'un paysage professionnel éclaté et sans orientations qui verrait la remise en cause des valeurs fondamentales du travail social à travers cette fragmentation double au niveau de la prolifération des activités et champs d'activités d'une part, mais aussi de l'insufflation des logiques du marché d'autre part⁷⁰⁴, dans une logique qui se dirigerait vers ce que l'on pourrait appeler une « bureaucratisation » du travail social dont les risques ont été entrevus et analysés.

Les travailleurs sociaux ne deviendraient dès lors ou redeviendraient (c'est une question que l'on peut se poser) que des *instruments de pouvoir* à la disposition du pouvoir politique ou des organisations philanthropiques, de simples exécutants suivant sans réflexion ni positionnement professionnel les orientations qui leur seraient dictées. Que les pratiques et les contextes socio-historiques changent en permanence et débouchent sur des transformations et des évolutions dans les pratiques est un processus historique totalement « normal ». Si l'on

⁷⁰² *Ibid.*, pp. 185-189.

⁷⁰³ Cf. SOULET M.-H., *La transformation des métiers du social*, *op. cit.*, p. 243.

⁷⁰⁴ BANKS S., « Les valeurs du travail social dans un contexte de changement », in SOULET M.-H., *La transformation des métiers du social*, *op. cit.*, p. 274 : « [...] L'introduction du principe de marché dans le champ du travail social est survenue pour les travailleurs sociaux dans les administrations locales, se différenciant en acheteurs de services (par exemple les gestionnaires de l'aide) et en pourvoyeurs de service (par exemple les intervenants en institution), créant ainsi un marché interne au sein des administrations locales (particulièrement dans le champ de la prise en charge résidentielle et de l'aide aux personnes âgées) et sont assurés par organisations privées ou à des fins non lucratives. [...] »

observe attentivement les changements réalisés depuis les cinquante dernières années, on ne peut que valider cet état de fait. Cependant, il faut tout de même admettre que les dernières mutations à l'œuvre depuis quelques années ne concernent pas que l'évolution de la profession et des techniques de son intervention. Leurs logiques touchent bien différemment et plus profondément aux valeurs constitutives et identitaires des métiers du travail social et il s'agit incontestablement d'une menace devant laquelle les travailleurs sociaux et les sociologues du travail social se sont élevés dès la fin des années 1990, par une production d'écrits concourant à mieux faire connaître leurs pratiques et par des évolutions formatives et des formalisations inédites visant à préserver et à améliorer la visibilité des *savoirs* et des *savoir-faire* longuement acquis par l'expérience sur les divers terrains de l'intervention sociale, savoirs et savoir-faire remis en questions par les logiques économiques et managériales.⁷⁰⁵ Dans le cas de l'éducation spécialisée, on peut parler d'un *mouvement de résistance* à ces logiques, mouvement qui continue aujourd'hui de se développer à travers des propositions et la construction de savoirs inédits qui permettent de défendre la qualité et les valeurs des pratiques effectuées sur les terrains.

Le CPA de Valmont s'inscrit pleinement dans le mouvement décrit dans la première partie de la recherche du fait que l'on retrouve dans l'analyse du *texte institutionnel* l'ensemble des coordonnées et des valeurs professionnelles de l'éducation spécialisée, dans un contexte pourtant fortement contraint par la nature des mandats et par le haut degré d'incertitude qui concerne le devenir des sujets dans le type de prise en charge proposée. Mais l'on peut parler plus globalement de l'ensemble des dispositifs d'éducation spécialisée, bien que l'échelle des degrés d'intensité soit certes variable et fluctuante selon les caractéristiques institutionnelles prises en compte. En ce sens et premièrement, prendre en charge des sujets en difficultés c'est instituer un dispositif spécifique qui tient compte de l'ensemble des paramètres évoqués dans l'agir éducatif spécialisé et qui doit s'adapter aux modifications sociétales et institutionnelles de production du lien social que nous venons de pointer, c'est-à-dire aux changements législatifs et politiques de l'intervention sociale qui ne cessent de modifier ou d'influer dans le même mouvement les mandats confiés à l'éducation spécialisée.

Deuxièmement et comme on l'a également aussi mentionné, mais cela reste en quelque façon lié aux évolutions du mandat, il s'agit pour les dispositifs spécialisés de prendre en charge des symptômes inédits (manifestations positives des nouveaux problèmes sociaux)

⁷⁰⁵ *Ibid.*, pp. 282-285.

exprimés par certains sujets au regard des processus et des modalités d'individuation et de production du lien social contemporain. Dans ce contexte mouvant, la spécificité des dispositifs dits d'éducation spécialisée consiste ainsi à opérer sans cesse, quel que soit le contexte au cœur de la dialectique du lien social, entre *social* et *individuel*. Les éducateurs spécialisés sont en ce sens des *généralistes du lien social du quotidien*, du quotidien du lien social, mais *spécialisés* dans la prise en charge des manifestations singulières et individuelles que ces mutations produisent et auxquelles ils doivent de plus s'adapter. La « spécialité » ou spécialisation des éducateurs spécialisés réside dès lors dans leurs capacités d'adaptation permanente aux changements et à la singularité considérée lors de chaque prise en charge individuelle, travail qui est permis voire uniquement rendu possible par la *construction technique et artificielle du quotidien éducatif spécialisé* comme dispositif professionnel d'intervention et de prise en charge sociale.

Le *quotidien* est dès lors et sous l'angle anthropologique, le moyen d'action permettant aux humains de s'adapter pour leur vie et leur survie aux changements permanents et mouvants de leur environnement.⁷⁰⁶ Un invariant immuable, quel que soit le terrain d'action qui caractérise la vie humaine, ainsi que le « monde de la vie » et de l'« être-vers-la-mort » dans lesquels chaque sujet trouve le lieu et le temps de sa propre dérélition d'être-au-monde.⁷⁰⁷ Par sa capacité de production institutionnelle du quotidien, le *dispositif éducatif spécialisé* devient ainsi représentatif d'une *identité sociale* particulière à laquelle les sujets accueillis peuvent s'identifier, comme dans toute institution, en tant qu'il y ont été adoptés à l'occasion de leur passage. Le dispositif devient ainsi progressivement un repère et son agir favorise l'*adoption sociale*, adoptions multiples et transversales qui permettent d'orienter et d'accompagner les sujets vers d'autres lieux sociaux d'investissement. Le dispositif éducatif spécialisé se trouve dès lors en position de centralité et occupe une fonction d'opérateur de centralisation, dans une fonction qui relève du « non-lieu⁷⁰⁸ familial », produisant paradoxalement tous les constituants familiaux primaires d'éducation et de transmission, mais dans une identité

⁷⁰⁶ On peut ici reprendre la définition de la vie humaine que propose le vocabulaire d'Ars Industrialis, cf. « Subsister, Exister, Consister » in STIEGLER B., *op. cit.*, pp. 432-433.

⁷⁰⁷ On reprend bien évidemment ici le concept husserlien et l'articulons avec la question du quotidien à partir des travaux de JAVEAU C., *Sociologie de la vie quotidienne*, *op. cit.*, BEGOUT B. *La découverte du quotidien* (cité dans la suite) et Pierre Macherey qui cite Husserl en articulant la pratique éducative spécialisée quotidienne de Fernand Deligny et les marges d'initiatives des enfants autistes avec ce que Husserl définit comme le « sens pratique », cf. MACHEREY P., *Le sujet des normes*, *op. cit.*, pp. 120-121.

⁷⁰⁸ Sur ce concept nous sommes entre-deux, entre la définition qu'en donne Marc Augé dans le cadre de la « surmodernité » et le lieu anthropologique mis au travail par Michel de Certeau dans l'« Invention du quotidien », considérant que l'usage que nous faisons du non-lieu relève plutôt de l'artifice et du semblant, du « Comme si » de la semblance.

radicalement autre qui par cette similarité avec le rôle quotidien de la famille est relativement énigmatique. En « adoptant », sans être pourtant une « authentique » famille, le dispositif adopte les sujets accueillis en en revêtant le *semblant* d'apparence quotidienne (ou la *semblance*⁷⁰⁹ du quotidien), pour opérer un véritable « transfert d'adoption » par le travail favorisant l'intégration des sujets à l'intérieur déjà des réseaux socio-éducatifs et socio-professionnels inscrits dans le domaine générique de l'intervention sociale.

L'invariance et la prégnance du quotidien sont ainsi et peut-être contrairement à d'autres pratiques du travail social les repères propres et spécifiques à la profession éducative spécialisée, la protégeant et lui offrant en quelque sorte une garantie contre l'éclatement de son projet institutionnel et éducatif, garantissant comme l'évoque Anthony Giddens une *fonction ontologique de sécurité* minimale pour les sujets accueillis, tout autant que pour les professionnels qui œuvrent dans ce cadre. Le *projet* et la *fonction éducative* peuvent dès lors, réduits à leur minimum, être définis par une *institution artificielle du quotidien et de socialisation primaire* (ou « sociation »⁷¹⁰) qui n'est pas sans présenter par ailleurs des risques de violence institutionnelle, risques d'excès du pouvoir inhérent à tout dispositif comme l'a montré Michel Foucault dans *Surveiller et punir*. Néanmoins, le *quotidien* reste le socle minimum de cohérence dans le projet éducatif et le praticable sur lequel les éducateurs spécialisés peuvent s'appuyer pour leur agir, afin d'éviter l'éclatement et la stigmatisation qu'il sont en charge de combattre en produisant et en favorisant au maximum l'*adoption sociale* des sujets accueillis dans le dispositif éducatif spécialisé.

2.2.2. Le tissage de la relation en interaction : une grammaire éducative du quotidien

Si le cadre et le contexte social dans lequel est inscrit le dispositif éducatif spécialisé, tel celui du CPA de Valmont, change et nécessite des adaptations et une régulation pragmatique permanente des modalités de l'agir *organisationnel* et de l'agir *relationnel en situation*⁷¹¹, la

⁷⁰⁹ Le *semblant* est par ailleurs un concept utilisé par Lacan dans le cadre de la théorie psychanalytique, cf. LACAN J., *Le séminaire livre XVIII, D'un discours qui ne serait pas du semblant*, Paris, Seuil, 2006 ; La *semblance* est un concept que l'on trouve dans la poésie de Michel Deguy, cf. RUEFF M., *op. cit.*, pp. 104-105 : « [...] La « semblance » fait advenir la chose comme la *chose même*, la ressemblance la chose comme la *même chose*. Semblance et ressemblance se partagent le *comme* : à la semblance le *comme* du *comme tel* et de *l'en tant que* (la chose apparaît *comme elle-même en elle-même*), à la ressemblance le *comme* du *pareil* et du *de même que* (la chose apparaît *comme elle-même en une autre*). Phénoménologie de la semblance et de la ressemblance s'unissent dans le programme d'un « empirisme perçant » [...]. »

⁷¹⁰ Cf. JAVEAU C., *Sociologie de la vie quotidienne*, *op. cit.*, p. 35.

⁷¹¹ Sur la définition du concept de « situation » en sociologie, cf. JAVEAU C., *Sociologie de la vie quotidienne*, *op. cit.*, p. 57.

constitution du *cadre institutionnel* et du *cadre du quotidien* fonctionnent par contre selon des logiques structurelles stables. Cette stabilité, cette assise institutionnelle permet de rendre le quotidien « opérant »⁷¹², par l'instauration d'une nécessaire *continuité* produite par le travail de *ritualisation* des divers temps fondamentaux de la vie institutionnelle, permettant ainsi l'existence et la possibilité de contrôle du cadre de ce quotidien artificiel opératif et professionnel. On ne développe pas ici spécifiquement le concept de rituel ou de rite⁷¹³, bien qu'il soit un élément constitutif essentiel de la *grammaire* praxéologique de l'*agir relationnel*, particulièrement dans les interactions entre les membres de l'équipe éducative et dans les interactions entre les membres de l'équipe et les sujets accueillis, mais on aborde de préférence la *ritualisation du quotidien*, considérant ainsi le « passage du seuil institutionnel » comme un « rite de passage » sous l'angle de sa nécessaire *récurtivité* et des *répétitions* qui permettent la mise en acte et l'effectivité de l'agir, i.e. la performativité résultant de la ritualisation. On considère cette dernière sous l'angle de la *routinisation* des gestes professionnels qui, les uns après les autres, tissent à la fois les premiers fils de la relation éducative avec les sujets pris en charge mais aussi et dans le même temps, la *trame structurelle et symbolique du quotidien* qui par ces mêmes gestes prend corps et devient un repère commun entre professionnels et sujets de la prise en charge.

S'il s'agit dans l'*agir organisationnel* de concourir à la production du quotidien comme le « praticable » soutenant l'agir éducatif spécialisé dans ses véritables finalités praxéologiques à l'égard des sujets accueillis - appelons cette première phase d'*institution de la limite* : la « construction du quotidien » -, il s'agit ici dans le cadre de l'*agir relationnel* des processus de la *transmission de la limite* à proprement parler, transmission qui opère à la fois sur ce quotidien artificiellement édifié comme *condition* relative à la possibilité de l'agir, mais également quotidien qui constitue le moyen même de cette transmission à travers les caractéristiques qui le définissent à partir de la notion de *ritualisation* et de *routinisation*, i.e. sa continuité le définissant comme tel. Pour définir la *grammaire éducative du quotidien*, on use du concept de *quotidianisation* développé par le philosophe Bruce Bégout. Ce concept permet en effet de regrouper plusieurs notions abordées jusqu'ici dans la recherche, comme la *relation éducative*, le *cadre de l'expérience*, etc., et d'articuler dès lors logiquement l'*agir*

⁷¹² Cf. le concept de « quotidien opérant » proposé dans cet ouvrage : DEMATEÏS C., *Accompagner et prendre soin en institution médico-sociale, Une approche sensible de la vie ordinaire*, Paris, Seli Arslan, 2015.

⁷¹³ Mentionnons cependant un certain nombre de travaux qui s'y rapportent en lien avec notre sujet : VAN GENNEP A., *Les rites de passage*, Paris, Éditions Picard, 1989 ; GOMEZ J.-F., *Le temps des rites. Handicaps et handicapés*, Presses de l'Université de Laval, 2005 ; GOGUEL D'ALLONDANS T., GOMEZ J.-F., *Le travail social comme initiation, Anthropologies buissonnières*, Toulouse, Érès, 2011.

organisationnel avec l'*agir relationnel*. La *routinisation* peut de la même manière s'y inscrire si l'on considère qu'elle est à la fois la condition « existentielle » du quotidien tout autant qu'elle est dans le même temps la possibilité d'émergence et de distinction de l'imprévu, de l'inattendu, du discontinu qui par discrimination devient dès lors dans une certaine mesure *saisissable*, ou pour le moins *repérable*. Le quotidien, à travers la routinisation et la sécurité ontologique qui en est une des finalités⁷¹⁴ permet ainsi de proposer aux sujets accueillis un cadre d'expérience et un socle commun sécurisant sur lequel peut se tisser la relation éducative et donc le lien de confiance, tout en favorisant dans le même temps l'expression et le surgissement de l'imprévu ou de l'immaîtrisable, de la *contingence* peut-on dire, cette dernière devenant susceptible de faire l'objet d'un repérage et d'un travail d'élaboration symbolique à travers les médiations éducatives, au moyen de la parole qui en détermine les modalités interactionnelles fondamentales.

Paradoxalement, la *continuité du quotidien* se fonde ainsi dans la pratique sur une inévitable *discontinuité ontologique* qui oblige l'*agir organisationnel* à sa dépense d'articulation entre de multiples paramètres fragmentaires et hétérogènes, non seulement dans le but de provoquer la « possibilité de l'imprévu » pour favoriser ainsi un *écart*⁷¹⁵ dans le *rapport subjectif* des sujets au lien social qu'implique le quotidien et la vie quotidienne, pour parvenir ainsi à rendre les imprévus prévisibles dans leur potentiel de surgissement et d'être en capacité de produire la *vigilance* et la *réactivité* nécessaire pour *répondre* et « prévoir l'imprévisible » en quelque façon. *Transmettre la limite* consiste ainsi par le moyen et les conditions de production et de « maniement » du quotidien à *observer* dans un premier temps chez les sujets les difficultés qu'ils manifestent dans leur rapport aux règles, règles nécessaires pour que le lien social fonctionne. Cette observation n'est en effet possible que grâce à la production artificielle du quotidien éducatif spécialisé dont la mise en place implique une remise en jeu des règles fondamentales du lien social pour que la vie communautaire de l'institution soit possible. En paroles et en actes, cette institution ou édification, cette *quotidianisation* permet ainsi d'observer chez les sujets, en fonction de leurs réactions infimes ou spectaculaires, des *continuités* ou des *discontinuités* qui lorsqu'elles sont interprétées permettent ensuite d'agir avec les sujets sur le mode relationnel par une *transmission de la limite* individualisée, individualisée en ce sens qu'elle tient compte des rapports et des difficultés de lien social singulières à chaque sujet, tout en tenant compte dans

⁷¹⁴ Cf. GIDDENS A., *La constitution de la société*, *op. cit.*, p. 33.

⁷¹⁵ Cf. RUEFF M., *op. cit.*, p. 42 : « [...] Il s'agit à tout propos de distinguer le *même* du *pas-le-même* dans ce qui est différent : l'opération est foncièrement poétique [...]. »

le même temps des nécessités et des règles de vie communautaires et institutionnelles inhérentes au travail sur le groupe.

Le concept de *quotidianisation* permet ainsi de caractériser l'*agir éducatif spécialisé* sous le double versant de la *continuité* et de la *discontinuité* qui caractérisent toute identité⁷¹⁶, qu'elle soit subjective, temporelle, géographique, etc., ainsi que sur le versant que l'on caractérise comme articulation entre la sécurité ontologique nécessaire à l'attention et à la disponibilité des sujets, c'est à dire en favorisant chez eux les conditions d'ouverture aux « vertiges de la rencontre », produisant un écart, aussi minime soit-il, permettant petit-à-petit aux sujets d'entrer dans une nouveau *rapport subjectif et réflexif* à eux-mêmes.⁷¹⁷ Ces deux dimensions fondent dès lors la *transmission de la limite* proprement dite dans le cadre de l'*agir éducatif spécialisé*, la *limite* étant agie par les éducateurs à l'égard des sujets pris en charge sous des formes multiples et différentes, la limite étant le concept qui condense et illustre l'ensemble des limites nécessaires à l'instauration de tout vivre ensemble, i.e. de tout quotidien. L'*acte éducatif* qui caractérise la matérialité positive de l'*agir éducatif spécialisé* peut ainsi être considéré comme une *construction*, se composant dans un premier temps de l'*observation*, dans un deuxième temps de la *transmission de la limite*, dans un troisième temps à partir de l'*interprétation réflexive* (agir réflexif éthique) de cette observation et de l'évaluation de sa pertinence et efficacité dans l'après-coup et une articulation complexe et temporellement synchronique. Ce travail réflexif que l'on aborde par la suite se produit quant à lui au regard de critères d'évaluation multiples, critères relatifs aux prescriptions des mandataires (autorités de placement et commande sociale), critères institutionnels (règles et

⁷¹⁶ Cf. « Identité et différence » in LOCKE J., *Essai sur l'entendement humain*, op. cit., pp. 511-542.

⁷¹⁷ BEGOUT B., *La découverte du quotidien*, op. cit., pp. 94-95 : « [...] Or, commun, le monde quotidien l'est à double titre. *Premièrement* en tant qu'il se compose d'événements ordinaires qui ne se singularisent pas par leur originalité, et *deuxièmement* en tant que cette constitution du quotidien concerne tout le monde. Le quotidien est le plus petit dénominateur commun de tous les hommes, mais c'est aussi le plus large. Ce qu'ils possèdent de commun, ils le possèdent en commun. C'est tout d'abord par ce rapport particulier qu'ils ont à la vie quotidienne que les hommes peuvent reconnaître en eux une seule et même humanité. L'autre n'est pas un autre homme, tant qu'il n'a pas éprouvé comme moi le souci quotidien de manger, de se vêtir, de travailler, de trouver un abri où se reposer, bref lorsqu'il ne s'est pas montré sous un jour ordinaire. Chaque homme reconnaît d'emblée dans un autre homme le fait de sa propre quotidienneté, quelle que soit sa matière sociale et historique. Si diverses soient les cultures, elles connaissent toutes une vie quotidienne dans la pluralité de ses manifestations (se nourrir, se loger, se vêtir, échanger, travailler, etc.) et lui attribuent de manière unanime la même valeur d'assise indubitable de l'existence. Le monde quotidien n'est donc véritablement commun que dans la mesure où le caractère ordinaire qu'il attribue à toute chose représente ce que tous les hommes partagent et ont toujours partagé. Ce n'est pas une règle universelle de l'agir humain comme la prohibition de l'inceste ou l'exogamie, mais sa dimension commune. Car il n'y a pas d'exception au quotidien. Toute rupture avec lui se mue, par la simple opération de la *quotidianisation*, en quelque chose de nouveau commun et ordinaire. Telle est la loi de la répétition qui récupère au bout d'un certain temps, si long soit-il, - le quotidien n'est pas impatient et sait attendre son heure - tout ce qui le conteste. Plus le monde est commun en allant vers le bas, plus il est commun à tous les hommes. La vie se présente ainsi comme une pyramide dont le monde quotidien constitue la base large qui supporte tous les mondes particuliers qui l'amenuisent. [...] »

procédures internes), critères professionnels (savoir-faire, déontologie), ainsi que de critères subjectifs (éthique et responsabilité envers les sujets). La *transmission de la limite* se traduit ainsi dans la pratique par l'application et la prise concrète de *décisions* par les membres de l'équipe éducative ainsi que de l'usage de la *sanction* dans l'interaction à l'adresse des sujets pris en charge, selon des niveaux et une échelle de degrés d'intensité variables : de la simple reprise verbale et discussion, jusqu'à la délocalisation physique d'un sujet hors du dispositif (par d'autres dispositifs d'intervention).

L'*agir éducatif spécialisé* et la *transmission de la limite* qui le caractérise peut dès lors se définir spécifiquement par la production d'une évaluation de ses propres *limites d'intervention* dans le cadre d'expérience que constitue le quotidien institutionnel. On y constate comme le *texte institutionnel* du CPA de Valmont l'atteste que l'*observation* de l'émergence des difficultés des sujets accueillis se traduit praxéologiquement par une *pratique indiciaire* d'interprétation « reconstitutive », telle qu'elle est mise en œuvre par ailleurs dans la méthodologie de cette recherche, pratique qui consiste à saisir des détails en apparence insignifiants mais comme étant potentiellement des signes et des occasions susceptibles de constituer un levier pour l'agir de *rectification subjective et éducative*, ces détails devenant et se transformant progressivement en signes, puis en indices et finalement, en fonction de l'interprétation globale des trois temps de l'*agir éducatif spécialisé*, des critères soutenant l'orientation de l'action. L'ensemble des processus nécessaires à l'acte éducatif exige pour cette raison une organisation hiérarchisée de *coordination* et de *subordination* permettant la prise de décision et l'évaluation de son adéquation à toutes les dimensions mentionnées.

L'*agir éducatif spécialisé* devient dès lors compréhensible en tant que produit d'une *co-construction* concrétisée par des niveaux multiples d'interactions relationnelles, *co-construction* qui exige un soin permanent pour favoriser la production d'un état de « métastabilité » qui garantit sa viabilité par la capacité d'identifier les limites « en jeu » dans le dispositif en lui-même, dans l'action qui en émane et s'y réalise. Les travaux de Jean-Marc Levératto permettent de rappeler la centralité de la *co-construction réflexive et interactionnelle du quotidien* et de la *quotidianisation* qui caractérise et introduit en partie l'agir réflexif éthique, ainsi que l'usage d'outils *hypomnésiques* dont le cahier de bord est un des moyens et vecteur des plus favorable.

Le rituel et l'écart : continuité-répétition / discontinuité-contingence

La mise en place de la *ritualisation du quotidien* permet comme on l'a vu la mise au travail des dialectiques *continuité-répétition* et *discontinuité-contingence*. En ce sens, le quotidien permet à la fois de produire des normes stabilisées pour soutenir l'existence et la vie des individus en groupe dans le même temps qu'il permet de produire la capacité et le pouvoir de s'adapter aux changements par une intégration « normative » (intégration du rapport à la norme), une *quotidianisation* au sens du processus de production qui le constitue, permettant dans le même temps d'inclure des contingences inédites, imprévues et étrangères qui sont ainsi rendues et transformées de manière à ce qu'elles deviennent familières à ce quotidien par là intégratif, les dénudant de leur caractère d'étrangeté.⁷¹⁸ La spécificité du quotidien éducatif consiste à reproduire pour sa nécessité les processus éducatifs d'apprentissage et d'intégration des normes primaires de socialisation, ce qu'illustre le terme de ritualisation de la vie quotidienne dans l'institution. Le concept de *quotidianisation* permet effectivement d'approfondir encore mieux le saisissement de la *grammaire éducative spécialisée* qu'a mise en relief l'étude du *texte institutionnel* du CPA de Valmont. Il permet en effet de considérer un troisième terme et une tierce modalité de la socialisation, une socialisation qui ne concerne pas tant les modalités interactionnelles primaires ou secondaires entre sujets dans leur rapport et relation de production du lien social, mais bien plus profondément et archaïquement des modalités concernant les interactions « subjectivantes » que rencontrent les sujets dans leur rapport à la réalité, au réel en quelque sorte, rencontre énigmatique que les « aînés » (les majeurs), les éducateurs, les parents, etc., ont précisément la charge de transmettre de par leur expérience et leur intervention auprès des mineurs.

Cette dimension « structurale » du quotidien dont la *quotidianisation*⁷¹⁹ est le principe praxéologique est ainsi le véritable socle commun et le véritable levier fondamental de l'*agir*

⁷¹⁸ Cf. FREUD S., *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris, Gallimard, 1985, pp. 215-216.

⁷¹⁹ BEGOUT B., *La découverte du quotidien*, op. cit., pp. 325-326 : « [...] Il s'agit, on le voit, de concevoir la *quotidianisation* comme l'instrument de la *construction primaire de la réalité*, elle-même distincte de la construction secondaire de la réalité qui passe par une socialisation supérieure et ordonnée au sein de structures sociales déjà formées par des enjeux de pouvoir et de savoir, c'est-à-dire par une culture constituée selon des valeurs, des fins et des symboles. Par cette construction primaire de la réalité quotidienne, il faut donc comprendre un processus de formation de l'expérience humaine qui n'est poussé *causalement* et tiré *téléologiquement* par aucun but social, si ce n'est celui de la *quotidianisation* elle-même qui passe nécessairement par une forme de socialisation mais ne découle pas d'elle. Si les multiples constructions secondaires provenant des sphères spécialisées de l'État, de la religion, de la science, etc., imposent traditionnellement aux hommes, par subordination et coordination, certaines valeurs sociales, incarnées dans des attitudes, des rites et des lois propres, la construction primaire de la réalité, quant à elle, aspire simplement à constituer une expérience stable et familière, sans que son sens quotidien puisse être redevable de tel ou tel parti

éducatif spécialisé, justifiant dès lors et expliquant ainsi la centralité du terme et du concept de *quotidien* dans les pratiques et les « savoirs » et « théories » de l'éducation spécialisée, le quotidien étant un concept tout aussi présent qu'il est en général difficilement défini précisément tant il semble aller de soi au premier abord. D'où l'importance pour la réflexion et l'analyse de considérer l'institution éducative spécialisée comme *cadre de l'expérience*, cadre de l'expérience de la *transmission de la limite, quotidien* qui, tel un pléonasme, ne se définit dans sa matérialité par rien d'autre que de se constituer dans son être comme l'agrégat séculaire et « existentiel » des nutriments anthropologiques qui rendent possible et viable le *lien social* dès lors qu'on le considère structurellement comme l'invariant anthropologique minimal, le noyau inconditionnel commun à toute possibilité de lien social humain. Dans cette logique, on comprend dès lors tout aussi bien la nécessité et la centralité de la *norme* évoquée dans l'axe interprétatif de l'*agir organisationnel* comme modalité et figure de représentation de la *quotidianisation*, i.e. la distinction des rôles et des places de chacun dans le lien social et le processus de production du socle de vie commune que constitue le quotidien.

De la même manière et pour revenir au *texte institutionnel* du CPA de Valmont, on saisit mieux non seulement et d'une part la présence et la densité des gestes qui ont permis de caractériser et de définir l'*agir organisationnel*, mais également et d'autre part le sens de leur mise en œuvre dans la construction du cadre du *quotidien institutionnel* et dans l'usage de la fonction qui en découle : la *quotidianisation*, que l'on peut qualifier spécifiquement pour l'éducation spécialisée et comme le propose Claude Demateïs, de fonction opérative du quotidien, de *quotidien opérant*.⁷²⁰ Ce cadre institutionnel quotidien permet en fin de compte aux professionnels de se repérer et d'avoir un praticable « maniable » pour mettre en acte l'*agir éducatif spécialisé* et son intention spécifique de *rectification subjective*. Cependant et il faut ici le préciser car les nombreuses zones d'échanges délibératifs de l'équipe éducative

social. *La finalité de la quotidianisation est par conséquent rien moins que sociale*, car, bien qu'elle conduise à socialiser effectivement les individus, puisque l'instauration d'un monde quotidien commun cherche à surmonter la méfiance qui existe originellement entre eux, elle ne décide s'aucune espèce particulière de socialisation ni des divers contenus sociaux qui la remplissent. [...] Aussi, comme on peut facilement s'en convaincre par une analyse d'ethnologie comparée, les formes de vie quotidienne n'induisent aucune forme sociale particulière. Elles créent seulement un fort attachement à un certain espace, à une certaine forme de durée, et une manière causale de penser les relations entre les événements. Mais cet attachement, que produit la familiarisation comme réaction salvatrice à l'être non fixé de l'existant, n'implique aucune adhésion à telle ou telle société donnée. L'attachement est en quelque sorte inobjectif, aucun objet particulier ne répond à son besoin de liens. Au cours d'une même vie, l'homme quotidien peut ainsi être attaché au respect scrupuleux de normes sociales différentes, voire antagonistes, selon sa participation simultanée à plusieurs sphères sociales non forcément conciliables, pourvu néanmoins que celles-ci s'accordent *a minima* avec les formes primaires qui créent une assurance continue de l'expérience. [...] »

⁷²⁰ DEMATEÏS C., *Accompagner et prendre soin en institution médico-sociale*, op. cit., p. 16.

de Valmont dans le cahier de bord en attestent, il ne s'agit pas à ce stade de produire et d'imposer une rectification contrainte par la force à partir de laquelle les sujets intégreraient par mimétisme et soumission (par redressement) les capacités leur faisant défaut.

Dans un premier temps et en réalité, les éducateurs spécialisés usent du quotidien dans le même temps qu'ils le produisent pour *observer* et *détecter* tout d'abord et avant tout les rapports problématiques qu'entretiennent les sujets pris en charge avec les normes sociales, afin de pouvoir ensuite appliquer et mettre en œuvre une action adaptée et individualisée face aux formes des problématiques rencontrées et identifiées. Deuxièmement et dans le même temps, nous avons vu que ce quotidien, cette *quotidianisation*, permet également de constituer la stabilité et la familiarité nécessaire aux sujets accueillis dans les interactions, afin d'établir le minimum de confiance et de bases relationnelles pour que le tissage de la relation éducative soit favorisé, rendu possible et orienté par les finalités de l'éducation spécialisée. La *ritualisation* constitue donc ainsi dans un premier temps et de fait, un *agir de la limite* en terme de *quotidianisation* à la fois nécessaire pour soutenir un vivre ensemble institutionnel en groupe et à la fois nécessaire en ce sens que le vivre-ensemble permet aux éducateurs spécialisés d'identifier les difficultés sur lesquelles il s'agit d'« agir la limite » selon des modalités similaires, mais orientées plus précisément que dans la phase d'observation sur la rectification subjective visée. On affirme finalement que la *quotidianisation* est le moyen privilégié et spécifique dont usent les éducateurs spécialisés (ils sont spécialisés dans le *quotidien* et la *quotidianisation*) pour faire face aux multiples et nombreux paramètres qui caractérisent leur pratique professionnelle et que synthétise et condense le concept d'*incertitude*. Considérant en effet les nombreux paramètres d'incertitude qui pèsent sur l'intervention du CPA de Valmont (incertitudes du moment de l'arrivée des sujets, de la durée de leur séjour, de leur éventuel retour pour des séjours ultérieurs, incertitudes dans la trajectoire biographique des sujets, dans les réponses et les moyens à leur proposer face à leurs difficultés, incertitudes liées aux risques, etc., etc.) et en raison de la multitude des gestes reconstitués et formalisés dans le *texte institutionnel*, on peut affirmer que le quotidien est à la fois le moyen et en même temps la fin de l'*agir éducatif spécialisé* pour les raisons développées jusqu'ici et qui sont approfondies dans la présentation des gestes de l'*agir réflexif éthique*.

Le quotidien doit dès lors être défini comme le « moyen » le plus fondamentalement (anthropologiquement) accessible et à disposition des sujets du lien social humain pour faire face à l'incertitude. Le quotidien permet en effet comme le détaille Bruce Bégout dans *La*

découverte du quotidien - et l'on peut ici convoquer également et à nouveau *L'invention du quotidien* de Michel de Certeau -, d'assimiler l'incertitude⁷²¹ en l'orientant et en la rendant d'une certaine manière « maniable », d'« hommesticable », dans un cadre d'expérience artificiel où les gestes professionnels intentionnels et interventionnels lui confèrent une *gravité* qui la met à portée de main des éducateurs spécialisés qui sont ainsi des spécialistes de la gravité et de la gravitation de l'incertitude dans le quotidien. Rappelons encore une fois car cette précision est évidemment fondamentale qu'il s'agit d'un *quotidien institutionnel artificiel*, c'est-à-dire d'un dispositif institutionnel de vie et d'intervention quotidienne, d'une réalité sociale entièrement construite et déterminée par une intervention sociale et *sociologique*. Ces logiques gravitationnelles sont comme on l'a vu des logiques qui mettent en jeu le *paradoxe* et les apories de tout *identité humaine* qu'elle soit individuelle, singulière ou sociale, apories qui se déclinent entre *continuité/répétition* et *discontinuité/contingence*, entre *écart* et *ritualisation*.⁷²²

L'acte éducatif en parole : la limite et les limites. Faire feu de tout bois pour saisir l'occasion.

Il ne suffit pourtant pas seulement de créer les conditions permettant d'accueillir les sujets dans l'optique de répondre au mandat, ni de créer par le quotidien et la ritualisation la possibilité de détecter et d'observer les indices permettant d'identifier les difficultés et de favoriser leur expression. Encore faut-il *agir* sur ces manifestations positives à l'observation pour produire ensuite la *rectification subjective* (du rapport du sujet à la norme) visée pendant le temps de la prise en charge dans une optique plus large et à long terme, visée de rectification sociale soutenue par le processus de la *quotidianisation artificielle*. C'est en ce sens que ce qui constitue précisément le cœur de l'*agir éducatif spécialisé* relève de la dimension de la *limite* et des *limites*, ce qui a été résumé dans l'énonciation générique et performative de *transmission de la limite*. Les manifestations et les expressions des difficultés des sujets, favorisées, soutenues et rendues ainsi visibles (positives) par la spécificité éducative du dispositif quotidien (prise en charge du mandat d'hébergement et prise en charge de la dimension éducative du mandat) font ensuite l'objet d'une *action*, en interaction, dans le cadre de la *relation éducative* tissée avec les sujets en déviance, action qui peut dès lors être caractérisée comme relevant à proprement parler d'un *acte éducatif*. L'acte éducatif est en ce

⁷²¹ Cf. BEGOUT B., op. cit., p. 317.

⁷²² *Ibid.*, p. 457.

sens représentatif du processus de mise en actes de la limite et des limites, processus qui vise à ce que « quelque chose » opère en termes de *fonction éducative*, c'est-à-dire permette au sujet qui en bénéficie de s'inscrire dans « du » lien social en augmentant qualitativement son *rapport réflexif* aux modalités de cette inscription.

La limite se conjugue ainsi en termes d'action par un processus progressif dans lequel on perçoit le rôle et la fonction de la routinisation, opération en actes qui comporte divers niveaux et degrés d'application, en fonction d'une échelle interprétative construite et décidée à travers l'évaluation de l'équipe éducative qui délibère et juge de la proportionnalité, de l'intensité et de la justesse des limites adressées aux sujets pris en charge. C'est en ce sens que l'*agir de la limite* en actes et par la médiation de la parole relève d'une véritable *politique institutionnelle* qui est élaborée à tous les niveaux d'action et d'intervention et dans des multiples lieux de réflexion du *dispositif éducatif spécialisé*, direction, équipe, colloques, synthèses, etc. Dans le cadre de l'étude du *texte institutionnel* du CPA de Valmont, les multiples et nombreux gestes identifiés et analysés à la lecture des trajectoires du cahier de bord (paroles, sanctions, négociations avec les sujets accueillis, etc.) peuvent être pour cette raison considérés et s'inscrire dans une véritable « *politique de la réponse* », politique qui se soutient en toile de fond d'une politique éducative spécialisée de la limite.

Cette *politique indigène* dans la traduction singulière au dispositif concerné exige une discipline extrêmement intense et élevée pour le déploiement des trois dimensions *organisationnelle, relationnelle et réflexive éthique* de l'agir, discipline qui ne se définit pas ici par des usages *disciplinaires* tels que Foucault les analyse sous l'angle du *pouvoir*, mais d'une discipline et d'une rigueur d'attention et de vigilance dans l'organisation du travail de *quotidianisation* nécessaire au « maniement de la limite » dans le dispositif institutionnel⁷²³, gestes techniques, relationnels, gestes évaluatifs et de mesures, gestes collaboratifs et de coordination dans le cadre du travail d'équipe dont on a vu qu'elle était la condition de possibilité d'une prise en charge continue dans ses modalités d'accueil quotidien. Mais qu'entend-on précisément dans cette recherche par le terme et la notion de *limite*, au-delà des discours médiatiques et d'opinion publique, du sens commun qui évoque régulièrement la perte des repères, le besoin de mettre des limites dans l'éducation des enfants et des jeunes, sans que cette notion soit pourtant définie et que l'on sache quelque peu que ce soit ce sont il s'agit en réalité ?

⁷²³ *Ibid.*, pp. 550-551.

Quelle est dès lors la finalité de la limite si l'on se réfère aux phrases praxéologiques du *texte institutionnel* du CPA de Valmont identifiées dans l'axe empirique de l'*agir relationnel* : « Observer les indices et faire feu de tout bois » ; « produire de la socialisation par identification primaire » ; « responsabiliser éducativement, échanger par la parole » ; « agir la limite, faire face, intervenir, tenir la position du non à la jouissance » ; « valoriser » ; « enquêter en repérant les indices » ; « savoir-y-faire pour transmettre la limite en étant un repère » ; « faire preuve de réflexivité et de réactivité tactique et éteindre les incendies » ; etc. ? Dans quelles finalités communes s'inscrit l'ensemble de ces gestes qui caractérisent le cœur de l'*agir relationnel* ? Comment les aborder dans les lignes de l'axe interprétatif présent ? Il faut repartir pour y répondre du concept de limite que l'on mobilise maintenant à partir des travaux anthropologiques de Freud pour les relier ensuite, à grands traits, à toute une série de travaux et de réflexions récentes et contemporaines qui prolongent la conception de la limite, travaux qu'on ne détaille pas mais qui sont très proches de l'éducation spécialisée et ont été élaborés dans les développements de plusieurs auteurs, chercheurs et praticiens qui usent des concepts de la psychanalyse pour formaliser, repérer, soutenir la théorisation clinique des diverses pratiques éducatives, tels Francis Imbert, Mireille Cifali, Joseph Rouzel, entre autres, particulièrement ce dernier pour l'éducation spécialisée.

La *limite* est un concept et une notion qu'utilise Freud dans *Le malaise dans la culture* pour déterminer les obstacles à ce que semble-t-il recherche de manière générale l'ensemble des individus : le bonheur. Freud identifie en ce sens trois limites principales qui entravent l'accession au bonheur, bonheur qui n'est qu'un état synchronique fugace et éphémère dans sa durée : le *corps*, la *nature*, les *autres*, trois obstacles vecteurs de souffrances qui contraignent les individus dans leur existence tout autant individuelle que sociale.⁷²⁴ Les remèdes et les possibilités permettant de faire face à cette souffrance sont pour Freud multiples et divers, ils peuvent tout aussi bien s'inscrire dans des processus culturels de sublimation individuelle ou collective que dans des comportements faisant appel à l'usage des drogues qui font alors office de « briseurs de souci ». Cependant et fondamentalement, Freud analyse le remède principal à cette souffrance et le situe dans le *processus de la culture*, culture qui est dans le même temps un remède et un poison, un *pharmakon*, puisqu'elle implique en soi pour les individus la perte d'une part de liberté et de pouvoir individuel, c'est-à-dire de bonheur en quelque sorte et pour le dire rapidement, au détriment d'une part de sécurité, ontologique, physique. À partir du mythe de la « horde primitive », Freud met en exergue les processus

⁷²⁴ Cf. FREUD S., *Le malaise dans la culture*, op. cit., p. 19.

aporétiques entre individu et social, entre singulier et collectif, aporie que reprend Freud et qui caractérise la sociologie depuis ses débuts dans l’appréhension de la notion de lien social.⁷²⁵ La limite devient ainsi la modalité langagière et praxéologique permettant de constituer et de mettre en acte la *matérialité symbolique du lien social* au quotidien, dans le quotidien, par le quotidien, *quotidianisation* a-t-on dit. La *fonction symbolique* opérative que rend possible la limite tourne autour du « père » chez Freud et plus généralement dans ce que a été défini par la psychanalyse par le terme de *fonction paternelle*, *fonction tierce* d’ouverture à l’altérité et aux différences sociales et culturelles. Mais c’est aussi une fonction précisément limitative qui implique en quelque sorte un renoncement, une « différance », une sublimation ou un détournement de la satisfaction pulsionnelle immédiate désirée à l’aulne du principe de plaisir, pour le dire en termes freudiens, vers des objets et des motions pulsionnelles socialement plus acceptables et moins vectrices de souffrances ou de dommages. Le déclin de cette fonction paternelle jusque-là relayée par les institutions du lien social avait été annoncé par Jacques Lacan en 1936 dans un texte considérant les « complexes familiaux » où il développe - à travers une approche sociologique indéniable - les conséquences du déclin de ce qu’il nomme « l’imago paternelle » et qu’il considère à la suite de Freud comme étant constitutive des problématiques névrotiques et des crises du lien social du 20^e siècle.⁷²⁶

La *fonction paternelle* et ses finalités, si l’on admet ce raccourci illustratif, caractérise ainsi et permet de définir les modalités et les finalités de la *fonction éducative*, les deux fonctions n’en formant en réalité qu’une puisqu’elle peut tout aussi bien être mise en œuvre par une mère, un père, un homme, une femme, un éducateur, un adulte, etc. Les *mutations du lien social* développées et évoquées dans le chapitre précédent touchent de la même manière les fonctions et les finalités de l’éducation spécialisée qui, on l’affirme, sont structurellement fondées sur la remise en jeu dans le cadre du dispositif artificiel de *quotidianisation* des fondamentaux opératifs de la fonction paternelle et des processus de transmission qui définissent la fonction éducative. *Transmettre la limite* comme le fait l’équipe éducative du CPA de Valmont consiste ainsi à remettre en jeu les limites fondamentales et « dogmatiques » qui fondent la possibilité de tout lien social. Le travail d’accompagnement des sujets dans leur rapport à la limite, on l’a vu, est un travail qui articule dans le cadre de la *quotidianisation* des opérations répétées de *routinisation*, opérations qui permettent le surgissement des imprévus

⁷²⁵ *Ibid.*, pp. 38-39.

⁷²⁶ Cf. LACAN J. (1938), « Les complexes familiaux dans la formation de l’individu, Essai d’analyse d’une fonction en psychologie » in *Autres écrits*, Paris, Seuil, 2001, pp. 60-61.

et des difficultés des sujets sur lesquelles il s'agit d'opérer par la *réponse* que l'on définit comme processus praxéologique : l'*acte éducatif spécialisé*. À cet endroit de l'interprétation sociologique de l'*agir relationnel*, on se propose maintenant de relier et de mettre en analogie l'*acte éducatif spécialisé* et la *grammaire éducative du quotidien* - i.e. les trois temps de l'agir éducatif spécialisé : *agir organisationnel*, *agir relationnel* et *agir réflexif éthique* - en considérant qu'ils se polarisent en un *point de convergence* représenté par l'acte éducatif et les trois temps qu'utilise Joseph Rouzel pour le définir : l'*énonciation*, la *limite*, le *jugement*.⁷²⁷

Dès lors, le « produit » de l'*agir éducatif spécialisé* tel qu'il a été formalisé à partir du *texte institutionnel du CPA de Valmont* peut être défini dans cette recherche comme *acte éducatif spécialisé*, spécialisé parce que spécifique à la pratique de l'éducation spécialisée qui ne peut qu'être localisé dans le cadre d'un *dispositif institutionnel de quotidianisation*. Les trois caractéristiques praxéologiques des trois temps de l'agir définis jusqu'ici peuvent dès lors être circonscrites au cœur de l'*agir relationnel* : *observation* dans le cadre de l'*agir organisationnel* qui crée les conditions matérielles et organisationnelles, les moyens de l'*institution de la limite*, i.e. l'*énonciation de la limite* ; l'*intervention* qui se caractérise plus précisément par l'*acte éducatif* et la *transmission de la limite et des limites* dans le cadre du *quotidien institutionnel* et de l'*agir relationnel*, i.e. l'*agir de la limite* ; l'*agir réflexif éthique*, consistant à *interpréter la limite* dans les trois temps de l'agir, constituant ainsi en bouclant le « processus ternaire » de l'agir éducatif spécialisé un produit spécifique que l'on nomme l'*acte éducatif spécialisé*, i.e. le produit du processus conclu par le *jugement*, articulé avec l'*énonciation* et la *limite* que l'on vient de décrire précédemment. Ces trois temps forment ainsi ensemble la temporalité du processus praxéologique de l'*acte éducatif spécialisé*.

Dès lors et dans le quotidien professionnel qui est celui du dispositif éducatif spécialisé - en tous les cas si l'on se rapporte aux gestes empiriques repérés dans le *texte institutionnel* de l'équipe éducative du CPA de Valmont -, le moindre comportement problématique - au sens évoqué du *rapport à la norme* dans le premier volet interprétatif de l'*agir organisationnel* - fait l'objet d'une réponse, d'une reprise, sur une échelle allant de la plus simple et anodine remarque de la part d'un éducateur jusqu'à des sanctions de degré et d'intensité variables, ainsi qu'une reprise concertée dans des temps de discussion formalisés entre les sujets pris en charge et les membres de l'équipe éducative, entre les membres de l'équipe éducative du

⁷²⁷ Cf. ROUZEL J., « Éducateur, un métier impossible », *op. cit.*, p. 109.

dispositif. Les limites adressés aux sujets pris en charge font ainsi invariablement l'objet d'une *évaluation* de la part de l'équipe éducative, ce qui rend par ailleurs possible et constitue dans le même temps l'*évaluation des limites* de l'action éducative spécialisée en soi, en tant que *métis*, c'est-à-dire en tant qu'action rusée permettant l'application des limites sans l'usage de la violence physique ou morale. Si l'ensemble du processus de transmission de la limite se soutient à des degrés divers de l'usage de la *sanction*, celle-ci est employée en éducation spécialisée comme un *marqueur symbolique* en ce sens qu'elle favorise une reprise concertée dans l'après-coup qui permet de lui adjoindre une *signification*, tant pour les éducateurs qui la décident que pour les sujets qui en font l'objet. L'*acte éducatif spécialisé* consiste ainsi précisément à poser la limite, à l'*énoncer en corps et en parole* dans le face à face et en présence dans la relation avec les sujets pris en charge, il relève d'un travail complexe de *symbolisation par la limite* de l'acte transgressif ou/et du rapport problématique qu'entretiennent les sujets dans leur relation déviante aux normes du lien social.

En ce sens, la *limite*, son *institution*, sa *transmission* et son *interprétation* constituent un *invariant anthropologique* structural et structurel qui se trouve étonnamment mais logiquement et indéniablement au cœur de l'*agir éducatif spécialisé* et du dispositif institutionnel en éducation spécialisée, le *texte institutionnel* étant paradoxalement peut-être la reprise d'un *texte inconscient* et universel dont nous sommes tous « enfants »⁷²⁸, *texte* que le quotidien et la *quotidianisation* qui sont spécifiquement en jeu dans ce champ professionnel font ressortir à l'examen « anatomique » des gestes empiriques du CPA de Valmont. L'éducation spécialisée devient dès lors un prisme de réfraction inattendu pour l'analyse générique du quotidien et de la fonction de *quotidianisation* qui le caractérise, cette pratique devenant ainsi susceptible d'éclairer l'appréhension sociologique d'une notion jusqu'ici énigmatique. En tous les cas, on peut admettre que le quotidien entretient un rapport insécable de la fonction et de l'usage de la limite, la limite étant le moyen, le noyau central d'articulation, le point de capiton, de polarisation, le point de convergence et d'attraction où se condense la question complexe et universelle de la problématique du rapport impossible entre individu et social, entre singulier et collectif. Rappelant Freud et Durkheim, Michel de Certeau dans *L'invention du quotidien* situe précisément l'origine de la théorie des pratiques à cet endroit où s'articule le binôme aporétique « individu et social »⁷²⁹, à ce point où la limite

⁷²⁸ Cf. LEGENDRE P., *Les enfants du texte, Écrits sur la fonction parentale des États*, op. cit.

⁷²⁹ Cf. DE CERTEAU M., *L'invention du quotidien*, op. cit., p. 101.

impose une part de renoncement, de sacrifice, « sacrifice de la pulsion » disait Freud dans ses conférences de 1917 en ce qui concerne l'éducation.

Métastabilité et co-construction de l'action : adaptation et régulation, hiérarchie

Le rapport problématique aux normes du lien social des sujets accueillis se manifeste parfois dans le dispositif éducatif spécialisé de manière très spectaculaire, mais il s'exprime bien souvent et tout autant sous des formes anodines, à travers des détails du quotidien comme le démontre la densité d'inscriptions d'apparence anodines dans le cahier de bord du CPA. Pour l'équipe éducative spécialisée, il s'agit dès lors de saisir l'*occasion* quand elle se présente, soit en l'identifiant sous sa forme anodine et en appliquant avec réactivité la limite qui convient, soit en faisant preuve de la plus grande *réactivité* possible lors des manifestations spectaculaires et parfois dangereuses où le *pathos* à vif de certains sujets accueillis explose, tout en produisant un travail d'identification et de réflexion presque instantané concernant les limites en jeu dans l'intervention éducative présente pour des raisons de sécurité physique et psychique. En ce sens, il s'agit à juste titre d'une *métis* où le *saisissement de l'occasion* est caractéristique de la pratique et nécessite au préalable tout un travail de *mémorisation* de connaissances, d'informations, produisant un « stock » d'expériences professionnelles qu'il s'agit d'avoir à disposition pour une mobilisation *réactionnelle* et *réflexive* le plus immédiatement possible en situation.⁷³⁰ Si c'est ici exactement les fonctions qu'autorise l'*art de la mémoire et de l'occasion* qu'analyse Michel de Certeau dans *L'invention du quotidien*, on le développe ultérieurement, c'est aussi comme moyen à ce même endroit qu'il faut situer l'importance et l'usage central du cahier de bord étudié.

Le cahier de bord se présente en effet non seulement comme un outil de transmission et de communication de l'information, mais il joue par ailleurs un rôle et opère comme tiers à l'intérieur même des interactions entre les éducateurs spécialisés et les sujet pris en charge principalement, contribuant à la production d'une stabilité, d'une *métastabilité* au sens d'un équilibre qui pour exister doit en permanence faire l'objet d'actions de régulation (néguentropie) qui combattent les risques d'inertie et d'homéostasie, ce que Jean-Marc Levératto dénote comme la production d'un *ordre éducatif* dans le quotidien institutionnel

⁷³⁰ Cf. JAVEAU C., *Sociologie de la vie quotidienne, op. cit.*, pp. 35-36.

dans son étude sur des cahier de bord en éducation spécialisée.⁷³¹ Ce travail de saisissement, de communication et l'important travail *hypomnésique* d'enregistrement qui le soutient doit être produit en permanence car il s'agit de fournir, en plus de la qualité du travail éducatif, un travail de maintien et de production de la sécurité nécessaire aux interactions de tous dans le dispositif, ainsi que l'organisation qui garantit la possibilité et l'effectivité de l'*agir relationnel*, autrement dit de l'*efficacité* et de la *qualité* de l'organisation du travail et de l'action. En ce sens et selon cette double finalité conjointe, un *travail réflexif et communicationnel* est produit de manière continue selon des *modalités techniques* adaptées pour que l'évaluation des réponses données et adressées aux sujets ou que les réponses à envisager à la suite des événements puissent être effectuées avec le maximum de pertinence, de justesse et de justice, selon les processus du travail de *délibération* de l'équipe et selon l'ensemble des critères et obligations *éthiques, déontologiques, règlementaires, légaux*.⁷³²

Comme le définit Jean-Marc Levératto et si l'on se réfère au *texte institutionnel* du CPA de Valmont, on constate que l'activité des éducateurs spécialisés est véritablement *co-construite* à tous les niveaux de l'intervention, permettant d'évaluer d'une part la nécessité ou non de l'usage de la sanction, de l'élaboration de sa justification, pour évaluer d'autre part avec plus des critères d'observation les réactions des sujets pris en charge face aux réponses apportées, ainsi que pour les accompagner sur le plan éducatif dans l'élaboration de leur propre *rapport réflexif aux limites*, rapport qui contribue à l'apprentissage de l'*autonomie* de ces sujets dans leur capacités d'intégration dans le *lien social*.⁷³³ Ce travail de *co-construction* de l'*observation* et de l'*intervention* est un processus *technique* de production de métastabilité qui permet d'éviter le plus possible l'absence de réponse dans le quotidien professionnel pour ainsi combattre les risques d'anomie dont de graves conséquences peuvent résulter en termes de sécurité et de qualité éducative, ou par exemple que la mise en place de la qualité du quotidien se péjore dans sa dimension parfois rébarbative et répétitive qui est pourtant nécessaire à sa stabilité. L'anomie introduite par la diminution de l'attention aux procédés de

⁷³¹ Cf. LEVERATTO J.-M., *La co-construction de la réalité professionnelle, op. cit.*, pp. 109-110.

⁷³² *Ibid.*, p. 112 : « [...] L'écriture du cahier apparaît ainsi comme l'occasion d'un travail permanent et complexe de justification à la fois individuelle et collective des situations professionnelles quotidiennes ainsi que du mode d'engagement de chacun dans ces situations. [...] La réinscription de l'écriture dans la durée, qui justifie l'usage du cahier, et dans l'espace du pavillon, dont il sert à régler la vie quotidienne, permet donc de reconnaître sa dimension *constituante* de la réalité professionnelle, et de récuser une problématique classique de la légitimation a posteriori de l'action sociale. Les trois fonctions du cahier - permettre de passer des consignes, dire ce qui s'est passé et restituer le contenu d'observations faites sur chaque enfant - désignent autant d'opérations d'écriture par lesquelles chaque éducateur s'efforce de contribuer à la meilleure articulation du passé, du présent et du futur de l'action professionnelle collective, sans pouvoir déterminer avec certitude le contenu à venir de cette articulation qui dépend de l'accord de ceux auxquels il s'adresse. [...] »

⁷³³ *Ibid.*, p. 108.

construction et de maintien du quotidien risque dans ce cas de se répandre et de s'accroître sur un mode systémique, détériorant ainsi la qualité de la prise en charge des sujets accueillis et renforçant les problématiques risquant ainsi de provoquer des mises en danger de la sécurité et de la santé physique et psychique des sujets pris en charge ainsi que du personnel éducatif spécialisé. La capacité de s'organiser (ou/et de se réorganiser, c'est-à-dire d'adapter l'organisation) rapidement dans l'intervention en cours d'action est pour cette raison hautement importante et cela dès le processus d'accueil et d'admission, à la fois pour coordonner et valider les *processus délibératifs* qui permettent la prise de décisions dans l'équipe éducative, mais aussi et dans le même temps pour produire l'*activité organologique* qui soutient ces processus dans une instrumentalité technique qu'il s'agit de soigner pour pouvoir agir, intervenir et faire face au réel, faire face au destin toujours incertain des situations et des interactions relationnelles. Le cahier de bord soutient et permet précisément de répondre à cette nécessité qui met en lumière la densité et l'importance de la *réflexivité* dans la pratique de l'éducation spécialisée, réflexivité hautement *technique* comme le montre à lui seul l'usage du cahier de bord de Valmont.

La limite et les limites ne sont pour cette raison pas mises en actes dans le cadre de procédures automatiques, elles font à chaque fois l'objet d'une *interprétation délibérative et collective d'équipe* dans le cadre des espaces et des lieux d'élaboration mis en place dans le dispositif éducatif spécialisé, notamment à travers l'usage du cahier de bord qui comme l'indique Michel Foucault dans *L'écriture de soi* constitue, en sa qualité d'*hypomnémata*, une véritable *technique de soi* dont les finalités et les buts sont *éthopoiétiques*. En rapport à la *quotidianisation* dont il est question dans la *grammaire éducative du quotidien*, on remarque à ce propos et en écho aux propos qui précèdent que le philosophe Bruce Bégout dénote l'immanence de la *prudence* dans l'expérience de *quotidianisation*, le produit quotidien permettant l'étrange alliance du naturel et de l'étrange dans un juste milieu entre sécurité et ouverture à l'imprévu, sans que la rencontre de ce dernier ne relève d'un quelconque héroïque, mais bien plus et presque d'une attitude stoïque.⁷³⁴ Cette remarque confirme pour l'examen que la *mêtis* qui caractérise la pratique de l'éducation spécialisée relève bien

⁷³⁴ BEGOUT B., *La découverte du quotidien*, *op. cit.*, pp. 582-583 : « [...] La vie quotidienne, en tant qu'elle arrive à maintenir l'équilibre fragile entre le familier et l'étranger, à arranger ensuite les différents types de normalisation, immanente ou transcendante, avec la plasticité de la vie humaine, à savoir laisser respirer l'étrangeté dans l'expérience sans tout de suite l'abroger par la discipline rassurante de la quotidianisation, témoigne d'une prudence immanente qui, avant toute délibération intellectuelle, décide sur le vif de ce qui doit être tenu pour normal. Cette prudence quotidienne n'est pas une simple ruse, une habileté sophistiquée et rouée (ce qui impliquerait qu'elle tournerait à son avantage les circonstances) ; elle est parallèle au mensonge quotidien et tend à minimiser les effets néfastes. [...] »

spécifiquement de visées éthiques spécifiques et non d'une volonté d'un quelconque pouvoir disciplinaire qui mettrait au pas les sujets accueillis, les contraignant par la force à se conformer aux règles communes du lien social humain aussi microscopique soit-il, comme c'est le cas du dispositif institutionnel d'éducation spécialisée.

2.2.3. La production de la réflexivité : une organologie technique et communicationnelle

La *métis éducative spécialisée* nécessite, comme le propose Anthony Giddens pour la sociologie, une double herméneutique, une double réflexivité et un double contrôle réflexif inhérent à toute action⁷³⁵, *réflexivité éthique* qui vise à tempérer les risques d'usage du pouvoir que la *métis* éducative spécialisée transporte en elle en s'inscrivant dans un dispositif. Il faut dès lors résolument interpréter les gestes professionnels du *texte institutionnel* du CPA de Valmont en les considérant comme un travail réflexif de *justification* et de contrôle, un travail d'autocontrôle, d'*interprétation* et d'*évaluation* de la limite et des limites agies dans les interactions quotidiennes à l'égard des sujets pris en charge, dans un après-coup évaluatif et délibératif sur les événements survenus. L'*agir relationnel* s'enracine ainsi de manière complexe dans les dimensions de l'organisation et de l'intervention, tout en se soutenant dans l'après-coup de la réflexivité nécessaire d'une part à l'évaluation déontologique et éthique de son action et d'autre part nécessaire à l'*efficacité* et à l'optimisation de la *réalisation* des objectifs visés, en fonction des écarts rencontrés en application dans la résistance du réel.

On peut ici sans hésiter se rapprocher de l'*analyse de l'activité et des situations de travail* telle qu'elle est formulée par Guy Jobert qui met bien en lumière dans l'« intelligence au travail », d'une part la *métis* à l'œuvre et d'autre part la nécessité de résorber l'écart entre la *prescription organisée du travail* et les *résistance du réel* que tout agent, tout opérateur, tout travailleur rencontre dans son application et dans la « tâche réelle ». C'est à cet endroit que le concept de *bricolage* défini par Claude et Lévi-Strauss prend toute la mesure de sa nécessité praxéologique dans les processus de *quotidianisation*. Les finalités éducatives spécialisées trouvent ici quant à elles leurs modalités matérielles d'application et de conjugaison praxique. Ces processus sont bien entendu et comme nous l'avons vu construits et rendus possibles grâce à la constitution créative et l'usage de l'*organologie technique artisanale* qui permet outre sa portée réflexive d'assurer les bases communicationnelles qui doivent être mémorisées

⁷³⁵ Cf. GIDDENS A., *La constitution de la société, op. cit.*, pp. 53-54.

pour permettre la traduction praxéologique de l'*agir organisationnel*, de l'*agir relationnel* et de la *réflexivité éthique* en situation, ou dans l'après-coup immédiat de l'action. Le cahier de bord est ici l'*instrument* central de l'*organologie technique et réflexive* qui autorise l'agir dans le dispositif éducatif spécialisé, *instrument mnémotechnique* qui constitue lui-même, au sens de Giorgio Agamben, un dispositif de *réentions tertiaires* qui soutient la temporalité et la réflexivité de l'agir⁷³⁶, parmi les autres instruments qui le jouxtent dans le dispositif éducatif spécialisé. En ce sens, les outils et espaces techniques de la construction réflexive permettent d'une part de tresser (de composer) les modalités du mandat au sein du *système réticulaire* d'intervention, en relation avec les autorités qui le délivrent et d'autre part, de traduire les intentions et les finalités de l'agir en gestes praxéologiques concrets, repérables dans le *matérialisme discursif* que constituent les réentions mnémo-graphiques du cahier de bord.⁷³⁷

Cette *mémoire* immédiatement disponible à la *lecture* dans le cadre du dispositif permet ainsi d'optimiser et de coordonner la collaboration avec et entre les membres de l'équipe éducative, ainsi qu'avec les divers partenaires du réseau professionnel dans le même temps que se produit l'évaluation de la cohérence de l'action éducative du dispositif et la conformité de la prise en charge sanitaire et sécuritaire dans l'ensemble du système. Cette organologie réflexive technique artisanale et communicationnelle (il est presque certain que chaque cahier de bord est unique et singulier dans sa forme en fonction de chaque dispositif éducatif spécialisé) vise par ailleurs à produire la *crédibilité* du dispositif au sein de l'ensemble du réseau d'intervenants, mais aussi à garantir la qualité du *lien social indigène* - i.e. *la vie institutionnelle* - dans la relation et les interactions avec les sujets pris en charge, la finalité éducative devant favoriser au maximum de ses possibilités l'*adoption* et l'*inscription sociales* des sujets accueillis dans le *cadre primaire de sociation*⁷³⁸ que propose le dispositif éducatif spécialisé.

L'ensemble de l'intervention s'inscrit ainsi dans un *agir relationnel* qui ne se limite en aucun cas aux interactions avec les sujets pris en charge mais l'oblige à une dépense à tous les niveaux relationnels et interactionnels mobilisés par les contraintes et les limites du mandat social qui se traduisent ainsi à plusieurs niveaux : dans les *limites du réseau* interprofessionnel existant et des ressources qu'il met à disposition ; dans la *résistance du réel* de l'organisation du quotidien en relation avec le réseau ; dans la *résistance des sujets* pris en

⁷³⁶ Cf. STIEGLER B., *De la pharmacologie*, op. cit., p. 137.

⁷³⁷ Cf. MILNER J.-C., *La puissance du détail, phrases célèbres et fragments en philosophie*, Paris, Grasset, 2014.

⁷³⁸ Cf. JAVEAU C., *Le bricolage du social, Un traité de sociologie* Paris, PUF, 2001, p. 18.

charge ; toutes ces résistances étant constamment alimentées par les imprévus et les malentendus inhérents à toute activité langagière et communicationnelle dans le cours de l'activité. L'*agir relationnel* inclut dès lors l'ensemble du travail relationnel considérable qui doit être produit avec les partenaires, le texte du CPA de Valmont démontrant admirablement la diversité et l'hétérogénéité des multiples partenaires avec lesquels il s'agit de se coordonner, voire parfois de *négocier*, pour réaliser les modalités de la prise en charge du mandat et de l'intervention.

Bricoler avec le réel : tresser le mandat et l'intervention au sein du réseau

Dans sa dimension praxique et réflexive, l'*agir relationnel* se présente sous la forme d'un *bricolage au quotidien et du quotidien* qui permet de tresser les exigences du mandat avec la réalité de l'action quotidienne, produisant par ailleurs le travail d'articulation nécessaire avec le réseau d'intervention extérieur au dispositif éducatif ainsi qu'avec les familles des sujets accueillis. Le *bricolage du social* dont parle Claude Javeau n'est autre que celui qu'implique la *quotidianisation* dans son effectivité et dans le cadre de l'agir et du dispositif éducatif spécialisé, ce que démontre indiscutablement le *texte institutionnel* du CPA de Valmont. En ce sens et se référant uniquement au micro-contexte que constitue le CPA, on peut affirmer que le bricolage est le concept permettant de définir la *praxis* du quotidien, la pratique en quoi consiste la *quotidianisation* ou le sens pratique et la conscience pratique. Comme dans le cadre de la *pensée sauvage* détaillée par Lévi-Strauss, le bricolage se rapporte, *in fine* et sur le plan anthropologique, aux modalités minimales nécessaires à l'institution de tout quotidien et en ce sens, le *lien social* fondamental, c'est le *quotidien*, ce dernier nécessitant pour sa réalisation le même *contrôle réflexif* que dans l'agir éducatif spécialisé, tel que ce contrôle réflexif est analysé par Anthony Giddens et par Claude Javeau.⁷³⁹

La réflexivité produite dans le cadre de l'intervention doit parfois l'être dans une temporalité d'immédiateté dès lors qu'il s'agit de prendre des décisions dans les situations d'urgence et de les appliquer de la manière la plus cohérente et prudente possible, en raison

⁷³⁹ *Ibid.*, p. 38 : « [...] Les choses, en effet, peuvent ne déboucher sur le résultat attendu qu'après pas mal d'hésitations, voire d'essais et d'erreurs. Il y a gros à parier que celui ou celle qui déciderait, à la fin d'obtenir l'heure, de se ruer sur le premier passant venu, risque bien de se faire éconduire, et de voir obliger de répéter l'opération plusieurs fois. Mais même celui ou celle qui mettrait le plus de circonspection possible dans l'opération n'est pas sûr(e) de la voir aboutir à la première tentative. C'est dans ces incertitudes, ces risques de rebuffades que réside le recours au bricolage. Bricoler, c'est précisément, jusque dans les plus petites opérations de la vie quotidienne, de l'infra-ordinaire de tous les instants, l'obligation de toujours réajuster le tir et d'y être toujours prêt. [...] »

des motifs sécuritaires et éducatifs que le *texte institutionnel* a mis en lumière. Les outils et espaces techniques tel le cahier de bord contribuent dès lors fortement et principalement à ce travail, d'une part comme support d'enregistrement et de communication des faits ou/et des décisions à appliquer, mais aussi d'autre part et dans le cadre du travail de délibération interne à l'équipe présente dans l'action, comme *modalité de transmission* des données et consignes aux éducateurs qui prennent le relais de la prise en charge le jour même ou le lendemain. Les fonctions de l'organologie technique mise en œuvre apparaissent ainsi dans toute leur complexité réticulaire, que ce soit dans le cas de la prise en charge et de l'application du mandat en partenariat avec les autres dispositifs d'intervention et les autorités qui mandatent le dispositif éducatif spécialisé, mais que ce soit également dans le cas du travail réflexif interne à l'agir de l'équipe éducative spécialisée qui non seulement doit se coordonner pour la bonne marche du quotidien institutionnel mais qui doit aussi produire de multiples *gestes discursifs* de *négociation*, d'*évaluation*, de *délibération*, en vue de justifier et d'analyser la justesse des décisions prises ainsi que des gestes corporels et discursifs adressés aux sujets de la prise en charge dans le quotidien.

L'*écriture* est ici fondamentale, notamment celle consistant à user du *cahier de bord* comme *instrument prothétique* dans l'organologie générale du dispositif institutionnel. Plus rapidement accessible dans le cours de l'action que les autres espaces de délibération qui impliquent des « différences » temporelles (les colloques par exemple), le cahier de bord est ici le moyen qui permet de mettre en œuvre le contrôle réflexif de l'agir, et notamment de produire le *jugement*, afin que le processus temporel qui caractérise l'*acte éducatif spécialisé* puisse trouver sa *traduction matérielle* dans la pratique quotidienne, point que l'étude ethnologique centrée sur des cahiers de bord d'un dispositif éducatif spécialisé réalisée par Jean-Marc Levératto confirme.⁷⁴⁰ La *matière* avec laquelle il s'agit de *bricoler* relève bien

⁷⁴⁰ LEVERATTO J.-M., *op. cit.*, pp. 112-113 : « [...] L'écriture du cahier est ainsi pour chacun l'occasion d'un effort d'argumentation permanent, non seulement de ce qui s'est passé et de l'interprétation qu'il en propose mais des effets que doit avoir ce qui s'est passé sur ceux auxquels elle s'adresse. L'effectuation d'un travail de justification orienté vers le passé en même temps que vers le futur est ce qui fait de l'écriture dans le cahier un mode de construction d'une identité professionnelle « réelle » : loin de consister dans un travail de dissimulation de ce qui s'est passé, l'écriture dans le cahier est l'occasion pour chacun de continuer le travail de réduction de l'incertitude que son engagement dans une situation particulière et imprévisible a rendu exigible. L'écriture s'assimile ainsi à un *rapport* permettant l'effectuation d'une épreuve de la justesse de son propre engagement par les autres membres de l'équipe. Inversement, la lecture du cahier de liaison est, pour chacun des membres de l'équipe, le moyen d'un *jugement* qui, le plus souvent, peut avoir un contenu négatif - lorsque le rapport est accepté et ratifié par l'acceptation pratique de la consigne qui s'en dégage, ou plus simplement lorsque la description du nouvel état du monde du pavillon qu'il propose n'appelle aucun commentaire critique. Parfois, le jugement aura un contenu positif d'expression d'un désaccord : l'ouverture d'une dispute est alors conditionnée par la capacité de l'éducateur qui s'érige en juge à généraliser le litige et à démontrer l'injustice qu'introduit le rapport proposé par l'éducateur critiqué. [...] ».

pour cette raison de la *résistance du réel* relative à toute situation de travail et à toute activité professionnelle, mais aussi des imprévus inévitables, des contretemps, des absences diverses, des impossibilités de tous genres, matérielles, temporelles, légales, etc. Dans tous les cas et selon des degrés d'urgence toujours évalués et spécifiques au dispositif éducatif spécialisé, le point commun gravite autour des nécessaires réponses (politique de la réponse) qui doivent être adressées aux sujets pris en charge ainsi que des solutions appliquées dans les situations dans lesquelles ils sont impliqués, afin d'éviter qu'elles ne se dégradent jusqu'à des niveaux problématiques insolubles et pour que le bon déroulement de la vie quotidienne ne se grippe et ne débouche sur un chaos qui deviendrait dès lors difficilement maniable, ôtant de fait toute professionnalité et efficacité à cet agir très précisément situé par la nécessité fonctionnelle et opérante du *quotidien artificiel*, du « quotidien opérant » précédemment défini.

L'*agir relationnel* doit être ainsi considéré comme un *agir de la réponse adressée à autrui*. Les outils techniques hypomnésiques et la réflexivité qu'ils permettent de produire articulent et tissent les conditions de possibilité des actions et des adaptations à produire sur les plans *sanitaires, sécuritaires et éducatifs*. L'*acte éducatif spécialisé* se caractérise ainsi d'être une *réponse* adressée à partir d'une *décision* appliquée après évaluation et *délibération* d'équipe, décision qui doit par ailleurs être « traçable » pour les membres de l'équipe éducative afin de favoriser pour tous la compréhension des actions en cours, ainsi que pour éviter les procédés de manipulation et les transgressions produites par les sujets pris en charge. Les décisions doivent ainsi faire, sur un plan éthique, l'objet d'une délibération repérable et motivée par du sens explicitement élaboré et respectueux des sujets pris en charge, afin de garantir qu'en fin de compte l'action éducative spécialisée soit élaborée et professionnelle et qu'il ne s'agisse pas d'une action automatiquement répressive, procédure automatique qui se caractériserait par un pouvoir disciplinaire contraignant. En ce sens et par la centralité du quotidien qui lui est vital, l'*agir éducatif spécialisé* se distingue d'autres pratiques professionnelles voisines en travail social. Le bricolage au quotidien permet par ailleurs de construire la cohérence et la crédibilité de son action spécifique envers les sujets pris en charge, contribuant ainsi au tissage du lien de confiance qui permettra à l'acte éducatif spécialisé de trouver sa portée. Il s'agit bien évidemment d'éviter logiquement les incendies « systémiques » susceptibles de mener à des situations de crise ingérables, en faisant preuve d'une réactivité maximisée en permanence en termes de temporalité et d'efficacité, gestes multiples qui ont été repérés dans le *texte institutionnel* du CPA de Valmont et qu'il faut interpréter comme un contrôle plus réflexif que disciplinaire relevant de modalités carcérales ou policières. On doit ici plus

précisément parler de *discipline réflexive* et de *discipline attentionnelle et vigilante* relativement aux surgissement des difficultés des sujets sur lesquelles il s'agit d'agir ou qu'il s'agit d'accueillir dans une « bien-veillance », signifiant employé par Claude Demateïs dans lequel le terme de *veille* prend toute son intensité et trouve sa pertinence pour caractériser l'*agir relationnel*.⁷⁴¹

Optimiser la collaboration et l'action par l'usage des outils techniques

Si chaque prise en charge est individualisée et que chaque sujet nécessite un accompagnement attentif et bien-veillant, celui-ci se déroule bien évidemment en articulation et dans le même temps avec d'autres prises en charge, elles-aussi individualisées, avec une part importante de travail collectif et communautaire dans le cadre du travail sur le groupe, du *travail de groupe* qui caractérise les pratiques éducatives spécialisées. Une coordination devient dès lors impérative, car l'équipe éducative doit gérer l'organisation et l'intervention interne, ainsi que l'articulation dans le même temps du travail de collaboration avec les autres intervenants extérieurs, partenaires du réseau professionnel et du projet socio-éducatif global, ce qui exige à certains moments une dextérité de funambule et mobilise pour ce faire l'ensemble des outils techniques à disposition. Pour que le travail puisse se réaliser dans les meilleures conditions et dans le respect de ses finalités, il nécessite en permanence le bricolage évoqué, en fonction des imprévus et de la résistance du réel qui ne manquent pas de se présenter. Par ailleurs et en plus de tous ces gestes déjà complexes, l'équipe éducative doit également gérer les interactions et les relations entre les sujets pris en charge entre eux et en évaluer les apports pour l'observation du rapport à la norme des sujets, observation qui constitue un indicateur de leur rapport et de leurs capacités à « faire lien social », autant de pistes d'action et d'hypothèses que les interprétations permettront de dessiner.

Il faut bien entendu aussi coordonner et assumer les collaborations régulières ou occasionnelles, voire en urgences immédiates avec les partenaires extérieurs du réseau global d'intervention sociale et les outils techniques et mnésiques sont ici utilisés pour que les membres de l'équipe puissent retrouver les informations nécessaires le plus rapidement possible, en les ayant « sous la main », pouvant ainsi intervenir et agir avec la plus grande *réactivité, compréhension* et *efficacité* possible. Encore une fois et à cet effet, le *cahier de bord* est un outil fondamental et efficace, car il est important de consigner les informations à

⁷⁴¹ Cf. DEMATEÏS C., *Accompagner et prendre soin en institution médico-sociale, op. cit.*, p. 20.

transmettre aux partenaires du réseau en les centralisant au même « endroit ». Tout est encore une fois et ici une question d'*économie* et de gestion du temps, en termes de *réactivité*, il faut réussir à articuler l'ensemble des activités et des actions avec la charge supplémentaire provoquée par les inévitables imprévus du quotidien, à la fois dans le fonctionnement interne entre les membres du personnel du dispositif, mais également dans les relations de coordination avec les membres du réseau professionnel extérieur et élargi. Cette optimisation recherchée se déploie sur les deux axes de l'efficacité premièrement, pour la prise en charge du dispositif et sa contribution à l'efficacité du projet socio-éducatif global, deuxièmement sur le plan de la *crédibilité* et la *reconnaissance* de l'expertise professionnelle du dispositif vis-à-vis des partenaires du réseau et plus largement dans la « corporation » des travailleurs sociaux, comme le montrent les travaux de l'analyse de l'activité. Les travaux sur l'analyse de l'activité et des situations de travail ont à cet effet solidement démontré l'importance de la reconnaissance à l'intérieur des corporations et des champs professionnels, l'éducation spécialisée n'y fait pas défaut.

Le *cahier de bord* apparaît ainsi comme un *dispositif de captation de la vie quotidienne* institutionnelle et les multiples informations et matériaux qu'il renferme concourent indéniablement à des tâches bien plus complexes et opératives qu'une simple communication ou transmission d'informations. Il est, en tant que dispositif rétionnel, l'outil praxéologique central de la réflexivité de l'action qui permet de produire le maximum de *vigilance attentionnelle* dans le cours de la prise en charge dans la vie quotidienne institutionnelle. Le cahier de bord constitue ainsi un authentique *outil prothétique* qui permet aux éducateurs spécialisés de s'individuer en corps solidaire, en équipe, dans la plus grande cohérence et vigilance commune, dans la meilleure coordination, organisation et évaluation possibles de la qualité de l'intervention. Le dispositif du cahier de bord, en tant que dispositif rétionnel, présente ainsi des fonctionnalités inattendues que nous développons ultérieurement dans l'axe interprétatif de l'agir réflexif éthique, puisqu'il concourt également et parallèlement - mais synchroniquement - à l'*action en situation*, à produire par *projection*, extériorisation et réincorporation, les processus identitaires de l'équipe, ainsi que l'*âme institutionnelle* commune, en quelque sorte. *Mémoire* et *attention*, sont ici des maîtres-mots dans le cadre de la régulation de l'intervention et de la garantie de sa qualité.⁷⁴²

⁷⁴² STIEGLER B., *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, op. cit., pp. 39-40 : « [...] la formation de l'attention est toujours déjà à la fois celle d'une faculté psychique et d'une faculté sociale dans la mesure où sa captation canalise des rétentions primaires en fonction des rétentions secondaires psychiques de l'individu, mais en les inscrivant dans les rétentions secondaires *collectives* que symbolisent et qui supportent des rétentions

Évaluation, cohérence et crédibilité favorisant l'adoption et l'inscription sociale

Comme le montrent les notes du cahier de bord qui ont permis la reconstitution du *texte institutionnel*, il arrive que la gravité des difficultés de certains sujets pris en charge ait déjà mis à mal un autre dispositif d'intervention, voire l'ensemble du réseau socio-éducatif et socio-professionnel existant qui se trouve ainsi démuné. L'équipe éducative du CPA doit alors travailler à *rompre la stigmatisation* et à favoriser le plus possible - malgré les résistances dans le réseau - l'*adoption* de ces sujets dans le réseau même du milieu socio-éducatif. Il est en général et d'ordinaire plus habituel d'entendre parler de stigmatisation à propos de ces sujets pris en charge par l'éducation spécialisée dans le cadre de l'opinion publique, dans le sens commun et les médias, mais plus rarement et cela apparaît dans cette étude dans le cadre même du réseau professionnel d'intervention socio-éducatif. L'*agir relationnel* ne concerne dès lors pour cette raison pas que les interactions de l'équipe éducative (et les interactions internes des membres de l'équipe) avec les sujets pris en charge (et les interactions entre sujets pris en charge), mais également toute la dimension interactionnelle qui se réalise avec les partenaires du réseau professionnel extérieur, interactions entre les sujets et ces partenaires, interactions entre ces partenaires et le dispositif éducatif spécialisé. L'*agir relationnel* dessine ainsi un champ de compétences relationnelles complexes et multiples qui ne se résume pas uniquement à la relation avec les personnes prises en charge, mais aux relations avec l'ensemble des partenaires et des pairs dans le réseau d'intervention.

Dans le cadre de l'*agir relationnel*, il s'agit de trouver des solutions palliant les résistances multiples qui s'y présentent et il est ainsi important de souligner la densité du *savoir-faire relationnel* qui est produit dans le cadre du travail avec les familles sur le plan de l'intervention socio-éducatif, sur le plan du droit des parents à l'information et de la responsabilité légale qui les concerne et les rend partenaires. Par ailleurs, le rôle du dispositif éducatif spécialisé peut aussi consister dans le cadre de l'*agir relationnel* à constater des manquements à l'intérieur même du réseau d'intervention et les signaler aux autorités de placement dans le but d'avoir la plus grande efficacité et cohérence possibles. L'*agir relationnel* fait pour ces raisons faire l'objet d'une évaluation à tous les échelons et niveaux de son déploiement : évaluation d'autocontrôle de l'application interne des procédures de prise en charge ; évaluation continue de l'efficacité et de la justesse de l'intervention produite

tertiaires. L'*individuation* collective est constituée de *réentions* collectives, communes à ceux qui ne s'y co-individuent psychiquement qu'en partageant un fond réentionnel commun. [...] »

et co-construite ; évaluation de la crédibilité et de l'adéquation au mandat de l'action produite en lien avec les partenaires du réseau, etc. Dès lors, la « réflexivité » n'est pas qu'une simple et nécessaire « conscience de soi » : « elle est la façon spécifiquement humaine de contrôler le flux continu de la vie sociale. Une personne est un agent qui se donne des buts, qui a des raisons de faire ce qu'il fait et qui est capable, si on le lui demande, d'exprimer ces raisons de façon discursive (y compris de mentir). »⁷⁴³

L'*agir relationnel* implique ainsi de fait la production d'un *soin* de l'intervention et de sa construction et composition, en fonction d'une constellation relationnelle et interactionnelle beaucoup plus importante que ne pourrait le laisser croire une focalisation uniquement et classiquement orientée par une vision duale éducateur spécialisé/sujet pris en charge. C'est du moins le constat que l'étude du *texte institutionnel* du CPA de Valmont oblige à faire, texte qui dénote d'une part la centralité de la fonction du cahier de bord et de son usage dans le cadre de l'agir éducatif spécialisé, et qui d'autre part confirme à la suite des travaux de Jean-Marc Levératto l'intérêt et la pertinence de l'étude du cahier de bord pour une approche scientifique se déroulant au plus près des gestes professionnels praxiques des éducateurs spécialisés, sans que la modalité d'observation n'influe ou ne perturbe en quelque façon les conditions d'observation, ni la nature de l'agir analysé.⁷⁴⁴

Il est en ce sens central de rappeler le rôle fondamental qu'opèrent les gestes d'*écriture* et de *lecture* que réalisent au quotidien tous les membres de l'équipe éducative spécialisée, l'étude du cahier de bord du CPA démontrant de plus la complexité de l'évaluation et du contrôle réflexif que permet son usage que l'on peut définitivement qualifier dans le cadre de l'intervention et de l'*agir relationnel*, de *techniques de soi* au sens défini par Michel Foucault dans ses travaux. L'*écriture de soi* qui caractérise l'écriture de chaque éducateur dans un *soi* commun (comme-un) qui définit l'équipe éducative devient ainsi l'instrument central d'une *organologie institutionnelle* que l'on peut qualifier de *gouvernement de soi et des autres, gouvernement éducatif spécialisé* produit par le dispositif institutionnel qui met en œuvre en continu et au quotidien une véritable *herméneutique de l'agir* qui nous autorise finalement à parler de la centralité du *souci de soi* dans la pratique de l'éducation spécialisée. Rappelant la caractéristique hypomnésique du cahier de bord, on considère ainsi que le *souci de soi* que met en acte l'équipe éducative à travers l'évaluation de ses propres actions et la qualité éthique et délibérative de son agir, autorisent à définir le cahier de bord comme un *dispositif de*

⁷⁴³ GIDDENS A., *La constitution de la société*, op. cit., p. 51.

⁷⁴⁴ Cf. LEVERATTO J.-M., *La co-construction de la réalité professionnelle*, op. cit., pp. 115-116.

subjectivation, dispositif dont disposent les membres de l'équipe éducative pour produire ce que l'on peut qualifier comme une *réflexivité indigène*, une *auto-réflexivité* en quelque sorte puisque ses modalités praxéologiques ne sont en aucun cas définies par des déterminations étatiques ou par de quelconques injonctions extérieures.

L'*agir éducatif spécialisé*, à travers la *transmission de la limite* qui constitue l'axe central de l'*acte éducatif spécialisé*, peut dès lors être défini comme un véritable *gouvernement du quotidien*, une *économie du quotidien* qui articule *souci de soi* et *souci de l'autre* et où la transmission opère - dans les trames et les interactions de la *quotidianisation* et du quotidien - et concourt à la possibilité d'une *rencontre* entre éducateurs et sujet pris en charge, la rencontre constituant un *écart* permettant un potentiel déplacement chez les sujets accueillis, une potentielle *rectification subjective* par identification aux éducateurs spécialisés grâce à l'autoréflexivité qu'ils mettent en œuvre. On peut affirmer que ce qui se joue et se transmet véritablement dans la *transmission éducative* ne ressort pas de l'action disciplinaire d'un dispositif de pouvoir tel que ce dernier a été analysé par Foucault, mais qu'au contraire ce qui se transmet est en étroite relation avec la *discipline réflexive* que produisent les membres de l'équipe éducatif, i.e. le dispositif, l'institution éducative spécialisée.

On peut dès lors également affirmer que ce que les éducateurs transmettent c'est justement, à travers la limite, la *quotidianisation* et par des processus d'*identification* dans le cadre de la rencontre et des interactions, la capacité et la *discipline réflexive* que les sujets accueillis peuvent progressivement s'approprier pour apprendre à développer leur propre *autoréflexivité*, i.e. leur capacité à prendre de l'écart et de la distance par rapport à ce qu'ils vivent et à considérer dès lors et peut-être d'envisager différemment leur *rapport à soi et aux autres*, i.e. à mobiliser leur réflexivité dans leur rapport au lien social et leur rapport à leur *devenir* obligatoirement social. Ce sont là les ingrédients qui définissent le processus de *rectification sociale et subjective* présenté dans cette recherche.

C'est bien la production de cette *capacité réflexive* - dans le souci de soi et de l'autre, par le gouvernement politique et éthique du dispositif institutionnel - que l'on peut attendre, voire exiger de l'*agir éducatif spécialisé* en termes de qualité et de professionnalisme, capacités et compétences (savoir, savoir-être, savoir-faire qui forment ensemble un savoir-y-faire relationnel et quotidien) qui concourent et produisent la crédibilité de l'action du dispositif éducatif spécialisé, tout aussi bien à l'égard des institutions et autorités qui lui délivrent et ordonnent ses mandats que de la part des sujets accueillis desquels un minimum de confiance

est nécessaire pour que se tisse la relation éducative et les processus de transmission et d'identification soient possibles et opérants. De la même manière, il est logique que ce *savoir-faire du quotidien* garantisse la crédibilité du dispositif à l'intérieur de la profession, l'appropriation par les sujets accueillis d'un rapport réflexif inédit à eux-mêmes et aux autres constituant les meilleurs atouts pour envisager leur *adoption et inscription sociale* les plus favorables dans le lien social et dans la collectivité sociale. On trouve encore confirmation de ces logiques et approfondissons l'importance des modalités particulière de la réflexivité éducative spécialisée dans le chapitre suivant qui présente l'axe empirique et l'axe interprétatif relatifs à l'*agir réflexif éthique*.

CHAPITRE VII. L'AGIR REFLEXIF ETHIQUE - INTERPRETER LA LIMITE

VII.I. L'AGIR REFLEXIF ETHIQUE - AXE EMPIRIQUE

« Construire une représentation mentale » ; « Utiliser les espaces techniques et graphiques d'équipe » ; « Produire en équipe la réflexivité clinique et critique » ; « Contrôler l'application et le suivi du projet » ; « Auto-contrôler la communication » : telles sont les *phrases praxéologiques* qui définissent la *grammaire réflexive* produite au CPA de Valmont dans ce troisième temps d'*interprétation de la limite* qui caractérise l'*agir réflexif éthique*. Ces phrases ont été traduites par des titres métaphoriques correspondants qui permettent d'illustrer le fait que la réflexivité empirique produite au CPA de Valmont dans le cadre de l'agir n'est pas une réflexivité « invisible », ni « indicible », mais qu'elle est positivement observable et repérable dans les gestes praxéologiques qu'illustrent les phrases empiriques du *texte institutionnel* du CPA de Valmont : produire et co-construire collectivement « L'empreinte intérieure » exige ainsi de la part de l'équipe du dispositif institutionnel « La discipline de soi et le compas » qui est un intense et rigoureux travail de mesure qualitative permettant d'identifier et de capter par les outils mnémotechniques « Les grimaces du réel en texte », afin de parvenir à garder et avoir prise sur les événements qui surgissent de manière imprévisible dans l'incertitude du quotidien. Dans son articulation avec l'ensemble des autres outils, le cahier de bord permet à l'agir réflexif éthique - dans son nouage complexe avec les deux autres champs de l'agir -, de constituer une « image vivante », une « image hypermatérielle »⁷⁴⁵ et un branchement direct sur la vie institutionnelle, tel « Le phare dans la tempête » fermement ancré et largement engagé dans le flots des écueils marins. La projection lumineuse imaginaire de cette « empreinte intérieure » permet ainsi de rappeler à tous la vigilance que la navigation sur les flots du quotidien éducatif spécialisé exige, mais elle permet également de retracer la trajectoire maritime du dispositif, « Le livre des comptes » qui permet tel un livre de bord d'enregistrer et d'interroger dans le même temps l'ensemble des gestes produits pour l'agir.

⁷⁴⁵ Cf. *Vocabulaire d'Ars Industrialis*, « Hypermatière » in STIEGLER B., *op. cit.*, p. 402 : « [...] Il faut se défaire de l'idée que les technologies cognitives et culturelles sont immatérielles : l'immatériel n'existe pas. La matière, devenue flux, est de moins en moins solide, elle n'en est pas pour cela immatérielle, et il faut au contraire, en outre, de plus en plus de matériels pour la transformer. [...] »

1.3. Construire une représentation mentale - *L'empreinte intérieure*

Élaborer une réflexivité d'équipe implique que la contribution de chaque professionnel dans le cahier de bord concoure à la production d'une image « mentale » hypermatérielle porteuse des représentations communes et collectives de la vie du centre et des actions qui s'y déroulent. L'inscription fragmentaire de notes et de courts récits rendant compte de situations vécues, d'informations diverses, de commentaires, d'évaluations rétroactives des actions et d'observations multiples permettent que l'ensemble des ces détails hétérogènes marqués sur la cire que matérialisent les pages du cahier de bord produisent une véritable empreinte socialisatrice dans la conscience de l'équipe, conscience vivante, souple et réactive et presque immédiate, telle une hypermatérialité de l'âme et de la vie du Centre. Ce regard symbolique et panoptique que chaque membre incorpore, produisant par là un authentique « corps d'équipe », permet aux éducateurs spécialisés de se mouvoir en temps réel à l'intérieur des murs de l'institution et d'apporter face aux imprévus, devant l'inattendu et dans les interactions relationnelles parfois remuantes avec les sujets accueillis à bord, des réponses rapides, réfléchies, concertées qui permettent de garder la maîtrise et de maintenir le cap de l'intervention et de la navigation sur les flots mouvants et parfois tempétueux de la vie quotidienne institutionnelle.

1.3.1. *Initier une représentation mentale d'équipe*

Sur le plan de la transmission en équipe et selon les mêmes logiques, il s'agit de collecter le maximum d'informations pour préparer l'équipe éducative aux nouvelles arrivées, en favorisant la coordination de l'organisation et de l'intervention dans les dimensions éducatives et sécuritaires. Cette anticipation doit permettre à ce niveau d'initier et d'imaginer en quelque sorte une représentation mentale des sujets qui s'apprêtent à arriver, telle une inscription psychique et collective dans le corps collectif de l'équipe, l'image permettant de mémoriser et de faire circuler les informations nécessaires à l'agir entre les membres de l'équipe ainsi que pour ses individualités qui seront en charge d'effectuer l'admission en fonction du moment d'arrivée du jeune, arrivée parfois difficile à prévoir précisément à l'avance. Puisque l'admission peut se faire à tout moment, il est nécessaire que tous les membres de l'équipe présents dans le Centre au moment d'une arrivée puissent avoir en tête les informations nécessaires, puisqu'il est effectivement difficile de déterminer à l'avance quel éducateur sera en charge de cette tâche.

La responsabilité de l'admission est ainsi anticipée et partagée entre les membres de l'équipe et la transmission des informations permet par ailleurs également d'anticiper et de rassurer l'équipe éducative lors de l'admission de sujets dont les actes de déviance contraignent le Centre à produire un haut niveau de vigilance sécuritaire. Il ne s'agit dès lors pas d'une simple communication d'informations nécessaires à l'action mais bien d'un procédé de composition et de transmission (on devrait utiliser le terme de « diffusion ») d'une représentation d'équipe permettant d'anticiper les imprévus et de co-construire la réalité et la continuité de l'agir professionnel.

1.3.2. Contrôler les procédures et transmettre/consigner l'information

La phase d'admission implique des processus de transmission et de communication des informations relatives aux admissions et aux retours des sujets dans le Centre, elle permet en rapport avec la phase préliminaire de l'admission de confronter les informations premières avec la rencontre réelle des sujets accueillis, des premières pistes de travail pouvant dès lors déjà être esquissées à ce moment-là, fournissant ainsi les premières orientations pour la prise en charge individualisée dans le cadre global de l'action du dispositif institutionnel et du projet socio-éducatif orienté par le mandat. Les éducateurs consignent les informations observées et récoltées, tout en mobilisant et partageant leur expertise expérientielle des temps d'admission avec le reste de l'équipe, afin d'affiner l'observation et l'identification des difficultés rencontrées et pour pourvoir par là dessiner des pistes de travail nécessaires et pertinentes. Par l'usage du cahier de bord, il s'agit bien évidemment de procéder à l'auto-contrôle de l'application des règles et des procédures de fonctionnement des admissions - comme dans le cadre d'un système de « contrôle qualité »⁷⁴⁶ par exemple - et de valider matériellement la présence effective des sujets au sein du Centre pour garder à l'esprit toutes les nécessités que cette présence pourrait induire, en termes d'informations à fournir pour la gestion interne de la vie du dispositif ou pour soigner la qualité des relations et la crédibilité avec les interlocuteurs externes du réseau professionnel de collaboration.

Le temps de rencontre que constitue l'admission peut dès lors et tout aussi bien être un moment de tension que de décompression et les éducateurs doivent à cet endroit produire de la souplesse et faire preuve de la négociation nécessaire pour garantir le meilleur déroulement

⁷⁴⁶ Cf. DE ROZARIO P., *Le tropisme de la qualité en éducation et en formation*, Université de Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 89, 1999.

possible de l'admission, d'une part au regard du respect des procédures et règlements, d'autre part en prenant le temps de discuter avec les sujets accueillis lorsque cela s'avère judicieux, pour recueillir leurs confidences ou supporter à d'autres moments leur agressivité ou parfois leurs menaces et insultes. Il s'agit dans les deux cas et quoi qu'il en soit de recueillir le maximum d'informations sur le sujet et sur son état physique, psychique, comportemental, afin d'anticiper et d'agir déjà sur les possibles difficultés internes et orienter le mieux et le plus rapidement possible la prise en charge éducative et sécuritaire.

1.3.3. Observer et consigner les détails

La consignation et la transmission du déroulement des « événements du réel »⁷⁴⁷ que constituent parfois les retours sont ainsi fondamentales pour que l'ensemble de l'équipe puisse être « au courant » et s'organiser pour répondre rapidement aux comportements transgressifs ou problématiques de certains sujets à partir des critères internes réglementaires et des décisions collectivement évaluées et concertés. Puisqu'il est difficile de prévoir ce qui va se passer lors d'un retour, ni même le tour que ce dernier peut prendre alors que tout semble pourtant et parfois bien se passer en apparence, les éducateurs doivent éviter en permanence les manipulations et les incohérences dans la régulation de la prise en charge ou dans les messages adressés aux sujets accueillis. En ce sens l'usage du cahier de bord permet de produire ce travail de communication et de soutien à la cohérence, il permet encore une fois un processus d'auto-contrôle et de vérification de l'application des procédures et règlements qui présente une transparence et une traçabilité nominative des actes facilement et rapidement accessible à tous. Le travail de communication des informations et de transmission du cours des événements, tout aussi anodins soient-ils, permet logiquement d'optimiser l'anticipation sécuritaire et éducative dans un contexte institutionnel où la sécurité est de manière très complexe une condition qui soutient l'effectivité de l'agir éducatif qui s'y déploie. Dans le même temps que la production routinière de la vigilance évoquée, il faut par ailleurs observer et relever les surprises, les petits changements, les écarts aux habitudes comportementales des jeunes. Le cahier de bord fait en effet régulièrement place à des traits d'observation teintés d'humour et d'étonnement inattendus, sans doute parce que ces écritures de décompression marquent ici un écart avec la pénibilité habituelle et répétitive qu'exige l'institution organisationnelle de la vie quotidienne. Mais ces décompressions sont souvent la

⁷⁴⁷ Cf. PETIT J.-L. (sous la dir.), *L'événement en perspective*, Paris, EHESS, 1991.

marque d'une tension omniprésente où l'humour signale en réalité la nécessité de maintenir une vigilance élevée. Les deux notes suivantes illustrent quelque peu ce propos et montrent un arc sur lequel se conjoignent des extrêmes, entre le R.A.S. (rien à signaler) du retour et l'atteinte des limites d'action des éducateurs spécialisés du centre :

« *De retour à 18h45 !!! Complètement sobre !!! C'est pas un gag !!! Grâce à la Migros dit-elle ! Si les miracles existent, elle en est la preuve !!! Les réfs disent Youpie !! Il y a une Migros à Lourdes ?* » (I. 296) ;

« *Admission sans trop de problème vu que la demoiselle est accompagnée de 5 policiers... X se montre cependant extrêmement grossière (surtout à l'encontre de M) et effrontée, n'hésitant pas à taper contre la porte de la douche ou à répondre aux agents. Avertie qu'elle passera 48h en chambre forte si son comportement est adéquat. ZZ averti et autorise une délocalisation à la moindre explosion de X durant la nuit. La policière m'a glissé que la jeune fille leur a annoncé qu'elle serait déjà plus au CPA demain, donc : !!! Vigilance extrême, SVP ! Pas de veilleurs ou stagiaires dans sa chambre et les éduc, hommes comme femmes, je vous rappelle qu'elle est assez douée pour tout ce qui est dénonciation d'abus) vont à deux auprès d'elle.* » (G. 200)

Venir et revenir au CPA n'est jamais anodin, et même lorsque tout se passe au mieux, dans le calme et même la bonne humeur, le voile reste fragile et la souffrance, les difficultés peuvent surgir à tout instant. Ces observations compréhensives ne sont en effet pas anodines et permettent malgré les traits d'humour ou d'ironie de repérer le processus de constitution d'un savoir sur les sujets accueillis, d'un *savoir par expérience* comme le définit le psychanalyste Theodor Reik, l'opposant à un savoir « appris par cœur » qui opère avec des conceptions consciemment acquises.⁷⁴⁸ Relativement aux remarques opérées dans la partie précédente concernant l'oubli relatif et nécessaire aux processus de l'action, on peut parler ici d'« observation inconsciente »⁷⁴⁹ au sens d'une attention flottante attentive aux petits détails. Il ne s'agit bien évidemment pas de tout noter et enregistrer, mais d'essayer de « deviner » par l'observation d'indices potentiels les difficultés réelles des sujets. Le cahier de bord témoigne ainsi de ce travail qu'évoque par ailleurs le même Theodor Reik et qui consiste à *remarquer, faire attention et enregistrer*.⁷⁵⁰ La partie suivante montre que si les retours des sujets au

⁷⁴⁸ Cf. REIK T., *Le psychologue surpris*, Paris, Denoël, 1976, p. 111.

⁷⁴⁹ *Ibid.*, cf. chapitre 2, « L'observation consciente et l'observation inconsciente », p. 46.

⁷⁵⁰ *Ibid.*, p. 61.

Centre constituent une dimension importante du travail d'accompagnement, celui des sorties n'est pas non plus et étonnamment toujours plus léger.

1.3.4. Transmettre, consigner

Sur le plan de la transmission, les objectifs de prévoyance et d'anticipation lors des « passages du seuil » sont les mêmes que lors des cas de sortie. Une représentation mentale du jeune doit être présente à l'esprit de l'équipe éducative en place, pour anticiper le retour des sujets et mettre sur pied l'organisation de l'admission. Les procédures font comme à chaque fois l'objet d'un auto-contrôle continu au moyen du cahier de bord. Les départs sont parfois douloureux et porteur d'une incertitude qui montre l'inachèvement, l'invisibilité et l'incertitude de l'impact du travail éducatif pourtant produit à grand effort :

« Retour + Départ douloureux pour la jeune fille. Entre les larmes, la colère et le mutisme. S'est engueulée avec X qui lui aurait donné des coups. Ne sait plus quoi faire, l'aime et ne veut pas le quitter, etc. Dans l'immédiat, je lui ai mis un peu de glace pour ne pas que son visage gonfle. M'a dit qu'elle ne sait pas si elle tiendra au boulot... ». (G. 127)

Un peu de glace, quelques paroles de réconfort, une présence bienveillante, bien que limités, les gestes de l'éducateur spécialisé sont parfois des gestes simples et fondamentaux qui accompagnent le passage du seuil. De manière synthétique, ces temps de passages qu'on pourrait penser anodins ou secondaires s'inscrivent au contraire pleinement au cœur de la grammaire praxéologique du quotidien des éducateurs spécialisés du CPA de Valmont.

2.3. Utiliser les espaces techniques et graphiques d'équipe

La discipline de soi et le compas

Prévoir l'imprévisible, y répondre dans le feu même de l'action exige l'usage d'outils et de techniques dont la responsabilité incombe tout autant à chaque membre individuellement qu'à l'équipe dans son ensemble, au cœur d'une responsabilité solidairement partagée, soucieuse de l'attention qu'il s'agit de produire et de cultiver. Interroger, observer, collecter sans cesse les détails susceptibles de se transformer en indices pour l'évaluation de l'action, le travail indiciaire qui donne vie à ce « regard intérieur » et artificiel de l'âme immédiate de l'institution exige que chacun mette en œuvre, comme les abeilles dans la ruche, une

« discipline de soi » favorisant dans les interstices du quotidien l'application des modalités pratiques de la « mission » de l'équipe. Ces « techniques de soi », par l'image mentale hypermatérielle à laquelle elles donnent vie, tracent des arcs et des traits réflexifs qui lorsqu'ils sont réunis forment au final un cercle intégral permettant comme dans l'usage d'un compas et dans une visée évaluative, de mesurer la justesse de visée et d'impact des actions sur la cible de la mission institutionnelle, de réajuster le tir cela s'avère judicieux, de changer d'angle d'approche ou d'engager d'autres techniques pour rectifier en permanence dans l'agir les écarts qui ne cessent invariablement de se produire entre tâche prescrite et tâche réelle.

2.3.1. Utiliser les outils et produire les espaces de contrôle et de réflexivité

Sur le plan de la *transmission*, tous ces actes font l'objet d'un travail de consignation sur un mode de transparence et d'auto-contrôle grâce à l'utilisation *d'outils graphiques* multiples comme le cahier de bord, l'agenda, la feuille journalière de présence et des divers formulaires, documents administratifs et rapports éducatifs, rapports internes, rapports officiels, formulaires d'admission, etc. Par ailleurs, sur le plan de l'échange et de la transmission des directives, plusieurs sortes « *d'espaces communicationnels* » existent et permettent de faire circuler et de faire remonter les informations aux divers niveaux hiérarchiques : colloques, mini-colloques, réunions décisionnelles agendées ou improvisées en fonction des événements. Il faut bien sûr aussi évoquer l'organisation de l'équipe qui implique tout un travail de structuration au niveau des différents horaires de travail qui permettent la prise en charge quotidienne. L'importance du travail réflexif concernant l'organisation et les négociations apparaît par exemple dans les notes du cahier de bord lorsque des adaptations doivent être négociées sur le champ, en fonction du cours parfois soudain et imprévu des événements.

2.3.2. Soigner l'attention et la métastabilité par incorporation mnésique

Concernant la transmission et la communication, les notes du cahier de bord sont des faits matériels qui attestent de ce travail intense et invisible d'organisation, elles mettent en relief le nombre important d'outils et de supports techniques que les éducateurs emploient au quotidien. Il est ainsi étonnant de constater que l'utilisation de l'agenda est renforcée par une inscription redoublée dans le cahier de bord, ce qui indique l'importance de ces notations parfois d'apparence insignifiante, alors qu'elles constituent en réalité des ingrédients

fondamentaux de l'intervention quotidienne qui ne doivent pas être oubliés par les membres de l'équipe éducative. Comme dans l'ensemble des catégories du *texte institutionnel* et si la consignation des gestes et des informations permet de produire un « système qualité » interne relatif au respect et à l'application des procédures et des lignes du mandat, l'utilisation du cahier de bord et des divers outils est aussi logiquement un moyen simple, maniable et efficace pour transmettre les informations aux éducateurs qui se relaient continuellement en fonction de leurs horaires de travail. À leur retour, ceux-ci peuvent ainsi se mettre au courant des tâches à effectuer et répondre en connaissance de cause aux interpellations internes en cours des sujets pris en charge ou/et des interpellations externes des partenaires professionnels. Cependant et de manière plus complexe, l'utilisation des outils techniques et l'importance des informations à *mémoriser* montrent que l'organisation ne relève pas seulement d'une architecture machinale de l'activité, car elle se complexifie par des finalités qui sont éducatives et s'adressent à des sujets dont les difficultés présentent de fortes résistances au bon déroulement du quotidien. Ces difficultés sont « prévisibles dans leur imprévisibilité » et le travail d'organisation montre que l'ensemble de l'organisation du dispositif interne de transmission des informations et des moyens de décision permet d'anticiper les « résistances du réel » dans les interactions relationnelles avec les jeunes pris en charge.

En ce sens en apparence insignifiant, le travail répétitif et routinier présente une intensité qui prend tout son sens lorsque l'on considère les difficultés importantes auxquelles font face les éducateurs spécialisés. Ces derniers sont pour cette raison dans l'obligation de solidifier inlassablement les bases de la vie quotidienne de l'institution pour parvenir à accomplir leur mandat spécifiquement éducatif, en évitant le plus possible d'y ajouter des difficultés supplémentaires qui déboucheraient sur du chaos et de l'anomie, exigeant alors la présence de personnel pénitentiaire ou de sécurité spécifiquement formé. En ce sens, et au vu de la densité des actes consignés et consacrés à la stabilisation permanente de l'organisation quotidienne, il faut bel et bien parler d'une « vie quotidienne institutionnelle » dont la continuité est assurée par les processus et outils de transmission. Ceux-ci permettent de construire et de nourrir continuellement une représentation collective de la vie institutionnelle à laquelle chaque membre de l'équipe peut avoir accès de manière individuelle. Cette représentation mentale institutionnelle permet à travers sa *lecture* de prendre connaissance et de savoir dans le cours même de l'action quels sujets et quels éducateurs sont présents sur le moment dans la maison, à quel endroit ils se trouvent. Comme s'il leur suffisait de se brancher avec un câble sur la

« matrice » institutionnelle, les éducateurs ont ainsi accès à une représentation des sujets, malgré leur absence physique en présence directe, mais en situant leur présence ainsi que les paramètres de leur trajectoire au sein des murs institutionnels en temps réel et dans une temporalité presque instantanée, en léger différé, en légère *différance*.

De manière complémentaire à l'organisation « technique » du quotidien dont les *traces écrites* permettent de répondre et d'informer, il ne faut absolument pas négliger l'impact de la lecture de ces outils sur la production de l'agir, particulièrement en ce qui concerne la lecture du cahier de bord si l'on tient compte de son caractère obligatoire dans le contexte de son usage au CPA de Valmont, lecture qui, en quelque sorte et en synchronie légèrement différée, offre la possibilité d'avoir un accès mental direct à l'âme institutionnelle et au cours instantané de la vie institutionnelle. La *lecture* et l'*écriture* dans le cahier de bord et dans les autres supports techniques concourent ainsi ensemble à la possibilité pour les membres de l'équipe éducative d'incorporer et de mémoriser les ingrédients nécessaires au déroulement de la vie quotidienne et à la cultiver jour après jour, inlassablement, comme le montre assez nettement cette note qui transporte en soi toute la complexité du quotidien et de son organisation :

« !!!!!!!!! À nous tous et toutes !!! Désolé, c'est vendredi, je me lâche : pas plus tard qu'hier, un rappel on ne peut plus clair a été fait (voir p.30) selon lequel nous devons impérativement fermer les portes d'accès à la cour intérieure. Le matin à 10h00 : ouvertes ! (ont été fermées). Le midi à 12h15 : ouvertes à nouveau !!! Désolé, ce n'est plus de la distraction mais de la négligence ! Gare aux conséquences : à 12h15, X a vu la porte ouverte sur le couloir activités et a piqué un sprint. J'ai juste pu le stopper : il veut se venger de Z qui a raconté « des mythes » sur son compte... (et bien sûr nous devons faire en sorte qu'ils ne se croisent pas lors des douches, bibliothèques, etc.). Ce garçon nous demande déjà suffisamment d'énergie (merci au passage aux collègues qui se tapent le groupe 2 depuis 6 mois...) pour ne pas fournir nous-mêmes des occasions de débordements ! ». (A. 324)

2.3.3. Justifier et contrôler l'application des décisions

Comme à chaque fois, mais en relation cette fois-ci à la *distribution du matériel* auquel les sujets pris en charge ont droit et peuvent avoir accès, le contrôle et la vérification de la distribution du matériel fait partie intégrante du travail de transmission et communication de

toutes les informations susceptibles d'être utilisables pour tracer les faits de distribution et soutenir la prise de décisions en cas de problèmes relatifs à cette question. Si comme le dit Michel de Certeau le « quotidien s'invente avec mille façons de braconner », le champ de braconnage que constitue la vie dans le dispositif institutionnel que constitue le CPA de Valmont est une illustration criante de cette « maxime » et le cahier de bord en constitue une indiscutable preuve matérielle, de par les innombrables traces auxquelles il permet d'accéder et en raison de sa contribution à l'« invention du quotidien » à laquelle il concourt quotidiennement dans les interstices du feu de l'action.

2.3.4. Utiliser l'espace indigène de soi graphique et transitionnel

La dimension de la communication et de la transmission apparaît clairement dans les dernières notes qui mettent en lumière, d'une part le travail d'auto-contrôle et d'effectuation du travail d'équipe dans le respect des directives et du cahier des charges, et d'autre part le fait que la communication par le cahier de bord induit la formation d'un authentique esprit d'équipe, un esprit de solidarité et de cohérence collective où chacun peut venir et doit s'exprimer de manière franche et contributive. Si l'on a précédemment évoqué la question de l'âme institutionnelle, on peut tout aussi bien parler ici d'*esprit institutionnel* en lien avec l'« image hypermatérielle » que permet de produire la lecture et l'écriture du cahier de bord (en tant que *matière inorganique organisée*). On peut ainsi parler d'« esprit hypermatériel » si l'on s'oriente à partir de la définition de concept « *esprit* » qu'en fait le philosophe Bernard Stiegler.⁷⁵¹ À la manière de la *parresia* étudiée par Michel Foucault, la franchise d'expression fait l'objet d'un *soin* solidaire de la part des membres de l'équipe, comme si elle était finalement une condition nécessaire pour la bonne marche du travail d'équipe éducatif spécialisé, en faisant ainsi place par l'usage du cahier de bord à une *espace de décompression*⁷⁵² et de justification qui permet à chacun de nourrir la compréhension commune et de contribuer aux actions en cours.

Bien qu'elle soit ferme à certains moments, la communication dans le cahier de bord fait l'objet d'un soin permanent à l'adresse des collègues et il est courant d'y lire des « mea culpa », des aveux pour s'excuser pour des oublis ou des erreurs commises, toute remarque faisant cependant l'objet d'une formulation qui évite tout propos susceptible d'offusquer les

⁷⁵¹ Cf. « Esprit » in STIEGLER B., *De la pharmacologie, op. cit.*, pp. 397-399.

⁷⁵² Cf. LAE J.-F., *Les nuits de la main courante, op. cit.*

collègues ou de les mettre en cause de manière irréfléchie. Il s'agit d'éviter les non-dits et pour ce faire d'opter pour un ton direct et franc que des traits de civilités d'écritures multiples démontrent, notamment par l'utilisation de l'humour et de l'*implication solidaire*. La solidarité doit être de mise à chaque instant et chaque écrivain manifeste son souci et la considération qu'il porte à l'ensemble des membres de l'équipe éducative, ainsi qu'à tous le personnel qui contribue quotidiennement à la vie institutionnelle : concierge, lingères, secrétaires, etc. S'il faut éviter les non-dits et la rétention d'informations, ce n'est pas pour la simple et nécessaire civilité qu'exige toute activité professionnelle dans les interactions avec les collègues, mais pour produire de manière complémentaire une solidarité professionnelle qui prend soin d'éviter les tensions superflues qui fragilisent la qualité sécuritaire de l'intervention dans ce contexte institutionnel où les éducateurs doivent déjà faire face spécifiquement à des sujets en très grandes difficultés, en plus d'une organisation institutionnelle complexe. En effet, la justification et la motivation des gestes professionnels dans l'intervention est augmentée dans ce contexte - en plus du contrôle « qualité » et du travail de communication nécessaire - par des nécessités praxiques particulières en termes de sécurité et du fait que les éducateurs spécialisés ne sont pas des professionnels de la sécurité formés à cette effet.

Dans le cadre de ce contexte fermé, on peut affirmer que cet état de fait constitue la condition nécessaire pour produire un travail éducatif spécialisé, mais que pour en contrebalancer les lacunes en termes de savoir-faire sécuritaire les éducateurs doivent produire un travail de réflexivité et de contrôle intensément accru par l'obligation du mouvement de lecture et d'écriture dans le cahier de bord, augmentant la charge du travail de vigilance qui doit être constamment produit dans l'observation du moindre détail du quotidien qui peut constituer un indice et une prise susceptible de servir l'action. Deux notes permettent ici d'illustrer et de condenser l'ensemble des paramètres évoqués jusque-ici quant à la *grammaire professionnelle* agie par l'équipe éducative du CPA de Valmont. Elles anticipent certes déjà les développements des catégories qui sont présentées par la suite mais permettent de percevoir l'ensemble de la complexité de cet agir professionnel qui articule éducation et sécurité dans des modalités d'interdépendance inséparables et qui nécessite pour cette raison un travail de réflexivité très intense dans le cours de l'action en fonction de l'ensemble des paramètres de cet agir institutionnel situé. Ces deux notes livrées « telles quelles » se rapportent à des situations relativement extrêmes et permettent d'illustrer le travail de régulation interne au dispositif. Il faut ici constater qu'il s'agit d'un travail visant à identifier

et à évaluer les limites de l'intervention de l'équipe éducative en termes de conditions sécuritaires et éducatives. On peut dès lors affirmer qu'une *double réflexivité* est à l'œuvre dans ce dispositif, une *réflexivité pratique* qui permet l'intervention institutionnelle quotidienne et une deuxième phase de *contrôle et d'identification des limites* dans toutes les dimensions que l'intervention engage : déontologique, sécuritaire, éducative, légale, réglementaire, mandataire, etc. La *réflexivité pratique* se double ainsi d'une *réflexivité éthique* qui exige pour tout un chacun la remise en question de son action professionnelle au quotidien. La première note s'inscrit plus dans la dimension éducative du quotidien institutionnel et la régulation qu'elle induit dans ce cas extrême et unique en rapport à l'ensemble des notes du corpus :

« *Ce matin, jeudi 4, en voulant voir l'avancée des travaux de la chambre 0, je sens une odeur infecte semblant venir de la chambre de X. J'ouvre et je découvre le spectacle suivant : nourriture (pain, yoghourt, bonbons, chips, etc.) partout, notamment dans un carton bien en évidence dans lequel sont mélangés bonbons, chips, produit de douche, chaussettes sales, rasoirs usagés (!), papiers, etc. ; cendriers (2 !) non vidés (et non lavés depuis des lustres) ; Sur le lit, tout est pêle-mêle : drap, duvet, linge, chaussettes sales, vieilles et nouvelles BD en vrac, bouteilles de coca qui ont coulé sur le matelas (!) ; Sous le lit, une véritable porcherie (habits sales, linges, draps, mégots, papier et une grande boîte métallique) ; Balcon dégueulasse (mégots, bouteille, vieilles BD, etc.) ; Cuvette des WC infecte (urine concentrée et morceaux de pain !!!) ; Par acquis de conscience, je suis allé contrôlé la chambre 1 (M) : rebelote ! Moins grave, mais BD par terre, mégots idem et, cerise sur le gâteau au sol à l'entrée de la chambre, un linge de toilette rempli de croûtons de pain... No comment. Constats : les collègues en poste le jour du départ de ces deux jeunes en vacances n'ont à l'évidence pas fait leur boulot mais au vu de l'état de la chambre (de celle de X en tous cas), cette situation ne datait pas de la veille : il s'agit donc d'une responsabilité collective. Depuis 15 mois, nous défendons l'importance de tenir un cadre éducatif de base cohérent avec un garçon comme X en insistant sur l'hygiène, le respect de soi et du matériel, l'image de soi, etc. Le moins que l'on puisse dire est que la réalité ne suit pas. Si encore la maison était pleine, ceci ne serait que simple négligence : vu nos charges actuelles, c'est par laxisme. De plus, les règles de sécurité sont bafouées (boîte métallique, rasoirs) : là, le laxisme confine à l'irresponsabilité. Par ailleurs, une partie d'entre vous ont exprimé cet hiver le souhait de disposer de règles écrites plus précises et ce dans un légitime souci d'augmenter la cohérence d'équipe : difficile pour moi d'imaginer que cela soit efficace si les règles de base et de*

simple bon sens, mille fois ré-explicitées, sont si splendidement ignorées... Enfin, le non-respect des règles des règles d'hygiène les plus élémentaires sont inacceptables à deux titres au moins : d'une part il bafoue notre mission éducative (qui je le rappelle ne se limite pas à l'expression distinguée d'hypothèse de compréhension plus ou moins savantes mais qui consiste avant tout à leur « apprendre à vivre » !; D'autre part, il fait courir de gros risques à notre institution : un simple contrôle d'hygiène inopiné dans les chambres et là on est mal !!! C'est là aussi un défaut grave du sens des responsabilités. Qu'en déduire ? Qu'il y a désintérêt pour le travail éducatif avec le type de jeunes qu'on nous confie ? Que chacun a tendance à se décharger de sa responsabilité professionnelle sur ses collègues ? Que certains d'entre vous ne se sentent pas concernés par le devenir de notre institution ? Autre chose ??? Ces questions se posent à moi bien sûr. Mais je souhaite que chacun d'entre vous se la pose à lui-même. Dans l'immédiat je demande à l'équipe de ce jour et/ou demain de mettre en ordre ces deux chambres, de nettoyer ce qui doit l'être (j'ai déjà nettoyé la cuvette, urgence d'hygiène oblige) et de les vider de toute la marchandise non réglementaire. Délai à vendredi 17h. Pas de sanction pour ces deux jeunes à leur retour : on ne peut pas leur demander un minimum de discipline si nous les adultes n'en sommes pas capables. Par contre, il y a nécessité de reprendre avec eux, de fixer le cadre et de le tenir ! ». (J. 795)

La deuxième note montre une vigilance tout autant extrême mais plus en rapport à la dimension sécuritaire induite par les difficultés du sujet concerné. Elle relate le document officiel élaboré en référence à une situation extrême et rare, document inséré pour information à l'ensemble de l'équipe et qui concentre de manière puissante l'ensemble des paramètres qu'une situation peut engager pour l'activité professionnelle de l'institution :

« Constats concernant Y : la fille est réputée dangereuse ; elle l'a démontré par des agressions répétées, dans et hors Valmont ; Elle annonce elle-même une indifférence face à ses victimes ; une attitude froide de calcul et d'intérêt ; sa volonté de passer par-dessus la vie d'autrui pour satisfaire « ses projets ». Après vérification, la fille confirme qu'elle n'hésitera pas à agresser si ses plans l'exigent ; trois jeunes au moins ont été sollicités par elle pour faciliter l'introduction d'une arme (un couteau a pu être intercepté) ; de son propre aveu, « ses » copains ont retrouvé sa trace et sont déjà venus lui proposer du matériel (jets d'objets ou utilisation d'ascenseurs). Dans le cas de Y, son balcon est fermé, ce qui limite considérablement le risque d'introduction d'objets dangereux mais augmente dans la même mesure le risque vital en cas d'incendie ; L'approvisionnement indirect est également relativement aisé : compte tenu du nombre de jeunes qui entrent et qui sortent

quotidiennement du CPA (stages, visites, congés), imaginer que le filtrage par fouille lors des admissions offre toutes les garanties relève de l'illusion. De plus, un autre jeune peut fort bien se faire approvisionner (balcon, terrain de sport, etc.) et transmettre l'objet à Y après convention d'une cache commune. Le personnel du CPA est constitué d'éducateurs, qui même s'ils sont fortement sensibilisés aux aspects sécuritaires, ne sont pas formés spécifiquement pour anticiper et prévenir ce genre de plans. Compte tenu de l'énergie considérable mobilisées par la gestion de cette situation s'exception, l'équipe éducative n'est plus à même de fournir de façon correcte les prestations éducatives aux autres jeunes. Et là encore, la vigilance et l'attention nécessaires pour gérer les autres facteurs de risques s'en trouvent fortement amoindries, augmentant ainsi le risque d'éventuels accidents. En conséquence, force est de constater qu'il y a occurrence avérée de projets d'agression et les conditions matérielles pour les réaliser. Dans cette situation, le CPA n'est manifestement plus en mesure de garantir dans une mesure admissible la sécurité de son personnel et de cette jeune fille. C'est pourquoi, le CPA se voit contraint de signifier son refus de continuer à assurer ce placement ». (F. 411)

L'intensité contenue dans ces notes est exceptionnelle et n'est pas représentative de l'ensemble des trajectoires et des séjours réalisés au CPA de Valmont, ni de difficultés récurrentes dans l'organisation générale du Centre. Au regard des *trajectoires* du corpus, il faut remarquer, et cela ne peut être explicité plus clairement pour des raisons d'anonymat, que ces deux notes sont relatives à des moments précis de la trajectoires de deux sujets particulièrement en difficulté et particulièrement difficiles à prendre en charge. On a choisi de les montrer non pas tant pour soulever de quelconques insuffisances du dispositif puisque l'écrivain dans le cahier de bord témoigne en soi de cette réflexivité, mais bien plus spécifiquement pour illustrer les *limites* des possibilités de son intervention dont l'identification résulte, et ce point est fondamental, de la réflexivité produite en permanence par l'équipe éducative pour analyser ces limites dans le cours de l'action et dans la prise en charge en général du dispositif institutionnel.

Le travail d'équipe nécessite ainsi en soi une double réflexivité, d'une part sur les plans de l'organisation en soi (horaires, cahier des charges, etc.) et de l'organisation du quotidien (procédures, règlements, régimes, etc.), mais d'autre part, elle comporte une dimension réflexive complémentaire qui a été considérée comme *éthique*, dans le sens où il s'agit d'un travail d'identification des *limites* dans l'intervention dont l'équipe du dispositif produit elle-même l'analyse et la remise en question à partir du pilotage hiérarchique de subordination et

de coordination d'un de ses membres. Outre la sous-catégorie suivante qui doit encore faire l'objet de la présentation, on peut considérer que la *régulation d'équipe* est le point focal, un point de pivot central à partir duquel s'articule l'intervention des professionnels en rapport au cadre matériel et organisationnel de l'intervention dans le quotidien avec la dimension d'intervention éducative proprement dite où ce qui est décrit se trouve beaucoup plus spécifiquement axé sur les interactions relationnelles et la rencontre entre les éducateurs spécialisés et les sujets accueillis. Cette rencontre, c'est un point important, est précisément rendue possible en raison et grâce au travail de structuration du quotidien dont les notes du corpus montrent l'intensité et l'importance. En ce sens, parler de quotidien en éducation spécialisée ne permet et n'autorise en aucun cas à parler ou à le rapprocher d'un quelconque *quotidien ordinaire* qu'il s'agirait simplement d'animer et d'organiser. Les notes et la grammaire du CPA de Valmont montrent indiscutablement que c'est un quotidien hautement professionnalisé, c'est-à-dire ordonné selon des articulations techniques et relationnelles définies, contrôlées, interprétées et réfléchies.

2.3.5. Anticiper les imprévus par l'observation des détails insignifiants

La sous-catégorie présente ne comporte que peu d'éléments, ils ont par ailleurs déjà été mentionnés dans les sous-catégories voisines et ne sont ainsi pas inutilement répétés. Clôturer cette catégorie organisationnelle du travail et de la cohérence de l'équipe sous l'angle de la *réflexivité éthique* permet ainsi d'enchaîner sur la catégorie suivante de l'intervention éducative quotidienne à proprement parler, selon les mêmes modalités d'observation de l'anodin, mais dans une orientation où la *réflexivité éthique* fait plus de place à la dimension relationnelle dans l'intervention.

3.3. Produire en équipe la réflexivité clinique et critique

Les grimaces du réel en texte

Garantir la qualité réflexive de la conscience collective de l'institution (de son « esprit »), c'est tenter de contenir la discontinuité du réel qui n'est en vérité constituée que par les singularités multiples et hétérogènes des situations et des trajectoires individuelles des sujets accueillis. Si, dans une première dimension, la discipline de soi de l'équipe et le compas dont elle use comme technique permettent d'une part de garantir la cohérence et l'adéquation

collective et objective des actions visées dans la mission institutionnelle, le travail réflexif se dédouble d'autre part d'une prise en compte évaluative de l'ensemble des singularités rencontrées dans la prise en charge. La prise en charge doit en effet être égale et juste pour chacun dans le cadre de la qualité de l'action éducative, mais elle doit aussi garantir la sécurité de tous - sujets et professionnels - dans ce contexte où la moindre étincelle est susceptible d'embraser rapidement l'ensemble du dispositif. Toutes les « grimaces » exprimées dans le réel du cours du quotidien institutionnel sont ainsi inscrites et injectées dans l'image mentale des représentations hypermatérielles de l'équipe afin de produire, dans un véritable esprit de corps et face aux risques et dans une temporalité sur-le-champ, des automatismes de solidarité permettant d'entretenir une attention aiguisée vis-à-vis des dangers, une attention en quelque sorte « flottante » comme on l'a évoquée à partir des propos de Reik, une attention qui laisse place à la créativité nécessaire aux processus d'adaptation et de souplesse qu'exige la régulation et l'entretien de la vie institutionnelle quotidienne. Le texte du cahier de bord permet à cet effet de fixer et de signifier par le langage ces « grimaces du réel » qui sont parfois *indicibles, invisibles, insaisissables* et inaccessibles à une expression qui serait autre que discontinue, sans le recours à l'*organologie mnémotechnique, hypomnésique et prothétique* que constitue l'usage du cahier de bord

3.3.1. Produire une représentation mentale des pensionnaires

Sur le plan de la communication et de manière générale, l'écriture dans le cahier de bord et l'échange dans les espaces de transmission permettent de renforcer et d'affiner une compréhension et des représentations mentales d'équipe communes et co-construites favorisant la qualité de l'intervention éducative. Pour les éducateurs spécialisés, intervenir c'est aussi et tout d'abord observer par un *regard clinique* (au sens de Foucault) pour tenter de comprendre les réelles difficultés des sujets, à travers l'interprétation des signes que ces derniers manifestent de manière parfois anodine, étrange ou spectaculaire et qui permettent d'envisager des modalités d'action pour avoir prise sur les causes invisibles des difficultés et des souffrances que manifestent et expriment clairement les sujets. Cette compétence d'*observation indiciaire* est centrale et peut être facilement repérée dans l'ensemble des sous-catégories suivantes qui détaillent de manière précise les diverses dimensions de l'intervention éducative quotidienne et qui en traverse distinctement les diverses et multiples limites.

3.3.2. Contrôler l'application de la politique éducative et sanitaire

Au niveau de la transmission et de la communication, on retrouve comme à chaque fois la production nécessaire de l'auto-contrôle d'équipe relatif à l'effectuation du cahier des charges quotidien en respect des règles et procédures. Mais on y trouve une exigence qui s'exprime à l'adresse des éducateurs et leur intime de respecter eux-mêmes les critères éducatifs primaires instaurés dans le Centre, ce qui comme cela est apparu dans la sous-catégorie de la régulation d'équipe n'est pas toujours aisé. De manière complémentaire, on peut à partir de là imaginer et considérer que chaque éducateur a un seuil d'exigence et de tolérance différent des autres dans son propre rapport aux règles éducatives primaires, état de fait qui implique dès lors nécessairement l'existence de débats et de discussions qui concourent ensemble à une meilleure connaissance des sujets pris en charge, de par la multiplication des points de vue ainsi proposés et dans le but de maintenir une cohérence la plus commune possible dans l'intervention de l'équipe. Dans tous les cas, une dimension spécifique continue à se dessiner et se distinguer dans l'axe empirique de l'*agir réflexif éthique* au regard de l'ensemble de la catégorie de l'intervention, elle s'inscrit dans ce que l'on a défini comme une « *politique institutionnelle et éducative de la réponse systématique* », tant il apparaît que le moindre comportement ou la plus petite expression problématique fait invariablement l'objet de l'*attention* et des *gestes d'écriture* de l'équipe éducative. Si la mise en œuvre du quotidien se produit déjà de fait à travers les interactions relationnelles - lesquelles font penser de manière métaphorique et selon certaines notes déjà traversées à une lutte bienveillante telle que l'illustre le tableau d'Eugène Delacroix de Jacob luttant avec l'Ange⁷⁵³ -, l'intervention éducative à proprement parler peut être considérée elle-aussi dans le cadre de l'*agir réflexif éthique* comme un authentique *corps-à-corps symbolique* en présence et en parole dans l'hypermatérialité du *texte institutionnel* et de l'*esprit* de l'équipe éducative.

3.3.3. Contrôler l'attention à chaque pensionnaire

Les conduites de mise en échec se répètent avec force dans le quotidien professionnel des éducateurs qui continuent cependant sans cesse de proposer et s'insuffler de petites idées concrètes, suggérant des possibilités, des petites démarches que chaque sujet peut envisager entreprendre pour s'investir dans son propre projet de vie. Il y a bien sûr des moments de joie

⁷⁵³ Cf. ROUZEL J., *Pourquoi l'éducation spécialisée ?*, op. cit., p.10.

et d'humour, des moments touchants où les sujets reprennent espoir au regard d'un projet en construction, mais les éducateurs le savent, la répétition et l'échec ne sont jamais loin. Cela ne les empêche bien évidemment pas d'accompagner les sujets accueillis par l'écoute et la parole pour continuer à mettre au travail avec eux des processus qui leur permettront de réfléchir et de prendre conscience de leur situation, situation dont on peut parfois comprendre qu'ils préfèrent ne pas l'aborder de front et la fuir par le déni, se cognant à répétition et parfois violemment contre les murs de l'échec. Les éducateurs connaissent bien ces processus d'échecs et les prennent irrémédiablement en charge, proposant aux sujets la possibilité de projeter leur vécu au prisme des paroles échangées, ne serait-ce que pour commencer à y avoir accès, et, éventuellement, pouvoir récupérer un peu de maîtrise dans la conduite de leur existence.

Le travail éducatif spécialisé est donc en ce sens un travail toujours marqué par l'optimisme du possible et des solutions qu'il s'agit de trouver. Comme à chaque fois, l'ensemble des informations est en permanence partagé dans l'équipe pour favoriser l'attention individuelle consacrée à chaque pensionnaire présent dans le Centre, grâce à des connaissances de la trajectoire et de la subjectivité des sujets collectivement élaborées dans le travail en équipe et grâce à des compétences éducatives collectivement et réflexivement co-construites permettant de leur adresser et de leur offrir une écoute et une parole de haute qualité professionnelle. L'observation est ici aussi et encore une fois centrale puisqu'elle permet à l'équipe d'identifier la singularité des difficultés de chaque sujet à l'intérieur du groupe et d'articuler la prise en charge globale avec un projet interne permettant l'élaboration d'un *projet individuel* le mieux adapté possible en fonction du cadre, du contexte et des difficultés rencontrées.

3.3.4. Faire corps par individuation d'équipe et co-construire le savoir indigène

Pour garantir une réponse éducative qui soit dans le même temps sécurisée pour chaque individu, sujet ou éducateur, la vigilance et l'attention que cette réponse implique sont produites en permanence par l'échange et la réflexivité du travail d'équipe. Il faut être en mesure d'analyser rapidement les situations en fonction des paramètres évoqués ci-dessus et pouvoir favoriser dans l'intervention de chaque membre de l'équipe une réactivité, voire d'une « hyper-réactivité » qu'exige le surgissement des difficultés et son caractère inattendu, imprévisible, susceptible de se transformer en un « tout-à-coup » de l'événement qui peut

rendre perplexe et laisser sans voix, perplexité et sidération que le travail éducatif spécialisé s'attèle à éviter le plus possible en s'y préparant avec une vigilance sécuritaire et une attention éducative accrues et co-construites. La densité des notes démontre remarquablement en ce sens l'utilisation intensive du cahier de bord et la densité du travail réflexif auxquelles ces notes concourent, tout comme la densité de réalisation quotidienne de la co-construction dans le cours synchronique et immédiat de l'action en train de se faire, mais aussi sur un axe diachronique en rapport à l'évaluation de l'action générale du dispositif.

Ce que l'on peut lire dans le cahier de bord par un regard extérieur au dispositif, c'est bien l'action réflexive elle-même en train de se faire, réflexivité de l'action qui permet en soi de piloter et d'avoir la main sur la maîtrise du déroulement quotidien pour, comme au jeu d'échec, garder la main et le coup d'avance nécessaire à la maîtrise des déplacements qu'il faut anticiper dans des mouvements d'adaptation permanente. Une autre dimension apparaît aussi dans le cadre du travail repéré et vise à renforcer, à maintenir et soigner, à cultiver peut-on dire l'*esprit de corps* de l'équipe éducative au sein duquel tous les éducateurs, chacun de sa place, contribue à faire face aux difficultés et manifestations de comportements problématiques sur lesquels il s'agit précisément d'intervenir, d'agir par des modalités non pas purement réactionnelles, mais au contraire solidement construites et réfléchies par anticipation. Cet *esprit de corps* est nécessaire pour garantir la qualité et la précision du travail éducatif spécialisé mais aussi la solidarité d'équipe mise en œuvre par les mêmes moyens pour garantir la sécurité physique et psychique des éducateurs, tout autant bien sûr que celle des sujets pris en charge dans le quotidien institutionnel. Ces coordonnées praxéologiques exigent des éducateurs de ne jamais lâcher sur les finalités fondamentales de leur agir qui consiste de manière simplifiée à dire « non » à ces comportements et aux débordements qu'on peut qualifier de mortifères en rapport à la violence pulsionnelle qu'ils transportent dans leur formes d'expression et de manifestation. L'écriture expressive de l'action dans le cahier de bord permet aux éducateurs dans un seul et même mouvement, d'une part d'exprimer dans l'après-coup des événements leur vécu subjectivement affecté dans les interactions relationnelles, ainsi que de prendre d'autre part et d'élaborer la distance professionnelle que le contexte et la mission éducative exigent. En ce sens on peut parler d'*écriture réflexive* et d'*écriture de décompression* comme l'a déjà proposé Jean-François Laé dans son étude sur les « mains-courantes ».

Comment expliquer en effet autrement la présence des notes suivantes dans le cahier, leur style fragmentaire et inesthétique ? Il faut en effet comprendre que l'utilisation de morceaux

textuels directement extraits du réel permet de produire une constitution imaginaire permettant à tous les membres de l'équipe de s'y retrouver dans une compréhension collective et communément partagée. Il s'agit bien sûr de consigner les traces du réel de cet agir pour affermir la traçabilité et la transparence qui permettent de rendre compte de l'action aux autorités de placement et pour les éducateurs de répondre de leur pratique au sein de l'équipe. Cependant, ce n'est pas que dans ce but qu'est dirigée l'action d'écriture du cahier de bord puisque le compte-rendu de l'action relève de la rédaction de rapports officiels qui sont déterminés par des codes d'un genre qui relève d'une anamnèse plus précise.

On doit dès lors affirmer que ces gestes d'écriture professionnelle relèvent bien d'un genre linguistique spécifique⁷⁵⁴ permettant de mettre en mot et de transmettre rapidement le vécu professionnel du réel rencontré, ainsi que de co-construire l'action professionnelle de l'équipe dans ce que l'on peut qualifier de *discours indigène de l'agir*. Les notes suivantes illustrent la capacité de ces écritures brèves et éclatées - empiriques plus que narratives - à produire une représentation individuelle et collective au sein de l'équipe. Elles donnent accès à un regard en prise directe dans la vie de l'institution et dans travail en cours, décrivant les faits et exprimant ses enjeux dans le même temps :

« Soirée sportive jusqu'à 22h45. Se montent le bourrichon pour semer le « dawa ». D'abord sanctionnés dans « l'urgence », se calment. Puis, discussion individuelle : pas bien tous les deux, à des titres divers. X : saturation, excitation, pas dirigée contre l'équipe, « contre tout le reste de cette vie de m... ». S'est excusé auprès de ZZ. Tous les deux en groupe 2 ». (D. 36)

L'ensemble des actions jugées significatives ou utiles pour les collègues fait l'objet d'une description la plus fidèle possible des événements et des gestes professionnels qui ont été réalisés et qui sont réflexivement analysés pour favoriser la prise de relais des suivants et la continuité cohérente de la prise en charge quotidienne et éducative :

« Situation conflictuelle ce soir avec W. Lorsque je lui monte ses cigarettes et après avoir tapé contre sa porte, W sort de sa chambre pour ne pas vouloir y retourner en réclamant qu'on le remette dans la chambre 0. Il ne veut pas rester, car les voitures font trop de bruit, l'empêchent de dormir et demain il travaille. Nous (ZZ et YY) lui expliquons que toutes les

⁷⁵⁴ Étude linguistique qui n'a pas fait l'objet de cette recherche qui, bien que focalisée sur le contenu empirique et textuel du cahier de bord, s'attache plus précisément aux formes praxéologiques spécifiques de l'agir en éducation spécialisée. Cf. par contre la notion de parataxe et son rôle dans le processus de formation de l'hypothèse dans la langue française, cf. CORMINBOEUF G., *op. cit.*

chambres sont occupées en préventive ou en voie d'être occupées. Peine perdue. Après beaucoup d'explications, de menaces d'appeler le 117, d'appeler KK, de paroles convaincantes, W finit par retourner dans sa chambre après avoir essayé de demander deux « Stilnox ». À mon avis, si on veut sanctionner son attitude, il serait préférable de lui supprimer la soirée TV ou autre chose... À vous de juger ». (E. 170)

Lors de la lecture effectuée par les collègues, les modalités parataxiques⁷⁵⁵ de l'écriture du cahier de bord permettent de produire une image fidèle, presque réelle, des gestes professionnels effectués ainsi que de l'action en train de s'accomplir et dans laquelle ils peuvent ensuite ainsi mieux s'intégrer, informés par le regard qu'a permis de produire l'activité d'écriture du cahier de bord. Celui-ci permet de « voir à travers les murs » en quelque sorte et d'avoir à l'esprit de manière précise les lieux et les moments dans lesquels sont susceptibles de se manifester des difficultés qui nécessiteront un apport d'aide aux collègues engagés. Ce que montre la caractéristique « parataxique » qu'illustre la structure graphique du cahier de bord relève non pas d'un simple travail communicationnel d'informations, bien que fondamentalement nécessaire sur le plan organisationnel, mais bien plus de la construction et de l'élaboration en cours d'action d'un *savoir-faire indigène* spécifique à l'intervention éducative spécialisée de l'équipe du dispositif institutionnel. En ce sens, les composants de l'intervention sont assimilés au fur et à mesure des interactions éducatives, dans un processus réalisé au moyen d'une activité d'écriture « paratextuelle » à partir de laquelle il est ainsi possible de définir l'action des éducateurs spécialisés comme un *texte d'action* qui structure et produit l'intervention dans un mouvement permanent qui articule *continuité* et *discontinuité*.

De la même manière, il est bel et bien judicieux de parler dans ce chapitre d'une *grammaire praxéologique* à laquelle les traces de l'activité d'écriture structurelle donnent un accès privilégié, permettant de percevoir les modalités de rencontre qu'implique ici de

⁷⁵⁵ Cf. wikipedia : La *parataxe* (du grec ancien παράταξις, *parátaxis*, coordination) est un mode de construction par juxtaposition de phrases ou de mots dans lequel aucun mot de liaison n'explicite les rapports syntaxiques de subordination ou de coordination qu'entretiennent les phrases ou les mots. Elle est opposée à l'hypotaxe où des prépositions et des conjonctions assurent l'enchaînement logique des phrases. Quand la parataxe de phrases prédomine, on parle de « style coupé ». La parataxe caractérise alors plutôt le discours oral. La parataxe de mots est un phénomène linguistique d'apparition relativement récente en français (fin du XXe siècle). On en observe la progression dans des formules, toutes fautives, comme « relation clients » au lieu de « relation avec les clients », ou « exemplaire papier » au lieu de « exemplaire sur papier ». Au XXe siècle, la parataxe de phrases comme figure de style se répand avec l'emploi croissant du calque de la langue parlée en littérature, ce qui permet de rendre l'idée de l'instantanéité, de l'immédiateté, ou de l'excès pour exprimer actions et réactions violentes. Parfois, l'omission et l'ellipse portent même sur des éléments morphologiques (comme le pronom personnel).

manière détaillée et dans le face à face la conjugaison réflexive et éthique des modalités organisationnelles et relationnelles de l'intervention. Dans les deux sous-chapitres suivants, on détaille l'importance centrale qu'opère la notion de sanction dans l'intervention relationnelle de l'agir éducatif et on examine la réflexivité à l'œuvre dans l'application de celle-ci.

3.3.5. Consigner, transmettre, communiquer

Dès lors, chaque note compte pour produire une image « en temps réel » de ce qui se vit dans l'institution et les humeurs rayonnantes ou les élans positifs sont en soi toujours des éléments d'information, des indices, permettant d'évaluer et d'orienter en permanence la prise en charge tout en sachant bien que cela ne durera peut-être pas. Là n'est pas l'objectif de ces notes. Il ne s'agit pas d'un cahier personnel, mais bien d'un cahier de bord professionnel qui construit le regard éducatif spécialisé en donnant accès, par le truchement du langage, à l'activité professionnelle en train de se faire. Tous les détails susceptibles de constituer des indices et des éléments matériels pour favoriser l'action éducative sont notés dans un travail d'*observation participante* continuellement à l'œuvre. Dès lors qu'on en connaît les codes et qu'on en a quelque expérience de l'intérieur, se brancher sur la lecture du cahier de bord dans le bureau des éducateurs du CPA de Valmont c'est se brancher « in vivo » dans le cours de l'action institutionnelle en train de se faire, presque en direct (comme dans le film « Matrix » pour user d'une image grossière qui illustre pourtant ce branchement presque organique et instantané que la lecture du cahier de bord permet avec le corps vivant et les pulsations de l'institution), avec un léger différé que compense cependant la pratique de l'échange langagier oral et direct entre les membres de l'équipe présents dans le bureau.

3.3.6. Veiller à la crédibilité de l'équipe envers les pensionnaires

Lorsque des produits stupéfiants sont trouvés et détectés par les observations et les enquêtes menées par les éducateurs à l'intérieur de la vie institutionnelle, la « trouvaille » fait à chaque fois l'objet d'une évaluation qui vise à déterminer l'application d'une éventuelle sanction, en fonction de la sincérité exprimée par le pensionnaire. Dans ce sens, pour maintenir la cohérence et la crédibilité de l'équipe envers les sujets accueillis ainsi que pour respecter le cadre légal, les éducateurs produisent un travail conséquent de « réduction des

faillies », afin de concourir aussi à cet endroit à la cohésion et la cohérence du travail de l'équipe éducative. L'auto-contrôle de l'application du cadre légal et du respect des règles institutionnelles internes constitue bien évidemment la double face de ce travail de contrôle, de sanction et de prévention.

3.3.7. Cimentation de la cohérence et la créativité bricoleuse de l'équipe

Toute la complexité et la difficulté de trouver des solutions et de doser la sanction et les limites de l'intervention apparaissent dans la note suivante dont l'évaluation en équipe a pour conséquence la prise d'une décision mûrement réfléchie en fonction de l'ensemble des événements survenus :

« lui ai annoncé qu'elle reste en chambre forte jusqu'à demain en insistant sur la gravité de ses actes et le besoin de la/nous protéger. Finit ses 24h à 17h40. Pourra avoir des clopes, avec éduc... et avec prudence ! Merci ! ». (F. 357)

Sur le plan de la communication, les informations, le détail des notes continûment inscrites dans le cahier montrent la co-construction permanente et l'exigence de souplesse, de créativité, qui sont nécessaires pour nourrir la réflexivité indispensable à la bonne prise des décisions d'équipe. Les décisions doivent être effectivement compréhensibles et obtenir l'accord délibéré de l'ensemble des membres de l'équipe, raisons pour lesquelles chaque éducateur engagé dans l'action relate le plus fidèlement possible le déroulement des faits et des événements, en y joignant son interprétation et son évaluation personnelle afin de concourir et de contribuer à l'élaboration collective des décisions d'équipe. L'équipe se donne la charge de représenter une figure d'autorité en laquelle les sujets accueillis puissent faire *confiance* et puissent se repérer clairement, ce qui nécessite pour elle un travail consistant de *cimentation de la cohérence collective* et d'explicitation de la pertinence et de la clarté des motivations qui animent les réponses que les éducateurs spécialisés adressent aux pensionnaires, réponses dont ils doivent par ailleurs rendre compte aux autorités mandataires. On constate que ce travail tourne irrémédiablement autour de la question des *limites* dont le chapitre suivant montre les intensités les plus fortes dans leur expression dans les situations régulières ou/et exceptionnelles qu'affrontent à certains moments les professionnels de ce Centre éducatif fermé pour adolescent(e)s.

3.3.8. Lire obligatoirement les outils techniques

On comprend dès lors mieux à ce stade l'importance de l'incessant travail de contrôle consacré aux *détails* les plus anodins ainsi que la production par le travail d'équipe d'une vigilance permanente dans tous les compartiments de l'action. Les modalités de distribution d'une simple cigarette⁷⁵⁶ peuvent en effet impliquer des événements dont la gravité est incontestable. Cela justifie dès lors, outre le contrôle des droits des usagers, l'importance du travail d'observation indiciaire, des notations, de la transmission par l'écriture et la lecture dans le cahier de bord qui permettent ensemble de concourir à la réactivité et la vigilance qui seront nécessaires dans le possible et imprévisible surgissement de situations hautement problématiques. La communication des informations et la transmission du vécu des actes et événements du quotidien deviennent dès lors des gestes professionnels fondamentaux qui permettent l'efficacité de l'action éducative en fonction de la très grande complexité que présente le dispositif de Valmont dans sa triple articulation, éducative, sécuritaire et légale qu'impliquent les mandats dont le Centre est chargé. Cette complexité est patente dans certaines notes qui condensent à elles-seules un nombre élevé de paramètres et de composantes :

« Après son heure de sortie où la jeune fille s'est montrée bien dans l'ensemble (moins défoncée qu'hier et capable d'entretenir une discussion, de rire), je la remonte et lui fais sa biblio dans la foulée. Très peu de temps après que j'ai refermé la porte, XX [le concierge, nous précisons] nous signale qu'elle fait du vacarme en chambre. Je monte la voir, elle tambourine sur sa poubelle avec force et crayonne le sol. Je la somme d'arrêter ; elle en profite pour m'insulter copieusement. DD intervient après qu'elle ait recommencé à faire du bruit (prétexte avancé : elle s'ennuie), elle l'insulte de la même façon. DD lui demande de le suivre en chambre forte, ce qu'elle fait à 16h50. Une fois en chambre et peu après avoir mangé, YY l'a retrouvée avec un bout de lambeau de T-shirt autour du cou. DD retrouve quant à lui la fermeture-éclair de l'oreiller autour de son cou. Puis elle déchire le drap de son lit et en fait des lambeaux également. À chaque fois, elle sonne pour nous rendre témoin de son acte de strangulation et nous demande (explicitement et implicitement) de l'en délivrer. Petit à petit, nous lui retirons chacune des pièces concernées et à titre préventif, lui retirons également (décision prise de concert entre DD; YY; RR; GG; WW) son matelas et ses vêtements. En échange lui remettons deux couvertures molletonnées sensées être plus

⁷⁵⁶ Cf. l'exemple cité en fin de première partie.

résistantes. Peu de temps après, elle sonne encore une fois demandant de venir de toute urgence. Elle a trouvé le moyen de découper le bord de la couverture et de se la serrer autour du cou. Nous l'en délivrons avec des ciseaux. Là, Y est plutôt blanche et a les yeux dans le vague. La limite entre jeux et accident devient de plus en plus ténue et nous décidons de contacter la pédo-psy de garde pour l'informer des derniers événements ainsi que pour prévenir la nuit. Après une description de la situation et surtout de nos craintes quant à un nouvel accident suit aux tentatives évidentes et désespérées d'attirer avec tant d'avidité l'attention sur elle par ses strangulations, la pédo-psy propose de venir évaluer les risques au CPA de suite ». (E. 96)

Cette note quelque peu extrême montre et justifie cependant l'importance du travail d'observation et de transmission des informations données à l'ensemble des collègues de l'équipe dans un mouvement de co-construction réflexive et d'analyse des situations en cours d'action. L'équipe est ainsi informée dans son ensemble des événements qui se sont déroulés et ceux qui prennent le relais-horaire ont un accès direct et rapide aux paramètres de vigilance sécuritaire et d'attention éducative qu'ils sont en charge à leur tour d'appliquer dans l'immédiat et en fonction de l'utilisation des autres temps de discussion, d'échange et de régulation à disposition, comme les colloques de décision, les réunions, les rencontres et prises de mesures exceptionnelles, etc. Inscrire et consigner dans l'immédiat les événements et les modalités de leur prise en charge en termes de réponse implique une grande responsabilité individuelle et collective au sein de l'équipe éducative spécialisée au regard du mandat confié et de la précision des informations et des justifications à faire remonter aux autorités de placement quant aux faits qui se sont déroulés à l'intérieur du dispositif.

L'observation, les détails consignés dans les après-coup immédiats de l'action sont ainsi autant d'indices qui permettent d'envisager des hypothèses de compréhension et d'orientation de l'action pour les décisions futures que ces observations soutiendront. Comme à chaque fois, l'auto-contrôle de la bonne application des procédures d'urgence et de sécurité est rendu possible et réalisé grâce aux traces graphiques inscrites dans le cahier de bord. Il faut ici rappeler à partir d'une note préalablement citée que les éducateurs ne sont pas formés spécifiquement aux tâches sécuritaires en cas de situations extrêmes et c'est précisément ce qui explique, en compensation, la dépense importante produite par l'équipe au moyen et par l'usage des outils et des espaces de communication et d'élaboration qui favorisent ainsi la co-construction d'une solidarité et de l'esprit de corps de l'équipe du CPA de Valmont.

Le cahier de bord est un authentique organe de transmission, un prolongement « organologique et prothétique » qui soutient les gestes et les paroles des éducateurs spécialisés du CPA de Valmont pour leur en garantir la professionnalité. La présence d'esprit, l'attention éducative et la vigilance sanitaire et sécuritaire « comme-unes » permet ainsi de compenser et agir sur un réel de base fuyant, structuré par la discontinuité, discontinuité dans la présence des membres de l'équipe qui se relaient par tournus horaires, discontinuité des séjours et des trajectoires des sujets pris en charge qui ne viennent pas tous en même temps, pour la même durée, avec les mêmes difficultés, etc. Le travail de production du quotidien révèle en soi cette discontinuité et les multiples événements et actions synchroniques et diachroniques dont il se soutient. Bien plus que de simples outils de communication dont ils prennent pourtant l'apparence, le cahier de bord et les autres espaces de transmission contribuent de fait et de façon capitale à la construction de l'action professionnelle et du *savoir-faire indigène* qui en découle. C'est ici un *savoir-y-faire dans la discontinuité*, une pratique de *bricolage* qui fait tenir en même temps et dans un même lieu une somme considérable d'éléments hétéroclites et de sujets singuliers, éducateurs ou jeunes qui se retrouvent chacun à des places différentes pour partager involontairement et vivre un quotidien collectif qui donne à l'institution son identité.

Cet étrange télescopage caractérise ce lieu de rencontre voire ce « non-lieu »⁷⁵⁷, ce lieu entre-deux où des professionnels accueillent selon des modalités complexes des sujets mineurs qui transportent à même leur corps et sur le dos l'intensité dramatique d'un *pathos social* qu'ils emportent avec eux à l'intérieur du Centre. Le quotidien professionnel des éducateurs spécialisés et le niveau élevé de compétences qu'exige cette activité parfois extrêmement délicate et difficile devient dès lors difficilement contestable dans son exigence de professionnalité et il est pour cette raison logiquement quelque peu difficile de le considérer comme une « semi-profession » ou une activité banale accessible au premier venu. Au vu des notes extraites de la matière indiscutablement empirique et factuelle que constitue le corpus, on constate que la question de l'institution du quotidien relève bien d'une activité professionnelle complexe et d'un agir orienté en fonction de finalités clairement déterminées et non pas seulement d'une zone réduisant l'agir à des gestes « domestiques ».

⁷⁵⁷ Par non-lieu on souhaite en quelque sorte évoquer un lieu ethnologique de l'entre-deux, entre socialisation primaire et secondaire, entre pratiques socio-historiques et histoire des pratiques sociologiques, cf. FARGE A., *Des lieux pour l'histoire*, Paris, Seuil, 1997 ; AUGÉ M., *Non-lieux, Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Seuil, 1992, pp. 101-102, 118-119 : « [...] Ajoutons qu'il en est du non-lieu comme du lieu : il n'existe jamais sous une forme pure ; des lieux s'y recomposent ; des relations s'y reconstituent ; les « ruses millénaires » de « l'invention du quotidien » et des « arts de faire », dont Michel de Certeau a proposé des analyses subtiles, peuvent s'y frayer un chemin et y déployer leurs stratégies. [...].

En plus de la complexité et de la technicité de l'édification artificielle de la vie quotidienne institutionnelle, il faut en effet beaucoup de savoir-faire et de cohésion d'équipe pour faire face aux manifestations répétées du *pathos social* que transportent et expriment les jeunes accueillis. Il s'agit pour cette raison d'une activité hautement poétique dans laquelle les éducateurs font preuve d'une incessante activité et d'un laborieux travail de construction, d'observation, d'analyse et d'interprétation à partir des composantes du réel de ces situations, dans le but de produire ainsi une réflexivité sur leur propre activité individuelle et en équipe. L'accumulation des situations difficiles et les charges affectives élevées présentes dans les interactions relationnelles avec les sujets démontrent l'importance de ce travail d'analyse permanente et de la précision des gestes effectués, tout en illustrant comme dans les notes suivantes, la complexité des paramètres contextuels :

« S'est fait une vilaine entaille sur le bras gauche, d'où la décision de l'emmenner au CHUV pour contrôler ça et voir si des points de suture sont nécessaires. Après plus de 4h d'attente, Y voit le médecin qui préconise effectivement des points de suture. Elle fond en larmes et se dit complètement allergique aux piqûres (pour anesthésie), du coup, s'ensuit une négociation avec le médecin qui finit par reconnaître que c'est purement esthétique. Finalement, elle échappe aux points de suture et se fait mettre des steri-strips qu'elle doit en tous cas garder 5 jours. Il faudrait donc qu'elle puisse voir un médecin pour vérifier la plaie et enlever ça. À organiser avec le centre XXX ? Y s'est tailladé avec des lames de rasoir qu'elle avait planquées au XXX. Elle les a données à WW et me jure ne plus en avoir. À voir demain si vous voulez jeter un œil dans sa chambre ? Elle n'explique pas vraiment pourquoi elle a fait ça, elle dit juste s'être sentie mal. J'ai pu discuter un peu avec elle de la suite (post Valmont). Elle n'est pas vraiment motivée à aller au VVV. [...] (désolée pour la tartine bis...) ». (H. 605)

En rapport à ce genre de note, il est encore une fois difficile de considérer l'organisation du quotidien comme un simple agencement mécanique et domestique où les outils comme le cahier de bord serviraient uniquement à transmettre des informations pratiques. On constate dans les notes du corpus toutes les difficultés rencontrées par les éducateurs et la complexité de leur métier dans le cours d'action. Ce dont il est ici question et que l'on peut lire continuellement dans les notes du corpus en termes de finalités éducatives, c'est bien la prise en charge par celles-ci des problématiques que les sujets accueillis manifestent et qui, mises bout à bout, illustrent les déterminants d'un *pathos social* flagrant. Si les difficultés manifestées en rapport à ce *pathos* impliquent directement les éducateurs dans leurs gestes

professionnels quotidiens, il faut par ailleurs considérer que c'est bien la question du *devenir des sujets* qui préoccupe en toile de fond les finalités des actes posés. Le rapport problématique et l'incapacité des sujets à avoir prise sur leur propre *pathos* constitue ainsi l'objet d'application de l'*agir éducatif spécialisé* et il devient facile d'y retrouver la logique des finalités de l'éducation spécialisée, en terme de valeurs et de projet. Certains sujets en grandes difficultés manifestent de manière flagrante des difficultés qui démontrent de totales incapacités à mettre en forme et à exprimer ce rapport problématique autrement que par les modalités d'expressions les plus dramatiques, douloureuses et destructrices, comme le montre cette dernière note qui permet de comprendre pourquoi, à certains endroits, les éducateurs du Centre parlent en écrivant dans le cahier de bord de certains temps de travail qu'ils qualifient de « moments sportifs » et qui permettent d'envisager par déduction toute la préparation nécessaire à la pratique de cette discipline à un aussi haut niveau de difficulté :

« 17h50 tél de la gendarmerie de la gare. Elle était sur la voie 0, alcoolisée et en possession d'herbe + pas de titre de transport. Elle a fait un scandale à la gare et retenue dans les locaux de la police. Nous l'ont ramenée à 18h40, refus de sortir du fourgon, puis refus de rentrer au CPA, discussions pendant 20 min. Puis, fait mine de s'enfuir, la police l'a fait rentrer de force, se couche par terre, coups dans le mobilier, crise d'hystérie, coup de pied à un policier, insultes diverses. DD vient en renfort, pousse une gueulante d'enfer et lui laisse deux choix, soit elle remonte avec moi, soit retour au poste. W continue son cirque. La police finit par la menotter pour la ramener au poste, crie qu'elle veut rester. Ils la remontent menottée, seul moyen pour qu'elle ne tape pas. Elle est complètement pétée, alcool + je ne sais quoi. Parents avertis sur Combox. Évidemment la fille reste 48h en chambre. Plus tard, elle insiste pour que j'aille la voir, je monte avec DD (qui se tient en retrait), très forte odeur de shit dans sa chambre et grand brouillard, volet et porte balcon, bien fermés. Lui demande de se déshabiller + changement de chambre 00, fouille de la chambre, c'est un chantier, murs gribouillés sur toute la longueur avec son crayon noir, n'a plus rien dans sa chambre. Affaires : bureau des éducatrices. Mère est très inquiète pour sa fille, elle me rappellera demain pour avoir des nouvelles. Vu qu'elle tape beaucoup, avertie que si elle continuait nous la délocaliserions. J'ai appelé le Juge de garde (TM/X) qui nous donne son appui si nous devons faire appel à la police. Veilleurs au clair ». (I. 66)

L'ensemble des catégories et sous-catégories de la grammaire de l'agir de l'équipe du CPA présentée jusque-là est ici condensé dans cette note qui montre d'un trait toute la complexité, toute l'intrication dans le même temps synchronique et diachronique de l'ensemble des

paramètres indigènes et contextuels qu'impliquent le cours des actions de l'*agir éducatif spécialisé*. Dans les deux catégories suivantes, des éléments complémentaires viennent encore expliciter cette complexité, notamment et premièrement au niveau du travail de pilotage vertical et horizontal du mandat dans son inscription contextuelle élargie, deuxièmement au niveau des collaborations diverses au sein du réseau interdisciplinaire d'intervention, sur le plan du travail et des relations avec les familles ensuite. Deux sous-catégories de l'intervention quotidienne précèdent encore la présentation de ces deux grandes catégories restantes, elles permettent d'affiner, de préciser et de décortiquer encore plus précisément l'analyse de la grammaire praxéologique du CPA.

3.3.9. Entretenir la métastabilité éducative et sanitaire, traiter le réel

D'autres consignes sont plus brèves mais tout aussi impératives et informent les éducateurs des évaluations préliminaires et des moyens tactiques mis en œuvre pour assumer les niveaux élevés de vigilance :

« Vu par DD. Pour l'instant pas de femmes éducatrices ou stagiaires chez lui. Reste ne chambre forte jusqu'à nouvel avis (aller même à deux). Est encore très agressif (article du 24Heures du X.X p.00) » (A. 6) ;

« De manière générale, attention à vos clefs avec X, Idem avec Z ! » (A. 136) ;

« Retour police très tendu. Dès son arrivée en chambre explose, insulte mais surtout menaces graves et répétées. Menaces à prendre très au sérieux ! Interdiction formelle d'ouvrir sa chambre. TM/X averti : 117 averti, ils arrivent : TM/X a demandé à ce qu'il soit vu par un psychiatre au poste ». (A. 137)

Les composantes les plus sérieuses et les plus limites dans l'intervention ont été présentées à partir de certaines situations exceptionnelles, mais l'utilisation du cahier de bord démontre ici sa capacité - en complément des autres espaces d'échanges verbaux et autres - à fournir à tous les membres de l'équipe éducative un accès presque instantané aux actions en cours. Ce « portail » et son utilisation justifient ici le caractère obligatoire et essentielle de son usage et de sa pratique quotidienne dans le contexte particulier qu'est le Centre éducatif fermé de Valmont et qui comporte à la différence d'autres dispositifs éducatifs spécialisés de nombreux paramètres supplémentaires en termes de sécurité et de procédures liées à la nature pénale de

certain mandats. De nature quelque peu différente, la dernière sous-catégorie suivante montre encore la variété et la multiplicité des tâches que les éducateurs spécialisés doivent accomplir au quotidien. Elle fait étrangement d'eux comme on l'a affirmé des généralistes, paradoxalement des généralistes qui sont spécialisés dans « l'activité généraliste du quotidien ». On comprend dès lors un peu mieux pourquoi l'on peut parler d'éducateur spécialisé en termes de profession spécifique.

3.3.10. Transmettre et utiliser les moyens techniques de facilitation

Le « quotidien » constitue le champ d'intervention des éducateurs spécialisés, lesquels, conscients de l'élasticité et de la porosité de celui-ci en regard du surgissement potentiel de l'imprévu, prennent très au sérieux toutes les situations et tous les détails qu'ils parviennent à observer dans les interactions vécues. Il s'agit pour eux d'en reconstituer les lignes de compréhension les plus larges possibles pour envisager ainsi des pistes d'action soutenues par une réflexivité collective où se dessinent les contours les plus favorables à l'efficacité de l'intervention. Ces paramètres exigent un travail de consignation et de traçabilité ordonnée des gestes, c'est un point essentiel, le cahier de bord et les différents outils doivent permettre de faciliter l'accès aux informations le plus rapidement possible en cas de situation de crise. Très concrètement, le cahier de bord redouble ainsi les informations contenues dans d'autres outils techniques, en reproduisant par exemple sur les feuilles du quotidien en cours les numéros de téléphones et noms des personnes du réseau médical et pédopsychiatrique à contacter pour tel ou tel sujet, en fonction de l'évolution de sa problématique et presque en temps réel. Depuis le mandat ordonné par les autorités de placement jusqu'au dispositif, en passant par l'organisation préliminaire et la rencontre réelle de sujets dans le processus de « passage du seuil », la temporalité grammaticale et progressive de l'action des éducateurs du CPA de Valmont a montré tout le travail d'organisation et de régulation qui était nécessaire pour passer du temps de l'accueil au temps de la prise en charge éducative qui constituent la deuxième face du mandat. Les deux constituent ainsi deux dimensions fondamentales de l'*agir éducatif spécialisé* et de l'*agir réflexif éthique* qui en soutient la possibilité par la production de représentations hypermatérielles communes pour l'ensemble des membres de l'équipe.

4.3. Contrôler l'application et le suivi du projet

Le phare dans la tempête

L'image mentale produite par les modalités pratiques et techniques de l'équipe éducative ne se résume pas à un regard intérieur. Cette image est aussi et en effet projetée sur l'écran de la *scène institutionnelle* comme le signal d'un phare dont le spectre lumineux informe des dangers et sert de repère à l'intérieur de l'ensemble du réseau professionnel de prise en charge professionnelle. Ce signal doit ainsi être visible pour l'ensemble des entreprises qui naviguent dans les eaux maritimes dans lesquelles les sujets accueillis se sont perdus et sur les côtes desquelles ils ont parfois fait naufrage. Garantir la qualité du secours à ces naufragés à répétition, c'est également concourir à garantir la qualité de l'ensemble des moyens de secours qui s'emploient, chacun selon leurs spécificités, à favoriser la cohérence de l'action éducative institutionnelle. C'est aussi en garantir la crédibilité en la rendant claire et visible, repérable, à la fois pour les partenaires du réseau professionnel, mais également vis-à-vis de sujets accueillis, afin de les encourager à accepter l'intervention et le secours des éducateurs spécialisés qui leur tendent la main sur des eaux parfois très tumultueuses et accepter de cheminer ensemble au travers des tempêtes. La continuité des signaux du phare, garantissant sa visibilité, exige un travail d'entretien soigneux et lui aussi continu.

4.3.1. Produire de l'auto-contrôle et le suivi du mandat

L'équipe éducative doit ainsi maintenir en permanence une forte vigilance éducative et sécuritaire à l'intérieur du Centre en tenant compte des impacts chez les sujets de l'orientation du projet et des décisions des autorités concernant leur avenir de prise en charge. Les éducateurs doivent par ailleurs appliquer et contrôler la précision de l'application du mandat que leur confient les autorités de placement et leur transmettre le maximum d'informations et d'observations utiles, pour favoriser l'orientation et l'élaboration par celles-ci du projet socio-éducatif global. La position centrale du dispositif de Valmont au cœur du réseau complexe d'intervention lui permet dès lors d'avoir une vision globale et dispose de possibilités d'observations et d'analyses inédites qui contribuent à la co-construction du projet individuel, toujours sous le pilotage des autorités. Cette sous-catégorie qui implique environ douze pour cent des notes du corpus montre la complexité de la prise en charge quotidienne au CPA de Valmont où peuvent se télescoper dans le même temps des adaptations presque immédiates

dans l'application de l'organisation du quotidien avec des orientations plus larges, envisagées pour l'orientation du projet socio-éducatif :

« Tél de TM/X qui m'informe qu'entre aujourd'hui et demain le père viendra chercher Y pour aller à l'entretien avec le directeur du collège de W. Dans l'intervalle Y restera chez nous jusqu'au 25 xxx et rentrera au collège le 27. TM/X est d'accord que Y aille à Z avec ses parents quelques jours mais seulement s'ils sont d'accord (ne pas en parler à Y pour l'instant). Si les parents sont ok, nous avons l'accord de TM/X. Y est au courant pour la première partie, sa réaction : « quelle pute celle-là ! ». TM/X me dit aussi que la fille aura des cours à travailler jusqu'au 27 qui lui seront fournis par le directeur, elle nous demande d'assouplir son régime pour qu'elle puisse bosser, je ne sais pas s'il faut l'appui de l'enseignant, à discuter au colloque ! » (B. 210)

Cette dernière note montre la complexité des paramètres en jeu dans la prise en charge qu'il s'agit pour l'équipe éducative de connaître, de mémoriser et de mettre en œuvre. Les notes présentent ainsi un caractère parfois indigeste, voire incompréhensible à la lecture tant elles semblent totalement désarticulées. Il est cependant logique de considérer qu'elles constituent des fragments d'écriture qui synthétisent de manière brève et sont donc rapidement accessibles car ces codes et raccourcis permettent aux membres de l'équipe de décoder immédiatement et plus rapidement les conséquences que ces informations ont sur le déploiement de l'agir institutionnel. En ce sens et sur le plan réflexif le cahier de bord apparaît comme le support et moyen matériel privilégié permettant la diffusion des paramètres nécessaires à la construction de l'action quotidienne. Comme le montrent les notes, les orientations de l'action et les modalités de son organisation peuvent être presque immédiates dans le cours du quotidien et le cahier de bord est ainsi l'outil essentiel, tel un « dispositif sténographique indigène » permettant à l'équipe de coordonner son action avec les multiples paramètres convoqués par la prise en charge du mandat. À la lecture des notes, cette complexité est à certains endroits vertigineuse et fait penser un travail de funambule tel le maniement des « assiettes chinoises », le cahier de bord étant à cet effet un des bâtons prioritaire qui en permet la représentation.

Le *quotidien institutionnel* est indubitablement le lieu de polarisation de l'ensemble des modalités de travail qu'exige la prise en charge du mandat et démontre à travers l'étude des notes le nombre phénoménal et la densité impressionnante de petits et grands paramètres que les éducateurs de l'équipe doivent avoir à l'esprit, soit qu'ils doivent les mémoriser à la

lecture du cahier de bord, soit que cette mémoire permette de se soutenir dans le cours de l'action par un accès rapide, dense, synthétique et facilité aux informations qui sont nécessaires à la prise en charge du mandat. Le cahier de bord révèle ainsi au jour un genre particulier de « langage indigène », un « quasi-discours » interne aux membres de l'équipe éducative dont ils sont les seuls en capacités de décrypter instantanément les codes et les significations que ceux-ci induisent pour le maniement de l'agir éducatif dans le cours de l'action. Ce langage scriptural interne doit permettre au « lecteur-collègue-scripteur » d'incorporer et d'assimiler l'ensemble des paramètres nécessaires en temps réel à l'orientation de l'agir, en fonction du pilotage du projet par les autorités de placement, de son application par délégation et du contrôle du respect des finalités éducatives spécifiques à la profession.

4.3.2. Traiter le réel par écriture dans le cahier de bord

Les nombreuses notes marquant cette collaboration et les nécessités de coordination qu'implique la cohérence du projet individuel global démontrent la charge conséquente de travail que cela implique pour l'équipe éducative du CPA de Valmont. Il n'est en effet pas rare d'observer à la lecture des divergences de points de vue et d'évaluation en fonction des orientations différentes des dispositifs. Ainsi, des incompréhensions et des désaccords surgissent à propos des modalités de prise en charge, ce qui n'est pas sans créer des difficultés supplémentaires qui rendent nécessaires l'organisation et la mise sur pied de temps et d'espaces de rencontre et de négociation. Ceux-ci permettent à leur tour d'élaborer et de maintenir une prise en charge la plus cohérente possible dans son ensemble au vu de la fragmentation des zones d'intervention et des difficultés exprimées par les sujets qui font l'objet de la mesure. Ces zones de frottements et ces possibles incohérences transparaissent à travers des allusions affirmées et agacées dans certaines notes, comme par exemple dans celle-ci :

« D'humeur massacrate ce matin : « je veux ci, je veux ça, vous avez même pas ci, vous avez même pas ça, etc. » Bonne journée W ! On t'attend pour 20h, bebec !... hier, elle a vu le Dr X et est ressortie de l'entretien tout sourire charmant : « alors lui, je me le suis mis dans la poche ! Et c'est tant mieux que j'aie au moins quelqu'un du réseau de mon côté ! ». Elle lui a demandé un somnifère en plus de son Truxal : accordé, Zolodorm ½ comprimé au coucher jusqu'à nouvel avis. Elle lui a également dit qu'elle ne voulait pas du projet WWW. Dr X lui aurait alors soufflé la possibilité d'intégrer un foyer ouvert avec des activités à l'interne la

journée. Trop cool ! Génial ! Formidable ! Vive la concertation et le travail en réseau... » (I. 766)

Sur le plan de la communication et de la réflexivité qu'il leur permet de produire, les éducateurs en écrivant continuellement dans le cahier de bord recueillent inlassablement le maximum d'informations pour la consignation des faits et événements, ainsi que des démarches entreprises que les suivants devront comprendre le mieux possible pour maintenir et favoriser la qualité et la continuité de la prise en charge. En fonction de l'intensité et de la difficulté du vécu de certaines situations évoquées dans cette sous-catégorie ainsi que des frottements et contraintes induites par le travail en réseau, on peut considérer par ailleurs le rôle déjà évoqué de « décompression » permis par cette écriture de régulation dans le cahier de bord. La pénibilité rencontrée dans le travail peut ainsi faire l'objet d'une répartition partagée entre les membres de l'équipe et constitue un rappel constant des endroits d'où peut surgir l'imprévisible, ainsi que de la sécurité nécessaire à produire pour la santé psychique et physique des pensionnaires et de l'équipe éducative elle-même.

4.3.3. Produire un regard panoptique

L'équipe doit produire un travail d'évaluation et d'interprétation pour décider des informations qu'il faut transmettre, tout en faisant un travail relationnel à ce sujet avec les jeunes concernés afin de ne pas rompre le lien de confiance qui a été antérieurement et progressivement tissé. Ce travail d'observation réflexive contribue dès lors au maintien dans le cadre du travail d'équipe d'une représentation psychique permanente qui peut ici être considérée comme un *regard panoptique interne* qui prolonge le regard extérieur de certains partenaires privilégiés, en priorité les autorités pénales de placement et son bras d'enquête policière. Ce regard panoptique interne peut ainsi être mis en partie à disposition des services de police pour les besoins de leur travail quotidien, comme le montrent les notes de ce genre :

« 21h45 téléphone de la police qui s'informe du jeune à savoir s'il est dans nos murs : non. » (A. 129) ;

« 2 appels provenant de la police en l'espace de 2 min pour savoir si le jeune homme est dans nos murs ce soir, car plusieurs alertes à la bombe ont été données, effectuées sur Lausanne ce soir... » (A. 429)

Dans une proportion minimale, le CPA contribue au contrôle social relevant du travail de police mais la plupart du temps, la collaboration consiste à organiser et réadapter le quotidien et la prise en charge en fonction de l'évolution des enquêtes qui détermine ensuite l'orientation et le pilotage du projet socio-éducatif. Pour l'équipe éducative, il s'agit comme toujours de récolter et d'exploiter le maximum d'informations permettant d'anticiper et d'être « armés » en termes de connaissance des situations, pour pouvoir faire face avec réactivité dans les gestes du quotidien qui sont colorés par l'incertitude et l'imprévisible. Parfois bien sûr, les intérêts de la police et de l'équipe éducative sont communs et visent à protéger un sujet des mises en danger qu'il produit à son propre égard et à l'égard d'autrui, comme par exemple dans le cadre de ses fugues :

« Tél de M. X de la police cantonale qui demande d'avoir des infos concernant Y et ses présences et moments d'absence de Valmont pour pouvoir reconstruire ses mouvements lors de ses congés-fugues » (F. 192) ;

« 21h50, téléphone de la maman qui m'annonce que Y est à la maison. Je demande à parler à Y qui vient au téléphone. Je prolonge le temps du téléphone et demande à W de téléphoner à la police pour les avertir du lieu où se trouve Y. Le téléphone ne se passe pas très bien, la police a d'autres priorités. Pendant ce temps, je parle un moment à Y qui me dit ne plus tenir à Valmont, de péter les plombs, etc. 22h30 la police téléphone. Elle se trouve chez Y qui n'est plus là. Elle serait chez Z et la police pense que légalement elle ne peut pas aller chez lui. 23h téléphone de la police. Il n'y a personne chez Z, mais il vont parcourir la ville toute la nuit avec le signalement de Y. S'ils lui mettent la main dessus, ils nous la ramènent. Avis de fugue CET envoyé. » (F. 197)

La lecture du cahier de bord nous plonge étrangement au cœur du travail de la police, en temps réel et presque par un branchement direct sur les péripéties extérieures des sujets pris en charge. Les dernières notes présentées ici illustrent que les fugues sont parfois internationales et qu'il faut alors produire un travail intense de coordination pour organiser le « retour au bercail », en fonction de paramètres compliqués et toujours dans l'incertitude et l'imprévisibilité. Cependant, comme on peut s'en rendre compte, l'équipe éducative du CPA ne subit pas les événements, elle est au contraire extrêmement active pour faciliter et améliorer le déroulement des modalités de prise en charge, en se préparant à toutes les éventualités et en démontrant des capacités de réactivité très souple et rapide :

« Un policier nous a appelé pour dire qu'il va rejoindre Y et W à Bordeaux pour les ramener ce soir vers 23h. Vu l'heure et la situation difficile de Y, GG s'occupe soit d'anticiper l'heure d'arrivée soit de reporter au lendemain. » (H. 95) ;

« J'ai passé la matinée à courir après l'inspecteur qui avait téléphoné ce matin (j'ai eu 8 services différents). Pour finir j'ai eu son adjointe. M. X (inspecteur) va chercher les filles et ils rentrent vers 23h à l'aéroport de GE... Donc CPA minuit, 1 heure. » ;

« J'ai eu l'assistante sociale W pour qu'elle demande de garder les deux filles jusqu'à demain matin. Connaissant les deux filles et l'état physique et psychique, j'ai dit à l'AS que je prendrai les deux filles demain matin et non à minuit. » ;

« La police ne pouvant les garder cette nuit (essayé pas pu), avec les nouvelles directives les mineurs ne restent plus chez eux la nuit (sauf cas extrêmes). Elles arrivent vers 21h50 (et non 23h) à WZ avec Easy Jet, donc environ 23h au CPA. La police tél s'il y a un problème. AA au courant, elle vient vers 18h30 : en A demain. Les 2 policiers seront présents à l'admission. » (H. 95, 97, 98)

On constate ici encore une fois à la lecture des notes du cahier de bord que la lecture de celui-ci permet un branchement direct, un regard instantané au cœur de l'action « en train de se faire » et qu'il permet aussi de saisir l'ensemble gestes professionnels complexes que doivent fournir les éducateurs spécialisés au quotidien, qu'ils s'agisse de situations banales et en apparence insignifiantes dans le déroulement de la vie interne du Centre ou de péripéties rocambolesques lors de fugues à l'étranger comme dans l'exemple cité. Dans le deux cas, l'équipe éducative opère un travail d'observation, de consignation et d'évaluation avec la même intensité et une qualité de vigilance éducative et sécuritaires égales.

4.3.4. Combattre l'entropie

À partir de ces éléments et dans le cadre du travail réflexif qu'exige la collaboration avec le réseau socio-éducatif, l'équipe éducative du CPA produit une communication interne permanente et des processus de mises à jour constantes des ces informations pour l'équipe. Dans le cadre de la délégation de certaines modalités du projet socio-éducatif individuel, les éducateurs vérifient constamment et contrôlent l'avancement et l'évolution de ce projet en informant et en sollicitant les autorités de placement, pour débloquer de nouvelles solutions

ou pour faire part dans certains cas des manquements constatés dans les prestations d'autres dispositifs du réseau. Du point de vue de l'analyse, il faut déterminer l'intensité des difficultés en rapport au comportement de certains sujets qui mettent véritablement à mal l'ensemble du réseau d'intervention et qui contraignent le CPA de Valmont à entrer en jeu dans la prise en charge de ces derniers, en raison de l'éclatement violent des trajectoires adolescentes déviantes. En termes d'agir on peut considérer qu'il s'agit ici d'un travail qui concourt à combattre l'entropie et l'usure que manifeste de manière indigène le réseau socio-éducatif. Il faut combattre l'homéostasie et éviter ainsi que l'éclatement des trajectoires adolescentes ne sombre dans une anomie permanente et pérenne. Pour ce faire, l'équipe éducative du CPA de Valmont élabore un travail réflexif mobilisant la créativité de l'équipe dans le but de trouver des solutions dans les situations d'impasses en considérant en permanence l'état du projet individuel. Il faut ainsi recommencer et remettre sans cesse l'ouvrage sur le métier, continuer le travail malgré les échecs répétitifs avec la certitude de trouver la solution qui permettra, à force, l'adoption sociale des sujets dans la collectivité.

4.3.5 Produire un auto-contrôle de crédibilité

Quoi qu'il en soit, l'équipe éducative du CPA continue d'accompagner les jeunes dans leur processus d'insertion et d'inscription et les aide par la discussion et la reprise de situation à prendre conscience des conséquences néfastes des mises en échecs répétées qu'ils agissent, toujours en fonction des finalités éducatives qui visent à contribuer à l'adoption sociale de ces sujets par la société. Pour ce faire et sur le plan de la transmission et de la communication, les tâches à effectuer font l'objet d'un auto-contrôle par consignation des gestes effectués ou qui restent à exercer. La transmission des éléments à l'ensemble de l'équipe éducative doit ici permettre de maintenir par la réflexivité la vivacité des démarches relatives au projet socio-professionnel en rapport aux nombreuses mises en échec rencontrées dans les tentatives. Il faut par ailleurs soigner la qualité de la prestation dans la collaboration avec les partenaires pour garantir la crédibilité du CPA et favoriser éventuellement de nouvelles collaborations avec ces mêmes partenaires pour d'autres sujets, à d'autres occasions. Dans le cadre de ce travail laborieux, il faut accepter et faire face aux incontournables et répétitives mises en échec, comme le montrent cette note :

« Patron de Z appelle pour dire qu'il ne s'est pas rendu sur son lieu de travail ce soir. C'est la deuxième fois cette semaine et il pense qu'il a volé un I-Phone. Il est en colère et aimerait qu'on l'appelle » ;

« Tél de son patron pour nous dire que le jeune aurait volé l'I-Phone, l'a croisé au centre ville et l'a vu en train de l'utiliser. Du coup il a décidé de porter plainte contre Z. Le patron demande à DD de le rappeler » ;

« Ai eu le patron, lui ai conseillé de porter plainte, lui ai dit qu'on allait tenter de récupérer rapidement la carte SIM du téléphone mais que le tél serait quasi irrécupérable. On enverra la carte SIM dès que récupérée. » (J. 1116, 1117, 1201)

4.3.6. Assurer la responsabilité et le contrôle qualité

Au niveau de la transmission communicationnelle et réflexive, toutes ces informations et ces gestes sont inscrits dans le cahier de bord pour permettre la réalisation des actions et permettre un redoublement de contrôle organisationnel et déontologique sur le plan de la responsabilité professionnelle que les membres de l'équipe éducative doivent assumer et pouvoir justifier précisément à toute autorité concernée. Cette responsabilité exige une connaissance et une circulation collective des procédures à adopter en termes de collaboration avec les intervenants extérieurs d'une part et d'autre part, d'être en capacité de produire et de co-construire un savoir-faire d'équipe créatif permettant au dispositif éducatif spécialisé de s'adapter de manière réactive à toute situation imprévue qui surgit dans le cours de la prise en charge quotidienne, quelle que soit l'heure de son surgissement :

« A 02h00, tél de la Dresse W des urgences du CHUV qui nous informe qu'à cette heure-là, Y a 1.3g d'alcool, qu'elle est lucide et que dans ces conditions ils ne peuvent pas la garder aux urgences (section pleine). Elle précise que seul un ordre écrit du Juge pourrait lui permettre de la placer dans un chambre de contention avec Securitas. Je vais donc la chercher et la ramène au CPA (02h45). La fille est un peu penaude mais semble être très soulagée d'être de retour à la niche... PS 1 : merci à ZZ et AA qui ont fort bien géré la situation ! PS 2 : merci également é tous les partenaires impliqués (ambulanciers, policiers et urgences CHUV) qui ont parfaitement collaboré en se montrant très soutenant. PS 3 Je vois la petite demain avec ? avant éventuel départ Mobilet. » (I. 467)

Entre « don de soi et contrat salarial »⁷⁵⁸, cette note montre que dans le cadre de son activité professionnelle et en raison des responsabilités institutionnelles qu'impliquent la prise en charge de sujets au quotidien, l'équipe éducative doit faire preuve lors de certains événements d'un engagement intense et exigeant qui démontre que le cadre de ce quotidien professionnel ne s'assimile en rien à un quotidien ordinaire qui relèverait uniquement de la mise en œuvre des gestes domestiques les plus courants. Par ailleurs et en lien avec la catégorie concernée ici, on peut percevoir la nécessité dans le même temps du travail de collaboration avec divers intervenants extérieurs du champ du travail social, mais aussi d'autres champs sociaux d'intervention comme l'illustre la note précédente. On conclut cette sous-catégorie en relevant par déduction la patience et la ténacité qu'exige l'agir éducatif spécialisé pour faire face aux comportements hautement problématiques exprimés par les sujets accueillis au sein des interactions de la prise en charge.

Dans le cadre de ces véritables épreuves partagées, professionnelles pour les éducateurs, « biographiques » et existentielles pour les sujets pris en charge, on constate à la lecture du cahier de bord la centralité de la réflexivité que produit l'équipe éducative afin d'adresser continuellement aux sujets une réponse professionnelle permettant avec ceux-ci de reprendre après-coup le cours des événements, pour tenter de transformer les passages à l'acte de leur « pathos » en acte de passages à des expressions progressivement symboliques. Cette finalité et volonté éducative spécialisée est certaine et permanente dans l'agir de l'équipe éducative du CPA de Valmont et vient faire paradoxalement contrepoids à la permanence de l'imprévisible et de l'incertitude des situations. On comprend dès lors que ce travail d'accompagnement et les épreuves qu'il implique de traverser pour les éducateurs et les sujets s'inscrive sous les arcanes de la relation éducative qui se tisse au fil de déroulement de cette vie quotidienne particulière, monotone à certains égards dans ses modalités contraignantes d'organisation routinière et règlementaire, mouvementée à travers les événements parfois spectaculaires qui s'y produisent. La trame de fond laborieuse d'organisation et de régulation du quotidien permet ainsi et c'est une de ses fonctions, l'expression des ces manifestations problématiques dans un cadre institutionnel clairement délimité, tout en permettant dans le même temps des modalités d'action permettant d'y faire face par un travail éducatif spécialisé précis et réfléchi dans la relation avec les sujets accueillis, mais aussi en collaboration avec de multiples partenaires extérieurs dont l'action se met en œuvre selon des cadres légaux et règlementaires différents avec lesquels le dispositif éducatif soit négocier en permanence.

⁷⁵⁸ Cf. FUSTIER P., *Le lien d'accompagnement*, op. cit.

4.3.7. Consigner les visites

Comme dans les axes empiriques précédents, la grammaire praxéologique fait l'objet d'un travail de contrôle et de mémorisation par consignation graphique et *hypomnésique* constant. La catégorie suivante concerne les relations avec les familles et permet de clore la présentation de la grammaire empirique de l'*agir réflexif éthique*, avant qu'on ne l'interprète sous l'angle sociologique dans le chapitre suivant.

5.3. Auto-contrôler la communication - *Le livre des comptes*

Finalement, l'ensemble des gestes organisationnels relatifs à l'accueil, relationnels dans l'intervention éducative et réflexifs sur le plan de la qualité éducative et sécuritaire de la prise en charge impliquent au final de pouvoir en rendre compte à l'interne, aux autorités mandataires et aux partenaires à l'externe, mais aussi de répondre aux devoirs de collaboration et d'information auxquels ont droit les familles des sujets accueillis. Prendre en compte tous les paramètres de l'intervention organisationnelle, relationnelle et réflexive, c'est tenir la comptabilité de l'ensemble des gestes professionnels, précisément pour pouvoir les justifier et en rendre compte. Le cahier de bord constitue alors le livre des comptes à partir d'où les différentes modalités communicationnelles orales ou écrites, à l'interne et vers l'externe, seront élaborées pour rendre compte de l'agir.

5.1.3. Auto-contrôle de la communication

Les notes qui concernent ce contrôle montrent une collaboration et une communication régulière avec certains parents, mais dans certains cas, la lourdeur de la déviance agie par le sujet en question est trop pesante pour des parents qui se retrouvent totalement démunis et parfois littéralement apeurés par les comportements à leurs égards de leur propre enfant. Dans d'autres situations les parents se montrent fort collaborant et s'inscrivent comme des partenaires centraux de la mise en place du projet socio-éducatif. Mais bien souvent les problématiques sont trop fortes et usantes sur la longueur pour ces parents qui, malgré tout leur investissement, ne sont pas des professionnels formés et aguerris à ce genre de difficulté et à leur caractère répétitif comme le sont par contre les éducateurs spécialisés du CPA de Valmont. Il arrive et c'est souvent le cas - en dehors des situations dans lesquelles on constate

des situations de familles chaotiques qu'il n'est pas rare de rencontrer - que les parents soient tout simplement dépassés dans leurs capacités au regard de la nature des difficultés manifestées par leurs enfants à l'adolescence et les mises en échecs répétitives qu'ils ne cessent d'agir dans les situations les plus problématiques. L'équipe éducative tient alors bien souvent un rôle qui permet aux parents d'être rassurés et informés des spécificités du contexte de prise en charge, elle produit aussi un travail d'accompagnement du dépit et de l'impuissance exprimés parfois par ces parents. À d'autres moments, ce sont aux parents que les éducateurs rappellent le cadre fixé pour la collaboration et notamment souvent en ce qui concerne les heures de retour ou les modalités et le déroulement des congés autorisés par le Tribunal qui ne sont pas toujours respectés. C'est cependant toujours l'occasion d'observer des éléments complémentaires qui nourrissent la compréhension des situations et l'orientation de la prise en charge, permettant d'envisager des pistes créatives et des solutions inédites susceptibles de favoriser le travail éducatif en fonction des possibles :

« Tél de la mère qui demande si W peut rester dormir chez elle jusqu'à demain ! Très touchant et super Mme Z, sauf que cela n'a pas été négocié dans ce sens ! Lui recommande de nous l'amener ce soir et pour la semaine prochaine de voir avec KK si éventuellement on peut aller dans le sens d'une prolongation de congé ! Tout cela me paraît intéressant pour la suite ! » (I. 949)

La collaboration avec les parents ne doit ainsi pas être une modalité de l'action prise à la légère car elle concourt elle-aussi à produire la crédibilité et la confiance nécessaire pour favoriser la qualité de la mission éducative au centre d'un réseau d'interactions multiples qui rend l'action complexe et qui justifie que toutes les dimensions fassent l'objet d'une prise en compte, d'une comptabilité peut-on dire où la famille tient à n'en pas douter toute sa place.

Synthèse et articulation

Pour conclure l'*axe empirique* de l'*agir réflexif éthique* dont on vient de proposer la séquence narrative, descriptive et explicative des gestes praxéologiques repérés empiriquement par le *texte institutionnel*, on propose maintenant d'aborder dans le cadre de l'*axe interprétatif* une séquence plus argumentative et interprétative, une séquence en quelque sorte « dialogique », toujours avec pour soutien et en mémoire le *texte institutionnel*. Nouant l'ensemble des résultats exposés jusqu'ici dans la présentation des trois axes et dimensions de

l'*agir éducatif spécialisé*, on constate que l'*agir réflexif éthique* permet en réalité d'interroger et de produire dans le dispositif du CPA de Valmont trois axes de travail plus spécifiquement réflexifs et éthiques, *réflexivité éthique* dont on a tout d'abord repéré la *matérialité discursive* et la *gestuelle empirique* pour ensuite les interpréter plus abstraitement dans l'*axe interprétatif* à venir. On y considère le fait que l'interprétation sociologique du *texte institutionnel* et de l'axe empirique permettent d'envisager trois axes de réflexions qui définissent l'*agir réflexif éthique*. On réfléchit premièrement au fait que dans le cadre l'*agir relationnel* et de sa présence transversale dans les deux autres *agirs* qui ne peuvent eux-mêmes se réaliser qu'à travers les interactions entre les acteurs et les agents, les éducateurs spécialisés et l'équipe éducative qu'ils forment sont confrontés à un paradoxe identitaire qui résulte de la *nature* artificielle du *quotidien éducatif spécialisé*.

L'éducateur se retrouve dans ce sens être « son propre outil » dans le cadre de l'*agir relationnel*, dans une position et un positionnement professionnel qui diffère fondamentalement de son quotidien « ordinaire ». Obligé de rester authentique pour que la confiance puisse se tisser dans la relation éducative avec les sujets accueillis, l'éducateur se présente toutefois comme un autre, il doit être en quelque sorte « soi-même comme un autre »⁷⁵⁹ dans une identité professionnelle où il revêt le masque de la représentation qui correspond à son rôle et sa fonction d'acteur : *persona*. On réfléchit dans la suite logiquement cette question à partir du « paradoxe du comédien » puisque l'on avait convoqué précédemment la métaphore théâtrale pour caractériser le cadre d'expérience que constitue le dispositif institutionnel et on questionne dans la prolongation de ce mouvement la question de « l'identité institutionnelle ».

Deuxièmement, on constate dans le chapitre suivant que l'*agir réflexif éthique* permet par ailleurs de confirmer la co-présence et la co-construction dans l'*agir* de l'articulation - peut-être elle-aussi paradoxale en quelque dimension - entre *praxis* relationnelle et *poièsis* organisationnelle, prothétique et technique. On observe dans l'activité éducative spécialisée,

⁷⁵⁹ Cf. RICŒUR P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1996, pp. 137-138 : « [...] La lacune la plus considérable que présentent nos études antérieures à un regard rétrospectif concerne bien évidemment la dimension *temporelle* tant du soi que de l'action elle-même. ni la définition de la personne dans la perspective de la référence identifiante, ni celle de l'agent dans le cadre de la sémantique de l'action, censée pourtant enrichir la première approche, n'ont pris en compte le fait que la personne dont on parle, que l'agent dont l'action dépend, ont une histoire, sont leur propre histoire. L'approche du soi sur le second versant de la philosophie du langage, celui de l'énonciation, n'a pas non plus suscité de réflexion particulière concernant les changement qui affectent un sujet capable de se désigner lui-même en signifiant le monde. Or ce n'est pas seulement une dimension importante parmi d'autres qui a été ainsi omise, mais une problématique entière, à savoir celle de l'*identité personnelle* qui ne peut précisément s'articuler que dans la dimension temporelle de l'existence humaine. [...] »

en raison des phénomènes de vigilance et d'attention, la prédominance de la première sur la seconde, garantissant ainsi les finalités et l'identité de l'agir au regard du champ professionnel et des valeurs de l'éducation spécialisée dans lesquels elles sont inscrites. On considère que cette réflexivité est en ce sens éthique, la réflexivité n'étant en soi pas suffisante à garantir la « confiance » qui permet que cet agir soit reconnu dans son identité professionnelle dans le contexte social du réseau d'intervention sociale et du champ des professions. On affirme dès lors dans la suite que l'efficacité visée n'est pas sans conditions et que celles-ci se traduisent par les gestes praxéologiques positifs que le *texte institutionnel* a permis de fixer.

Troisièmement enfin, on met en perspectives le fait que la *réflexivité éthique* permet au dispositif du CPA de Valmont de produire et de transmettre un *savoir-y-faire* singulier, savoir-y-faire indigène qui se transmet et s'apprend dans le cours même de l'agir et de l'action. Ce savoir-y-faire est de la même manière considéré dans ses émergences empiriques positives et non pas comme un processus tacite dont on identifierait la présence par supposition sans pouvoir en déterminer ni en localiser les traces objectives.

Nouant les trois dimensions *organisationnelle*, *relationnelle* et *réflexive éthique* de l'*agir éducatif spécialisé*, on aborde en ce sens le *savoir-y-faire institutionnel* en le découpant sur les trois axes précités. Nous constatons ainsi que le dispositif du CPA de Valmont met en œuvre et transmet à ses agents un *savoir-y-faire organisationnel* qui implique praxéologiquement la mise en œuvre et la pratique d'une *mémoire adaptative et fonctionnelle* qui vise la *réactivité* des agents dans le cours incertain et imprévisible de l'action ; d'un *savoir-y-faire relationnel* de l'acte éducatif qui implique l'exercice d'une *mémoire expérientielle* et de procédés indiciaires d'interprétation qui vise l'*efficacité* de l'action, tant sur le plan individuel que collectif qui relèvent ici des mêmes spécificités ; d'un *savoir-y-faire réflexif éthique* et décisionnaire d'équipe qui exige la production et l'exercice d'une *mémoire délibérative* qui vise l'*éthicité* de l'agir. La construction, la production ainsi que la transmission du savoir éducatif spécialisé trouve ainsi ici un terrain microsociologique pour sa traduction praxéologique.

VII.II. L'AGIR REFLEXIF ETHIQUE - AXE INTERPRETATIF

Troisième *axe interprétatif* et dernier volet de l'*agir éducatif spécialisé*, l'*agir réflexif éthique* implique de la même manière que les autres un nombre conséquent de gestes et d'actions professionnelles dans le dispositif du CPA de Valmont. Le travail qui constitue cet agir peut être caractérisé sous l'angle de la métaphore par une activité de production des « comptes » et des « contes » : « *Construire une représentation mentale d'équipe* » ; « *Utiliser les espaces techniques et graphiques d'équipe* » : « *Produire en équipe la réflexivité clinique et critique* » ; « *Contrôler l'application et le suivi du projet* » ; « *Auto-contrôler la communication* ». Tous ces gestes complexes de l'agir articulent en effet l'équivoque que la double orthographe du mot « compte/conte » permet d'interroger de manière intéressante par les divers jeux de signifiants que leur écriture convoque. L'*agir réflexif éthique* produit par le dispositif éducatif spécialisé du CPA de Valmont se distingue effectivement par la nécessité et l'obligation, interne et externe, légale ou institutionnelle, de « rendre des comptes ». Dans une première dimension, on peut sans peine envisager, bien que ces éléments n'apparaissent pas de manière tacite dans le cahier de bord, que le dispositif produit des données statistiques et qu'il opère un suivi précis des journées de prise en charge afin de déterminer les coordonnées techniques qui soutiennent toute la dimension financière qu'implique l'action et la gestion du dispositif. Il semble de la même manière évident que la qualité, l'efficacité de la prise en charge et le respect de l'application du mandat sont intégrées dans un processus évaluatif qui s'inscrit nécessairement dans une logique « comptable », comptabilité de la prise en charge institutionnelle et communautaire, comptabilité de la prise en charge individualisée au un par un. Ces logiques « comptables » n'apparaissent cependant pas de manière positive dans les notes du corpus, elles ne sont dès lors pas traitées même si elles peuvent être logiquement inférées.

Par contre, comme on l'a déjà entrevu précédemment, l'*agir réflexif éthique* permet à l'équipe éducative spécialisée ainsi qu'à la direction de s'engager dans une deuxième dimension qui produit pour tous les acteurs une vision globale du fonctionnement du dispositif. Pour les « écrivains » du cahier de bord, cet agir reflète un procédé leur permettant de se « rendre compte », c'est-à-dire d'une part de « se rendre des comptes » à l'interne et entre membres de l'équipe qui se transmettent ainsi les informations et les matériaux nécessaires à la production continue et quotidienne de l'agir et d'autre part de se « rendre compte » réflexivement de l'agir que les acteurs du dispositifs produisent eux-mêmes, une

« auto-réflexivité » en quelque sorte qui permet aux membres de l'équipe et du dispositif de considérer avec distance leur action, les gestes qu'ils produisent et dont ils évaluent et mesurent les conséquences en permanence. Ce qui est ici en jeu relève donc différemment : d'une *prise de distance* ; de la *production d'un écart* ; de la *projection* mentale d'une *représentation commune* de l'action dans le dispositif ; de la *construction* d'un *regard hypermatériel* en prise directe dans le *quotidien institutionnel* et dans la *scène théâtrale* du *dispositif* où se joue le *texte institutionnel*.

Afin d'analyser la fonction de l'*agir réflexif éthique*, on convoque dès lors à nouveau la *métaphore théâtrale* pour considérer cette fois-ci non pas le *théâtre* comme *cadre de l'expérience*, mais pour réfléchir à la particularité du *texte* qu'émettent les éducateurs spécialisés par leurs actes et leurs paroles lorsqu'ils transmettent la limite tout autant qu'ils l'organisent et l'interprètent synchroniquement. Tel est en effet la consistance de ce texte éducatif étrange et tout de même en apparence très éloigné et distinct du texte pratiqué traditionnellement dans le théâtre, ou tout au contraire mais de la même manière, également très différent du texte que l'on peut trouver dans les pratiques théâtrales d'improvisation libre et totale. Il s'agit en effet dans notre cas d'un texte très spécifique à la pratique éducative spécialisée, bien qu'il soit lui aussi tout de même partiellement pré-appris au sens du travail de *mémorisation* que soutient l'usage du cahier de bord, texte spécifique car co-construit dans une triple dimension représentative (au sens de la représentation théâtrale) : co-construction produite premièrement par les interactions entre les membres de l'équipe, entre les éducateurs et les sujets accueillis ; deuxièmement ensuite entre les sujets pris en charge entre eux ; troisièmement enfin entre ces deux premiers types d'acteurs et tout un large spectre d'autres acteurs extérieurs qui ont été caractérisés dans l'étude de l'*agir relationnel*, notamment.

Dans le présent chapitre, cette dimension est fondamentale, on a « doublé » l'*agir réflexif* d'une caractérisation « éthique » supplémentaire, « supplément » qui marque un *souci* manifeste que la technique, les moyens et outils mis en œuvre dans le cours de l'action éducative ne le soient que sous la domination d'un *principe éthique* visant à éviter toute « réification » des sujets pris en charge, réification qui contredirait fondamentalement les valeurs personalistes et humanistes de la profession. C'est à cet endroit que le rôle de l'éducateur spécialisé prend une apparence particulière puisqu'il doit *jouer* et contribuer à l'écriture du *texte institutionnel* en « étant son propre outil », c'est-à-dire en étant authentiquement « lui-même » ou « soi-même » dans le cadre des interactions relationnelles avec les sujets pris en charge, tout en étant fondamentalement dans le même mouvement un

« acteur » de la fonction éducative, c'est-à-dire un de ses représentant, un « autre soi-même » en quelque sorte. Étrange paradoxe que d'avoir à être soi-même tout en ne l'étant pas complètement, d'être « soi-même comme un autre » si l'on reprend le titre de l'ouvrage de Paul Ricœur qui se consacre en bonne partie à la question éthique. En raison de la *justesse* et de la *justice* qu'il est en responsabilité de produire dans le cadre de l'agir collectif du dispositif, l'éducateur doit construire et entretenir une *bonne distance* avec les sujets accueillis, mais également constituer réflexivement une « bonne » distance en rapport à son propre agir individuel, à ses propres gestes, paroles et attitudes professionnelles inscrites dans l'agir collectif d'équipe. L'éducateur spécialisé est ici son *propre outil* et ce paradoxe n'est pas sans lien et sans rapport avec le « paradoxe du comédien » qu'avait examiné en son temps Denis Diderot⁷⁶⁰, notamment concernant ce que l'on considère comme une *réflexivité éthique*, réflexivité éthique qui redouble la réflexivité proprement et premièrement nécessaire à l'agir.

L'*agir réflexif éthique* relève dès lors d'une pratique d'interprétation qui fonde la réflexivité produite à partir de l'action qui est déjà en soi une production constituant une part importante et centrale du travail relationnel et communicationnel, mais qui se redouble dans le travail d'un « travail sur le travail » produit dans l'échange entre les membres de l'équipe éducative, toujours au moyen de la parole et des supports d'écriture qui permettent d'évaluer l'action, de ré-adapter l'organisation et de l'améliorer grâce à un questionnement commun et permanent. Ce travail réflexif organisé, on l'a précédemment entrevu, est rendu possible par la *structuration hiérarchique* du dispositif éducatif spécialisé, ainsi que par l'usage des espaces et des outils techniques hypomnésiques qui rendent possible la mise en commun et l'échange à travers la production d'un *espace transitionnel*, un espace permettant la mise à distance : l'espace ou le lieu même de la *réflexivité éthique*. Parce qu'il se caractérise par la construction et la régulation de la vie quotidienne, le métier de l'humain que constitue l'éducation spécialisée implique sur ce point un travail de *coordination* et de *transmission* déterminant. En raison d'une part, de la prise en charge continue au quotidien et puisque les membres de l'équipe ne sont pas tous présents en même temps pour pouvoir réaliser cette prise en charge, d'autre part, il est nécessaire d'instituer des *temps* et des *espaces communs* ainsi que les moyens techniques qui permettent de garantir la continuité de la prise en charge quotidienne - continuité du quotidien (c'est un pléonisme de parler de *continuité* du

⁷⁶⁰ DIDEROT D., *Paradoxe sur le comédien, Entretiens sur le Fils naturel*, Paris, Flammarion, 1981, p. 139 : « [...] Il en est du spectacle comme d'une société bien ordonnée, où chacun sacrifie de ses droits primitifs pour le bien de l'ensemble et du tout. Qui est-ce qui appréciera le mieux la mesure de ce sacrifice ? Le fanatique ? Non, certes. Dans la société, ce sera l'homme juste ; au théâtre, le comédien qui aura le tête froide. Votre scène des rues est à la scène dramatique comme une horde de sauvages à une assemblée d'hommes civilisés. [...] ».

quotidien, mais cela montre cependant la nature artificielle et non naturelle de ce quotidien et peut-être illustre même le fondement en négativité de la discontinuité de tout quotidien) - qui se fonde rappelons-le sur une *discontinuité* des présences qu'il s'agit de pallier techniquement aux niveaux organisationnel, relationnel et réflexif. Le moyen technique que constitue le cahier de bord est une prothèse technique qui permet encore une fois ici de produire la réflexivité pour chaque membre de l'équipe éducative individuellement, mais aussi en lien et en relation avec les autres membres de l'équipe, dans un processus et une réflexivité d'équipe élargie en finalité à l'ensemble et à la globalité du dispositif.

L'*agir réflexif éthique* doit en ce sens être considéré comme une production *poiétique* que l'utilisation d'*outils techniques* caractérise, puisqu'elle soutient la *structuration* continue du quotidien éducatif spécialisé à partir d'un ensemble de paramètres complexes et d'une *discontinuité* fondatrice. La temporalité en apparence continue du quotidien doit être en effet matériellement produite et organisée par l'organisation et la présence des membres de l'équipe éducative et les sujets pris en charge doivent être accueillis en fonction de la spécificité de leurs séjours, différents pour chacun, de même que le sont les projets individualisés qui impliquent la prise en compte de paramètres complexes parfois compliqués à coordonner. L'articulation de l'*agir organisationnel* et de l'*agir relationnel* doit dans ce but faire l'objet d'une réflexivité de coordination et d'une réflexivité éthique normative qui mesure et interprète les gestes professionnels réalisés au regard du respect du mandat et des exigences légales et sanitaires de la prise en charge, ainsi que de la déontologie propre à la profession. Cette action réflexive, on l'a qualifiée d'*agir réflexif éthique* car elle se redouble d'une part dans son processus comme on l'a dit, mais également d'autre part, en raison du fait qu'il s'agit dans le cas de l'*agir éducatif spécialisé* d'un *métier de l'humain* qui s'adresse à des humains et qui constitue un travail d'humanisation (« d'hominisation ») dont les « outils » utilisés sont également des *moyens humains* : les éducateurs spécialisés. Le travail réflexif s'inscrit dès lors dans un processus d'évaluation à double dimension : *poiétique* premièrement, en termes d'efficacité premièrement de par la construction et l'utilisation s'outils techniques adaptés à l'organisation, à l'intervention et la transmission (comme le cahier de bord) ; *praxique* et *éthique* deuxièmement, d'une part sur le plan de la qualité normative et égalitaire des moyens mis en œuvre dans la prise en charge des sujets, et d'autre part au regard de la dimension « humaine » et relationnelle de l'intervention qui ne peut qu'être évaluée par des processus et procédés symboliques d'interprétation jugeant les actes agis en termes de justice et de justesse éthique et non pas en termes de résultats

« manufacturés » ou de « produit final ». Cette dimension humaine de l'agir transporte en soi exactement le paradoxe du lien social moderne qui doit articuler l'autonomie de l'individu avec l'hétéronomie du collectif et c'est bien sur/dans ce rapport au lien social que l'*agir éducatif spécialisé* intervient spécifiquement. Le dispositif éducatif spécialisé reproduit ainsi artificiellement le paradoxe inhérent à tout processus collectif, avec cependant pour spécificité d'accueillir des sujets qui sont précisément en difficultés avec ce paradoxe puisqu'ils sont en situation de déviance du lien social pour des raisons multiples et selon des processus divers, comme on l'a détaillé et indiqué dans la première partie de cette recherche.

À partir du *texte institutionnel* du CPA de Valmont et dans la suite du propos, on constate dès lors que l'*agir éducatif spécialisé* produit à cet effet une *régulation délibérative et interprétative* qui vise à maintenir la domination des valeurs et finalités relationnelles et pratiques, afin de réguler et contrôler l'usage *poiétique* des techniques qui sont fondamentalement nécessaires à l'instauration et à l'organisation de la vie quotidienne institutionnelle. Cette vie institutionnelle, ce *quotidien artificiel indigène* est ainsi singulier et différent pour chaque dispositif, chacun disposant d'une coloration et d'une identité propre ainsi que d'un *savoir-y-faire* élaboré et transmis à l'intérieur même du dispositif institutionnel, savoir-y-faire relatif aux trois axes de l'agir éducatif spécialisé, *agir organisationnel, relationnel et réflexif éthique*. Ce dernier dénote en ce sens une fonction plus spécifique de *transmission des savoirs* qui n'est pas sans similitude avec la transmission des savoirs dans les métiers qui s'apprennent « se faisant », tels ceux analysés par Geneviève Delbos et Paul Jorion dans leur ouvrage de référence.⁷⁶¹

3.3.1. L'éducateur comme persona : les paradoxes de la grammaire professionnelle

L'éducateur spécialisé est dans l'intervention son *propre outil* et l'évaluation de son action se produit de manière incontournable par le regard, *regard sur soi*, dans la nécessaire prise de distance réflexive du travail de *pensée*, de *délibération* et d'*écriture*, mais aussi *regard sur l'autre*, à la fois sur les sujets pris en charge et les autres membres de l'équipe éducative qui partagent un regard commun entre tous et sur l'*équipe*, en tant qu'elle est elle-même en soi un *instrument* central de l'agir. *Être son propre outil* exige ainsi d'en passer par l'échange avec les autres pour interroger sa propre pratique ainsi que la pratique collective d'équipe dans laquelle elle s'inscrit de manière contributive. *Être son propre outil* est effectivement une

⁷⁶¹ Cf. JORION P., DELBOS G., *La transmission des savoirs*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1984.

particularité de la profession et les interactions relationnelles qui se produisent dans les médiations éducatives impliquent pour cette raison une position parfois paradoxale qui nécessite un « entretien » qu'il est au premier abord difficile de distinguer clairement, ce que confirme Claude Demateïs dans ses réflexions sur la question « être son propre outil ». ⁷⁶² Par ailleurs et sur un autre plan plus contextuel et téléologique, la nature *incertaine* de l'activité professionnelle éducative spécialisée et les manifestations parfois étranges voire dramatiques du *pathos* exprimé ou agi par les sujets accueillis rendent le *redoublement réflexif* encore plus complexe dans la complexité générale de l'agir qui croise de multiples exigences légales internes et externes, *sanitaires, éducatives et sécuritaires*.

Dès lors, pour comprendre ce qu'« être son propre outil » signifie, il faut en tout premier lieu considérer attentivement le fait que les gestes professionnels de l'éducateur spécialisé sont en réalité de nature *symbolique* car ils se produisent par des gestes langagiers, en présence corporelle et en paroles, à partir de décisions concrètes adressées par les éducateurs spécialisés aux sujets pris en charge et en réponses aux difficultés que ces derniers manifestent dans la vie de groupe dans leur rapport au lien social. C'est pour cette raison que l'éducateur spécialisé est concerné dans son action individuelle, par une réflexivité particulière qui se conjugue en termes d'*affectivité*, d'une part individuelle et d'autre part collective puisqu'il est un membre d'une équipe éducative à laquelle il doit s'identifier pour réaliser son action professionnelle. Si la seconde dimension est habituelle et va en quelque sorte tout autant de soi dans l'agir d'autres professions, la *dimension affective, relationnelle et émotionnelle* est quant à elle plus rarement analysée, bien qu'elle soit commune à certaines professions voisines comme les professions du soin, de l'enseignement, de l'éducation, du travail social. C'est précisément pour cette raison que l'*approche clinique* est privilégiée en formation et que l'on trouve en éducation spécialisée, notamment, une pratique établie de *supervision professionnelle* spécifique et d'*analyse des pratiques* ⁷⁶³ : supervision pédagogique, individuelle, de groupe, d'équipe ou institutionnelle qui visent précisément à analyser et à mettre au travail la dimension relationnelle et affective dans l'après-coup des situations de travail situées au cœur de ces « métiers de l'humain ». ⁷⁶⁴

⁷⁶² DEMATEÏS C., *Accompagner et prendre soin en institution médico-sociale, op. cit.*, p. 15 : « [...] C'est ici que les choses se compliquent car c'est avec ce que je suis que j'exerce mon métier : je suis mon propre outil. Je l'ai découvert au fil des années et on ne me l'avait jamais dit en formation. Avant la formation moderne, on nous apprenait à devenir des « techniciens de la relation » sans nous dire à quel point le « technique » en question serait à la fois artisan et matière. [...] »

⁷⁶³ Cf. DUVAL-HERAUDET J., *L'analyse de la pratique, à quoi ça sert ?* Toulouse, Érès, 2015.

⁷⁶⁴ Cf. ROUZEL J., *La supervision d'équipes en travail social, op. cit.*, p. IX.

En écho à la métaphore théâtrale et au rôle de l'éducateur spécialisé dans la « représentation théâtrale » que constitue l'*agir éducatif spécialisé*, on reprend le terme de *persona* qui est la figure fictive provenant du théâtre grec dont on a usé pour retrouver les problématiques identitaires relatives à la fois à la profession et au rôle de l'éducateur spécialisé dans le cadre de l'agir. L'éducateur spécialisé porte ainsi paradoxalement plusieurs « masques », y compris son propre masque en tant qu'il est son propre outil pour transmettre la limite, masque de l'éducateur, masque du représentant de l'*autorité symbolique* en tant qu'instaurateur des « lois » nécessaires au vivre-ensemble, etc. Il faut également envisager un second niveau identitaire complexe qui se rapporte au travail collectif en équipe et qui constitue un autre axe de production réflexive qui relève, comme on l'a détaillé dans la première partie à partir des travaux de Pierre Delcambre, de processus de *socialisation secondaire* et d'une *position identitaire* complexe et particulière dans un quotidien professionnel lui-aussi particulier. L'*identité professionnelle* de l'éducateur spécialisé relève ainsi indubitablement de la dimension complexe de l'*ipséité* que propose Paul Ricœur, d'un *soi-même comme un autre*⁷⁶⁵ que chaque membre de l'équipe constitue d'une part, mais aussi d'un *soi-même* « authentique » et singulier dans la relation éducative d'autre part, autre cependant que dans un quotidien qui n'est pas ordinaire mais professionnel. S'il s'agit bien d'être soi-même pour établir la confiance relationnelle nécessaire, il faut impérativement par ailleurs être « autre » pour assumer la fonction d'éducateur spécialisé, être soi-même autrement que soi-même à l'ordinaire. Être éducateur spécialisé consiste dès lors à « être soi-même sans l'être tout-à-fait » et en l'étant de manière limitée, circonscrite et consubstantielle à la *fonction éducative*, en étant un représentant.

La question identitaire est fondamentale. L'éducateur, tout en étant authentique dans la relation éducative, l'est dans un mode *non-ordinaire*, professionnel, fonctionnel, en ce sens que ses attitudes, ses réactions et ses actes sont motivés par une *intentionnalité éducative spécialisée* et une évaluation professionnelle qui exige des compétences qui ne relèvent pas des qualités d'un simple *individu ordinaire*. Il s'agit pour habiter ce rôle et cette fonction de produire un travail réflexif d'équipe et en équipe qui est rendu possible par l'usage réflexif que permettent les espaces et outils techniques dont le cahier de bord est une pièce centrale

⁷⁶⁵ Cf. RICŒUR P., *Soi-même comme un autre*, op. cit., p. 140 : « [...] Le problème de l'identité professionnelle constitue à mes yeux le lieu privilégié de la confrontation entre les deux usages majeurs du concept d'identité que j'ai maintes fois évoqués sans jamais les thématiser véritablement. Je rappelle les termes de la confrontation : d'un côté l'identité comme *mêmeté* (latin : *idem* ; anglais : *sameness* ; allemand : *Gleichheit*), de l'autre identité comme *ipséité* (latin : *ipse* ; anglais : *selfhood* ; allemand : *Selbstheit*). L'ipséité, ai-je maintes fois affirmé, n'est pas la mêmeté. [...] ».

parce qu'il met à la disposition de chaque membre de l'équipe un stock de représentations communes qui concerne chaque sujet pris en charge individuellement et en groupe dans le cadre de la trajectoire globale de la prise en charge dans le dispositif. Ces représentations partagées et co-construites en équipe participent ainsi de l'*institution* d'une *continuité* qui permet de produire une authentique *identité institutionnelle* commune à l'ensemble des membres circulant dans le dispositif de vie quotidienne. On peut dès lors définir deux processus de production de ces identités, d'une part au niveau des interactions individuelles et d'autre part au plan du travail collectif de l'équipe du dispositif. En référence au concept que propose Goffman, l'équipe éducative spécialisée peut dès lors être qualifiée d'*équipe de représentation*⁷⁶⁶, dans laquelle chacun est tout à tour *auteur* et *acteur* de la *co-construction* et de la co-écriture du *texte institutionnel*.

En lien et en « collaboration » avec l'équipe éducative ensuite et par leur implication centrale dans les interactions où ils occupent cependant une position différente, les sujets pris en charge contribuent ainsi eux aussi à l'écriture de ce *texte indigène* et de cette authentique mais artificielle *mise en scène de la vie quotidienne* selon Goffman, *quotidien opérant* selon Demateïs.⁷⁶⁷ Et les éducateurs et les sujets pris en charge se retrouvent ainsi dans une identité commune de sujets de la vie quotidienne du dispositif institutionnel, occupant cependant des places et des rôles différents dans la *composition* du *texte institutionnel*. L'*identité secondaire* des membres de l'équipe éducative est produite quant à elle par une *extériorisation mnémotechnique* produite par l'usage du cahier de bord et des espaces de *délibération* et d'*élaboration*. Cette *identité sociale* est cependant paradoxale puisque que cette extériorisation reste interne au dispositif et c'est un « espace du dehors » qui reste à l'intérieur, un *espace du dedans* qui comme pour le cahier de bord et comme le dit Pierre Delcambre est un *espace sédentaire*, un *espace transitionnel interne*. On constate plus loin dans la présentation que cet *espace transitionnel* constitue en réalité le lieu de vie de l'*esprit* et de l'*âme institutionnelle*.

Être son propre outil : le paradoxe du comédien

L'éducateur est son propre outil, c'est à travers lui, en corps et en paroles qu'opère la *transmission de la limite* dans le cadre de la production du quotidien et de la régulation des

⁷⁶⁶ Cf. GOFFMAN E., *La mise en scène de la vie quotidienne 1*, op. cit., p. 81.

⁷⁶⁷ DEMATEÏS C., op. cit., p. 19.

interactions relationnelles. Le quotidien doit dès lors être considéré comme un *praticable* professionnel artificiel comme l'est une scène de théâtre, l'éducateur y jouant un rôle bien différent que celui qu'il joue dans son quotidien ordinaire puisqu'il s'agit pour lui d'un quotidien secondaire qui caractérise son activité professionnelle. Cependant, dans le métier de l'humain qu'est l'éducation spécialisée, la rencontre et les rencontres charrient dans leur flux et leurs flots des processus inconscients que le concept psychanalytique de *transfert* condense et permet d'analyser. D'ordinaire réservé à la « phénoménalité » relationnelle ou interactionnelle entre le psychanalyste et le patient dans la cure psychanalytique, ce concept a été utilisé par plusieurs chercheurs et penseurs au regard de ce que Mireille Cifali caractérise de « métiers de l'humain ». On ne développe pas ici la dimension du transfert dans les pratiques professionnelles même si ce travail a été réalisé par plusieurs auteurs référencés dans ce travail⁷⁶⁸, mais on en retient par contre la prégnance et la centralité dans la dimension relationnelle et affective de la relation éducative.

L'*affectivité*, la sensibilité, le *sensible* et les émotions sont en effet des ingrédients du quotidien et de la pratique éducative spécialisée qui en sont le moteur et le carburant, tout autant qu'ils peuvent en être les freins et les obstacles. Dans un ouvrage récent déjà cité, Claude Demateïs met à cet effet finement en relief le travail que l'éducateur doit produire à partir et en fonction des émotions qui surgissent dans le quotidien éducatif, remettant à jour la problématique précédemment cernée : la problématique identitaire de l'éducateur spécialisé. Dans un ancien ouvrage, Paul Fustier avait lui aussi abordé la question et proposé de considérer la relation éducative sous l'angle de la *distance relationnelle* dans ses deux extrêmes problématiques : trop de proximité qui étouffe en quelque sorte la relation, trop de technicité et d'éloignement qui empêche la relation éducative de se tisser en réifiant les sujets pris en charge. Dans le cadre de l'étude du *texte institutionnel* du CPA de Valmont, le traitement de la question transférentielle n'apparaît pas de manière explicite sous cet angle mais plus sous la forme de ce que l'on a défini comme une *politique institutionnelle de la réponse*. Les affects et les émotions sont pourtant bien largement présents dans les écritures que contient le cahier de bord mais apparaissent plus sous l'aspect et la forme du traitement réflexif et délibératif que l'*agir réflexif éthique* implique. Il est dès lors effectivement plus intéressant de considérer la question affective sous l'angle de « l'éducateur étant son propre outil » et de prolonger la métaphore théâtrale pour considérer la problématique identitaire et

⁷⁶⁸ Cf. ROUZEL J., « Car le travail social, c'est transfert à tous les étages », dossier de *Forum* no 130, 12/2010 ; *Le transfert dans la relation éducative, op. cit.*

relationnelle liée aux émotions et à l'affectivité. Si l'éducateur travaille avec sa propre sensibilité et affectivité dans un mode relationnel authentique, sa sensibilité professionnelle n'est par contre pas « ordinaire » puisqu'elle fait l'objet d'un traitement spécifique dans le cadre des dispositifs réflexifs propres à la profession (formation initiale, continue, supervisions, perfectionnement), au dispositif institutionnel (réunions, colloques, analyse de la pratique, etc.) et à l'*agir éducatif spécialisé* en soi où le cahier de bord constitue l'*espace transitionnel* permettant de produire le travail de distanciation de l'action et de distanciation relationnelle.

Dans le *Paradoxe du comédien*, Denis Diderot met en dialogue une problématique similaire à celle dont on se préoccupe ici. Il se demande en effet si la qualité du comédien dans son interprétation doit plutôt être considérée sous l'angle du *sensible*, de l'émotion et de la sensibilité personnelle du comédien - du « chaud » en quelque sorte - ou plus du côté de la *maîtrise* lui permettant techniquement et par son travail préalable de mémorisation et de travail du texte d'être en capacité, au moment voulu, de provoquer l'émotion chez le spectateur en s'en faisant « l'outil de transmission » et en endossant le masque du personnage : *persona*.⁷⁶⁹ Dans le cadre de l'*agir éducatif spécialisé* cependant, les sujets pris en charge ne sont pas des spectateurs au sens et au regard de la fonction qu'ils occupent dans la représentation théâtrale, ils participent qui plus est et jouent leur propre rôle dans la co-construction de la vie institutionnelle quotidienne, leur sensibilité et leurs émotions influant grandement sur le cours, la nature et les modalités des gestes que les éducateurs leur adressent en réponse.

Le quotidien, la vie quotidienne, constitue pour cette raison la base des *médiations éducatives* entre les éducateurs spécialisés et les sujets pris en charge, en ce sens que c'est une dimension expérientielle et sensible qu'ils ont d'une certaine façon *en commun*. L'éducateur spécialisé, outre sa formation et son expérience professionnelle, a en effet lui-même une expérience de la *transmission de la limite* par l'éducation qu'il a reçue de ses parents et de la société (socialisation primaire et secondaire) et en ce sens cette transmission constitue un « capital » d'expériences et de connaissances qui est nécessaire à l'exercice de sa profession. Mais dans le même temps et paradoxalement, c'est à cet endroit précis qu'il est aussi authentiquement engagé, malgré lui peut-on dire, en tant qu'individu ordinaire et singulier dont la subjectivité peut être mise à mal tout autant que favoriser la qualité de son action, en

⁷⁶⁹ Cf. DIDEROT D., *Paradoxe sur le comédien*, op. cit., pp. 128-129.

raison des dimensions relationnelles et affectives du métier de l'humain qu'il pratique. La question est ici paradoxale et reste en quelque sorte insoluble, le *travail de la bonne distance* devant être engagé en permanence par l'interprétation collective et rétroactive de l'action. Le paradoxe ne peut se résorber par les mêmes considérations que celles correspondant au paradoxe du comédien. Il en est pourtant proche sous certains aspects et notamment si l'on considère la réflexivité de l'action que constitue le « jeu » et le travail sur soi qu'engage et exige pour sa qualité la pratique de représentation.⁷⁷⁰ L'éducateur doit en effet entrer en relation de manière authentique avec les sujets pris en charge pour tisser un lien de confiance (aussi minime soit-il et il faudrait peut-être mieux dire et parler spécifiquement en rapport au processus de *quotidianisation de lien de familiarité*) et favoriser ainsi chez eux une rectification par une *identification subjective* à l'éducateur et aux (et à travers les) *limites* qu'il transmet. Cependant, dans le même mouvement d'efficacité professionnelle et de protection, il doit également produire la *bonne distance* relationnelle pour éviter de se retrouver en état de sidération ou de fascination face aux manifestations parfois spectaculaires du *pathos* exprimé par les sujets accueillis dans leur rapport au quotidien.

C'est ici un point et un espace potentiellement pourvoyeur de *vertige identitaire*, voire de danger pour l'intégrité affective et physique de l'éducateur spécialisé, ce qui implique obligatoirement dans le cadre du travail d'équipe la production d'un travail réflexif permettant de maintenir cette bonne distance dont l'ajustement est permanent et adaptatif à la singularité de chaque prise en charge. En ce sens, l'éducateur spécialisé occupe un *rôle* et une *fonction* pour laquelle il doit jouer son *texte*, le *texte institutionnel* qu'il doit au préalable avoir appris et qu'il joue et modifie en permanence puisqu'il contribue à son écriture en équipe, dans le *théâtre d'incertitude* que constitue l'institution éducative spécialisée et la vie quotidienne artificielle qui la caractérise. L'*agir éducatif spécialisé* relève donc bien d'un *jeu de théâtre* et son *artificialité praxéologique* concorde ici encore une fois avec les caractéristiques de la *mètis* en ce sens que l'éducateur doit adapter *tactiquement* le texte pendant le cours de l'action en jeu et en fonction des *stratégies* préalablement définies. Il s'agit en effet pour lui d'y saisir les *occasions* dans le cœur du déroulement du jeu pour permettre que l'occasion se produise et le saisissement se réalise. Cette action, l'éducateur spécialisé ne peut la réaliser que grâce à l'apprentissage préalable et quotidien du *texte institutionnel* et par un travail permanent de *mémorisation*. Ce travail de mémorisation continu n'est rendu possible comme on n'a cessé de s'en rendre compte que par l'usage technique des outils dont le cahier de bord illustre

⁷⁷⁰ *Ibid.*, pp. 132-133.

l'importance et la centralité. Pourtant, et contrairement au jeu du comédien analysé par Diderot, le texte de l'*agir éducatif spécialisé* n'est au préalable que partiellement écrit et le travail de mémorisation se fait dans le cours même de la *co-construction de l'action* et du *texte institutionnel*. La maîtrise « par cœur » du texte est pour cette raison impossible en éducation spécialisée car la nature relationnelle de l'agir implique un traitement continu et professionnel de la charge affective par les moyens et les dispositifs évoqués à propos du traitement transférentiel. La métaphore théâtrale et le détour par les considérations de Diderot à propos de la *sensibilité* sont pourtant un détour plus qu'intéressant pour cerner les zones de l'affectivité et de la sensibilité avec lesquelles les éducateurs travaillent au quotidien. Le paradoxe de l'éducateur spécialisé, entre chaud et froid pour reprendre la métaphore de Diderot, pourrait ici faire en soi l'objet d'une recherche spécifique et approfondie.

Si la *dimension affective et transférentielle* de la relation éducative n'apparaît pas sur un mode explicite dans le *texte institutionnel* du CPA de Valmont, il faut par contre admettre que les gestes de l'*agir réflexif éthique* en confirment la centralité et la densité. L'intensité des gestes d'auto-contrôle, des gestes d'autoréflexivité collective, des gestes de production « attentionnelle » et vigilante démontrent en effet le rôle fondamental que joue le travail collectif et réflexif d'équipe dans le traitement et le travail permanent de distanciation du *pathos* parfois sidérant dans les modalités d'expression des sujets pris en charge. En plus de l'ensemble des dispositifs « externes » de traitement de la charge affective (formations, supervisions, etc.), le travail collectif en équipe et les modalités techniques qualitatives de réflexivité constituent à n'en pas douter - et même si cela n'est pas explicité dans le cahier de bord (alors que c'est « explicite » à sa lecture) - des *garde-fous*⁷⁷¹ quant à la nature et pour la qualité de la « réponse » éducative spécialisée adressée aux sujets accueillis. Certes, le quotidien est artificiel, il relève de la *mêtis*, de la ruse et il faut par ailleurs garder son sang-froid dans la relation pour orienter les sujets, tel le caractère froid du comédien évoqué par Diderot. Mais il faut dans le même temps réguler et inscrire cette *ruse artificielle* dans la rencontre avec une chaleur relationnelle authentique. Cette rencontre est pour cette raison inscrite dans un cadre d'expérience clairement balisé par des modalités praxéologiques et relationnelles hautement élaborées, grâce à la dépense conséquente qui justifie que l'*agir réflexif éthique* constitue l'un des trois axes fondamentaux de l'*agir éducatif spécialisé*. Sans cette « mesure » et sans la *régulation* de la justesse et de la justice du dispositif institutionnel

⁷⁷¹ Cf. ROUZEL J., *Le travail d'éducateur spécialisé*, op. cit., chapitre 5 « Les garde-fous de la relation éducative », p. 132.

de la vie quotidienne, l'action ne peut que renvoyer à d'anciennes pratiques institutionnelles « maltraitantes » dont l'éducation spécialisée « contemporaine » s'est précisément distancée par le renouvellement de ses moyens et finalités d'action dans l'après-guerre. L'institution comme lieu de vie quotidien reste cependant structurellement et tendanciellement un dispositif susceptible de produire de la violence dès lors que sa technicité l'emporte sur ses finalités, aussi humanistes et personnalistes soient-elles.

Construire le corps et l'esprit d'équipe solidaire

Le travail de construction de la réflexivité nécessite dès lors un *écart médiatisé* dans la relation avec les sujets pris en charge pour permettre la *distanciation professionnelle* nécessaire. Celle-ci est bien entendu produite en interaction permanente avec les autres membres de l'équipe et dans un processus permanent de *socialisation secondaire* soutenu par l'usage du cahier de bord. La dimension quotidienne de la prise en charge exige ainsi un travail supplémentaire de réflexivité qui permet à chaque membre de l'équipe d'*incorporer* les informations et les données nécessaires au bon déroulement de l'*agir éducatif spécialisé* et à son effectuation dans sa totalité complexe. Le travail d'équipe est sur ce point la condition *sine qua non* qui rend possible l'*agir éducatif spécialisé* et le travail de réflexivité produit par l'équipe permet d'ainsi la constituer comme *corps*, comme *organe*, ce que rend pratiquement possible l'utilisation technique des instruments *hypomnésiques* qui permettent la constitution des *représentations mentales* nécessaires à l'équipe éducative pour l'agir au quotidien. Le cahier de bord constitue ainsi l'outil privilégié de l'équipe et l'*espace transitionnel* qui permet la production et l'existence de cette *représentation mentale d'équipe*. Le cahier de bord est en ce sens un médium et un espace d'*entreposage* primordial pour l'agir en équipe, les traces de l'agir et les traces interprétatives qu'il contient permettant comme le soutient Anthony Giddens de lier l'espace-temps par un procédé mnémonique qui implique la mise en œuvre éclairée d'un « futur projeté en même temps que la rappel d'un temps passé ». ⁷⁷²

Grâce à ce *lieu psychique et graphique* de représentations de la vie institutionnelle, la *socialisation secondaire* de l'équipe la constitue comme un véritable *corps* et permet la production de la *solidarité d'équipe* elle-aussi fondamentale pour les membres de l'équipe éducative sur le plan de la sécurité et sur le plan identitaire. Cette solidarité permet de garantir en premier lieu l'intégrité des éducateurs, en raison des dangers d'identifications possibles qui

⁷⁷² GIDDENS A., *La constitution de la société*, op. cit., p. 323.

peuvent avoir lieu dans les interactions et les relations avec les sujets accueillis, ainsi qu'en rapport et en lien avec leur propre quotidien qui peut alors impliquer des points de rencontre et de confusion avec le quotidien institutionnel. Sur le plan de la sécurité physique également, certaines situations peuvent être hautement problématiques. Le *texte institutionnel* du CPA de Valmont démontre en effet clairement la nécessité de la solidarité pour la sécurité de l'action au regard de l'importance des problématiques portées et apportées par les sujets pris en charge, mais également dans le but de parvenir à « produire » de « l'agir éducatif spécialisé » dans ce contexte peuplé d'incertitudes multiples et multifactorielles. La dimension de la sécurité s'ajoute en effet de manière complémentaire mais intégrée à celle de la solidarité déjà nécessaire à l'efficacité et à l'effectivité de l'*agir éducatif spécialisé*. Ces deux dimensions impliquent qu'il est nécessaire de produire une *vigilance* partagée et incorporée par chaque membre de l'équipe éducative spécialisée.

Cette *vigilance* fondamentale nécessite la production d'une *attention* d'une haute d'intensité qui implique que de nombreux paramètres soient présents à l'esprit des membres de l'équipe : *attention vigilante*. Le cahier de bord est encore ici l'outil principal permettant de produire cette attention vigilante qui est relative aux *réentions mnésiques* nécessaire à sa production. Selon les mêmes logiques développées par Bernard Stiegler dans la suite des travaux d'Edmond Husserl, l'étude de l'usage du cahier de bord confirme et renforce l'importance de la *mémoire* dans la pratique de l'*agir éducatif spécialisé* étudié, ainsi que la pertinence de sa caractérisation de *métis* en rapport aux développements proposés par Michel de Certeau dans *L'invention du quotidien*. On peut ainsi à partir de là considérer l'*agir réflexif éthique* et le définir à proprement parler comme une *technicité réflexive* qui constitue une activité *poiétique* et qui est une composante majeure de l'agir, le cahier de bord étant ainsi comme *espace transitionnel* le *lieu primordial* - ou le *non-lieu* puisqu'il n'en est que le support - de ce qu'Anthony Giddens appelle les *ressources d'autorité et d'allocation* qui orientent l'action et qui nécessitent la *réention* des informations et des connaissances qui permettent aux relations sociales de se perpétuer dans l'espace-temps.⁷⁷³

Il est intéressant de constater ici le fait que l'on retrouve au niveau micro-sociologique de l'*agir éducatif spécialisé* et du travail en équipe, une véritable *culture orale* qui implique un *traitement graphique* de la parole et des interactions relationnelles pour permettre ainsi sa *transmission interne* et un passage à la *culture écrite* qui caractérise un temps ultérieur et

⁷⁷³ Cf. GIDDENS A., *La constitution de la société, op. cit.*, pp. 323-324.

anamnésique de l'agir. La *Raison graphique* et la *domestication de la pensée sauvage* de Jack Goody peuvent dès lors tout à fait s'appliquer pour qualifier au plus juste la spécificité des représentations graphiques que l'*agir éducatif spécialisé* met en jeu dans le cadre du travail en équipe.⁷⁷⁴ La réflexivité se caractérise ainsi par une *formalisation* dans laquelle l'usage de l'*écriture* est décisif, comme l'est l'usage du cahier de bord pour l'agir du CPA de Valmont. Le *traitement graphique de la parole* permet ainsi de la rendre cliniquement saisissable et formalisable, passant de la voix au regard et augmentant ainsi la densité de la réflexivité qui nourrit l'action tout en permettant de l'évaluer dans le même temps.

L'âme institutionnelle et la reconnaissance professionnelle

La production de la *cohésion* et de la *cohérence* d'équipe produit par ailleurs des effets de *socialisation secondaire* qui permettent à l'équipe éducative de s'identifier au dispositif d'intervention en tant qu'institution, de s'identifier à « son » cadre de travail et par là-même de se reconnaître et de s'identifier comme membre de la profession, s'en distinguant certes dans une identité et dans un sentiment d'appartenance institutionnelle singulier, mais on peut admettre que c'est un sentiment qui contribue en partie à l'existence fragmentaire et peut-être parfois fragmentée du champ identitaire global de l'éducation spécialisée. Cette *socialisation interne* produit ainsi un *espace psychique, cognitif et relationnel* interne dans la vie quotidienne du dispositif pour ceux et celles qui pratique la lecture et l'écriture du cahier de bord. On peut dès lors considérer que le dispositif est ainsi dans cette logique producteur d'une *identité singulière* et d'une « *âme institutionnelle* » unique et reconnaissable par tous. L'examen du contenu et de la fonction du cahier de bord dans le cours de l'agir démontre effectivement l'existence d'un *esprit institutionnel* - ou d'une « *âme* » - qui est produit techniquement et relationnellement comme un espace « d'intériorisation d'une extériorité transitionnelle qui la précède », tel que l'indique le philosophe Bernard Stiegler dans l'approche « pharmaco-logique » qu'il propose. On peut ici se référer à l'axe empirique de l'*agir réflexif éthique* qui précède.

⁷⁷⁴ GOODY J., *La raison graphique, La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit, 1979, pp. 193-194 : « [...] Selon moi, la représentation graphique de la parole (ou de comportements non verbaux, mais c'est moins important) est un outil « amplificateur », un auxiliaire d'une extrême importance. Ses fonctions mnémotechniques mises à part, elle facilite la réflexion sur l'information et son organisation. Elle ne permet pas seulement à ceux qui savent écrire de reclasser l'information et de légitimer ces reformulations aux yeux de ceux qui savent lire, elle transforme aussi les représentations du monde (les processus cognitifs) des illettrés, qu'il s'agisse des secteurs non lettrés des sociétés connaissant l'écriture (c'est-à-dire un très vaste ensemble de gens si l'on considère les cinq mille ans d'expérience de l'écriture) ou des individus (les enfants en général) qui n'ont pas encore eu accès à la lecture, soit parce qu'ils n'en ont pas eu encore l'occasion. [...] »

Cette *aire transitionnelle*⁷⁷⁵ est fondamentale puisqu'elle est en réalité la *matrice* où s'enracine et prend forme *la genèse de l'agir en situation*. L'étude du cahier de bord est en effet la porte d'entrée privilégiée pour avoir accès et pénétrer « l'esprit institutionnel » dont on a reconstitué le *texte génétique* qui est l'objet de la recherche. Il faut pour cette raison parler ici de *matérialisme discursif* ou de *génétique symbolique (textuelle) de l'agir* et l'on peut alors considérer que tout dispositif institutionnel d'éducation spécialisée possède et produit son propre « esprit institutionnel », dès lors qu'il use d'un matériel et d'outils hypomnésiques similaires à de ceux du CPA de Valmont, pour produire sa propre micro-culture, son propre texte, une *culture locale* rendu existante par les nécessités de la construction artificielle de la vie quotidienne qui recèle et charrie en son sein les racines structurales primordiales que l'on retrouve universellement dans tout lien social ou tout groupe humain. On peut dès lors mettre ici sur le même plan et côte à côte : le concept de *quotidien* avec celui de *cadre*, d'*intérieurité* et d'*institution de la limite*, i.e. l'*agir organisationnel* ; le concept de *quotidianisation* avec celui d'*intérieurisation*⁷⁷⁶ et de *transmission de la limite*, i.e. l'*agir relationnel* ; le concept de *technique hypomnésique* avec celui de la *lecture* et de l'*écriture*, procédé de projection d'une *représentation mentale collective* et d'*extériorisation culturelle*, *interprétation de la limite* telle que le cahier de bord la matérialise dans le cadre du CPA de Valmont, i.e. l'*agir réflexif éthique*. L'*espace transitionnel* peut ainsi définir génériquement ce que produit et caractérise en même temps et en réalité l'*agir réflexif éthique*, une *réflexivité auto-herméneutique* et *indigène* et une *âme institutionnelle singulière*.

La caractéristique interne et indigène de la réflexivité institutionnelle présente certaines difficultés qui peuvent peut-être logiquement expliquer le manque de reconnaissance sociale ou tout de simplement la méconnaissance par la société de la *réalité praxéologique* et des *finalités concrètes* de l'éducation spécialisée. La réflexivité, l'*agir réflexif éthique*, n'est en effet destiné qu'au soutien et à la réalisation concrète de l'*agir éducatif spécialisé* en situation et dans le dispositif. L'ensemble de ce travail réflexif, s'il soutient bien évidemment l'adéquation de la prise en charge du mandat social avec la justesse et la justice de la prise en charge eu égard aux valeurs et finalités de la profession, n'est au final pas destiné à transmettre un *savoir théorique* accessible à l'extérieur puisqu'il ne se caractérise

⁷⁷⁵ Les apports de la philosophie et de la poétique permettraient ici d'approfondir encore l'analyse de cet « aire » ou « âtre » comme le suggère le titre de l'ouvrage d'Henry Maldiney, cf. MALDINEY H., *Âtres de la langue et demeures de la pensée*, Paris, Cerf, 2012.

⁷⁷⁶ Cf. STIEGLER B., *De la pharmacologie*, op. cit., p. 42.

praxéologiquement par aucune formalisation communicationnelle ou réflexive qui permet de donner à voir l'espace intérieur, l'*espace du dedans*. Cet *espace hypermatériel* est de plus une forme et une formalisation en réalité invisible à l'observation directe, réalité peut-être même inconsciente pour les éducateurs spécialisés eux-mêmes puisqu'il paraît probable qu'ils oublient nécessairement dans le cadre de leur agir - comme par automatisme nécessaire - l'existence et la production de cette *intériorité*⁷⁷⁷ qui implique pourtant de leur part de multiples gestes de *parole*, de *lecture* et d'*écriture*, ceux-là même qui définissent l'*agir réflexif éthique* mais aussi dans une plus large mesure, l'*agir éducatif spécialisé* dans son intégralité. Au-delà de l'invisibilité de cet *espace transitionnel*, il faut également admettre que l'éducation spécialisée reste une profession méconnue, peut-être justement en raison de l'apparence *ordinaire* de son *quotidien professionnel* qui laisse penser parfois que tout un chacun pourrait exercer cette fonction de par ses propres compétences ordinaires du quotidien. Dans cette étude, il est évident qu'il s'agit au contraire d'une profession exigeante en ce qui concerne les modalités techniques de la concrétisation et la dimension relationnelle délicate du quotidien. Les éducateurs spécialisés sont ainsi régulièrement confrontés à une densité très forte de *réel* qu'ils rencontrent dans le quotidien du dispositif en termes de violence d'expression du *pathos* des sujets pris en charge, violence à laquelle ils doivent faire face par la réponse éducative et la transmission des limites, dans la mesure même de leurs limites et des limites du dispositif professionnel, ceci qui plus est à tous les niveaux : sanitaire, sécuritaire, éducatif, légal, déontologique, éthique.

L'intensité de ce *réel* explique en partie la caractérisation de cette pratique comme *indicible*, non pas qu'elle le soit pour les éducateurs qui malgré les difficultés ne cessent d'en parler et de l'écrire pour produire la réflexivité nécessaire à leur pratique, mais bien plus et peut-être pour que la confidentialité et la protection de l'intégrité et de l'intimité des sujets pris en charge soient assurées, vis-à-vis de l'extérieur, de l'opinion publique, de la société en général. Il est en effet possible que des difficultés rencontrées par l'équipe à certains moments soient maintenues confidentielles en raison de leur « crudité », afin d'éviter de choquer l'opinion publique et de contribuer là encore, en évitant la diffusion de considérations augmentant les risques de stigmatisation, à favoriser l'*adoption sociale* de ces sujets en déviance. C'est probablement une des raisons qui, articulée à l'apparence ordinaire du quotidien éducatif, explique la méconnaissance et la préservation d'une *part indicible* dans les pratiques, d'autant plus si l'on considère la difficulté à mettre en mot et à verbaliser à

⁷⁷⁷ *Ibid.*, p. 41.

l'extérieur les événements qui résultent à certains moments de la violence du *pathos* qu'expriment les sujets. Quoi qu'il en soit, la réponse professionnelle produite par l'équipe éducative et l'intensité relationnelle relative aux expressions problématiques des sujets contribue dans ces épreuves partagées en commun à tisser une identité institutionnelle particulière, tout autant pour les professionnels que pour les sujets accueillis. Les passages réguliers ou les lettres écrites par les sujets accueillis au CPA de Valmont (on les trouve insérées dans le cahier de bord) témoignent de cet *attachement* particulier après la *séparation* résultant de la fin des séjours ou de la fin des trajectoires qui se déploient parfois sur plusieurs années, attachement qui se justifie par le vécu d'épreuves partagées dans le quotidien éducatif spécialisé qui nourrissent la centralité relationnelle du travail qui se produit dans ce quotidien socialisant.

Pour produire la *rectification sociale et subjective* inscrite dans le mandat, le *dispositif éducatif spécialisé* produit en effet un *lien social* spécifique, *local* et *indigène* dans un cadre général que l'institution constitue comme repère et où le travail produit et co-construit permet aux sujets accueillis de s'identifier aux éducateurs qu'ils rencontrent et, par là-même, aux limites qu'ils transmettent. La transmission des limites les engage dans une relation qui convoque de manière inédite chez eux des processus primaires d'individuation problématiques qui sont repris par les éducateurs, dans le but de favoriser une rectification sociale artificielle, mais non moins réelle, qui favorise une ré-adoption dans le lien social « ordinaire » et dans le lien social situé que constitue la société. Ces processus d'identifications multiples et primaires pour les sujets, secondaires pour les éducateurs spécialisés, produisent de la sorte par le lien social qui s'y partage une authentique *âme institutionnelle* qui caractérise l'*institution éducative spécialisée*. Les moyens techniques et réflexifs permettent et soutiennent ce phénomène et cette production. Pour les sujets accueillis, à partir du lien qui s'est tissé dans le quotidien et les épreuves de la prise en charge, l'institution devient ainsi en quelque sorte pour tous un « chez soi » commun, certes artificiel, mais malgré tout authentique en raison de la *parresia* qui s'y déploie. C'est aussi un « chez soi » dont ils auront à se séparer, comme doit se séparer de son « chez soi » tout individu dans son apprentissage de l'autonomie et des limites nécessaires à sa socialisation secondaire et aux interactions sociales qui caractérisent la vie en société, la vie humaine, i.e. le lien social.

3.3.2. Entre praxis relationnelle et poièsis prothétique : l'agir d'un métier de l'humain

Parce que c'est un métier de l'humain au cœur du rapport paradoxal « individu - lien social », la pratique de l'*agir éducatif spécialisé* est fondamentalement une *praxis relationnelle* qui se soutient cependant mais nécessairement d'une *activité* de production *poiétique, technique* et *prothétique*. Si on insiste sur la terminologie de *métier de l'humain*, c'est qu'il faut admettre que cette spécificité de l'espèce humaine qu'est *la parole* se déploie et s'inscrit dans l'ensemble des *gestes discursifs* et des *actes praxéologiques* qui constituent l'*agir éducatif spécialisé*. La parole est ainsi le vecteur, le *médium praxique* par lequel l'*institution*, la *transmission* et l'*interprétation de la limite* parviennent à se dispenser tout en étant fondamentalement soutenues par un *cadre institutionnel* qui garantit une *architecture symbolique* et qui constitue un « organisme » capable d'agir sur un pan du réel, un *dispositif symbolique*, un *quotidien artificiel* qui se soutient pour son existence et son entretien de la production d'un *matérialisme discursif*, lui-même soutenu par l'usage de la technique et des *outils hypomnésiques* qui permettent la constitution d'un espace de *mémoire transitionnelle* et de *représentations mentales panoptiques*.

On revient plus loin sur la fonction de la mémoire dans le *maniement technique et poiétique du quotidien* (le geste), mais on insiste encore ici sur la raison de la prédominance du *maniement praxique et relationnel du quotidien* (la parole) dans la pratique éducative spécialisée, en soutenant l'hypothèse que le *quotidien éducatif spécialisé* - comme tout quotidien et dans un abord structural de celui-ci - remet en jeu ce que Pierre Legendre considère comme la *blessure* originelle de la condition humaine, blessure où la parole est en soi la cause et le remède, tel le *pharmakon*, dès lors qu'elle se trouve médiatisée par des objets et des espaces transitionnels qui rendent la vie et la survie humaine possibles, grâce à la faculté spécifique que le langage produit en termes de *conscience réflexive* et d'*institution du lien social* (i.e. l'invention, la construction et la production des conditions de la *quotidianisation* qui fondent la matérialité et la « performativité du *quotidien*). Si elle s'enracine dans la « blessure de la séparation » qu'elle implique pour l'humain d'avec la « nature » des autres espèces, la *parole* induit pour sa « suture » et son soin d'en passer par l'altérité et le recours de ses proches (*Nebenmensch* comme l'indique Freud), c'est-à-dire la nécessité de la constitution et de l'*institution du quotidien*, « seconde nature » spécifique à

l'être humain si l'on suit les propositions du philosophe Dany Robert-Dufour⁷⁷⁸, i.e. du lien social et de la « sociation » primordiale qui la constitue.

La *conscience réflexive*⁷⁷⁹, produit de la capacité langagière qu'est la *parole*, implique dès lors pour l'individu tout autant et d'une part, une blessure dans sa conscience concernant sa propre finitude, c'est-à-dire de son « être pour la mort » comme l'indique Heidegger et nous le rappelle Claude Javeau dans *Sociologie de la vie quotidienne*, que d'autre part le moyen de la suturer par l'institution et le tissage du lien social qui seul permet la vie et la survie du groupe humain par la production de fictions (ce que Dany-Robert Dufour appelle les grands récits de « d'homestication ») communes et institutantes qui permettent d'affronter la condition de l'existence humaine en construisant du sens, sens qui fait « que la vie vaut le coup d'être vécue ». Cette nécessité vitale, on peut ainsi la définir comme une *pharmacologie du quotidien*, articulant la pharmacologie que propose le philosophe Bernard Stiegler avec le concept de *quotidien* que la compétence universellement humaine de *bricolage* (cf. Claude Lévi-Strauss dans *La pensée sauvage*) permet d'instituer, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment et comme le propose d'une manière assez similaire les analyses du sociologue Claude Javeau. On peut alors en ce sens encore mieux parler du concept d'*interaction* qui a été mis en action dans le cadre de cette recherche en se soutenant de l'interactionnisme symbolique, par le concept d'*interlocution* que propose Pierre Legendre et qui permet de se rappeler, voire de ne pas oublier que les interactions interhumaines sont fondées et se matérialisent par l'usage des ressources du langage, ressources qui définissent les possibilités de l'action humaine dans l'univers symbolique qui la caractérise et la détermine dans son rapport et sa relation au Monde.⁷⁸⁰

Afin de revenir maintenant au niveau local, voire micro-local, que constitue le CPA de Valmont à partir des considérations philosophiques et anthropologiques plus larges qui

⁷⁷⁸ Cf. DUFOUR D.-R., *On achève bien les hommes, De quelques conséquences actuelles et futures de la mort de Dieu*, Paris, Denoël, 2005.

⁷⁷⁹ LEGENDRE P., *L'animal humain et les suites de sa blessure*, *op. cit.*, pp. 33-34 : « [...] La blessure de l'humain a été et demeure l'entrée dans la séparation - une séparation multiforme. Mais avant tout, la parole nous sépare des autres espèces, et plus radicalement que les traits biologiques, car elle soustrait l'individu à la relation avec le monde. Ce qui permet aux animaux qui nous sont les plus proches, les mammifères supérieurs, de vivre et de s'adapter aux conditions de leur survie, par des moyens hautement élaborés, scientifiquement observable, doit, *en plus*, dans le cas de l'espèce humaine, lui permettre de traverser l'invisible frontière érigée entre l'individu et les choses, pour tomber sous le joug des mots, c'est-à-dire pour s'arrimer à l'ordre du langage. Il y a là un impératif de principe, le *fait structural de base* qui nous distingue radicalement. *La parole - ce trait distinctif de l'homme parmi les espèces - est un trouble dans ce que nous appelons la Nature*. Nous savons qu'au fil des millénaires, cette étrangeté ne cesse d'inquiéter et de fasciner l'animal humain, l'animal doué de parole qui, de ce fait - du fait du langage -, se sait et se voit séparé des autres animaux, sur un mode qui n'a rien d'animalier. Cette vision de soi, nous l'appelons *conscience réflexive*. [...] »

⁷⁸⁰ *Ibid.*, pp. 34-35.

viennent d'être évoquées, il faut admettre à partir de l'étude du *texte institutionnel* que le *dispositif éducatif spécialisé* produit et reproduit à son échelle et pour sa vitalité les mêmes processus structuraux et fondamentaux qui sont ceux de la *sociation primordiale* (ou primaire) du lien social, processus où le rapport qu'entretiennent les sujets accueillis à la *parole* et aux nécessités fondamentales du lien social - ce que l'on a appelé la *transmission de la limite* - est mis en scène dans un *cadre théâtral*⁷⁸¹ et une *théâtralisation*⁷⁸² contextuellement et sociologiquement *situés* : le *dispositif éducatif spécialisé*. Tout comme Pierre Legendre qui indique que « [...] ce chemin de pensée a ouvert la perspective d'*étudier la civilisation et ses façades sociales comme montage langagier*, c'est-à-dire à l'*instar d'un Texte*, et de reconnaître la condition théâtrale de l'existence humaine [...] »⁷⁸³, l'étude des cahiers de bord du CPA de Valmont et la méthodologie élaborée pour son étude ont inéluctablement, mais en tous les cas logiquement, conduit à restituer et reconstituer ses contenus et sa matérialité discursive sous la forme d'un texte, le *texte institutionnel* de Valmont. Ainsi et comme l'exige la logique de l'*interlocution*, « le Monde est mis en scène comme parole » (Legendre) et l'on affirme que c'est bien de cette mise en scène primordiale que procède le dispositif institutionnel éducatif spécialisé qui la remet en jeu selon ses modalités spécifiques mais avec les mêmes logiques structurales, dans un *quotidien artificiel* où la *parole* constitue tout autant le moyen de production de l'espace de sa pratique (*agir organisationnel*) que celui de son intervention (*agir relationnel*) et de sa conscience réflexive singulière (*agir réflexif éthique*). L'*institutionnalité*⁷⁸⁴ est ainsi le concept qui permet de relier et d'articuler le niveau micro-local de notre étude du « Texte » du CPA de Valmont avec le niveau global des modalités structurales qui caractérise de manière universelle tout « Texte » dès lors que l'on considère, comme Pierre Legendre, la société ou le lien social comme un Texte.

C'est ici à cet endroit précis de la recherche que le *texte institutionnel* développe toute son amplitude puisqu'il permet saisir et de comprendre que la *génétique de l'agir éducatif spécialisé* (la genèse de l'action de l'équipe éducative du CPA de Valmont) se définit en réalité par un *matérialisme discursif rétentionnel* que les outils hypomnésiques, la *lecture* et l'*écriture* rendent opérationnel (transformable en opérations) et maniable. Cette genèse est orientée par des intentions institutionnelles et instituanes fondées sur les finalités et valeurs

⁷⁸¹ Cf. JAVEAU C., *Sociologie de la vie quotidienne*, op. cit., pp. 63.

⁷⁸² *Ibid.*, pp. 63-65.

⁷⁸³ LEGENDRE P., *L'animal humain et les suites de sa blessure*, op. cit., p. 26.

⁷⁸⁴ *Ibid.*, pp. 56-57.

de la profession éducative spécialisée, finalités qui remettent en jeu la « sociation primordiale » (la grammatisation) qui est la condition la plus commune et la plus vitale à tout lien social humain. Les finalités de l'*agir éducatif spécialisé* et l'efficacité qu'elle vise correspond en ce sens et en tous points avec l'*efficacité symbolique* analysée par Claude Lévi-Strauss⁷⁸⁵ et l'on comprend mieux que la centralité « génétique » de ce *matérialisme discursif* reste en quelque sorte oubliée, voire que son oubli (ou son automatisation) soit une nécessité pour la production des gestes praxéologiques de l'agir. On oublie ainsi que l'on est parlant lorsqu'on parle, cet oubli étant nécessaire à ce que les intentions et les finalités de la parole puissent se traduire en gestes et en actions « performatives » et conduire vers un résultat, un changement, une *action sur le monde* pour le dire succinctement.⁷⁸⁶ Mais l'on oublie également que toute *action symbolique* ne peut se concrétiser que dans un dispositif institué, aussi minimal soit-il, et que la conception et l'utilisation de ce dispositif est organologique : elle implique l'usage d'outils et l'usage de la technique, technique dont on oublie les apprentissages qu'il a fallu intégrer pour manier les outils qui deviennent en ce sens par *automatisation* de véritables « prothèses naturelles » constituant une *prothéticité technique totalement artificielle* qui semble alors pourtant paradoxalement toute naturelle, comme il est naturel à un skieur d'user de ski ou au pilote de piloter sa machine. *Oubli de l'artifice, mètis de l'artefact.*

De la même manière et comme on l'a démontré, l'usage du cahier de bord est central et révèle la *prothéticité technique* de l'agir au CPA de Valmont. Le cahier de bord y paraît comme un outil des plus naturel puisque les modalités intrinsèques et fonctionnelles de son usage sont logiquement oubliées au détriment des finalités de son usage dont la performativité s'exprime ailleurs : dans les interactions avec les sujets pris en charge de la vie quotidienne. La construction de la vie quotidienne est elle aussi oubliée dans son caractère d'artificialité, au détriment des finalités symboliques qu'elle permet de mettre en acte dans l'activité professionnelle proprement dite. L'écriture dans le cahier permet en ce sens de produire une *conscience réflexive* continue qui, comme *espace transitionnel hypermatériel*, permet à celui qui s'y « branche » par la lecture d'obtenir un *regard panoptique* presque immédiat et instantané dans la vie quotidienne institutionnelle. Ces objets techniques tel le cahier de bord, en tant qu'*hypomnémata* et par la mémorisation de l'ensemble des données nécessaires à l'agir et y compris celles qui surgissent au quotidien dans l'imprévu et l'incertitude qu'ils

⁷⁸⁵ LEVI-STRAUSS C., « L'efficacité symbolique » in *Anthropologie structurale, op. cit.*, p. 213.

⁷⁸⁶ On pourrait reprendre la question de la science du concret en fonction des propos de Claude Javeau, cf. JAVEAU C., *Leçons de sociologie*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1994, p. 10.

soutiennent, permettent ainsi de produire l'*attention vigilante* nécessaire à la qualité du travail éducatif et sanitaire, ainsi qu'un niveau de sécurité suffisant pour les éducateurs spécialisés et les sujets pris en charge. Ces visées praxéologiques sont celles que détermine positivement le *texte institutionnel* du CPA de Valmont et il faut considérer le fait que sa genèse n'est en réalité possible que grâce à l'usage des objets techniques qu'il faut oublier, en les considérant comme naturels pour les nécessités de l'action.

Dans le cadre des collaborations multiples avec les partenaires du réseau et en fonction du cours des événements, l'*agir réflexif éthique* permet de la même manière de produire un *regard panoptique* permanent par le biais des représentations élaborées, telle une *conscience* en tout temps et en prise directe de tout ce qui est en train de se passer dans le dispositif, à propos de chaque sujet et de chaque professionnel présent, *regard panoptique* dont les éducateurs spécialisés doivent toutefois mesurer l'usage et l'accessibilité. Il est en effet important d'insister sur le fait que le cahier de bord reste un outil *interne et indigène*, un « outil du dedans qui reste dedans » comme le rappelle Pierre Delcambre, et que son accès se limite aux seuls membres du dispositif institutionnel. Les informations qu'il contient ne sont dès lors pas transmises ni exploitées par des tiers sans faire l'objet d'une évaluation ou d'une retraduction discursive par les éducateurs. Le regard panoptique que permet de produire le cahier de bord correspond ainsi en tous points aux modalités et spécificités des dispositifs disciplinaires analysés par Michel Foucault, à la différence près qu'il s'agit paradoxalement d'en éviter les effets de réification par un pouvoir usant de la force. À cet effet, pour favoriser la qualité de la *praxis* relationnelle et éviter qu'elle ne se transforme en instrumentalisation des sujets pris en charge, l'*efficacité* et la *réactivité* sont produites avec le plus de soin et d'anticipation possibles, afin de garantir non seulement la déontologie professionnelle et le respect des normes et dimensions légales du mandat, mais aussi pour produire le maximum de « travail éducatif spécialisé » dans le temps à disposition (*art de l'occasion et de la mémoire*).

Cette réflexivité opère de manière circulaire et complexe dans les trois dimensions de l'*agir éducatif spécialisé*, elle constitue dans son nouage complexe une authentique *politique de soin*, i.e. une politique de l'attention vigilante produite au regard d'une dimension doublement éthique, *normative et poïétique* en termes d'équité et de justesse pour chaque prise en charge dans l'institution du quotidien, *singulière et éthique* en termes de *praxis relationnelle* et d'*ajustements délibératifs et décisionnels* dans la prise en charge réelle et imprévue de ce même quotidien. Le terme de « gouvernement de soi et des autres » peut ici être emprunté à Michel Foucault pour qualifier le « gouvernement institutionnel » opéré par

l'équipe éducative spécialisée du CPA de Valmont, ceci en raison des processus quotidiens de prise de décisions, celles-ci devant l'être le plus rapidement et dans un *souci de justesse* et de *justice* à l'égard des sujets pris en charge, dans le respect déontologique et légal du mandat confié par les autorités de placement. La *réflexivité technique* de l'agir (les *techniques de soi*, peut-on dire, qui se supportent précisément des *hypomnémata*. Le « souci de soi » se dédouble dès lors d'une *réflexivité éthique* supplémentaire mais prépondérante par le nouage global et l'articulation des trois dimensions de l'*agir éducatif spécialisé* : *agir organisationnel*, *agir relationnel* et *agir réflexif éthique*, chaque agir faisant l'objet d'une réflexivité spécifique en soi, en relation avec les deux autres.

Le *dispositif éducatif spécialisé* - dispositif artificiel du quotidien - est à n'en pas douter un *dispositif de subjectivation* et il est difficile de ne pas admettre que la *rectification subjective* qui caractérise la spécificité de la subjectivation visée et mise en œuvre dans le cadre de l'*agir éducatif spécialisé* s'inscrit dans une pratique disciplinaire qu'il faut considérer sur un double versant, comme l'avait fait Michel Foucault au moment où son œuvre a été prématurément interrompue par sa mort, d'une part sur le versant des *techniques de domination* et d'autre part sur le versant des *techniques de soi*. Ce serait en effet un raccourci aisé de considérer le dispositif du CPA de Valmont comme un dispositif social technique de domination en raison de son action d'enfermement conjointe à l'action éducative et déterminée par le mandat confié et délivré par les autorités de placement, d'autant plus au regard des caractéristiques des dispositifs analysés par Foucault dans *Surveiller et punir* qui correspondent à un certain nombre d'anciennes pratiques et de dispositifs disciplinaires sur lesquels se sont greffés les pratiques de l'éducation spécialisée dans l'après-guerre. Mais l'étude du *texte institutionnel* du CPA de Valmont conduit à inscrire précisément l'*agir éducatif spécialisé* de ce dispositif sur le versant des *techniques de soi*, en raison des modalités de réflexivité et d'auto-réflexivité observées au CPA, lesquelles sont produites dans ce Centre avec une grande *autonomie*. Michel Foucault avait lui-même admis avoir peut-être trop insisté sur le versant de la domination au détriment de second.⁷⁸⁷ Il semble que cette assertion ouvre ainsi des pistes qui augmentent les reliefs théoriques pour définir le « genre » de réflexivité que produit un dispositif éducatif spécialisé comme celui du CPA de Valmont.

Le cahier de bord du CPA de Valmont atteste ainsi de la pratique dans le dispositif d'une *technique de soi* qui exige une grande *discipline* de la part de l'équipe éducative dans le cadre

⁷⁸⁷ Cf. FOUCAULT M., « Les techniques de soi », *op. cit.*, p. 1604.

de l'*agir éducatif spécialisé*, d'une part au niveau de sa double régulation hiérarchique (coordination et subordination) interne et externe avec les autorités de placement, mais d'autre part également sur le plan de la gestion et de l'évaluation des risques permanents de « domination disciplinaire » qui sont des risques qui guettent structurellement tout *dispositif de subjectivation*, selon la logique du *pharmakon*. Cette logique pharmacologique est ainsi la raison qui explique dans le *texte institutionnel* du CPA de Valmont la présence positive et la haute densité de réflexivité, de contrôle, d'auto-réflexivité, d'auto-contrôle, d'interprétations, de délibérations et de négociations relationnelles multidimensionnelles. Ces constats conduisent ainsi finalement à considérer l'*agir éducatif spécialisé* comme une *activité prudentielle d'auto-conception professionnelle en situation d'incertitude*, telle que la définit le sociologue Marc-Henry Soulet. On y revient bien entendu ultérieurement après une analyse encore plus précise de la dualité *praxique* et *poiétique*, dans sa relation tierce à la réflexivité éthique que l'on a caractérisée de *phronésique*, à partir de la *phronèsis* grecque devenue *prudence* chez les latins, prudence qui caractérise et définit l'*agir réflexif éthique*. Il faut maintenant aussi parler d'*agir prudentiel*, bien que cette dénomination, contrairement à la première que l'on garde pour cette raison, ne laisse pas transparaître dans des signifiants le redoublement réflexif constaté et étudié.

Produire la réactivité et l'attention vigilante, éducative et sécuritaire

À la suite des développements précédents concernant la *parole* et l'*institution* des fondamentaux structuraux du *lien social* dans le quotidien éducatif spécialisé artificiel, on revient et on insiste maintenant sur la fonction qu'opère la *mémoire* dans le cadre de l'usage des outils techniques, en rapport aux multiples incertitudes qui déterminent et traversent le contexte de l'*agir éducatif spécialisé*. Il faut ici faire une précision et un léger retour. Parler d'*agir relationnel* comme on l'a fait antérieurement n'indique en ce sens pas que la *relation éducative* se fonde uniquement sur la positivité et le caractère apparent ou visible des *interactions*. Cela implique également la présence dans ces interactions de *processus d'identification* sous-jacents et *inconscients* qui sont liés à la *transmission de la limite* et au déploiement de la *parole éducative* spécialisée dans l'*institution du quotidien*. Cela signifie que certaines réactions des sujets dans les interactions trouvent leurs origines dans une dimension inconsciente qui est liée à la « transcendance structurale » du quotidien et à la *quotidianisation* dont ils ont été antérieurement les sujets. La causalité ou les sources explicatives du rapport problématique entretenu par les sujets dans leur rapport au lien social

n'est cependant pas repérable directement dans le maniement de l'*agir en situation*, ce qui implique d'une part, une forte part d'imprévisibilité potentielle dans le cadre de l'*agir éducatif spécialisé* quant aux réactions des sujets, et d'autre part, justifie la production artificielle du quotidien qui permet qu'elles trouvent une forme d'expression inédite dans le cadre du dispositif pour ensuite faire l'objet de la rectification subjective souhaitée.

Réinscrivant la dimension relationnelle dans le cadre de l'*agir réflexif éthique*, on peut dès lors situer la part en soi *réflexive* de l'agir et affirmer qu'elle consiste ainsi à assurer et renforcer le plus possible l'appréhension des surgissements de l'imprévu par la remise en questions constante et le contrôle de l'application des conditions éducatives et sécuritaires de la prise en charge. Ce travail *supplémentaire* ne peut se réaliser que par une intensification de l'usage communicationnel des outils *hypomnésiques* et donc de l'*écriture comme supplément*⁷⁸⁸, puisque la *mémoire* et la *mémorisation* sont les conditions sous-jacentes qui permettent la production de la vigilance, en terme d'*attention* (Husserl), laquelle permet lors du surgissement éventuel de l'événement imprévu voire de la situation de crise de produire une *réactivité* et une *efficacité* professionnelles optimisées et réfléchies. Au regard de cette justification compréhensive des enjeux éducatifs et sécuritaires qu'exige la prise en charge, les éléments du *texte institutionnel* confirment ici que l'*agir éducatif spécialisé* relève bel et bien d'une pratique de la *métis*, en tant qu'*agir pratique*, non seulement et d'une part parce qu'il véhicule le *savoir-faire expérientiel* de chaque membre de l'équipe et de l'équipe dans son ensemble (à travers la co-construction des représentations collectives et des délibérations décisionnelles) qui lui permet de faire face à des situations imprévues voire inédites qui sont de l'ordre de l'occasion, mais également et d'autre part parce qu'il se caractérise d'être un *art de la mémoire et de l'occasion* soutenu par l'usage des outils *hypomnésiques* qu'il nécessite comme le cahier de bord, l'agenda et autres supports techniques. L'*écriture* dans le quotidien éducatif spécialisé soutient dès lors la construction de la *conscience pratique* qui s'appuie elle-même sur la *conscience discursive* et les *traces mnésiques* contenues dans le cahier de bord qui sont alors transformées en *traces génétiques*.

Si l'objectif et la nature de la narrativité dans l'usage du cahier de bord avait été anamnésique, consistant ainsi à produire un savoir sur l'agir, on aurait pu le qualifier et le

⁷⁸⁸ On rappelle que le concept de *trace* concerne la question de l'*écriture* et de la *différence* que Jacques Derrida aborde dans ses travaux par la considération du *supplément*, notamment et par exemple en résonance à la question de l'*écriture* chez Rousseau que l'on peut ici relier à la double nature poison/remède du *pharmakon* qu'est l'*écriture* (thématique que traite Platon dans *Phèdre*) et au *supplément* qu'elle constitue par rapport à la parole, cf. DERRIDA J. *De la grammatologie*, op. cit., pp. 207-208.

situer dans le genre du *roman institutionnel* ou le genre de la *chronique institutionnelle*, voire du *récit de pratique*. Mais dans le cas présent et bien qu'il s'agisse indubitablement d'un véritable et authentique texte, on ne dispose en ce sens que d'un « avant-texte » ou d'un « pré-texte » hypomnésique qui consiste à produire et soutenir la matérialité discursive de l'agir praxéologique qui opère par la parole, en actes : le *texte de l'action*. La génétique textuelle et discursive de l'*agir éducatif spécialisé* dont rend compte le *texte institutionnel* aurait dès lors tout-à-fait pu s'articuler théoriquement et se justifier scientifiquement par un usage de la fonction narrative.⁷⁸⁹ En effet et malgré la fragmentation textuelle qui caractérise les écrits hypomnésiques, il est difficile de ne pas admettre que les fragments que contient le cahier de bord ne relèvent pas au moins à certains endroits du récit, du genre d'un « raconter », bien que dans le contexte d'une équipe habituée à travailler ensemble, la forme rédactionnelle finale de la narration ne vise pas en soi d'objectifs littéraires, mais bien différemment des objectifs fonctionnels.

Il faut toutefois faire remarquer que malgré l'échec de l'usage narratif pour l'élaboration du corpus, il a toutefois été nécessaire de procéder à la rédaction en partie des axes empiriques du *texte institutionnel* pour commencer par « raconter » tout d'abord les gestes et les tactiques de l'équipe du CPA de Valmont, dans le cadre d'une *séquence narrative, descriptive et explicative*⁷⁹⁰ permettant de présenter le *texte institutionnel*, pour qu'ensuite on parvienne à le rendre lisible au prisme d'une appréhension théorique. Le récit retrouve ainsi sa place et son caractère incontournable, ne serait-ce que pour parvenir à la présentation des résultats de cette recherche (l'usage d'un table des matières métaphorique a soutenu le travail d'analyse et de pensée, cf. Annexe 14) et l'on retrouve là un mouvement d'écriture déjà évoqué par Michel de Certeau citant l'ouvrage de Dédienne sur la *mêtis*.⁷⁹¹ Ce que l'on a tout d'abord présenté sous l'angle empirique sous la forme d'un récit descriptif de l'*agir éducatif spécialisé* et quotidien et que l'on interprète théoriquement maintenant concerne à n'en pas douter la tentative de saisir et de formaliser ce que l'on peut qualifier dans les pas de Michel de Certeau d'une *économie de la mêtis*, d'un principe d'*économie* concourant à réduire au maximum le surgissement et le saisissement de l'*occasion*, par une opération qui vise à terme à produire le plus d'effet possible, avec au départ le moins de force possible.⁷⁹²

⁷⁸⁹ Cf. DE CERTEAU M., *L'invention du quotidien*, op. cit., p. 120.

⁷⁹⁰ Cf. ADAM J.-M., *Les textes, types et prototypes*, Paris, Armand Colin, 2011.

⁷⁹¹ DE CERTEAU M., *L'invention du quotidien*, op. cit., pp. 122-23.

⁷⁹² *Ibid.*, p. 125 : « [...] C'est un principe d'économie : avec le minimum de force, obtenir le maximum d'effets. [...] Ce rapport économique encadre la *mêtis* plus qu'il n'en indique le ressort. Le « tour » ou retournement qui

Faisant retour à l'*agir réflexif éthique* et en lien avec la *mètis*, on rappelle qu'il est question dans le cas de l'*agir éducatif spécialisé* d'une *mètis* en charge de saisir avec la plus grande réactivité possible le maximum d'occasions qui permettent d'identifier les difficultés du *rapport* des sujets accueillis à la *limite* et à la norme, rapport qui fonde le lien social artificiellement institué par le dispositif de vie quotidienne et qui justifie l'*agir rectificatif subjectif* souhaité qui requiert quant à lui l'*usage de la parole* pour sa mise en œuvre. Cet usage, on l'a vu, s'édifie à l'aune d'une *matérialité discursive* dans laquelle la *parole* est soutenue par des procédés graphiques techniques de rétention mnésique, procédé éthique et *poiétique* dans le cadre duquel l'agir use d'un dédoublement *phronésique* ou *prudentiel* qui limite les risques de domination par la force des finalités de *rectification subjective* mises en œuvres, par une *technique de soi* où l'équipe produit constamment une auto-réflexivité, un auto-contrôle, une *discipline de soi* qui juggle la *mètis* et la met au service d'une *subjectivation* que l'on peut considérer comme *démocratique* en rapport aux valeurs personalistes et humanistes qui fondent la profession éducative spécialisée. Les *occasions* de *transmettre la limite* et d'avoir prise sur les difficultés de sociation des sujets accueillis sont comme dans le cas du quotidien ordinaire contingentes, imprévues, mais elles sont ici paradoxalement favorisées dans le cadre du quotidien artificiel qui constitue un *système clos* où l'*imprévu* peut être en quelque sorte « anticipé », par une *vigilance* permanente et *poiétiquement* produite que l'on peut définir comme une « attente de l'inattendu ». En ce sens, dans le cadre du théâtre du quotidien institutionnel et de la représentation qui s'y joue, les éducateurs ont, à la différence des sujets accueillis, grâce au travail d'équipe et aux outils mnémotechniques, un temps d'avance, un coup d'avance, comme au jeu d'échecs.

La *mémoire* et les rétentions tertiaires qui constituent le cahier de bord jouent un rôle central dans cette économie qui est à la fois une *économie de la ruse* et de la « *chasse à l'occasion* », mais en même temps *économie prudentielle* qui se constitue dont la temporalité et la spatialité est hypermatérielle. Elle est une *économie symbolique* et en quelque sorte une *économie politique*.⁷⁹³ Elle soutient la production du *regard panoptique* précédemment

conduit l'opération de son départ (*moins* de force) à son terme (*plus* d'effets), implique d'abord la médiation d'un *savoir*, mais un savoir qui a pour forme la durée de son acquisition et la collection interminable de ses connaissances particulières. Question d'« âge », disent les textes : « à l'irréflexion de la jeunesse », ils opposent « l'expérience du vieillard ». Ce savoir est fait de beaucoup de moments et de beaucoup de choses hétérogènes.[...]

⁷⁹³ Cf. *Vocabulaire d'Ars Industrialis*, « Économie (politique) » in STIEGLER B., *op. cit.*, pp. 392-393 : « Originellement et étymologiquement, l'*oikonomia* est le gouvernement (*nomos*) de la maison familiale (*oikos*) pour son bien commun - un mode de production et d'administration domestique qu'Aristote oppose à l'acquisition du gain, celle-ci étant devenue par un renversement de l'histoire ce qu'aujourd'hui on appelle

évoqué, regard qui constitue la matérialité psychique de l'*agir réflexif éthique* et soutient les interprétations qui permettent aux éducateurs de prendre les décisions au quotidien et de mesurer dans le temps la justesse, la justice et l'efficacité de celles-ci. La *parole* et l'*écriture*, par la conscience réflexive qui définit la première et la capacité mnémonique de la seconde, permettent ainsi la production d'une *représentation imaginaire panoptique* qui constitue le matérialisme positif de l'*agir réflexif éthique*. La *matérialité discursive* constitue ainsi la chair de l'*agir symbolique* qui définit l'*agir éducatif spécialisé* comme genre d'agir spécifique.

Les interprétations théoriques proposées dans le cadre de l'axe interprétatif de l'*agir réflexif éthique*, ainsi que le *texte institutionnel* du CPA de Valmont qui atteste du matérialisme discursif de l'agir permettent dès lors de tempérer les assertions problématisées en introduction et dans la première partie, assertions considérant la pratique éducative spécialisée sous l'angle de l'*indicible*, de l'inénarrable ou de l'invisible. Il faut admettre comme un fait que ce n'est pas dans les interactions directement observables de la pratique que se trouvent les véritables possibilités de saisir l'énigme de la *part indicible*, mais bien plus logiquement dans les *matériaux discursifs mnésiques* (les traces) qui soutiennent la production de l'*agir symbolique* et de l'*efficacité symbolique* dont l'expression, si elle a effectivement lieu dans les interactions relationnelles et le saisissement de l'occasion de transmettre la limite, se construit en réalité en amont et à l'extérieur des interactions à proprement parler, dans l'*espace réflexif transitionnel*.

En ce sens et comparativement, pour utiliser une métaphore simple et sportive et dans l'idée de considérer la consistance de l'« agir footballistique » par exemple, il paraît difficile d'envisager une formalisation de cet agir sportif sans considérer la travail de mémorisation et d'apprentissage que constituent les entraînements au quotidien. Le football peut ainsi en articulation avec le contexte socio-historique dans lequel il est inscrit comme pratique sociale, être considéré comme une pratique quotidienne qui peut à l'étude faire l'objet d'un texte à la lecture duquel on serait certainement très surpris de constater le nombre de gestes professionnels, techniques et réflexifs qui sont invisibles dans le cadre de la simple interaction - pourtant centrale et déterminante de l'agir sous l'angle de sa positivité sociale - que constitue la « rencontre », le match.

l'économie. Le divorce de l'*Homo oeconomicus* et de l'*Homo sociologicus* a conduit à la destruction de ce dernier, c'est-à-dire à la destruction de son milieu d'individuation. [...] ».

Par ailleurs, en approfondissant un regard sociologique sur cet agir, on ne serait certainement pas surpris de déboucher sur des hypothèses considérant le football comme un champ de production culturelle visant à réguler le rapport au lien social des pratiquants et de l'ensemble des acteurs concernés. Si le sport (et le football en particulier) est souvent utilisé en éducation spécialisée comme médiation éducative, on n'a bien entendu usé de la métaphore que pour considérer, comprendre et déterminer le fait que, comme dans le cas de l'*agir éducatif spécialisé*, le saisissement de l'« agir footballistique » ne trouve pas dans les interactions que constitue le match de football comme « représentation » la meilleure porte d'entrée pour son étude praxéologique. De la même manière et c'est là l'option méthodologique soutenue dans cette recherche, les interactions en situation entre éducateurs et sujets ne constituent pas la meilleure porte d'entrée pour comprendre et formaliser ce qui constitue l'*agir éducatif spécialisé* : un *texte institutionnel* qui reconstitue en quelque sorte le *regard* et la porte d'entrée qu'utilisent eux-mêmes les éducateurs spécialisés du CPA de Valmont lorsqu'ils usent quotidiennement de l'écriture et de la lecture du cahier de bord pour produire la matérialité symbolique de leur agir.

Optimiser l'efficacité par un regard panoptique individué

L'*agir réflexif éthique* implique ainsi, d'une part des processus de contrôle multiples et d'autre part, des processus d'adaptation, de rectification et d'optimisation de l'action qui sont soutenus à tous les niveaux de l'agir par l'usage des outils et *espaces techniques et réflexifs* qui sont complémentaires et que l'on retrouve par ailleurs mentionnés dans le cahier de bord. Par espaces, on entend évoquer l'ensemble des temps de rencontre délibératifs entre les membres de l'équipe qui sont, soit planifiés à l'avance de manière structurelle, soit improvisés en fonction des nécessités et des contingences dans le déroulement et le cours de l'action qui constitue le flux de la vie quotidienne institutionnelle. On constate ainsi des temps de colloques d'équipe, des réunions diverses, des temps d'entretiens multiples de délibérations urgentes, ainsi que des temps d'écriture et de lecture du cahier de bord, l'usage d'écriture ou de lecture d'autres documents administratifs, tels les rapports diversement conséquents ou autres documents de consignation : agenda, feuille de présence, documents procéduraux, etc. Ces documents définissent ensemble les supports techniques et *hypomnésiques* qui permettent et favorisent la production de la *réflexivité éthique* et son injection dans les zones pratiques organisationnelles et relationnelles de l'agir. Leur

édification se fonde indubitablement sur une pratique d'un *art de la mémoire de l'occasion* (*kairos*), au sens de Michel de Certeau.⁷⁹⁴

Grâce à la pratique de l'art de la mémoire et du saisissement de l'occasion, l'*agir réflexif éthique* produit ainsi un *regard panoptique interne* et un *regard clinique* - peut-on dire en référence aux travaux de Michel Foucault -, un *regard* qui, à la *lecture* du cahier de bord articulée à la lecture d'autres supports périphériques permet de produire une *représentation* globale qui embrasse la situation présente et la vie quotidienne du dispositif en un coup d'œil, dans l'ici et maintenant, comme dans une photographie vivante, d'une *projection imaginaire* en direct de la vie du dispositif. Ces procédés techniques et ce pouvoir par le *regard* s'inscrivent totalement dans la définition que donne Michel Foucault du *Panopticon* puisqu'ils permettent comme on l'a observé dans le cadre du dispositif du CPA de Valmont de produire un « accroissement de savoir et de gagner en efficacité dans la pénétration du comportement des sujets accueillis par les procédés de l'observation ».⁷⁹⁵ Ce regard, en tant qu'image générale et réflexive permet d'anticiper la réactivité pour le présent à très court terme ou le futur des jours à venir et dans le même temps, il constitue un regard permettant l'analyse dans l'après-coup des actions effectuées. Malgré les similitudes avec le pouvoir négatif qu'est susceptible de produire le *Panopticon*, on retient tout de même le terme, considérant comme précédemment que ce dispositif technique peut être défini comme une *technique de soi*⁷⁹⁶ qui s'inscrit dans un dispositif institutionnel, dans le cas du CPA de Valmont d'une institution qui se discipline elle-même pour mesurer les risques de son propre *agir pharmacologique* et les jugule par la production d'actes et de décisions qui relève d'une pratique *prudentielle*.

Il faut certes admettre dans l'analyse du *texte institutionnel* du CPA de Valmont que ce regard panoptique traduit en partie et en quelque sorte une « intrusion de l'extérieur » qui permet de produire des observations nécessairement utilisées pour renseigner les intervenants extérieurs au dispositif, notamment les juges du Tribunal des mineurs ou les services de police et, dans certains cas, les autorités médicales et pédopsychiatriques. Ces démarches en

⁷⁹⁴ Cf. DE CERTEAU M., *L'invention du quotidien*, *op. cit.*, p. 129 : « [...] La mémoire médiatise des transformations spatiales. Sur le mode du « moment opportun » (*kairos*), elle produit une rupture instauratrice. Son étrangeté rend possible une transgression de la loi et du lieu. Sorti de ses insondables et mobiles secrets, un « coup » modifie l'ordre local. La finalité de la série vise donc une opération qui transforme l'organisation visible. Mais ce changement a pour condition les ressources invisibles d'un temps qui obéit à d'autres lois et qui, par surprise, dérobe quelque chose à la distribution propriétaire de l'espace. [...] »

⁷⁹⁵ Cf. FOUCAULT M., *Surveiller et punir*, *op. cit.*, pp. 238-239.

⁷⁹⁶ Cf. ION J., RAVON B., *op. cit.*, pp. 83-84.

partie intrusives permettent toutefois d'assurer la qualité et de garantir l'application des critères sanitaires, éducatifs et sécuritaires à l'intérieur du dispositif institutionnel. Ce « retour » adressé, soit aux autorités de placement ou/et envers d'autres dispositifs d'intervention, permet d'évaluer les capacités et les limites des possibilités d'intervention du dispositif éducatif spécialisé dans les situations difficiles. Malgré le caractère intrusif de ce que l'on pourrait qualifier de contrôle social, il faut toutefois préciser ici que les intervenants extérieurs n'ont pas un accès direct aux informations brutes qui sont collectées et qui constituent la matérialité du cahier de bord, celles-ci faisant toujours l'objet d'un traitement préalable de la part de l'équipe éducative et des coordinateurs qui évaluent et délibèrent sur la nature et la nécessité, voire l'obligation, de transmettre ces informations. Il y a donc bien un prolongement du *pouvoir* judiciaire à l'intérieur du dispositif éducatif spécialisé, mais celui-ci reste médiatisé et son traitement est dévolu à responsabilité des éducateurs et de la direction du dispositif institutionnel qui possède seule la compétence d'évaluer le contenu et la nécessité et les modalités de cette transmission.

Ce regard panoptique global et réflexif permet en fin de compte aux praticiens du dispositif d'obtenir une vue d'ensemble de l'agir, une vision complexe des situations qu'il peuvent ainsi lire et analyser, lecture et analyse que les outils *hypomnésiques* permettent de réaliser très rapidement dès lors qu'ils sont accessibles et disponibles immédiatement, les éducateurs les ont « sous la main », dans l'ici et maintenant des nécessités de l'agir. Bien entendu et dans ce contexte certes clos mais mouvant, ce regard se construit et se modifie en permanence, attestant en ce sens que la temporalité de l'agir est complexe et n'existe que dans le mouvement même de sa constitution. L'hypothèse d'un regard panoptique servant d'intermédiaire au contrôle social exercé et prolongé depuis d'autres dispositifs qui s'introduiraient jusqu'au cœur du dispositif est admissible, mais comme on vient de le voir, elle ne semble pas se justifier autrement que comme une collaboration et un esprit de solidarité nécessaire à la qualité de l'action de l'ensemble du dispositif d'intervention sociale en raison de sa nature réticulaire complexe.

On constate en ce sens que les informations transmises à l'extérieur sont évaluées en permanence par les acteurs du dispositif éducatif spécialisé et qu'elles régulées qui plus est par des procédures et protocoles de collaboration clairement établis, comme par exemple avec la police de Lausanne dans le cas du CPA de Valmont. On doit considérer finalement et par ailleurs que le *dispositif panoptique* que constitue le cahier de bord, s'il vise à n'en pas douter à la meilleure maîtrise possible de l'agir et de l'efficacité de l'action dans le déroulement de

la vie quotidienne, permet également et surtout principalement aux acteurs du dispositif d'évaluer les *limites* de leurs propre intervention ainsi que d'une évaluation permanente de la cohérence des finalités éducatives engagées dans les gestes professionnels du quotidien.

La transgression ou le dépassement de ces limites indique aux acteurs du dispositif qu'ils courent le risque de produire une action disciplinaire inadéquate qui se manifesterait par d'éventuels abus de pouvoir qu'ils seraient susceptibles d'exercer à l'égard des sujets accueillis à l'aulne de diverses raisons et causes rationnelles comme la sécurité, la perturbation de la vie quotidienne, etc. Le *texte institutionnel* du CPA de Valmont confirme et atteste que les limites de l'intervention et les capacités d'intervention du dispositif sont évaluées en permanence, particulièrement lorsque les situations, les trajectoires ou les événements les plus difficiles et les plus extrêmes font effraction et irruption dans le quotidien institutionnel. Le cahier de bord, comme outil technique de production et de soutien de l'auto-réflexivité et de l'auto-contrôle du dispositif éducatif spécialisé, peut dès lors se définir comme un dispositif d'*écriture de soi*, écriture de soi collective dont l'enjeu implique un *délimitation de soi* et une *délimitation de l'action*, c'est-à-dire l'évaluation des propres *limites d'intervention* du dispositif éducatif spécialisé, soit dans ses capacités éducatives spécialisées et au regard des risques et des difficultés de prise en charge, soit pour ces mêmes raisons en termes d'inadéquation avec les finalités et les valeurs professionnelles de l'éducation spécialisée qui vont à l'encontre du pouvoir disciplinaire décrit par Foucault. On peut dès lors considérer que l'*institution de la limite*, sa *transmission* et son *interprétation* se transmettent tout autant à l'adresse des sujets accueillis et pris en charge qu'à celle des éducateurs spécialisés qui accueillent et prennent en charge.

Produire une réflexivité éthique de l'action et de la décision

Le redoublement réflexif et évaluatif de l'action et de ses limites justifie dès lors sa définition d'*agir réflexif éthique* en ce sens que la conformité de la prise en charge doit être réalisée sur son double versant individuel-collectif. Cette conformité ou qualité de l'action se traduit par l'application et la mise en œuvre de normes et de règles institutionnelles qu'il faut équitablement et également dispenser, tout en examinant et en adaptant dans la mesure de ce cadre et par des délibérations faisant l'objet de décisions, les conditions et les particularités de l'application individuelle dans la prise en charge singulière de chaque sujet. On a pour cette raison défini ce processus comme une *interprétation interne de la limite*, limites

adressées à l'ensemble des acteurs, limites définies par les acteurs professionnels du dispositif éducatif spécialisé qui produisent dans ce but de multiples gestes discursifs de délibération qui permettent de prendre les décisions qui s'imposent à partir de ce double examen de conformité, de justice et de justesse.

Le concept de *phronèsis* ou de *prudence* devient dès lors clairement le concept le plus cohérent et apte à définir la *compétence délibérative en situation* observée dans le *texte institutionnel* de l'*agir éducatif spécialisé* qui dans l'articulation de l'intervention entre *praxis relationnelle* et *poièsis mnémotechnique* permet de prendre soin des sujets accueillis en restant attentive à la *conformité et à la justesse éthique de l'action*⁷⁹⁷ dans la « distribution » des gestes praxéologiques. La définition de la *prudence* que donne Pierre Aubenque à partir des travaux d'Aristote confirme la présence et les caractéristiques dans le *texte institutionnel* de cette : « disposition pratique accompagnée de règle vraie concernant ce qui est bon et mauvais pour l'homme ». La prudence ne vise en effet pas la rectitude de l'action en soi, mais la justesse du critère concernant la *règle* du choix.⁷⁹⁸

De l'ordre de la rétroaction et de l'*après-coup*⁷⁹⁹, la temporalité de l'*agir réflexif éthique* est relativement complexe mais peut être considérée comme une conjugaison et une appréhension interprétative « ternaire » de l'agir, entre *praxis*, *poièsis* et *phronèsis*. Il s'agit effectivement en quelque sorte d'une d'évaluation projective future et rétroactive dans le même temps, une temporalité et le saisissement de l'agir conjugués au *futur antérieur*, conjugaison que l'on reprend selon une expression de Lacan et que l'on peut appliquer à la réalisation de l'action éducative : « Ce qui se réalise dans mon histoire, n'est pas le passé défini de ce qui fut puisqu'il n'est plus, ni même le parfait de ce qui a été dans ce que je suis,

⁷⁹⁷ Sur ces notions que nous n'avons pas développées on peut se reporter à l'ouvrage de Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre*, *op. cit.*, par exemple p. 264.

⁷⁹⁸ AUBENQUE P., *La prudence chez Aristote*, *op. cit.*, p. 34 : « [...] La prudence y est définie comme une « disposition pratique accompagnée de règle vraie concernant ce qui est bon et mauvais pour l'homme ». Suivant une méthode familière à Aristote, cette définition est présentée comme le résultat d'une démarche à la fois inductive et régressive. On part de l'usage commun, on constate que l'on appelle *phronimos* l'homme capable de délibération ; on rappelle que l'on ne délibère que sur le contingent, alors que la science porte sur le nécessaire : donc la prudence n'est pas une science. La prudence serait-elle alors un art ? Non, car la prudence vise à l'action, [praxis], et l'art à la production [*poièsis*] : la prudence n'est donc pas un art, il reste [manque] qu'elle soit une *disposition* (ce qui la distingue de la science) *pratique* (ce qui la distingue de l'art). Mais cela prouverait tout au plus qu'elle est une *vertu*. Pour la distinguer des autres vertus, en particulier des vertus morales, il faut ajouter une autre différence spécifique : alors que la vertu morale est une disposition (pratique) concernant le choix (*προαιρετική*), la prudence est ici une disposition pratique concernant la *règle* du choix ; il ne s'agit pas ici de la rectitude de l'action, mais de la justesse du critère ; c'est pourquoi la prudence est une disposition pratique accompagnée de règle vraie. [...] »

⁷⁹⁹ Cf. « Après-coup » in LAPLANCHE J., PONTALIS J.-B., *Vocabulaire de la psychanalyse*, *op. cit.*, pp. 33-34.

mais le futur antérieur de ce que j'aurai été pour ce que je suis en train de devenir ». ⁸⁰⁰ Dans la temporalité réflexive produite dans le cadre de l'*agir éducatif spécialisé* et comme c'est le cas dans le paradigme indiciaire, on a affaire à la constitution d'une véritable « archéologie du présent » dans laquelle la *trace écrite* - et la perte qu'elle implique - est réinvestie en terme de fabrication, de déplacement et de reconsolidation, de création inédite. En référence au traitement de l'archive et en lien avec les développements mis en évidence dans la première partie de la recherche sur la trace et le cahier de bord, on considère que le traitement des *traces mnésiques* qu'opère l'équipe éducative du CPA de Valmont relève donc d'un traitement *réflexif éthique*, d'un agir dont la portée évaluative et qualitative se traduit par un matérialisme graphique permettant la conjugaison de l'agir et de ses répétitions au temps du *futur antérieur*. ⁸⁰¹

Cette réflexivité est éthique en ce sens qu'elle soutient la prise des décisions nécessaires dans l'action, tout en permettant dans le même temps d'évaluer ces décisions dans leur effectivité, afin de garantir qu'il y ait bien *transmission de la limite* et que dès lors *l'acte éducatif* « opère » à l'égard des sujets pris en charge. Il s'agit en ce sens de produire et de fournir une *attention de soin et d'éducation* à chaque pensionnaire de manière *égale et juste*, comme le fait la société de manière générale en rapport à la *norme*, dans un processus de théorisation pratique qui peut tout-à-fait s'apparenter aux théories et aux réflexions sur la justice proposées par Rawls ainsi que par Paul Ricœur dans *Soi-même comme un autre*, une théorie de la justice interne qui découle de l'*agir réflexif éthique* et dès lors, d'une *activité prudentielle d'auto-conception professionnelle en situation d'incertitude*. ⁸⁰²

L'institution éducative spécialisée s'assimile ainsi en quelque sorte à un laboratoire microsociologique de constitution et d'« institu(a)tion » du lien social. L'*agir réflexif éthique* y occupe une place centrale, le travail réflexif de l'équipe y étant organisé, d'une part verticalement au niveau des responsables de l'équipe éducative qui sont en charge d'en créer et d'en soigner les conditions en donnant les bonnes directions, d'autre part sur un plan horizontal où le travail opère sur les modes de la *délibération* et de la *concertation*. La *délibération* occupe une position centrale dans l'agir en relation avec les nécessités de *réactivité* qu'implique voire qu'impose les contingences et le surgissement de l'inattendu

⁸⁰⁰ Cf. LACAN J., « Fonction et champ de la parole et du langage », in *Écrits*, Paris, Seuil, 1966, p. 300 et p. 318.

⁸⁰¹ Cf. Les développements concernant le travail de l'historien Alain Corbin dans PIEGAY-GROS N., *Le futur antérieur de l'archive*, Québec, Tangence éditeur, 2012, p. 43.

⁸⁰² Cf. SOULET M.-H., « Le travail social comme activité en situation », in *Les nouveaux visages du travail social*, Fribourg, Academic Press, 2016.

dans la vie quotidienne institutionnelle. Si certaines situations permettent à l'équipe éducative du CPA de Valmont de différer dans le temps les décisions et les réponses adressées aux sujets accueillis, d'autres situations sont plus urgentes et leur contingence, ainsi que l'imprévisibilité et le contenu de leur expression et surgissement exigent de produire des décisions extrêmement rapides, voire presque immédiates, pour maintenir la cohésion éducative et sécuritaire du Centre. Les imprévus et les urgences incertaines obligent les éducateurs spécialisés à endosser, dans la contingence qui caractérise l'action, l'habit de « l'homme prudent », de l'homme capable de *délibérer* et de bien délibérer, délibération qui trouve son emploi dans les dimensions techniques et politiques, comme l'indique Pierre Aubenque et qui selon nous trouve aussi son emploi dans la dimension éthique qui caractérise les valeurs primordiales de la profession éducative spécialisée.⁸⁰³

Cette « production éthique », soutenue par l'utilisation du cahier de bord comme *technique de soi*, correspond en tous points dans sa visée à celle des *hypomnēmata* dans leur finalité *éthopoiétique*, au sens que le développe Michel Foucault. Le travail éducatif spécialisé se caractérise ainsi manifestement par une haute « exigence démocratique locale et indigène » puisqu'il s'agit de respecter les droits légaux des individus, les règlements externes et internes relatifs à l'hébergement des sujets accueillis, ainsi que les obligations liées au mandat et déléguées par les autorités de placement. Le travail réflexif doit de plus, répondre aux exigences formalisées dans le code de déontologie de la profession pour produire ainsi la « meilleure » action éducative possible et trouver des solutions adaptées et inédites pour chaque sujet pris en charge. Ces solutions sont adoptées en fonction des difficultés singulières à chaque sujet et visent à combattre dans le même temps les processus de stigmatisation et d'exclusion que ces sujets subissent en raison de leur déviance sociale, en favorisant pour ce faire les processus de leur *adoption* dans le lien social qu'est le quotidien institutionnel, puis au niveau du réseau d'intervention sociale, mais aussi au regard de l'opinion publique et de la société. Il s'agit un travail très exigeant et réflexif concernant les limites à transmettre (et non

⁸⁰³ AUBENQUE P., *La prudence chez Aristote*, op. cit., p. 106 : « [...] Nous avons montré jusqu'ici que la prudence n'avait de raison d'être que dans un monde contingent. Or, si nous l'envisageons d'un point de vue plus cosmique, mais humain, la contingence nous apparaît comme ouverture à l'activité, à la fois hasardeuse et efficace, des hommes. Sans la contingence, l'action des hommes serait impossible. Mais, sans la contingence, elle serait aussi inutile. C'est cette action de l'homme, à la fois permise et requise par la contingence, qu'il s'agit maintenant d'analyser dans ses rapports avec la prudence qui la guide. On ne s'étonnera pas si nous retrouvons ici en termes « subjectifs » ce que nous avons essayé de dégager plus haut en termes « objectifs ». La théorie de la contingence et celle de l'action droite ne sont que l'envers et l'endroit d'une même doctrine : l'indétermination des futurs est ce qui fait que l'homme en est le principe ; l'inachèvement du monde est la naissance de l'homme. Le prudent, avons-nous vu, est l'homme capable de délibérer et, plus particulièrement, de bien délibérer. Cette dernière précision est, au premier abord, importante, car, en tant que telle, la délibération n'est pas une notion éthique, et elle trouve surtout son emploi dans les domaines techniques et politiques. [...] »

pas simplement à faire respecter) pour faire que le *lien social* fonctionne, travail qui ne peut être envisagé que comme un travail intrinsèquement *politique* (on peut parler de « politique institutionnelle intérieure ») à l'échelle microsociologique du *dispositif éducatif spécialisé* qui est celle du dispositif de subjectivation et de production des normes et des conditions primordiales du lien social.

Dans le dernier volet de *l'agir réflexif éthique*, on réinterroge logiquement la *prudence* dans le cadre de *l'agir éducatif spécialisé*, en considérant que la profession éducative spécialisée met en œuvre une *pratique prudentielle* et des *savoirs* et *savoir-faire spécialisés* caractéristiques et singuliers. L'application et la fonction de régulation que produit la *pratique prudentielle* dans son articulation avec la *métis* nous permet ainsi de considérer que la *phronèsis* n'est pas encore le savoir socratique du non-savoir (qui en est pourtant l'héritier sans doute inconscient), mais que c'est un savoir qui se méfie de ses propres maléfices et se rappelle constamment soi-même à la conscience de ses nécessaires limites et qu'il devient dès lors possible dans le cadre de cette recherche de dégager et de formaliser les coordonnées spécifiques de ce *savoir-faire prudentiel* ou *savoir prudentiel*⁸⁰⁴, coordonnées qui permettent dans le même mouvement de définir *l'agir éducatif spécialisé* comme pratique et comme *profession prudentielle* au regard du champ de l'éducation spécialisée qui en définit les principes, les modalités, les finalités et les savoirs qui concourent à son efficacité.

3.3.3. La co-construction et la transmission du métier : un savoir-y-faire indigène

En fonction de ses coordonnées praxéologiques, *l'agir éducatif spécialisé* s'inscrit prioritairement dans ce que Anthony Giddens définit comme *conscience pratique*. Cet agir est en effet un savoir-faire dans le cours de l'action de la vie quotidienne, *métis* en ce sens qu'il est une pratique adaptative et réactive à des situations inédites dans lesquelles les acteurs répondent par des gestes professionnels précis à *l'imprévisible* et à *l'incertitude*, aux incertitudes multiples : organisationnelles, relationnelles, réflexives et éthiques. La *complexité* et *l'incertitude* de *l'agir éducatif spécialisé* exigent de ce dernier qu'il articule une pratique de la « *métis(tique)* » avec une *activité prudentielle* qui tempère et jugule la toxicité de la première, cette articulation étant transversale et appliqués dans toutes les zones d'action et d'intervention dans le dispositif institutionnel. Le *savoir-faire* que constitue *l'agir éducatif spécialisé* ne fait bien entendu pas l'économie de la mobilisation d'un certain nombre de

⁸⁰⁴ *Ibid.*, pp. 60-61.

savoirs disciplinaires auxquels il emprunte de multiples concepts. Ces emprunts permettent de développer dans le temps un *savoir professionnel spécifique* qui distingue tout aussi bien d'une part, l'éducation spécialisée des autres pratiques voisines du travail social et qui distingue, d'autre part, chaque dispositif éducatif spécialisé dans une identité indigène et singulière, lui conférant sa singularité, sa crédibilité et son statut social, de profession reconnue dans le premier cas, de dispositif d'intervention sociale dont les compétences sont reconnues dans le second.

Il faut rappeler que le *savoir éducatif spécialisé* ne relève cependant pas d'un *savoir scientifique*, mais d'un *savoir clinique*, un *savoir pratique* qui résulte de l'expérience réelle de son exercice et d'un affinement conceptuel praxique dans l'après-coup de l'expérience. Ce *savoir* et ce *savoir-faire* se transmettent et s'apprennent pour cette raison dans une double articulation entre *formation pratique* sur les terrains professionnels et *formation pédagogique* dans le cadre des centres de formation de l'éducation spécialisée. Ce va-et-vient entre *cadre clinique* et *cadre formatif* favorise dès lors la formation des éducateurs spécialisés qui s'articule dans un processus, d'une part pratique de *transmission formative indigène* - qui se « forge » en « forgeant » comme le démontrent les travaux de Paul Jorion et Geneviève Delbos sur la transmission des savoirs et les modalités de frayages et de répétitions qui la caractérise⁸⁰⁵ -, et d'autre part de *réflexivité clinique* en formation, en plus de l'acquisition de savoirs disciplinaires connexes qui permettent la formalisation du *savoir éducatif spécialisé* dans l'après-coup.

Le *quotidien éducatif* et la transmission de ses modalités organisationnelles, relationnelles, réflexives et éthiques - transmission, confrontation et apprentissage des limites - est un concept central pour son « institution ». L'éducation spécialisée est sur ce plan et en soi une activité paradoxale car elle doit dans le même temps d'une part, *stabiliser* l'organisation du quotidien pour que sa « répétitivité » permette d'autre part, le surgissement et l'identification de problématiques qui sont souvent au premier abord invisibles et récurrentes chez les sujets accueillis, problématiques à partir desquelles l'acte et les actes éducatifs peuvent être engagés pour produire un *écart* duquel peut résulter une prise de conscience des sujets quant à leur problématique, provoquant ainsi une rectification, un changement possible. L'organisation doit pourtant produire cette stabilisation sur des bases en *perpétuel mouvement* car elle doit s'adapter à d'inévitables changements qui surgissent à des niveaux multiples. Ce paradoxe est

⁸⁰⁵ Cf. JORION P., DELBOS G., *La transmission des savoirs*, op. cit., pp. 33-34.

une dimension propre aux processus produits par la *quotidianisation* puisque le *quotidien* favorise effectivement la constitution d'une *identité stable* ou *stabilisée* en tissant une trame continue à partir d'éléments hétérogènes et discontinus qui par la *répétition* et la *ritualisation* deviennent ensuite « familiers » et sécurisants, comme par enchantement naturel.

Pour cette raison, on a convoqué la notion de *métastabilité*⁸⁰⁶ pour définir l'« état systémique » du *quotidien*, concept qui implique la nécessité d'injecter en permanence dans le système d'activité énergétique des processus de *néguentropie* qui sont des actions visant à combattre les inévitables effets d'*entropie*⁸⁰⁷ et de dégradation naturelle de l'état de tout système. Pour que le changement et la *rectification subjective* nécessaire à l'*agir éducatif spécialisé* se produise et pour qu'elle puisse se « pérenniser » dans une identité stable du dispositif institutionnel socialement mandaté, il est nécessaire que ce dernier produise en permanence des actions de *régulation* et d'*adaptation* qui instituent en permanence la vie quotidienne institutionnelle et la rendent active, vivante, *métastable*. L'*agir réflexif éthique* qui consiste à *interpréter* et à évaluer la transmission de la limite et des limites qui viennent temporiser certains comportements et sanctionner certains actes exprimés par les sujets accueillis relève précisément d'un travail « néguentropique ».

En ce sens en effet, l'objectif du travail éducatif spécialisé n'est pas de faire en sorte que les sujets se conforment machinalement aux *normes sociales et institutionnelles*, mais bien différemment de leur permettre et de favoriser chez eux la création d'un *rapport* différent aux *normes du quotidien* et aux *limites* qui soutiennent l'existence et l'intégrité du *lien social*, afin qu'ils puissent s'y mouvoir de manière plus autonome, c'est-à-dire moins problématique pour eux et pour la société dans le même temps. La *transmission de la limite* en parole et en corps (présence) permet la réalisation de cette rectification, dans des temps de l'intervention qui sont soutenus par la *réflexivité* que les éducateurs produisent pour eux-mêmes en équipe et qu'ils partagent de fait ouvertement et volontairement avec les sujets accueillis, afin que ceux-ci puissent se l'*approprier*, par identification. La réflexivité en éducation spécialisée constitue dès lors un savoir-faire en soi qui est spécifique : l'*agir réflexif éthique*, traversant l'*agir organisationnel* et l'*agir relationnel* qui définissent ensemble l'*agir éducatif spécialisé*.

⁸⁰⁶ Concernant la métastabilité, cf. DEBAISE D., « Le langage de l'individuation », *Multitudes* 4/2004 (n° 18), p. 101-106, article consulté le 5.07.16 sur www.cairn.info/revue-multitudes-2004-4-page-101.htm.

⁸⁰⁷ « Entropie » & « néguentropie » dans le PETIT ROBERT, 1991 : « [...] En thermodynamique, fonction définissant l'état de désordre d'un système, croissante lorsque celui-ci évolue vers un autre état de désordre accru. [...] & [...] Entropie négative : augmentation du potentiel énergétique. [...] »

L'étude du cahier de bord du CPA de Valmont démontre en effet la densité de la *réflexivité* nécessaire dans l'engagement de l'*agir organisationnel* qui consiste par l'*institution de la limite à instituer le quotidien artificiel* qui définit la *vie institutionnelle*. La dimension d'« être-vers-la-mort » de la condition ontologique commune à l'espèce langagière humaine que voile en soi le quotidien peut dès lors logiquement permettre d'expliquer et de mieux comprendre - si l'on se réfère aux questions problématisées dans cette recherche - la présence et la récurrence de la *part indicible* dans la pratique de l'éducation spécialisée, ainsi que le fait qu'elle ne soit parfois considérée que comme une « semi-profession ». Le *texte institutionnel* du CPA de Valmont démontre premièrement à ce sujet et au contraire, l'intense professionnalité et la grande complexité des gestes qu'implique l'*institution artificielle de la vie quotidienne*, ce qui n'empêche par ailleurs en rien que cette artificialité soit qualitativement authentique dans les interactions et l'interlocution qui caractérisent l'*agir relationnel*. Concernant la transmission et la formalisation du savoir en éducation spécialisée qui incombe à l'éducateur, le concept de *praticien-réflexif* développé par Donald Schön occupe pour cette raison une position déterminante dans l'évolution et le développement de la formation en éducation spécialisée. Il n'est en ce sens pas étonnant d'y retrouver l'idée de l'*invisibilité* et du caractère *indicible* de l'activité, notamment lorsque cet auteur, cité par Florent Champy dans *Nouvelle théorie sociologique des professions* démontre la présence importante de *savoirs tacites* dans les limitant les possibilités de formalisation de la pratiques professionnelles.⁸⁰⁸

Au sujet de l'invisibilité de la pratique deuxièmement, on avait esquissé quelques lignes complémentaires qui expliquent la persistance de la *part indicible* lorsque l'on considère la complexité et la nature intime (socialisation primaire) et identitaire (identité personnelle) que présentent les problématiques des sujets pris en charge dans leur rapport au quotidien, rapport en soi invisible, indétectable au premier abord et qui plus est incertain quant aux modalités de son surgissement ou de son mode d'expression. Le *texte institutionnel* du CPA de Valmont démontre pourtant une dense production réflexive professionnelle de nature prudentielle qui atteste au contraire de la positivité de l'expression du rapport des sujets à la norme. L'agir n'est en soi ni invisible et n'est indicible qu'en apparence lorsque l'on considère la matérialité discursive du cahier de bord qui a permis la reconstitution du *texte institutionnel*. L'*agir éducatif spécialisé* consiste précisément à rendre visible l'invisible et dicible l'indicible, c'est-à-dire à les faire apparaître positivement sur la toile de projection que constitue le quotidien

⁸⁰⁸ Cf. CHAMPY F., *Nouvelle théorie sociologique des professions*, Paris, PUF, 2011, pp. 152-153.

institutionnel artificiel, d'une part pour anticiper les risques objectifs servant à assurer la sécurité de tous les acteurs engagés, d'autre part afin d'optimiser la qualité de l'action éducative de rectification subjective. L'*agir éducatif spécialisé* constitue ainsi de fait un *savoir-faire spécialisé et prudentiel* que les gestes et les phrases de l'*agir délibératif* du CPA de Valmont rendent positif et saisissable par l'analyse sociologique.⁸⁰⁹

Troisièmement, on est également parvenu à déterminer que l'*agir réflexif éthique* (prudentiel) implique pour les éducateurs spécialisés l'usage de « techniques de soi », de *techniques réflexives* productrices d'une *subjectivité d'équipe auto-réflexive* dont les modalités peuvent ensuite se transmettre dans le cadre des interactions avec les sujets pris en charge qui s'y identifient. En effet, lorsque les éducateurs explicitent aux sujets pris en charge les raisons et la nature des délibérations et des décisions prises à leur égard, ils leur permettent effectivement de se familiariser avec les modalités institutionnelles du « gouvernement de soi » et d'acquérir et de s'approprier petit à petit par un processus d'identification progressive, des « techniques de soi » qui leur faisaient défaut jusque-là dans le rapport qu'ils entretiennent au « lien social », i.e. au quotidien. Dans tous les cas, ce *savoir-faire réflexif et éthopoiétique* s'articule avec les deux autres dimensions de l'*agir éducatif spécialisé* et constitue en soi un *savoir-faire spécialisé*, plus précisément un « *savoir-y-faire* » (comme le propose Jean Brichaux) qui se construit et s'élabore dans le cours de l'action, en situation, dans un cadre professionnel et qui s'y transmet au jour le jour et jours après jours, d'une part et en partie aux sujets pris en charge qui s'identifient aux éducateurs spécialisés dans la rencontre et le partage authentique de la vie quotidienne, mais plus spécifiquement et par ailleurs d'un *savoir-y-faire* qui se transmet entre les membres de l'équipe éducative dans un processus de formation, d'auto-formation pratique par le partage de l'expérience et des modalités réflexives.

L'*agir réflexif éthique* s'inscrit dès lors indiscutablement dans une *dimension formative interne* qui favorise et produit une *transmission indigène des savoirs et du savoir-faire* nécessaires à l'apprentissage et à l'évolution de la pratique éducative spécialisée locale. L'activité du *dispositif éducatif spécialisé* se réalise en effet grâce aux membres de l'équipe éducative qui est composée de praticiens, diversement mais parfois longuement expérimentés, qui accueillent par ailleurs et sont en charge de former des stagiaires dans le cadre de leur formation professionnelle. Chaque dispositif éducatif spécialisé est bien entendu singulier des

⁸⁰⁹ Cf. *Ibid.*, p. 153.

autres en fonction des différentes problématiques des sujets pris en charge à partir de mandats et de mandataires différents. Ceci induit la production d'un *savoir-faire indigène* propre à chaque *dispositif éducatif spécialisé* qui acquiert ainsi d'une *identité singulière* (une âme ou un esprit institutionnel), un *savoir-y-faire indigène* unique qu'il est en charge de transmettre aux nouveaux et membres moins expérimentés de l'équipe ainsi qu'aux stagiaires, afin d'assurer la pérennité et les capacités institutionnelles du savoir-y-faire du dispositif dans sa réponse au mandat social. C'est là une dimension de formation et transmission qui est commune à l'ensemble des dispositifs éducatifs spécialisés. L'usage du cahier de bord se justifie dès lors également sur ce point, sous l'angle de la transmission interne de *savoirs spécifiques* au dispositif institutionnel ainsi que sous l'angle de la *transmission du savoir-faire indigène*. L'on saisit maintenant mieux encore l'importance des rétentions hypomnésiques, chaque trace, chaque notation, indice, interprétation que contient le cahier de bord étant susceptible à un moment donné ou à une autre d'être significatif pour l'organisation, l'intervention ou l'interprétation de l'action professionnelle. Rien ne doit donc être rejeté comme l'affirme Jorion et Delbos⁸¹⁰ en se référant au savoir pratique analysé par Claude Lévi-Strauss dans *La pensée sauvage*. On comprend dès que l'incroyable densité quantitative et qualitative du cahier de bord de Valmont - densité de détails, d'événements, de code, d'informations, etc. - est en réalité la matrice où se localise la *genèse discursive hypermatérielle de l'âme institutionnelle*. Chaque institution éducative spécialisée génère pour cette raison son propre « esprit ».

Dans les trois dimensions distinguées pour définir les formes de l'*agir éducatif spécialisé*, il apparaît que ce qui permet la pratique et la transmission professionnelle de cet esprit institutionnel réside au CPA de Valmont dans des processus de mémorisation *hypomnésique* qu'il s'agit de produire ou qui, justement, sont mis œuvre de manière caractéristique à chacun des trois plans de l'agir. L'*agir organisationnel* se caractérise ainsi par une *mémoire adaptative* qui favorise la *réactivité* et donc l'*anticipation* ; l'*agir relationnel* nécessite une *mémoire expérientielle* qui favorise l'*efficacité* en actes ; l'agir réflexif se caractérise par une *mémoire délibérative* qui favorise la production de son *éthicité*, dans un *redoublement réflexif prudentiel* qui implique de le caractériser plus précisément d'*agir réflexif éthique*.

Ce qui caractérise le nouage à trois brins de l'*agir éducatif spécialisé* relève fondamentalement de la capacité à produire de l'anticipation, de la capacité pour les

⁸¹⁰ Cf. JORION P., DELBOS G., *La transmission des savoirs*, op. cit., pp. 194-195.

éducateurs spécialisés à garder en permanence un « coup d'avance » sur les sujets pris en charge, comme au jeu d'échecs qui illustre métaphoriquement très bien les procédés de la *métis* éducative spécialisée dans laquelle l'important, c'est le jeu d'interaction, la représentation, l'agir dramaturgique entre les différents partenaires. Ce travail *hypomnésique* est en soi invisible à l'observation car il relève d'une pratique indigène à chaque dispositif et intime à chaque équipe éducative. Il est en apparence anodin, insignifiant, au contraire du travail visible et communicable des éducateurs spécialisés qui relève d'une part et sur le plan professionnel du travail *anamnésique* - travail qu'illustrent la rédaction des rapports d'observation, les entretiens formels, les documents d'établissement de projet qui peuvent circuler dans le réseau d'intervention élargi -, et d'autre part relève de certaines interactions « publiquement » accessibles et parfois visibles à l'extérieur du dispositif, interactions qui se confondent souvent tout naturellement pour l'observateur avec le déroulement d'un quotidien des plus ordinaire.

S'inspirant des travaux de Clifford Geertz et remontant maintenant du *local* au *global* grâce à la considération du *texte institutionnel* du CPA de Valmont dans son rapport au champ de l'éducation spécialisée, le concept de *culture professionnelle* doit ici être convoqué puisqu'il est particulièrement pertinent et adéquat pour rendre compte du double niveau et processus qui caractérise la stratification des processus de *transmission des savoirs et des savoir-faire* dans l'*agir éducatif spécialisé*. À partir des propositions théoriques et de la définition de « culture » que propose Florent Champy dans *Nouvelle théorie sociologique des professions*, on examine dans la suite plus précisément les concepts théoriques qui permettent de rendre compte des particularités de la *transmission du savoir-faire* au CPA de Valmont et dans les trois zones de l'*agir éducatif spécialisé*. On observe que la *culture professionnelle* est encore une fois double en éducation spécialisée, d'une part *globale* dans le cadre de la profession, et d'autre part *locale* dans le cas de la traduction de la *culture générale* en une *culture institutionnelle* propre à chaque dispositif où l'on retrouve comme à chaque fois un rapport paradoxal entre autonomie/hétéronomie. Dans les deux cas, le concept de *culture professionnelle* défini par Florent Champy est des plus pertinent pour formaliser la question de la *transmission* et de la *mise en œuvre des savoirs et savoir-faire* dans l'agir de l'éducation spécialisée.⁸¹¹

⁸¹¹ Cf. CHAMPY F., *op. cit.*, p. 43.

Savoir-y-faire organisationnel : mémorisation adaptative et fonctionnelle : réactivité

La spécificité du *savoir-y-faire organisationnel* que l'étude du *texte institutionnel* du CPA de Valmont a permis d'identifier présente la caractéristique d'être nécessairement soutenu par le travail de mémorisation à des fins fonctionnelles et adaptatives. Ce travail collectif de production réflexive et de subjectivation réflexive de l'équipe et en équipe s'inscrit pleinement en correspondance indiscutable avec le concept de *praticien réflexif* dégagé par Donald Schön. Cependant, plus proches des lignes proposées sur ce sujet par Florent Champy, on considère à la différence de Schön que la réflexivité ne relève pas d'une compétence uniquement dévolue à la charge du praticien. Elle est en réalité, dans le cadre de *l'agir éducatif spécialisé*, le résultat d'un processus de subjectivation d'équipe et en équipe, subjectivation certes individuelle en partie mais qui reste inévitablement le résultat d'un produit collectif. Le concept de *culture professionnelle* envisagé à l'échelle du dispositif éducatif spécialisé permet ici de mieux définir le *savoir expérientiel* mobilisé par chaque acteur lorsque l'on examine les modalités de sa genèse, de sa formation et de sa transmission. De la même manière et toujours dans cette ligne, on peut estimer que les *savoirs* que met en œuvre le praticien peuvent être expliqués autrement et dans d'autres modalités que celles d'un simple cumul d'expériences individuelles qui marquerait à lui seul l'« expertise » du praticien. Il s'agit en réalité d'une explication plus complexe, le *savoir indigène* étant le résultat de procédés et de processus de transmission qui relèvent de ce que Champy définit dans le cadre de la *culture professionnelle* comme une « transcendance systémique des savoirs et des savoir-faire ». ⁸¹² Ce que démontre en effet l'étude du cahier du CPA de Valmont converge avec les propos de Champy et permet de confirmer que si l'expérience est individuelle (quoique cette assertion semble finalement elle-aussi impossible à isoler comme telle et qu'il faut mieux parler de rapport individuel à l'expérience), les savoirs et le savoir-faire ne le sont pas, puisqu'ils sont le résultat de processus de formation et de transmission produits sur un plan collectif, interactionniste et technique, dans le cadre de processus culturels que le concept d'*interlocution* permet de mieux saisir.

Concernant le *savoir-faire* des éducateurs spécialisés, le *texte institutionnel* montre à l'analyse que ceux-ci usent, certes, d'un *savoir* non formalisé et termes d'ouvrage ou de documents anamnésiques, mais usent d'un *savoir* où le matérialisme discursif que constitue le contenu le cahier de bord est spécifiquement la substance qui le caractérise. Le savoir dont se

⁸¹² *Ibid.*, p. 107.

saisissent et usent les éducateurs spécialisés est un *savoir hypomnésique* qui est techniquement et symboliquement produit par l'usage des ressources du langage : parole, lecture, écriture. Il est dès lors manifestement difficile maintenant d'estimer que la pratique des éducateurs spécialisés, en tous les cas la pratique du CPA, continue de rester en soi *insaisissable* et *indicible*, assertion qui circule pourtant aujourd'hui encore dans la culture professionnelle, comme on l'a précisé précédemment et malgré le fait qu'on puisse supposer que les éducateurs spécialisés des autres dispositifs font eux aussi usage d'outils techniques hypomnésiques et d'espaces d'interprétation et de délibération de l'action.

Comme l'évoque Robert Frund à propos des compétences visibles/invisibles⁸¹³, on peut considérer que le *savoir éducatif* existe substantiellement - on l'a défini comme substance hypermatérielle - et qu'il ne fait pas l'objet d'une élaboration sous la forme d'un savoir de type sociologique, logiquement le plus à même de produire cette formalisation. Ce savoir *invisible* et *indicible* en situation peut par contre faire l'objet d'un saisissement formel, mais encore faut-il pour y parvenir observer les « compétences » à l'endroit où elles sont visibles - dans le cahier de bord comme le démontre cette recherche - et non à l'endroit de leur invisibilité, c'est-à-dire au cours de l'action et des interactions. Il faut ainsi les observer dans la *matérialité discursive* qui détermine fondamentalement la genèse de l'*agir éducatif spécialisé*, un *agir symbolique* dont la positivité n'est visible, perceptible, saisissable et objectivable qu'à partir du *matérialisme discursif* que l'équipe éducative produit dans et par l'usage des outils hypomnésiques, ceux-ci dénotant la capacité de fixer les mouvements de la parole afin que les membres de l'équipe éducative parviennent à se parler, à faire circuler et à produire de la parole, y compris en l'absence de l'autre. En ce sens le *texte institutionnel* constitue un *regard interne* et *indigène*, *différé* en raison de la réflexivité et de la réflexion qu'il permet de produire, c'est-à-dire la production et la capacité de penser les événements.

Ce matérialisme discursif, formalisé dans cette recherche par l'opération de reconstitution du *texte institutionnel*, démontre ainsi non seulement que le *regard sociologique*⁸¹⁴ est d'une part la modalité pratique la plus favorable à la production positive de ce *savoir discursif pratique* et d'autre part, que les modalités de l'agir (les compétences) sont en réalité produites, élaborées, intériorisées, transmises en amont et à l'extérieur du cadre de l'interaction relationnelle directe, bien que leur portée et leur efficacité s'expriment et soient

⁸¹³ Cf. FRUND R., *L'activité professionnelle : compétences visibles et invisibles*, op. cit., pp. 11-12.

⁸¹⁴ Sur le regard, se reporter à la citation de Jean Starobinsky dans la définition de l'agir éducatif spécialisé dans la troisième partie. Il serait ici tout à fait intéressant d'articuler le regard sociologique avec le regard du critique littéraire. Cf. STAROBINSKY J., « Le voile de Poppée », in *L'œil vivant*, Paris, Gallimard, (1961-) 1999, pp. 11-12.

pourtant mises en acte dans le cadre des interactions relationnelles avec les sujets. Si l'on peut dire en quelque sorte que les éducateurs « ne savent pas qu'ils savent », i.e. qu'ils oublient la centralité et l'importance ce qu'ils font pour parvenir et réussir à faire ce qu'ils ont à faire - (l'usage du cahier de bord par exemple) et qu'on puisse parler de savoir implicite ou tacite (il est évident d'utiliser le cahier de bord et la vie quotidienne institutionnelle « va de soi ») - , il devient difficile de continuer à affirmer que leur pratique est indicible, invisible et insaisissable.

C'est ici la thèse qui sous-tend l'ensemble de cette recherche : le *savoir éducatif* est *dicible, visible et saisissable*, dès lors que premièrement : la substance symbolique de son agir est saisie « au bon endroit » et non dans les interactions directement observables mais dans la matérialité qui fonde la nature symbolique de cet agir, i.e. dans sa matérialité discursive et dans le mouvement où la parole est fixée par la *raison graphique* dans l'usage *culturel et professionnel* du cahier de bord ; que deuxièmement : il fait l'objet d'une *élaboration réflexive* qui ne peut être que *socio-logique* et qui ne s'inscrit pas dans la profession éducative spécialisée en tant que finalité professionnelle, mais dans une pratique de recherche qui révèle le savoir *hypomnésique* et le rend à sa positivité *anamnésique*. Sous sa forme pratique, le *savoir éducatif spécialisé* est en réalité une *conscience pratique et discursive* que l'on peut définir à travers le regard intérieur que le cahier de bord permet de produire, comme une véritable *pensée du quotidien*, en mouvement et en acte. Comment comprendre et justifier autrement la présence et l'existence de l'*esprit institutionnel* ?

Concrètement et comme on l'observe à la lecture du *texte institutionnel*, il est admis que les éducateurs produisent un savoir spécifiquement éducatif qui se traduit non pas par un savoir de type anamnésique ou sociologique, mais par un *savoir invisible à l'œil nu* qui est injecté et qui se conjugue dans l'action et le *savoir-y-faire pratique* qui constitue la véritable finalité praxique de l'*agir éducatif spécialisé*. Il faut ainsi bien parler d'un *savoir réflexif* qui se trouve concrètement et empiriquement traduit dans le *savoir-faire de l'action*. Sur le plan de la réflexivité appliquée à l'*agir organisationnel*, les éducateurs produisent une *réactivité* maximale et cherchent des solutions qui permettent de réduire les difficultés qui surgissent dans les autres sphères de l'agir, lesquels déstabilisent les modalités praxéologiques et structurelles de l'organisation et du déroulement du quotidien artificiel. C'est là un « savoir-y-faire » et une maîtrise qui nécessite la connaissance des nombreuses règles institutionnelles, ainsi que la capacité de les appliquer en les accommodant et les adaptant à la singularité des

situations qui se présentent très souvent de manière imprévisible et incertaine dans le déroulement de la vie quotidienne.

L'ensemble des situations qui se présentent ne peuvent être en effet répertoriées et abordées comme elles le sont par exemple dans l'aéronautique où l'on sait l'utilisation de *check-list* et de *manuels de vols* qui apportent une réponse procédurale précise pour chaque situation précise. Les situations rencontrées en éducation spécialisée sont bien entendu prises en charge et traitées à partir d'un certain nombre de règles institutionnelles et de prescriptions procédurales, mais elles sont cependant adaptées et interprétées de manière singulière pour chaque situation, dès lors que chaque situation met en jeu une interaction singulière avec un sujet accueilli et que pour cette raison, même si la situation correspond en tous points à une autre situation, la réaction liée à la singularité du sujet implique un traitement non automatique, et donc un traitement organisationnel, relationnel, réflexif éthique. Ces règles générales sont un cadre de base général nécessaire à l'instauration de l'action, elles permettent de mobiliser la réflexivité pour trouver des solutions et faire face aux obstacles qui se présentent. Il ne s'agit bien entendu et dès lors pas de prévoir tous les imprévus, ce qui est impossible au vu du haut degré d'incertitude de cette activité professionnelle de l'humain, mais, différemment, de circonscrire la situation d'action en produisant la réponse la plus réactive et la mieux adaptée possible, c'est-à-dire la plus efficace, à partir des procédures instituées et en fonction du *capital expérientiel* dont disposent les membres de l'équipe éducative,

Dans chaque situation et outre la recherche et la construction de solutions visant à surmonter les obstacles, l'objectif de l'agir consiste ainsi à tenir compte de *l'économie générale du dispositif quotidien* et des répercussions que chaque problématique situationnelle risque d'engendrer en termes de propagation systémique des difficultés. On constate à chaque instant la présence impérativement nécessaire de la *réactivité*, y compris dans les situations en apparence anodines, elle doit permettre de combattre les processus d'entropie et d'éviter ainsi l'anomie qu'un événement imprévu peut aggraver. Mais la *réactivité* est le produit du *travail réflexif collectif* d'anticipation et de reprise dans l'après-coup qui permet de solidifier le capital des ressources à disposition du corps de l'équipe éducative, constituant de fait un *capital symbolique indigène* de nature culturelle, très rapidement mobilisable puisque « sous la main ». L'existence et la substance de cette *réflexivité* peut ainsi être saisie dans la *traduction praxéologique* que font les éducateurs spécialisés de leur *savoir* et *savoir-faire* et qui constitue en soi une *opération*, au sens de l'*outil conceptuel* tel que le définit Florent

Champy⁸¹⁵, opération qui définit le *travail d'observation*, l'observation étant l'opération fondamentalement centrale que mettent en œuvre les éducateurs spécialisés pour conjindre *stratégie institutionnelle* et *tactique situationnelle*, pour articuler *agir organisationnel* et *agir relationnel*, grâce à l'*interprétation* que l'*agir réflexif éthique* et les *espaces transitionnels symboliques et panoptiques* permettent de produire par l'*usage des outils hypomnésiques*, constituant, définissant et délimitant ainsi l'*agir éducatif spécialisé* produit dans le *dispositif institutionnel du quotidien éducatif spécialisé*. Le concept d'*opération* reflète et permet en ce sens de définir les différentes *séquences* qui constituent l'*agir éducatif spécialisé* que met en œuvre le dispositif éducatif spécialisé du CPA pour concrétiser son « projet institutionnel » et ses finalités et l'on peut ici parler d'*architecture (archi-texture) de l'agir éducatif spécialisé*, empruntant les termes utilisés par Florent Champy pour déterminer les opérations que pratiquent les architectes dans la conception de leurs projets.

Savoir-y-faire de l'acte éducatif : mémorisation expérientielle et interprétation indiciaire : efficacité

Réflexivement, on aborde à présent le « savoir-y-faire » qui se rapporte à l'intervention éducative proprement dite et à la dimension de la *transmission de la limite* évoquée précédemment en termes d'*acte éducatif*. Ce *savoir-faire* mobilise bien évidemment et tout autant la mémoire collective d'équipe que les processus de mémorisation de l'expérience de chaque éducateur spécialisé, en fonction d'une part de l'expérience collective et partagée avec les autres membres de l'équipe, chacun bénéficiant ainsi de l'expérience produite par l'équipe dans un mouvement collectif de co-construction de l'action professionnelle dans le dispositif, et d'autre part, en fonction de l'expérience de l'éducateur dans le dispositif et dans d'autres dispositifs dans lesquels il a travaillé et s'est formé auparavant. La dimension expérientielle est ainsi mobilisée de deux façons sur le plan mémoriel : soit une situation nouvelle révèle à l'observation des indices similaires à des situations passées relativement proches, indiquant ainsi des éléments qui permettent d'anticiper et d'envisager rapidement des possibilités

⁸¹⁵ CHAMPY F., *Nouvelle théorie sociologique des professions*, op. cit., p. 117 : « [...] Le concept d'opération est ainsi un outil conceptuel majeur pour la remontée compréhensive de la simple observation des pratiques vers la saisie de leur sens et, au-delà, jusqu'à la culture comme condition de leur effectuation. Les distinguer est une simplification nécessaire à l'analyse sociologique, mais cette simplification n'est pas arbitraire car les opérations ont des propriétés qui guident la mise en ordre des observations. Elles ont un début et une fin qui doivent être assez facilement identifiable et, entre ces bornes, chaque opération est dotée d'une unité organique forte, quelles que soient sa temporalité et sa complexité, très variables. L'opération prend fin soit quand elle a produit le résultat escompté, soit quand il s'avère qu'elle est mal engagée pour le produire ou que l'anticipation de ce type de résultat n'était pas réaliste. [...] »

d'action, soit la situation est totalement inédite et l'expérience mobilisée l'est différemment de l'expérience accumulée par le passé, la rencontre de situations inédites constituant ici une mémoire expérientielle des *situations d'incertitudes*.

Ces deux pôles constituent pour les éducateurs un *arc d'interprétation* qui leur sert de grille de lecture. Ce travail réflexif *hypomnésique* permet ainsi de déterminer et d'analyser plus précisément la situation et d'engager les actions les plus appropriées. L'*observation* représente ici une des opérations fondamentales et premières de la séquences globale que constitue *l'acte éducatif spécialisé*. Elle comporte en soi déjà une composante relationnelle et interventionnelle qui consiste comme on l'a déjà vu à favoriser dans l'institution de la vie quotidienne, l'émergence des difficultés réelles des sujets accueillis, non seulement pour pouvoir les traiter par la transmission de la limite, mais pour pouvoir par boucles séquentielles successives et dans une premier temps logique, produire un « diagnostic » de la prise en charge, diagnostic qui permet de mieux orienter et d'affiner les objectifs et modalités du *projet éducatif individualisé* dont l'équipe éducative est en charge. Cette première séquence d'opérations permet ainsi de produire une connaissance suffisante de la situation et du sujet accueillis pour guider ensuite les décisions d'orientation du *projet éducatif*. Ce processus correspond à une première phase d'analyse et se prolonge - si l'on adopte la *logique séquentielle et opérationnelle* que définit Florent Champy pour le travail des architectes - par l'application d'une option choisie qui est ensuite expérimentée et évaluée en fonction du projet dessiné (schématisé) et de l'évaluation des éventuels écarts ou incidences dans son application. Ce *processus circulaire* et alternatif entre *observation expérimentale, diagnostic, décision* et *évaluation* correspond pleinement à la temporalité progressive et complexe de *l'agir éducatif spécialisé* qui articule synchroniquement *organisation, intervention* et *interprétation*.⁸¹⁶

⁸¹⁶ *Ibid.*, pp. 117-118 : « [...] L'opération ne prend à son tour son sens que par sa place dans le processus, et donc, par référence aux opérations qui la précèdent et qui la suivent. Ce sont l'état et l'horizon du projet, c'est-à-dire ce à quoi les opérations antérieures ont permis d'aboutir et ce vers quoi l'architecte tente de se diriger, qui permettent de déterminer quelle opération est pertinente. Aussi faut-il aborder la question des articulations entre les opérations. Tout travail de conception d'un projet d'architecture commence dans une situation initiale de conception qui comporte deux composantes : le site et la demande, explicitée ou non dans un cahier des charges nommé « programme ». Le premier travail de l'architecte consiste à produire une connaissance de cette situation suffisante pour guider les décisions de conception qu'il devra prendre, c'est *l'analyse*. Puis la *schématisation* permet de simplifier les enseignements de l'analyse et de les rendre utilisables dans la conception. Dans le vocabulaire d'Andrew Abbott, analyse et schématisation constituent ensemble le « diagnostic » (Abbott, 1988). Cette première séquence de travail est unique en tant que telle dans le processus. Elle peut être complétée à des stades ultérieurs de la conception, mais la concentration de la collecte d'informations avant les premières décisions permet de limiter les risques inhérents à l'incertitude du projet. Commence ensuite ce que l'on peut appeler la conception *stricto sensu*, en ce sens que nous entrons dans les séquences du travail au cours desquelles

La mémorisation et la nécessaire utilisation des supports *hypomnésiques* est ici différente dans son orientation par rapport à la mémorisation relative à l'*agir organisationnel*. En effet, pour *agir la limite* de la manière la plus efficace et pertinente possible et justifier ainsi des actes qui en composent la transmission, les éducateurs, en lien avec l'observation, produisent une *interprétation indiciaire* des situations interactionnelles par une réflexivité à la fois individuelle et collective dans la délibération réflexive de l'équipe. Les éducateurs spécialisés observent, traquent les signes qui, lorsqu'ils sont identifiés positivement, se transforment en indices qui sont à leur tour observés et interprétés par une interprétation réticulaire d'équipe qui lorsqu'elle est jugée significative permet d'anticiper et d'envisager les décisions prendre et les actions futures qui doivent être engagées. Dans le cours de son application, cette interprétation fait ensuite l'objet d'une régulation *réflexive* et *délibérative* qui en évalue la pertinence et à son adéquation aux normes praxéologiques et déontologique du cadre de l'action du dispositif, ainsi que son efficacité en fonction des objectifs du projet élaboré. Dans cet agir, l'efficacité est toujours incertaine, tant les paramètres sont nombreux, complexes et les possibilités d'évolution multiples et imprévisibles.

C'est pourquoi elle est principalement orientée et prend appui sur les processus de *mémorisation* des *indices* observés, favorisant ainsi l'*anticipation* des *occasions* à saisir au moment de leur surgissement. C'est ici la méthode la plus efficace et peut-être la seule permettant dans un contexte incertain de produire « le coup d'avance », le temps d'avance nécessaire aux éducateurs pour anticiper et se projeter un minimum en amont dans leur (ré)action professionnelle, pour orienter le mieux possible leur réponse dans le cours de l'action. En ce sens et en raison de la réflexivité qui permet la constitution d'indices d'anticipation, il s'agit bien d'un *acte éducatif* produit par et dans un processus de *construction* progressive et non d'une simple et immédiate réactivité qui serait uniquement fondée sur l'expérience de l'intervenant et de son seul savoir-faire individuel, tout aussi capable, naturellement « prudentiel », ou virtuose soit-il.

le projet prend forme. Dans cette phase, plusieurs séquences du même type se succèdent : une séquence-type de quatre opérations permet en effet de franchir un palier qui marque le commencement d'une nouvelle séquence portant sur des déterminations plus précises du projet. L'architecte commence par *expérimenter* des solutions possibles au(x) problème(s) mis en évidence par l'analyse et la schématisation. Il *décide* ensuite de retenir l'une de ces solutions. Il l'intègre au site ou au projet en faisant la *synthèse* avec les conséquences de ses décisions antérieures. Puis il évalue le résultat. S'il valide la synthèse, un palier est franchi en deçà duquel il n'y a normalement pas à revenir : une nouvelle séquence expérimentation - décision - synthèse - évaluation peut alors commencer, orientée vers le franchissement de nouveaux paliers. [...] »

La *temporalité* « ternaire » de l'*agir éducatif spécialisé* se révèle ainsi synchroniquement dans les trois phases de l'*acte éducatif* qui définissent son processus praxéologique : l'*institution de la limite*, qui se traduit sur le plan de l'intervention par des *opérations d'observation (agir organisationnel)* ; la *transmission de la limite*, qui se présente sous la forme d'*actes de parole en présence physique* et constituent des *réponses* et des *décisions* qui sont adressées aux sujets en fonction des manifestations et réactions que ceux-ci expriment dans leur rapport à la *limite instituée* pour la vie quotidienne institutionnelle (*agir relationnel*) ; l'*interprétation de la limite* qui permet aux acteurs du dispositif de mesurer et d'évaluer qualitativement l'efficacité, la cohérence, la justesse, la justice et la conformité de l'action - en rapport aux multiples critères référentiels, sanitaires, éducatifs, déontologiques, légaux, éthiques -, grâce à une *activité prudentielle* qui se traduit par une *réflexivité* continuellement entretenue et encouragée dans l'*espace transitionnel* produit par le dispositif (*agir réflexif éthique*) à travers entre autres instruments, le *cahier de bord*, qui soutient l'évaluation des *limites de l'intervention* à tous les niveaux qui la concerne, que ce soit relativement au regard des limites des compétences et de la culture professionnelle globale ou locale du *cadre normatif* que constitue le dispositif ou que ce soit au regard des limites propres aux sujets pris en charge. Le *quotidien institutionnel éducatif spécialisé* doit dès lors être fondamentalement considéré comme un *cadre normatif et primordial du lien social* qui reproduit (ou produit) à son échelle *microsociologique* (voire micro-anthropologique) et en fonction de ses déterminants contextuels, l'ensemble des déterminations structurales minimales qui caractérisent tout type de lien social, ce que le concept d'*institution* permet tout autant d'illustrer à une échelle *macrosociologique* par une conception holiste mais non-déterministe que Florent Champy a bien mis en évidence à partir des travaux de Mauss et Fauconnet.⁸¹⁷

Savoir-y-faire décisionnaire et réflexif d'équipe : mémorisation délibérative : éthicité

De la même manière, un *savoir-y-faire réflexif* se déploie dans le dispositif institutionnel et produit une *réflexivité* correspondant à une *praxis* qui se traduit par le recours systématique et volontaire à une *culture spécifique de la délibération et de la prise de décision* en équipe, grâce à l'organisation et au traitement hiérarchique des situations et notamment des situations limites, voire des situations de crise aiguë. De manière générale, l'*acte éducatif spécialisé* ne

⁸¹⁷ *Ibid.*, p. 17.

peut être finalement défini et circonscrit que dans l'*après-coup* et uniquement si les conditions créées pour sa survenance, ainsi que le « moment », l'*occasion* et la *situation relationnelle* qui définissent la temporalité de son action de « transmission de la limite », font et ont fait l'objet d'une délimitation claire qui peut être identifiée de manière objective.

L'*acte éducatif spécialisé* ne peut dès lors être défini comme tel et prendre sa véritable valeur que lorsqu'il a fait l'objet du processus réflexif d'extraction de sa valeur (évaluation) et qu'un *jugement* participatif, une *décision* prise en équipe a permis de valider à la fois son efficacité et son adéquation à l'ensemble des contraintes légales, institutionnelles et praxéologiques. L'évaluation de l'*acte éducatif* permet ainsi d'objectiver l'*action éducative* et son efficacité grâce à l'observation des modifications effectives observées dans les expressions des sujets pris en charge, ainsi qu'en fonction des conditions et des critères référentiels de l'*agir organisationnel, relationnel et réflexif éthique*.

Synthèse et articulation

L'*agir éducatif spécialisé* peut ainsi être défini, dans sa traduction praxéologique, à partir de la question de l'*acte éducatif* et comme *opération* qui nécessite au préalable la production des conditions nécessaires à sa mise en jeu dans le *quotidien institutionnel*, à l'égard des sujets accueillis, dans l'intention et avec pour objectif de trouver des solutions inédites aux problématiques de déviance que manifestent les sujets pris en charge dans leur rapport au lien social (i.e. à la société qui en constitue la forme contemporaine), en termes de *rectification subjective* et de *ré-adoption sociale* et cela quel que soit finalement le « genre » de déviance qui étiquette ces sujets, puisque la déviance se définit dans tous les cas par un rapport aux normes multiples et diverses du cadre normatif dans laquelle elle se produit, un *rapport à la norme*, un *rapport aux limites*. En ce sens, l'*agir réflexif* se justifie d'une double *nécessité éthique* : il s'agit d'une part de produire des processus *d'inscription sociale* pour les sujets en combattant les *processus d'exclusion* et de *stigmatisation sociale*, effets toxiques qui sont tout aussi et parfois produits dans le dispositif institutionnel et dans le réseau d'intervention sociale eux-mêmes, on l'a constaté à certains endroits du *texte institutionnel*. Cela exige des éducateurs de remettre en questions et d'évaluer en permanence l'action et les actes produits dans le dispositif institutionnel et dans le dispositif réticulaire global d'intervention sociale. L'*action éducative spécialisée* qui se produit dans le laboratoire artificiel (mais pas virtuel) de micro-socialisation que constitue le dispositif institutionnel peut être qualifiée pour ces

raisons d'action « démocratique » et dans ce sens *politique*. On constate ainsi que les processus de « sociation primaire » et d'interlocution entre *socialisation primaire* et *secondaire* qui sont produits à l'échelle du *dispositif éducatif spécialisé* ne sont pas sans correspondre aux processus que produit toute *forme de lien social* et toute *institution du lien social*, notamment en ce qui concerne la question de l'autorité, des formes d'autorité et de la question éthique qui s'y rapporte.

Si la *réflexivité éthique* est nécessaire à la possibilité de l'action et à son évaluation et, si cette action relève par ailleurs de la *mètis*, l'intention démocratique permet d'expliquer que l'objectif de l'agir vise en soi une production de lien social qui n'use ni de la force, ni d'un pouvoir exagéré dans ses modalités, ce qui justifie le fait que la réflexivité déterminée par l'examen du *texte institutionnel* du CPA de Valmont soit en quelque sorte augmentée par le qualificatif *éthique*. En effet, la *mètis* « traditionnelle » ne présente pas une visée téléologique qui est en soi éthique puisque comme on peut le constater dans les arts de la chasse et de la guerre, le *sujet de l'agir* court à une mort certaine. L'*agir éducatif spécialisé* est en ce sens une *mètis* particulière puisqu'elle présente d'autres visées et qu'elle ne va pas au-delà des limites qui définissent la démarcation entre l'usage de l'autorité avec force et l'usage sans force. L'*agir éducatif spécialisé* ne consiste pas à user de la force comme ce fut pourtant le cas dans les pratiques qui le précédèrent avant guerre. Il est en ce sens *mètis* parce qu'il vise un maximum d'efficacité sans l'usage de la force. Il est également *mètis* au sens où l'agir procède d'une pratique indicielle de *traque*, mais de *chasse* non pas des sujets en tant que tels, mais bien différemment de l'expression positive des symptômes du rapport des sujets à la norme. Pour ces deux raisons et au regard des moyens *hypomnésiques* qui soutiennent cette activité, on peut considérer et logiquement définir l'*agir éducatif spécialisé* comme une *mètis éthopoiétique*, en conjoignant les théories de Michel de Certeau et de Michel Foucault qui permettent de circonscrire l'activité professionnelle éducative spécialisée de *praxis réflexive éthique*, pour ce qui concerne la troisième dimension qui le constitue. Il s'agit d'une *mètis symbolique*, i.e. de l'ordre du *semblant* et de la *semblance*.

À partir de là, une définition et une formalisation théoriques de l'*agir éducatif spécialisé* sont possibles et nous permettent de circonscrire l'agir qu'opèrent les éducateurs spécialisés au quotidien et d'ainsi mieux comprendre les raisons qui expliquaient jusqu'ici l'insistante présence d'une *part indicible* dans la formalisation des pratiques, tout en la rendant caduque dans le même temps puisque l'indicible est en réalité un *insu*, un « savoir qui ne se savait pas », un *oubli* pourtant présent dans la *mémoire* de l'agir, « un-dicible » oublié, non

remarqué : la *matérialité discursive* (symbolique) qui constitue la genèse de l'*agir éducatif* (lui aussi symbolique) se trouve en réalité localisé dans un *espace transitionnel hypermatériel*, invisible, produit par l'usage du cahier de bord qui est, lui, bien visible au centre de la table. Encore faut-il qu'il soit à portée de la main du chercheur pour que l'être de l'oubli qu'il contient puisse se dévoiler dans sa vérité au regard du chercheur. Le concept philosophique d'*alèthéia* et qui signifie vérité n'est-il pas en soi composé de la négation de *Léthé*, l'oubli ? Le philosophe Martin Heidegger peut aider à mieux comprendre cet étrange paradoxe que constitue ce que l'on peut en quelque façon qualifier de « *mémoire de l'oubli* ». ⁸¹⁸ Ne serait-ce pas ici la définition du concept de *quotidien* ?

Mais concluons maintenant la présentation de l'*agir réflexif éthique* et les cheminements *empiriques* et *interprétatifs* effectués préalablement pour la présentation de l'*agir organisationnel* et de l'*agir relationnel*. L'*agir éducatif spécialisé* qui se constitue de ces trois formes d'agir peut maintenant être pleinement défini comme une *activité prudentielle*. Faisant écho au débat soulevé par Didier Vrancken en rapport aux propos de Florent Champy qui considère que le travail social ne peut être défini à part entière comme une profession de genre prudentiel, on considère que la profession d'éducateur spécialisé est une *profession prudentielle* en raison des résultats auxquels conduit cette recherche et notamment au regard, d'une part de la centralité de la *pratique de la délibération* ⁸¹⁹ dans l'activité de l'équipe éducative du CPA de Valmont, telle qu'elle découle de l'analyse du *texte institutionnel* et telle qu'elle caractérise selon Pierre Aubenque un agir que l'on peut qualifier d'*agir phronésique* (*phronèsis* qui comme le montre l'ouvrage de Pierre Aubenque, n'est que l'origine grecque de la *prudence* latine qui tient tout autant compte de la dimension collective et sociale de la délibération), d'autre part parce que la notion de *phronèsis* permet de dissoudre le mauvais débat que l'on trouve souvent intégré aux réflexions en éducation spécialisée à propos des méfaits de la *poièsis* (cf. première partie de la recherche) et de mieux comprendre l'articulation entre *praxis* et *poièsis* en démontrant la centralité de cette troisième *fonction réflexive et prudentielle* qui vise à maintenir la prédominance téléologique de la *praxis* et

⁸¹⁸ Cf. HEIDEGGER M., « Alèthéia » in *Essais et conférences*, *op. cit.*, pp. 319-320 : « [...] Mais que veut dire « oublier » ? L'homme moderne, qui semble avoir pris à tâche d'oublier aussi vite que possible, devrait pourtant savoir ce que c'est l'oubli, mais il ne le sait pas. Il a oublié l'être de l'oubli (*Vergessen*), à supposer qu'il l'ait jamais suffisamment considéré, c'est-à-dire que, le pensant, il l'ait transposé dans le domaine essentiel de l'état de chose oubliée (*Vergessenheit*). [...] ».

⁸¹⁹ Cf. AUBENQUE P., *La prudence chez Aristote*, *op. cit.*, p. 111 : « [...] En évoquant la pratique homérique, Aristote voulait simplement rappeler qu'il n'y a pas de décision sans délibération préalable. Mais il nous rappelle aussi, ne serait-ce que par le choix du mot [consultation], que la délibération avec soi-même n'est que la forme intériorisée de la délibération en commun, du συμβουλευειν, telle qu'elle se pratiquait, sinon dans l'assemblée du peuple, du moins dans le Conseil des hommes d'expérience, des *phronimos*. [...] ».

d'éviter les risques d'une action technique déshumanisée qui use de la force et devient par là en soi violente.

Parce que l'*agir éducatif spécialisé* est un agir qui use de *la technique* (qui est en soi un dispositif) pour produire le dévoilement des difficultés des sujets pris en charge, il est également dans le même temps un *agir prudentiel*, en charge d'éviter que cette technique ne lui échappe dans son *essence pharmacologique* et qu'elle ne se déploie ainsi que sur son versant purement *instrumental* et donc comme *pharmakon* toxique. *Technique* et *prudence* agissent dès lors de concert au cœur de l'*agir éducatif spécialisé*, elles soutiennent la *transmission de la limite* par la *parole (agir relationnel)* dans la *vie quotidienne* que le *dispositif institutionnel* produit sur un mode *artificiel (agir organisationnel)* pour son *projet*, sa *mission* et ses *finalités*. Le *dispositif éducatif spécialisé* est un *artefact* et donc comme tel un produit de la *technique* dont l'usage doit être *mesuré et maîtrisé* pour que l'usage du *pharmakon* ne devienne pas un *instrument toxique* de *domination* et de *violence disciplinaire*. Il faut ainsi rappeler que les finalités et l'efficacité de l'agir sont prioritairement *symboliques*, de l'ordre de la *praxis*, et non purement *techniques*, de l'ordre de la *poiésis*, la technique⁸²⁰ n'étant qu'un dispositif, un *instrument* au service de l'agir humain (le geste et la parole). La *prudence* implique dès lors de considérer que la *technique* n'est pas qu'un moyen, mais de la penser dans son *essence*, c'est-à-dire comme l'indique Martin Heidegger dans sa nature *poiétique*, et de réguler et contrôler⁸²¹ son pouvoir dans le cadre d'un *politique des sujets*, d'un *politique institutionnelle* de la réponse et de ses modalités (règles, normes, limites), telle qu'on peut l'observer dans le fonctionnement du *dispositif éducatif spécialisé* du CPA Valmont.

Dans ce sens et pour ces raisons, les conditions définies par Florent Champy permettent dans le cadre de cette étude de considérer l'éducation spécialisée comme une *profession prudentielle* puisqu'elle dispose d'un *savoir abstrait* (traitement graphique de la parole) qui la caractérise et d'un mode de connaissance « qui n'est pas que l'application de ce *savoir* ». ⁸²² Suite à l'analyse du *texte institutionnel* du CPA de Valmont, on peut affirmer à ce propos que

⁸²⁰ Cf. HEIDEGGER M., « La question de la technique » in *Essais et conférences*, *op. cit.*, p. 10.

⁸²¹ *Ibid.*, p. 11 : « [...] Il demeure exact que la technique moderne soit, elle aussi, un moyen pour des fins. C'est pourquoi, la conception instrumentale de la technique dirige tout l'effort pour placer l'homme dans un rapport juste à la technique. Le point essentiel est de manier de la bonne façon la technique entendue comme moyen. On veut, comme on dit, « prendre en main » la technique et l'orienter vers des fins « spirituelles ». On veut s'en rendre maître. Cette volonté d'être le maître devient d'autant plus insistance que la technique menace davantage d'échapper au contrôle de l'homme. [...] »

⁸²² Cf. CHAMPY F., *Nouvelle théorie sociologique des professions*, *op. cit.*, pp. 153-155.

l'*agir réflexif éthique* et l'espace transitionnel qui le soutient permettent de produire des espaces et des modalités de *délibération* pour lesquelles le dispositif éducatif spécialisé est « autonome », autre condition définie par Champy.⁸²³ Dès lors, en articulant *activité phronésique* (prudentielle), *métis* (articulation mise en relief à certain endroits du texte de Pierre Aubenque⁸²⁴) et considérant la fonction prépondérante de la *machina memorialis*⁸²⁵ que constitue le *cahier de bord* dans le fonctionnement et dans la *genèse* de l'*agir éducatif spécialisé* au CPA de Valmont, on propose de définir l'*agir éducatif spécialisé* comme une *activité prudentielle* et l'éducation spécialisée comme une *profession prudentielle*. Pour ce faire et dans la troisième et dernière partie de cette étude, on met par ailleurs en relief le lien de proximité et d'appartenance de l'éducation spécialisée aux métiers du travail social, précisément en évoquant des considérations existantes sur la « nature prudentielle » de l'activité en travail social.

Enfin et pour conclure cette deuxième partie par un *écart abstraitif*, on propose de définir et d'interpréter l'*agir réflexif éthique* sous l'angle d'une *fonction fiduciaire* dont il représente la positivité dans le cadre de l'agir du CPA de Valmont. En écho aux travaux de Pierre Legendre et au regard du quotidien éducatif institutionnel dont on a reconstitué le « texte », on constate que ce quotidien artificiel enjoint à considérer à l'échelle micro-institutionnelle de l'étude le fait que « le sujet et la société s'entre-appartiennent » et que l'on trouve au cœur de cette appartenance une solidarité logique que peut définir la notion « d'institutionnalité ».⁸²⁶

On peut ainsi mettre en perspectives l'*agir organisationnel*, l'*agir relationnel* et l'*agir réflexif éthique* en les considérant respectivement et à l'échelle sociologique sous l'angle des trois fonctions proposées par Pierre Legendre : *fonction juridique* (organisationnelle) ; *fonction politique* (relationnelle) ; *fonction fiduciaire* (réflexive éthique).⁸²⁷ L'*agir réflexif*

⁸²³ *Ibid.*, p. 156.

⁸²⁴ AUBENQUE P., *op. cit.*, p. 149.

⁸²⁵ Cf. CARRUTHERS M., *Machina memorialis*, *op. cit.*, pp. 19-20.

⁸²⁶ Cf. LEGENDRE P., *L'animal humain et les suites de sa blessure*, *op. cit.*, p. 57.

⁸²⁷ *Ibid.*, pp. 62-63 : « [...] Toute société met en scène - je souligne : *met en scène*-, autrement dit théâtralise une *figure de Vérité en laquelle elle croit*. C'est pourquoi le terme « fiduciaire » est le seul qui convient, le seul qui rende compte d'un universel anthropologique [...] J'illustrerai concrètement *la ternarité de cette structure*, en passant en revue quelques éléments d'évidence : 1) *On n'a jamais vu et on ne verra jamais une société vivre et se gouverner dans scénario fiduciaire* (en vocabulaire occidental, une religion) et ce qui l'accompagne. figurations totémiques, musiques sacrées ou héroïques, chorégraphies, styles d'architecture, etc., toutes les formes instituées qui prennent en charge la face cachée du principe de la Raison. 2) *On n'a jamais vu, on ne verra jamais une société vivre et se gouverner sans préceptes et sans interdits, sans les formes que nous appelons juridiques*. 3) *On n'a jamais vu, on ne verra jamais une société vivre et se gouverner sans un ciment*

éthique produit effectivement une confiance qui se traduit à tous les niveaux de l'intervention, *organisationnel, relationnel et réflexif*, que ce soit entre les agents et les acteurs du dispositif - éducateurs spécialisés et sujets accueillis et pris en charge - au niveau réticulaire du dispositif global d'intervention (autorités de placement, partenaires multiples et divers), au niveau élargi du champ social et professionnel qui confère à l'éducation spécialisée sa crédibilité et la confiance en ses capacités d'action et d'assumption du mandat et de la commande sociale. À la fin de cette deuxième partie de la recherche on constate que le concept de *quotidien* permet encore une fois de définir plus précisément les coordonnées praxéologiques, sociologiques et fonctionnelles de l'*agir éducatif spécialisé*.

qui fasse tenir ensemble et communiquer ces deux registres solidaires. Ce ciment, les Occidentaux l'ont appelé (par emprunt à l'Antiquité grecque le Politique. [...] ».

TROISIÈME PARTIE - LIGNES THEORIQUES DE L'AGIR EDUCATIF SPECIALISE

DEFINITION, TOPOLOGIE, CONCLUSIONS

CHAPITRE VIII.

FONDEMENTS ET MODELISATION THEORIQUES DE L'AGIR EDUCATIF SPECIALISE

Dans cette troisième et dernière partie, on reprend sur un mode condensé et synthétisé les résultats présentés précédemment sous la forme des axes empiriques et interprétatifs de l'*agir éducatif spécialisé*. Cette phase de reprise permet ici d'esquisser des lignes théoriques pour une *définition* de l'*agir éducatif spécialisé* et l'élaboration d'un *cadre théorique* correspondant. À la fois *théorique* et *formelle*, cette définition caractérise le « genre » de cette activité professionnelle qu'on qualifie de *métis éthopoiétique* en raison de ses composantes *praxique*, *poïétique* et *phronésique* (ou « prudentielle »).⁸²⁸

En écho à la théorie des *arts de faire* de Michel de Certeau ; de *l'herméneutique du texte et de l'action* de Paul Ricœur ; des travaux sur *l'archéologie du savoir* et les *techniques de soi* de Michel Foucault ; de la *philosophie politique de l'action* de Hanna Arendt, il s'agit d'une part de définir la *nature*, la *fonction* et l'*intentionnalité* de l'*agir éducatif spécialisé* (que font les éducateurs spécialisés ?), il s'agit d'autre part de définir les modalités de la « pratique indiciaire » qu'exercent les éducateurs spécialisés et qui traduisent les modalités praxéologiques (comment le font-ils ?), les intentions et les raisons de l'agir (pourquoi le font-ils ?) qui a été qualifié de *transmission de la limite* et dont nous théorisons la temporalité qui permet d'en rendre compte dans l'*après-coup* par une modélisation : la « *Pratique R.A.R.E.* » qui articule successivement mais sur un arc complexe d'interprétation :

⁸²⁸ Cf. LORIES D., RIZZIERO L. (dir.), *Le jugement pratique, Autour de la notion de Phronèsis*, op. cit., pp. 29-30 : « [...] En insistant sur la distance entre *poièsis* et *praxis*, entre *technè* et *phronèsis*, c'est sur cette distinction dans la saisie et la nature de la fin, et des moyens, et sur le danger de l'illusion dans laquelle l'acteur risque de tomber faute d'y être attentif, qu'insiste Aristote et c'est elle qu'il entend rappeler sans relâche au politicien qui agit. Dans un autre vocabulaire, on pourrait dire que l'interprétation de la *phronèsis* comme portant presque exclusivement sur les moyens n'est pas seulement « technique », elle a aussi tendance à faire du jugement du *phronimos* un jugement déterminant, puisqu'il semble que la loi, la règle universelle, la fin à poursuivre soit donnée (par ailleurs), connue, et qu'il suffise alors, pour être *phronimos*, d'être capable d'identifier le particulier comme étant à subsumer sous la règle, c'est-à-dire, en circonstance, comme étant la bonne action à accomplir. À l'inverse, la *phronèsis* s'occupe aussi et à titre essentiel de la fin, c'est dire qu'elle tâtonne à la recherche de fins inconnues, non identifiées, à l'aide de précaires principes régulateurs, passablement tautologiques, qu'il s'agirait de spécifier : *eu pratein*, *eu zèn* ; dans ce cas, la *phronèsis* se met en quête de la règle générale à laquelle le particulier donné, telle situation d'action, pourrait correspondre. On est dans le cas du jugement réfléchissant, et non d'un jugement technico-pratique dépendant toujours d'un savoir théorique. [...] »

observation, action, réflexivité, éthique (sous quelle forme et dans quelle temporalité le font-ils ?).

En références aux contenus des deux parties précédentes, l'ensemble des apports théoriques injectés tout au long de la recherche ont été mobilisés : *Interactionnisme symbolique*, avec les concepts de *trajectoire* et de *négociation* développés par Strauss et Corbin et qui ont été utilisés pour aborder les dimensions de la *rencontre* et de la *relation éducative* dans le cadre de la *prise en charge quotidienne* ; *Mise en scène de la vie quotidienne* et *cadre théâtral de l'expérience* avec Erving Goffman pour définir et caractériser le *dispositif institutionnel éducatif spécialisé* de prise en charge du CPA de Valmont ; *Sociologie de la déviance* de Howard Becker pour aborder la question du traitement par le *travail social* de la question de la *déviance* et de la *norme* ; théorie de la *structuration de la société* de Anthony Giddens en relation au *mandat* délivré par les autorités de placement au *dispositif éducatif* qui se trouve dès lors à la fois *contraint* et *habilité* pour la *structuration de l'institution* ; *sociologie du travail social et des pratiques du travail social* pour affiner l'étude du *contexte social*, de l'*intervention sociale* dans le cadre des *institutions contemporaines*, tout autant que la *grammaire praxéologique* des travailleurs sociaux.⁸²⁹

La mise en jeu de ces approches épistémologiques a pour objectif dans cette troisième partie de théoriser la pratique éducative spécialisée à partir de la *reconstitution*, de l'étude et de l'*interprétation sociologique* du *texte institutionnel* du CPA de Valmont, définissant l'activité éducative spécialisée comme une « action en contexte d'incertitude ». Entre *théorie spécifique* et *explication théorique*, entre *analyse empirique* et *interprétation sociologique*, la modélisation théorique proposée se loge au cœur de problématiques spécifiques au travail social : « Toute théorisation de la pratique du travail social est illusoire parce que, en cherchant à conceptualiser les raisons d'agir, la discussion théorique s'éloigne fortement de cette pratique ou parce que, en cherchant à modéliser les formes de l'agir, la description abstraite ne parvient pas au statut d'explication théorique, limitant son apport à une catégorisation formelle. Il convient donc de renoncer à l'ambition d'une théorisation spécifique. Cette dé-singularisation ne signifie pas de renoncer à produire une explication théorique de ce qu'est le fait d'agir au sein du travail social, mais vise à construire une théorie

⁸²⁹ Cf. ION J. (dir.), *Le travail social en débats*, op. cit. ; Soulet M.-H. *Petit précis de grammaire indigène du travail social*, op. cit.

de l'action tenant compte des caractéristiques formelles de ce contexte particulier dans lequel cette action se déroule ». ⁸³⁰

Sans renoncer à l'élaboration d'une théorie spécifique, les gestes théoriques proposés s'inscrivent - entre *raisons d'agir* et *formes de l'agir*⁸³¹ - dans les lignes permettant d'engager un processus progressif de théorisation des pratiques professionnelles en travail social qui se constitue, d'une part d'une *modélisation des formes de l'agir* qui est un effort de théorisation inabouti⁸³², et d'autre part, une *explication de l'agir en contexte* comme alternative à creuser.⁸³³ Entre infinitude et finitude du geste théorique qui constituent les obstacles épistémologiques relatifs aux deux approches mises en reliefs - entre théorisation abstraite trop éloignée des pratiques et description praxéologique et théorisation conceptuelle insuffisante pour une véritable théorisation -, la double présentation et mise en tension des résultats de l'analyse du *texte institutionnel*, entre l'*interprétation indiciaire* dans l'*axe empirique* et leur *interprétation sociologique* dans l'*axe interprétatif*, a finalement permis au final de dépasser quelque peu les deux écueils évoqués ou, tout du moins, à les mobiliser pour esquisser et fixer en fin de compte des lignes péremptoires pour une *explication/compréhension de l'agir éducatif spécialisé*.

Entre *explication compréhensive* et *compréhension explicative*, les explicitations théoriques permettent à cette recherche de rester empiriquement solidement ancrée, tout en allant au-delà de la forme ou du genre qu'illustre le *référentiel de compétences de l'éducation spécialisée* qui est en soi insuffisant pour une théorisation et l'élaboration d'un *savoir éducatif spécialisé* transmissible. Elles permettent par ailleurs de transpercer le voile de la *part indicible*, de l'*inéarrable* et de saisir l'*insaisissable pratique* qui caractérisaient jusqu'ici les pratiques conjointes de l'éducation spécialisée et du travail social. À l'instar du *Petit précis de grammaire indigène du travail social*, la « *Petite grammaire indigène et sociologique de l'éducation spécialisée* » proposée dans cette recherche a permis d'approfondir les connaissances de la pratique spécifique et concrète spécifique des éducateurs spécialisés. Cette dernière se distingue ainsi clairement dans ses lignes fondamentales (pratique du quotidien) des pratiques du travail social que l'on estime être différentes car elles relèvent d'une praxéologie distincte, malgré leur indubitable proximité et l'indiscutable voisinage de leurs finalités dans le champ du *travail social* qui constitue leur contexte d'appartenance

⁸³⁰ SOULET M.-H., *Penser l'action en contexte d'incertitude*, op. cit., p. 125.

⁸³¹ *Ibid.*, p. 128.

⁸³² *Ibid.*, p. 129.

⁸³³ *Ibid.*, p. 132.

commun, à l'aulne des politique sociales contemporaines et de leurs évolutions et mutations depuis 1945.

Sur un *jeu d'échelle* et grâce aux concepts interactionnistes, on peut dès lors considérer que l'*agir éducatif spécialisé indigène*, produit et engagé par le dispositif institutionnel du CPA de Valmont, est socio-logiquement inscrit dans le champ générique de la profession d'éducateur spécialisé et qu'elle permet de révéler la nature *générique* et *génétique* d'un agir commun à l'ensemble des dispositifs institutionnels du champ professionnel. Cette hypothèse d'universalité ne fait pas spécifiquement l'objet de cette thèse, mais elle induit de fait l'évocation d'une possible généralisation de l'ensemble des pratiques, en raison de l'usage largement pratiqué du cahier de bord dans la profession. La reconstitution du *texte institutionnel* et son *interprétation sociologique* correspondent toutefois plus à un mouvement allant du *global* au *local* et les visées ont été réduites à une appréhension *indigène* de la pratique de l'éducation spécialisée, en partant du principe que le concept de *quotidien* était un point de capiton, grâce à ses potentialités explicatives et heuristiques, permettant de distinguer éducation et travail social et donc d'affiner une connaissance microsociologique. Malgré tout, la logique de cette recherche a permis de mettre en relief et de questionner l'*essence de la pratique éducative spécialisée*, telle que celle-ci peut être inscrite dans les visées épistémologiques de l'appréhension des pratiques concrètes du travail social, où comme le décrit par Marc-Henry Soulet :

« Quelque soit la nature du produit ainsi obtenu, l'idée centrale est bien d'épouser conceptuellement les formes de l'intervention au quotidien afin que la modélisation qui en résulte, tout en étant suffisamment abstraite et objectivante pour permettre une transversalisation interne par delà les aléas de l'activité professionnelle, soit en mesure d'exprimer l'essence du travail social (et surtout de son effectuation) et, ce faisant, d'en marquer la singularité praxique par rapport à d'autres champs (professionnels et scientifiques notamment). En d'autres termes, le produit de ce travail de théorisation (le modèle lui-même, un de ses concepts centraux ou encore une de leurs interrelations) n'a pas de prétention à l'universalité. Il ne s'agit pas en effet, de saisir sa possible extension, au prix éventuel de quelques adaptations secondaires, à d'autres réalités. Bien au contraire, la visée est exclusivement locale. La théorisation d'une pratique professionnelle, parce que cette dernière est nécessairement singulière, est par essence toujours indigène. C'est justement sa capacité

expressive, au double sens de fidélité à cette pratique et de capacité de mise en vue de cette même pratique, qui lui donne tout sa pertinence. »⁸³⁴

En ce qui concerne l'évolution et les répercussions heuristiques de l'étude, le concept de *quotidien*, appréhendé dans le cadre de l'activité en éducation spécialisée, constitue au final le *concept-clé*, l'usage de l'« empirisme perçant » ayant permis de produire de manière pertinente des connaissances éclairant mieux qu'elle ne l'était auparavant la *part indicible* des pratiques. Les phrases et les gestes de la grammaire praxéologique de l'équipe éducative du CPA de Valmont démontrent en effet que le quotidien en question est en réalité un *quotidien artificiel*, un *ersatz*, un *semblant*, une *semblance* réduite à une échelle micro-institutionnelle qui révèle les lignes structurales et fondamentales d'un quotidien que l'on peut qualifier d'anthropologique en raison des processus de *quotidianisation* observés à l'analyse, lesquels sont produits techniquement et transmis en relation dans le cadre de la vie quotidienne institutionnelle.

Grâce à un écart réflexif examinant le concept de quotidien par le détour d'une *anthropologie du quotidien*, mais se limitant à l'étude d'une inscription dans une *sociologie du quotidien* dans les pratiques professionnelles, le *quotidien artificiel* constitue dès lors le concept qui permet de définir *le cadre de l'expérience* et le contexte indigène de l'activité en éducation spécialisée, *cadre indigène* qui est par ailleurs inscrit dans un *contexte d'incertitude* caractéristique de l'action du travail social. Dès lors, envisager la fonction de l'*institution* à l'échelle locale du *dispositif éducatif spécialisé* et examiner les processus d'*institutionnalisation* (ou d'institution) produits dans un cadre indigène de l'expérience permet une démarche d'explication de l'agir en contexte qui s'apparente indubitablement à une *théorie de l'action* définie par l'incertitude. Les propriétés d'un cadre d'action défini par l'incertitude sont ainsi pleinement pertinentes pour définir spécifiquement le cadre du *quotidien éducatif spécialisé* :

« Postuler qu'il existe des formes particulières d'agir dans un contexte donné, marqué notamment par l'incertitude des règles et l'instabilité des structures implique, logiquement, de tenter de définir les caractéristiques fondamentales de ce cadre formel d'action. Celui-ci s'oppose en effet au cadre habituel sur lequel se fondent les théories de l'action, marqué par la présence suffisante mais non excessive des normes et des structures, que l'on peut désigner par l'expression de « modèle de stabilité instable ». Ce dernier se présente en effet comme un

⁸³⁴ SOULET M.-H., *Penser l'action en contexte d'incertitude*, op. cit., p. 128.

cadre fiable permettant un minimum de prévisibilité, mais suffisamment flexible pour pouvoir évoluer en fonction du déroulement de l'action. Le risque, s'il existe, est contrôlé ; il est lié, en fait, à la capacité d'agir sur le monde. L'action est incertaine dans ses résultats, mais elle se déroule dans un cadre sécurisant, car connu, pour celui qui agit. Cela suppose : 1) une sécurité ontologique reposant sur le sentiment de la continuité de soi et sur la conscience de la stabilité de l'environnement, 2) un postulat d'autonomie des acteurs conduisant à une imputation de responsabilité permettant d'assumer les conséquences des actions entreprises en même temps qu'une attribution de reconnaissance et 3) une faible interdépendance des sphères d'action soulignant un non-engagement intégral de l'acteur dans ses actions. [...] ».⁸³⁵

La *métastabilité du quotidien* et les actions néguentropiques que le *texte institutionnel* du CPA de Valmont a permis de mettre en relief définissent effectivement pleinement le modèle de « stabilité stable » évoqué ci-dessus, tout autant que les processus de *ritualisation* du quotidien, de *continuité-discontinuité* et *répétition-contingence* détectés dans les axes empiriques et interprétatifs de l'*agir éducatif spécialisé*. En ce sens et si le cadre d'action du quotidien de l'éducation spécialisée est un cadre d'action défini par l'incertitude, on y retrouve logiquement et indiscutablement ses caractéristiques typiques dans le *texte institutionnel* du CPA :

- 1) Construction simultanée des buts et des ressources au cours de l'action ;
- 2) Fondation des formes et principes de légitimité en cours d'action ;
- 3) Démultiplication de la part de l'acteur ;
- 4) Validation mutuelle des actions posées ;
- 5) Mobilisation d'une temporalité non linéaire.⁸³⁶

Au delà du contexte social et des évolutions dans lesquelles est politiquement défini le travail social, et si ses pratiques s'inscrivent indubitablement à l'aulne de l'*incertitude* telle que l'entend le sociologue Robert Castel⁸³⁷, elle doit être également considérée de manière

⁸³⁵ *Ibid.*, p. 134.

⁸³⁶ *Ibid.*, pp. 136-139.

⁸³⁷ Cf. CASTEL R., *La montée des incertitudes*, *op. cit.*, pp. 29-31 : « [...] Une société qui devient de plus en plus une « société des individus » est aussi une société dans laquelle l'incertitude augmente d'une manière virtuellement exponentielle parce que les régulations collectives font défaut pour maîtriser tous les aléas de l'existence. C'est de ce fait une société dans laquelle la référence au risque devient omniprésente et débouche sur une représentation totalisante de la société contemporaine comme une « société du risque » (Ulrich Beck, *La*

spécifique dans le cadre du *dispositif éducatif spécialisé*. Dans ce cadre d'action et dans ce quotidien micro-institutionnel et micro-local producteur d'« instabilité stable » (et donc d'*incertitude*), l'incertitude se présente dans une dimension « ontologique » qui est en rapport avec les valeurs *humanistes* et *personnalistes*⁸³⁸ qui fondent et caractérisent la profession, valeurs attachées à la prise en compte dans l'incertitude du *devenir* propre à l'existence de chaque sujet rencontré dans l'accompagnement, ainsi qu'à l'incertitude structurale inhérente à l'impossibilité de prévoir et de maîtriser le devenir de tout sujet. Sans chercher à résoudre « poïétiquement » cette irréductible incertitude qui définit d'une certaine manière pour chacun sa condition « d'être-pour-la-mort », l'*agir éducatif spécialisé* propose cependant sur ce plan des modalités d'intervention sociale qui permettent non pas tellement de réduire les effets problématiques ou socialement néfastes de l'incertitude qui caractérise la trajectoire de vie des sujets accompagnés, mais bien plus spécifiquement d'aller à la rencontre de leur propre devenir et d'apprendre, petit-à-petit, à entretenir un rapport différent à l'incertitude de l'existence et aux incertitudes sociales, un rapport plus réflexif, plus responsable (en direction de la majorité), moins problématique ou néfaste pour eux-mêmes ou pour les autres, ce que l'on a défini par le concept de *rectification subjective*.

L'*agir éducatif spécialisé* constitue en ce sens une modalité d'intervention sociale spécifique de « traitement » de l'incertitude, traitement qui paradoxalement remet en jeu dans le dispositif de la vie quotidienne institutionnelle une incertitude fondamentale, anthropologique, invariante que le quotidien vient voiler par son artificialité. Le *quotidien* se révèle alors comme une capacité primordiale partagée par l'ensemble des individus de l'espèce humaine, puisque le *quotidien*, la *quotidianisation* et son *institutionnalité* définissent le *lien social* comme invariant fondamental de la vie et de la survie humaine, comme invariant praxéologique primordial qui se traduit par la mise en œuvre des capacités langagières uniques à l'espèce : le *geste* et la *parole* médiatisés par l'*institution de la norme du quotidien*, sans quoi le lien social est impossible. Le traitement par le dispositif éducatif spécialisé de l'incertitude sociale et des symptômes sociologiques de déviance qui en sont la conséquence dans la trajectoire et la subjectivité des sujets pris en charge consiste alors, paradoxalement, à remettre en jeu l'incertitude anthropologique fondamentale à toute existence et à tout être de l'espèce.

société du risque, op. cit.). Que nous soyons dans une société du risque est une autre manière de dire que nous vivons des temps incertains. [...] »

⁸³⁸ Cf. LOUBET DEL BAYLE J.-L., *op. cit.*, pp. 366-369.

Cette condition d'être, d'« être-pour-mort » qui est la condition d'incertitude par excellence, est celle que voile le quotidien qui est en soi, en tant qu'agir de *quotidianisation*, la capacité et la compétence *anthropo-logique* dont disposent les êtres humains pour le traitement de l'incertitude. C'est ici exactement ce que le *quotidien éducatif spécialisé* remet en jeu à son échelle locale et artificielle (*artefactuelle*, donc *technique*, *poiétique*) et qui justifie la dépense de l'*agir éducatif spécialisé* (*organisationnel*, *relationnel*, *réflexif éthique*) en fonction de ses valeurs et finalités praxéologiques (*symboliques*). Soit pharmacologique où le poison constitue le remède, le *dispositif éducatif spécialisé* est un dispositif de micro-production de *lien social*, spécialisé dans le traitement symbolique et humain des « micro-crisis de déviance du « lien social »⁸³⁹, chez des sujets qui sont dès lors en crise et en perte de confiance à l'égard de la société, des sujets à la rencontre desquels se portent les éducateurs spécialisés pour tenter de leur *transmettre* que « la vie vaut (*à la limite*) malgré tout (*les limites*) le coup d'être vécue » et qu'il faut pour cela s'engager et progresser dans l'assomption de l'état de majorité, pour sortir un jour, peut-être, de l'état de minorité décrit par Kant dans *Qu'est-ce que les Lumières*. Telle est la finalité de l'éducation spécialisée qui concerne le *devenir* des sujets et la *rectification sociale et subjective* de la *déviance* dans le cadre du *dispositif éducatif spécialisé*.

Avec le concept de *quotidien*, il est ainsi possible de mieux comprendre que la finalité de l'action éducative spécialisée est en soi fondamentalement incertaine, ce qui n'empêche bien évidemment en rien, au contraire, qu'elle produise dans le cadre de son agir une multitude de gestes poiétiques et praxiques qui peuvent malgré cette incertitude être circonscrits et, dans une certaine mesure, « maniés » et « maîtrisés », pour autant que le *relationnel* reste dominant par rapport à l'*organisationnel* et à l'usage de l'organologie technique impliquée. L'attention, la vigilance et le soin porté pour que la domination et la prépondérance de la dimension relationnelle soit garantie ne sont ainsi possibles que par la mise en œuvre d'une *réflexivité éthique de nature prudentielle* que démontrent les multiples espaces et les incessants gestes discursifs de *délibération* repérés dans le *texte institutionnel* du CPA de Valmont. Voilà qu'est ici confirmée une caractéristique typique de l'agir dans un cadre d'action défini par l'incertitude : « En d'autres termes, l'action, dans un contexte qui rend difficile un agir finalisé et problématique d'un agir conforme, a pour caractéristique première d'être créatrice

⁸³⁹ Cf. PAUGAM S., *Le lien social*, *op. cit.*, pp. 4-5.

des possibilités de l'action même, c'est-à-dire créatrice de sa finalisation et de sa légitimité. »⁸⁴⁰

Dans la suite de cette troisième partie et avant la conclusion, on reprend tout d'abord les éléments développés et les résultats obtenus pour proposer une définition de l'*agir éducatif spécialisé* qui permet de répondre aux questions posées dans la problématique de recherche. L'*agir éducatif spécialisé* est ainsi défini comme une *métis éthopoiétique* qui caractérise un « savoir-(y)faire » pratique spécifique. Ce « (savoir-) faire » nécessite effectivement la *production poiétique* d'un *cadre institutionnel* qui est défini comme *dispositif théâtral* (Agamben - Goffman) dans lequel son *action symbolique* se matérialise par les *textes* « joués » par les *acteurs*, textes qui diffèrent selon les deux rôles principaux et distincts que sont les rôles d'éducateur spécialisé agissant et de sujet pris en charge bénéficiant (sujets) de l'agir éducatif. Bien qu'elle soit partagée par d'autres professions voisines, la caractéristique *affective et relationnelle* reste spécifique dans la prise en charge quotidienne que produit l'éducation spécialisée. La nature de cette caractéristique praxique est *éthique* et se traduit par une visée qui doit être qualifiée d'*agir phronésique* (ou prudentiel) dans le cadre institutionnel du « gouvernement de soi et des autres » qu'elle implique et qui échappe à toute évaluation mesurable en termes de résultat « finitisé ».

L'*agir éducatif spécialisé* est en effet ponctuel, passager - malgré certaines prises en charge « palliatives » dans le milieu médico-social qui perdurent parfois tout du long de la vie dans l'accompagnement des sujets concernés, mais celles-ci sont cependant en pleine mutation depuis plusieurs années -, et son efficacité ne peut dès lors qu'être évaluée que dans l'*après-coup* en rapport au « *devenir infinitisé* » des sujets accueillis. Évaluer le *devenir* d'un sujet ou le « devenu » de l'existence d'un individu est une finalité en soi impossible en termes de mesure ou de résultat et c'est bien dans cette dimension que s'inscrivent les finalités de l'éducation spécialisée. Comment parvenir en effet dans la pratique éducative spécialisée à mesurer quoi que ce soit de l'*infinitude du devenir* et de la *finitude de l'être*⁸⁴¹ qui caractérise tout sujet de l'existence humaine et qui concerne dans ce cadre professionnel l'existence de sujets bien souvent et par ailleurs mineurs ? Comment répondre effectivement dans ce contexte à la question que rappelle Judith Butler « Qu'est-ce qu'une vie bonne ? », autrement que par des considérations *éthiques* et *politiques*⁸⁴², c'est-à-dire réflexives, délibératives,

⁸⁴⁰ SOULET M.-H., *Penser l'action en contexte d'incertitude*, op. cit., p. 136.

⁸⁴¹ Cf. RUEFF M., introduction, in BUTLER J., op. cit., p. 26-28.

⁸⁴² *Ibid.*, p. 8.

prudentielles comme le montre la pratique des éducateurs spécialisés et la politique institutionnelle du CPA de Valmont ?

C'est ici aussi la raison pour laquelle *éduquer* est un « métier impossible », comme *soigner* et *gouverner* selon les mots de Freud, car entre le résultat souhaité et le résultat obtenu, il y a toujours un écart⁸⁴³, un écart non résorbable. Mais cet « impossible » n'empêche en rien que la *dimension poïétique et instrumentale* qui soutient la *praxis éducative spécialisée* fasse l'objet d'une *évaluation* en termes de contrôle et d'évaluation du *projet éducatif individualisé* par des critères *techniques* concernant la gestion par critères objectifs de sa mise en œuvre dans le respect du mandat social confié par les autorités de placement. L'*agir éducatif spécialisé* consiste en effet à produire un *écart* qui permet de transmettre aux sujets pris en charge, par identification, les « outils » d'une réflexivité susceptible de modifier et de rectifier leur rapport quotidien au lien social, sur un mode mieux acceptable et accepté qui favorise leur *adoption*, pour eux et par eux-mêmes. Si cette rectification n'est pas évaluable en termes de résultat immédiat et outre ses caractéristiques et dimensions pratiques indéniablement objectives et objectivables, l'*agir éducatif spécialisé* s'inscrit pour cette raison logiquement dans une dimension subjective d'*incertitude*. Il s'agit pour cette raison d'un agir spécialisé qui favorise les potentialités créatives du rapport subjectif des sujets accueillis, dans l'incertitude et la plasticité de leur *devenir*.

L'*agir éducatif spécialisé* est en ce sens une pratique *politique, éthique et poïétique*, les deux premiers termes, indissociables, font précisément l'objet de la « dépense » prudentielle qui peut être ainsi qualifiée de *jugement pratique*. L'*activité prudentielle* exercée par les éducateurs spécialisés remet ici en valeur et rappelle la nécessité de considérer avec le plus grand sérieux la « raison pratique » dont Jean-Baptiste Dubos en 1719 rappelait déjà la nécessité et le malheureux délaissement.⁸⁴⁴

Afin de concourir à la réflexion et à l'élaboration de « l'idée mortelle », du moins selon le qualificatif de Ricœur⁸⁴⁵, que constitue l'*agir éducatif spécialisé* comme contribution à une *science de la praxis*, et donc des arts de faire, le tableau de la page suivante propose une modélisation qui constitue cette fois-ci non plus tant le *texte institutionnel* de la reconstitution méthodologique et indiciaire de la grammaire empirique de l'équipe éducative du CPA de

⁸⁴³ Cf. « Préface de Sigmund Freud (1925) » in AICHHORN A., *Jeunes en souffrance, Psychanalyse et éducation spécialisée*, Nîmes, Champ social, 2005, cf. également FREUD S., *O.C. XVII*, Paris, PUF, p. 159.

⁸⁴⁴ DU BOS J.-B., *Réflexions critique sur la poésie et sur la peinture*, cité dans Lories & Rizzerio (2008), p. 7.

⁸⁴⁵ Cf. RICŒUR P., *Du texte à l'action, op. cit.*, p. 278.

Valmont, c'est-à-dire le *texte empirique*, mais le *texte théorique* qui présente les résultats de l'axe interprétatif constituant ainsi, comme image panoptique, comme *tableau*, le *regard sociologique*⁸⁴⁶ produit par la recherche à partir duquel la définition de l'*agir éducatif spécialisé* est présentée avec en infrastructure la délimitation des trois fonctions qui le caractérisent : fonction fiduciaire (rencontre, relation, confiance), fonction juridique (norme, règles et limites) et fonction politique (réflexivité, éthique, prudence).

Modélisation et *texte théorique* de l'institution de l'agir éducatif spécialisé

	<i>ORGANISATION</i> <i>Poièsis</i> <i>Technique</i>	<i>INTERVENTION</i> <i>Praxis</i> <i>Relationnelle</i>	<i>TRANSMISSION</i> <i>Prudence</i> <i>Réflexive</i>
FONCTION FIDUCIAIRE	<u>Théâtre du quotidien</u> Agir organisationnel <i>Instituer la limite</i>	Relation éducative Réseau d'intervention sociale Reconnaissance professionnelle	Sujets accueillis Partenaires - autorités - État Profession - Société
FONCTION JURIDIQUE	<u>Métis éthopoïétique</u> Agir relationnel <i>Transmettre la limite</i>	Médiations éducatives Socialisation primaire Socialisation secondaire	Dispositif indigène (interdits, règlement) Dispositif social (cadre légal, lois) Dispositif démocratique (Loi symbolique)
FONCTION POLITIQUE	<u>Pratique R.A.R.E.</u> Agir réflexif éthique <i>Interpréter la limite</i>	Observation (Regard, lecture) Action (Décision, parole) Réflexivité (Éthique, écriture)	Subjectivité - individuelle Objectivité - collective Prudence - sociale

⁸⁴⁶ Cf. HUGHES E., *Le regard sociologique*, op. cit., p. 69 : « [...] Lorsqu'un métier passe de l'état d'artisanat à celui de profession les gens qui l'exercent s'étudient et étudient leur travail et l'organisation dans laquelle celui-ci s'accomplit Cela peut avoir été fait auparavant - mais pas par d'autres. Il faut un certain courage pour analyser son propre travail, comme il en faut pour examiner de près ce qui vous est cher et fait votre fierté. C'est un peu comme de scruter son visage dans un miroir pour voir si l'on a des rides. [...] »

8. 1. LA DEFINITION DE L'AGIR EDUCATIF SPECIALISE

La définition de l'*agir éducatif spécialisé* se présente en trois dimensions qui le caractérisent comme une *pratique située* dans le *contexte sociétal* et *sociologique* : d'un *dispositif institutionnel de la vie quotidienne* ; d'un *savoir-faire spécifique* dont la forme de l'agir est une *métis éthopoiétique* ; d'une *pratique R.A.R.E.* qui définit la *temporalité* spécifique de cet agir que caractérise une *réflexivité éthique* et *phronésique*. Cette définition ternaire permet ainsi de répondre aux questions problématisées dans l'introduction et la première partie de la recherche et d'éclairer les modalités du « faire » en éducation spécialisée et le caractère en partie *indicible, inénarrable, invisible* des pratiques. À la question « que font les éducateurs spécialisés ? » et pour faire écho à la difficulté à parler de la pratique qu'évoque Jean-François Laé dans la dédicace de son ouvrage, cette recherche apporte une réponse synthétique à la question⁸⁴⁷ :

- « Que font les éducateurs spécialisés ? » :

- Les éducateurs spécialisés transmettent la limite (et les limites) au quotidien dans des modalités singulières mais dans le cadre défini d'un dispositif institutionnel de prise en charge quotidienne de sujets en déviance et en difficultés sociales.

La *transmission de la limite* définit ainsi la nature matérielle, discursive et praxéologique de l'*agir éducatif spécialisé* (symbolique) et la *métis éthopoiétique* dont il use et se soutient. Concernant maintenant l'intention et les modalités praxéologiques :

- « Comment les éducateurs le font-ils ? » :

- La transmission de la limite est une transmission symbolique en *parole* et en *présence*, qui vise en réalité à favoriser la réflexivité et les processus concourant à l'« (ré-) adoption » des sujets pris en charge dans le lien social, en leur permettant de se réapproprier leur espace physique, psychique et social, à l'aide de modalités réflexives grâce auxquelles il peuvent s'identifier à l'*écart* produit par la *rencontre* des éducateurs spécialisés dans ce dispositif de vie quotidienne « collective » et « communautaire » ;

- « Pourquoi le font-ils (pour quoi) ? » :

⁸⁴⁷ Cf. LAE J.-F., *Les nuits de la main courante*, op. cit., p. 7 : « À tous ceux et celles qui, le soir du Réveillon, doivent expliquer à leurs beaux-frères en quoi consistent leur métier... sans jamais y parvenir. »

- La finalité intentionnelle ou téléologique de l'*agir éducatif spécialisé* concerne en trame de fond le *devenir* « existentiel » des sujets accueillis et leur condition d'être parlant et d'être-vers-la-mort. Ces finalités ne peuvent bien entendu pas être évaluées en termes de résultat acquis ou non acquis, ce qui ne signifie par contre pas que les modalités *poiétiques* de la prise en charge ne fassent pas l'objet d'une évaluation, ni que la question du « devenir » ne se traduise pas par des *projets* concrets (stage, travail, formation, etc.) arrimés dans la réalité sociologique de leur trajectoire de vie. Cette recherche démontre effectivement que l'*agir éducatif spécialisé* produit dans ce sens une *réflexivité éthique* complexe permettant des *évaluations* et des *contrôles* multiples de l'ensemble des dimensions plurielles et multifactorielles qui concernent la prise en charge et le devenir des sujets accueillis, que ce devenir soit envisagé à court, moyen ou long terme. Ces dimensions sont :

- *organisationnelles* (conception – organisation - régulation) ;
- *relationnelles* (intervention - relation - interlocution) ;
- *réflexives éthiques* (évaluation - transmission - communication).

Elles sont ici présentées dans leur définition en fonction des trois conditions nécessaires à l'*agir éducatif spécialisé* :

- *Une institution comme dispositif théâtral* ;
- *Une mètis éthopoiétique* ;
- *Une Pratique R.A.R.E. de nature phronésique.*

L'institution comme dispositif théâtral de théâtralisation

Comme évoqué dans la deuxième partie, il faut considérer que le *dispositif* en éducation spécialisée s'inscrit dans un champ et une *identité* professionnelle qui en définit *le cadre d'exercice spécifique*, cadre qui permet de produire et d'instituer la « scène du quotidien »⁸⁴⁸

⁸⁴⁸ LEGENDRE P., *La société comme texte*, op. cit., p. 23 : « [...] Instituer la scène - scène des mots, scène du Miroir -, ainsi pourrait être résumée la fonction de toute société pour le sujet du langage, fonction qui comporte que la société soit elle-même constituée en *figure de l'espèce*, cette espèce particulière affligée du langage. Il

qui devient le *praticable* nécessaire à l'exercice de l'*action*, tout en étant la condition de son émergence dans le même temps : l'*agir éducatif spécialisé*. Sur cette *scène quotidienne*⁸⁴⁹, les sujets accueillis jouent leur *texte ordinaire et habituel* (le concept bourdieusien d'*habitus* ou le concept husserlien d'*habitualité* peuvent ici être utilisés), en manifestant et en exprimant de fait le *rapport* qu'ils entretiennent avec les *normes* dans leur *quotidien ordinaire*, tout en devant dans le même temps répondre aux exigences et s'adapter aux écarts et différences proposées ou contraintes par le *cadre et le texte quotidien* du dispositif éducatif spécialisé. Les éducateurs spécialisés jouent de leur côté un *texte* qu'ils *co-construisent* et apprennent à manier et à écrire (à instituer) en permanence, par des moyens mnémo-techniques, *hypomnésiques*, d'une part afin de produire les modalités organisationnelles de ce quotidien non-ordinaire, d'autre part afin que le *Texte*⁸⁵⁰ spécifique de l'*agir éducatif spécialisé* puissent à la fois s'écrire, se rédiger et se jouer, i.e. *s'institutionnaliser* : le texte de *la transmission de la limite*.

Cette *représentation théâtrale* se joue à huit-clos, on le précise, le public (si tant est que l'on puisse parler de public puisqu'ici les acteurs assistent en quelque sorte à leur propre représentation) étant constitué d'une part par les agents et acteurs eux-mêmes et d'autre part par les autorités de placement et les partenaires du réseau professionnel de prise en charge qui ne voient certes pas la représentation en direct. Ils y ont toutefois accès au travers des éléments qui constituent *le discours anamnésique* du dispositif éducatif spécialisé, la prise en

s'agit de permettre à l'homme d'habiter l'univers des signes, sur la base d'une exigence vitale : le pouvoir de produire et de pérenniser le montage de cette figure, à travers la vie et la mort des individus. L'homme n'habite le langage qu'institué *dans* et *par* la culture. [...] »

⁸⁴⁹ *Ibid.*, pp. 24-25 : « [...] En effet, de même que l'humain, pour vivre, exige une scène - scène de la réalité *et* scène du fantasme - et que s'y écrive un discours, c'est-à-dire selon la littéralité de l'étymologie exige et porte en lui le *lieu d'ombre et de ténèbres* qui le sépare du monde (les travaux étymologiques rapprochent σκηνή (*skènè*) de σκοτος (*skotos*), ombre, ténèbres. [...]), de même toute société, pour exister, transpose et transcende un *lieu logique vide* en en faisant le lieu d'ombre et de ténèbres que nous appelons une *scène*, où va s'écrire l'équivalent d'un scénario, le discours des images qui portent le fonctionnement institutionnel ; en d'autres termes, elle élabore par des montages une scénographie constitutive. Nous touchons là au *pouvoir d'instituer la vie*, au fonds structural de l'agencement civilisateur, par l'établissement de cette scène portant l'édifice social, support des fictions qui nous autorisent à penser l'ordre normatif à compter d'une théâtralisation structurante. Et c'est autour de ce *point de négativité positivée* - la scène vide peuplée - que s'articule la rencontre du subjectif et du social. »

⁸⁵⁰ *Ibid.*, pp. 23-24 : « [...] Marqué de précarité, arrimé au destin de son devenir, le *vivant parlant* demeure. Cela fait qu'une société est lieu de résonance, chambre d'écho renvoyant à chacun l'énigme de l'altérité logée au cœur de son identité, mais aussi qu'étant elle-même construction de discours transcendant chaque sujet particulier, elle s'inscrit à son titre propre, dans la trame d'un *Texte* traversant les générations, ce qui fait loi pour le sujet parlant, à savoir la division. En somme, la question de l'identité, au sens du mécanisme spéculaire - mécanisme non détachable de la problématique du langage -, est au cœur du fonctionnement social, à commencer par la constitution de la société elle-même prise dans les enjeux de la parole, c'est-à-dire considérée comme instance à laquelle puisse être imputé de tenir un discours. Mais comment une société peut-elle parler ? La question de l'identité à l'échelle sociale devient alors question de la Raison *dans* et *de* la société. Il n'est pas d'accès positiviste à cette affaire. Habiter le langage signifie concrètement vivre l'imbrication identité/altérité sous toutes ses formes. [...] »

charge leur étant accessible à travers les modalités d'évaluation du *projet socio-éducatif individualisé* et de la prise en charge du *mandat* qui impliquent de multiples gestes communicationnels et relationnels, par oral et par écrit, dans les espaces et les temps de collaboration formels et informels, les rapports, les comptes rendus, les rapports d'activités, etc. Le cœur de l'action éducative spécialisée que traduit praxéologiquement le terme d'*agir éducatif spécialisé* constitue ainsi une *activité endogène* au dispositif institutionnel qui permet de préserver l'éthique et l'intimité nécessaires aux modalités de la prise en charge. En ce sens, il s'agit certes d'une partie socialement *invisible* de l'action éducative qui nécessite pour son effectivité et son efficacité de rester confidentielle et circonscrite à l'intérieur du réseau d'intervention professionnelle, ce qui peut en partie expliquer en partie la *méconnaissance* et l'*indicible* de la réalité quotidienne des pratiques d'intervention sociale.

Ce théâtre « invisible », cette « autre scène sociale » qu'est le *quotidien artificiel* permet pourtant aux éducateurs spécialisés de produire et d'avoir un temps d'avance dans la rencontre avec les sujets accueillis, afin de parvenir à mettre en œuvre les finalités éducatives souhaitées. Comme au jeu d'échecs, *l'institution quotidienne de ce théâtre quotidien* doit permettre aux éducateurs spécialisés de « jouer avec les blancs ». Il faut ainsi parler de *théâtralisation*.⁸⁵¹ *L'institution de l'agir éducatif spécialisé* peut alors être définie comme un *théâtre*, un *cadre théâtral de l'action* construit au sens d'une *poièsis* qui supporte physiquement et matériellement l'action symbolique qui caractérise la *transmission de la limite*, tel un *praticable* supportant la *praxis* éducative spécialisée et la mise en œuvre des finalités symboliques de l'*agir éducatif spécialisé*.

Le *dispositif éducatif spécialisé* est en ce sens un *lieu géographique* conçu et construit, un *cadre de l'expérience* socialement défini dans lequel se met en scène un rapport à la *limite* et à la *norme* sur la scène d'un *quotidien artificiel* lui-même conçu, construit et réglementé par des *normes institutionnelles locales et indigènes* qui impliquent la *rencontre* entre des éducateurs spécialisés et des sujets en situation de déviance sociale. Ceux-ci sont accueillis et pris en charge au moyen et à l'intérieur d'un « micro-filet social » d'interactions, de rencontres et d'interlocutions institutionnelles qui favorisent la réalisation, la *composition* et la représentation d'une « pièce » ordonnée depuis l'extérieur par les autorités de placement, lesquelles dictent ainsi les grandes lignes (politiques) du *texte éducatif* qu'il s'agit de mettre en jeu et de *co-construire*, de *co-écrire*. Le dispositif éducatif spécialisé, tel une

⁸⁵¹ *Ibid.*, pp. 25-26.

« microsociété », reproduit ainsi les gestes structuraux nécessaires à la constitution de toute société. On doit alors parler d'*architecture invisible* ou pourquoi pas : d'*archi-texture*.⁸⁵²

La « commande sociale » que constitue de fait le *mandat* délivré par les autorités étatiques est ainsi mis en œuvre dans le dispositif éducatif spécialisé, elle se traduit fondamentalement pour l'éducation spécialisée par une *demande d'hébergement*, c'est-à-dire de *prise en charge intégrale de la vie quotidienne*. Celle-ci est qui plus est orientée par l'exigence complémentaire de procéder à la mise en œuvre d'un *projet socio-éducatif*, lequel se traduit par des gestes d'*observation* et d'*action* qui relèvent du *savoir-faire* spécifique de la profession éducative spécialisée. Les sujets pris en charge par le dispositif ne sont ainsi convoqués à rien d'autre dans un premier temps qu'à jouer leur propre rôle d'individu ordinaire dans ce quotidien institutionnel *artificiel*, certes particulier, mais qui n'est pas sans comprendre quelque *familiarité* avec tout quotidien ordinaire, et l'on peut affirmer en ce sens qu'ils ont déjà quelque connaissance du *texte* qu'ils vont jouer, *Texte* qu'il s'agit par contre pour les éducateurs et dans un premier temps de déchiffrer et d'apprendre à *lire* dans le même temps qu'ils le tissent.⁸⁵³

Pour les éducateurs, le *texte de l'agir éducatif spécialisé* est un peu, comme au théâtre, un texte de composition qu'il s'agit d'apprendre à jouer, grâce et par l'expérience de sa mise en jeu ainsi que la mémorisation de son contenu évolutif. L'apprentissage et la mise en jeu de ce *texte professionnel* permet principalement aux éducateurs spécialisés, on l'a dit, de produire et de disposer du temps d'avance et de l'anticipation nécessaire dans les interactions avec les sujets pris en charge, afin que grâce au « maniement » et à la maîtrise ainsi favorisée du « quotidien », ils puissent produire à leur égard et à leur intention des *actes éducatifs* qui définissent et opèrent la *transmission de la limite et des limites*, selon les modalités déterminées par nos soins relativement aux trois *agir organisationnel*, *agir relationnel* et *agir réflexif éthique*. Ces derniers se nouent dans l'espace transitionnel de la réflexivité institutionnelle que permet de produire l'utilisation des outils et des techniques *hypomnésiques* dont on a vu que le *cahier de bord* était la figure praxéologique centrale. En ce sens, la pratique éducative spécialisée se soutient incontestablement et se définit comme *une activité poïétique*, elle reste en effet totalement dépendante de la *production artificielle du quotidien* qui caractérise la conception, la construction et l'institution du dispositif institutionnel éducatif spécialisé. Pour que ce quotidien soit opérationnel et opérant dans les

⁸⁵² Cf. *Ibid.*, p. 174.

⁸⁵³ *Ibid.*, p. 180.

interactions entre le sujets pris en charge et les éducateurs spécialisés, il faut impérativement que ces derniers mettent en œuvre une *praxis relationnelle* complexe qui définit globalement l'*agir éducatif spécialisé* dans son ensemble, mais où l'*agir organisationnel* constitue une dimension formelle inconditionnelle pour la possibilité de l'action éducative engagée dans sa totalité, en articulation avec les deux autres dimensions de l'agir.

L'étude du *texte institutionnel* du CPA de Valmont démontre l'intensité et l'importance fondamentale de l'*activité poïétique* dans le cadre de l'agir et cette démonstration est en soi centrale pour deux raisons. D'une part, elle démontre que la *relation éducative* est soutenue par des procédés *organologiques* et des *techniques* extrêmement complexes qui exigent un haut degré de professionnalité de la part des agents dans le maniement de l'agir. Ceci est la preuve que les compétences relationnelles et organisationnelles ordinaires sont largement insuffisantes pour déterminer la professionnalité ou, comme on l'a vu à certain endroits, d'une éventuelle ou quelconque « semi-professionnalité », ce qui n'empêche bien évidemment en rien de considérer que de telles qualités ordinaires sont un atout supplémentaire, voire même une condition pour l'exercice de cette profession et l'on sait en ce sens que les processus d'admission pour la formation des éducateurs spécialisés impliquent une phase dans laquelle le « candidat » est appelé à se présenter et à déterminer ses motivations professionnelles en relation avec sa biographie personnelle. D'autre part, on a également constaté l'importance et la centralité de l'organologie technique réflexive qui permet de produire et de soutenir les espaces décisionnels et les espaces délibératifs qui les sous-tendent, afin que la prédominance de la *praxis relationnelle* soit garantie contre les risques de réification qui accompagnent structurellement en permanence l'usage *poïétique* de la *technique* qui caractérise tout *dispositif*.

Cette *délibération* n'est elle non plus pas qu'une simple délibération ordinaire qui serait à la portée de tout individu ordinaire qui ferait preuve d'un bon sens suffisant et à toute épreuve. Elle signe bien différemment la nécessité du fait que les agents de l'agir doivent être en possession et au bénéfice d'une *connaissance*, d'un *savoir* et d'un *savoir-faire* complexes, tout autant que leur acquisition qui exige elle-aussi plusieurs années de formation, initiale, continue, etc., ainsi qu'une formation expérientielle qui ne s'acquiert que dans le cadre de l'apprentissage des savoirs et savoir-y-faire spécifiques qui sont indigènes à chaque dispositif éducatif spécialisé particulier, chaque dispositif traduisant praxéologiquement les valeurs et finalités de la profession en fonction des caractéristiques spécifiques de son mandat qui déterminent la mission, le cadre ou le contexte et les limites de l'action pour laquelle il peut

être sollicité. Dans ce sens et dans les deux cas, le *cahier de bord* ne constitue pas qu'une technique et un usage qui se contenterait de « se souvenir » et de « garder trace » des événements survenus, mais de manière plus performative et central dans l'agir, il est le moyen technique *hypomnésique* qui autorise fondamentalement la production de l'action, grâce la *médiation de l'espace transitionnel* qu'il permet de produire.

Le cahier de bord est ainsi incontestablement l'outil qui contribue et supporte la technique nécessaire à la mise en œuvre de l'agir organisationnel, relationnel et réflexif éthique qui définissent le cadre, le contenu et l'évaluation du dispositif éducatif spécialisé artificiel de la vie quotidienne institutionnelle. Son usage permet non seulement de soutenir l'articulation *praxis relationnelle - poiésis organologique*, mais également de produire l'*activité prudentielle* en charge d'évaluer la justesse et la justice de l'agir considéré dans son intégralité. Le cahier de bord du dispositif étudié dans cette recherche peut pour cette raison être envisagé comme une *mémoire vive* de « l'action en train de se faire », son utilité et sa performativité n'existant que dans le cours de son usage. Une fois relégué hors de l'action, le cahier de bord n'a plus aucune utilité ni aucune fonction et valeur, même pas celle d'archives, ce dont témoigne et atteste le fait que ce genre d'écrits soit ensuite généralement totalement oublié voire régulièrement détruit. En ce sens et après utilisation, il ne constitue plus qu'une *mémoire morte* amputée de son appareillage organologique et l'on comprend de la sorte la difficulté qu'il y a à lire ce genre d'écrits en dehors de leur contexte d'usage, leur seule matérialité d'archive ne permettant pas de lire ou d'identifier un quelconque texte de l'action, sauf et comme on l'a proposé dans cette recherche, en usant du paradigme indiciaire, de concepts sociologiques et d'une méthodologie complexe pour parvenir à reconstituer et à réinsuffler par l'*écart* le mouvement (la *différance*) que ces *traces de l'action* avaient en leur temps et à l'*origine* permis de soutenir.⁸⁵⁴

C'est à cet endroit et à ce *point d'effacement*⁸⁵⁵ de l'action que réside finalement l'intérêt de l'étude du cahier de bord du CPA et qui signe le *destin* de ces traces⁸⁵⁶, puisque la

⁸⁵⁴ Cf. COCHET A., *Le Scriptal, Lacan et l'instance de la Lettre*, Paris, L'Harmattan, 2011, pp. 46-47.

⁸⁵⁵ *Ibid.*, p. 17.

⁸⁵⁶ Cf. ANSERMET F., MAGISTRETTI P., *Les énigmes du plaisir*, Paris, Odile Jacob, 2010, p. 156 : « [...] Le destin de la trace est à la fois en continuité et en discontinuité par rapport à la perception ou l'expérience. En continuité, parce qu'il y a eu inscription ; en discontinuité, parce qu'il y a eu réassociation ultérieure des traces entre elles pour en former des nouvelles. C'est un paradoxe central, lié à la plasticité et la reconsolidation : chaque remémoration va avec de nouvelles associations. C'est cette réassociation des traces qui introduit une discontinuité fondamentale. L'inscription, à travers la réassociation des traces, est ainsi à la fois trace de ce qui a eu lieu, de ce qui s'est passé, et potentialité de ce qui sera, au-delà de ce qui s'est inscrit. La trace initiale persiste. [...] ».

recherche s'est intégralement concentrée sur les *traces* des gestes concrètement observables dans le cahier : gestes discursifs et restes graphiques langagiers à partir desquels a pu être reconstitué ce que l'on a défini comme le *texte institutionnel* de l'*agir éducatif spécialisé* engagé au CPA de Valmont. Si l'on a pu par des moyens symboliques et par l'opération de recherche et la reconstitution du *texte* qui en découle lui rendre dans sa *différence* une partie de sa vitalité - et rendre celle-ci objectivement saisissable-, c'est bien que ces *traces graphiques* constituent réellement les *traces matérielles* de l'action éducative spécialisée, *traces conservées*⁸⁵⁷ d'une action qui ne peut dès lors être définie que comme *action symbolique* dans le cadre du quotidien institutionnel, c'est-à-dire d'une action qui use principalement et fondamentalement des moyens et des ressources du langage : *parole, lecture et écriture*.

Le terme de *matérialisme discursif* permet dès lors de définir la nature symbolique de l'*agir éducatif spécialisé*, *matérialisme discursif* dont les *traces mnésiques graphiques* du cahier de bord sont en quelque sorte les *restes génétiques de l'expérience*. Le *texte institutionnel* a ainsi permis de reconstituer l'*agir éducatif spécialisé* en usant des restes de sa genèse et ce texte artificiellement construit doit dès lors être qualifié d'*insu*, voire de *texte inconscient* en ce sens qu'en plus d'avoir été oublié, il n'a pas qui plus est véritablement été écrit par les éducateurs dans le sens d'une écriture positive ou anamnésique, mais reconstitué méthodologiquement dans le cadre de cette recherche, à partir des déchets de *mémoire morte* que constituent les archives (statut et fonction qu'elles n'occupait pas jusqu'ici) des cahiers de bord. La matérialité symbolique de l'*agir éducatif spécialisé* a pu ainsi être saisie et rendu visible, « *scriptalisée* » et extraite des limbes et de son exil dans la négativité qui la rendait jusqu'ici invisible, insaisissable, indicible, inénarrable, parce que soustraite, à quelques rares exceptions que l'on a mentionnées, à l'observation et aux méthodes de recherche employées pour son étude.

La matérialité textuelle des restes génétiques de l'action qui a permis de reconstituer le texte de l'*agir éducatif spécialisé* vient confirmer et démontre sa teneur discursive et symbolique, justifiant sur ce point que l'on considère le dispositif institutionnel éducatif spécialisé comme un théâtre du quotidien, un *théâtre discursif*, comme ne peut logiquement que l'être tout théâtre et toute représentation. Cependant, le *théâtre éducatif spécialisé* n'est pas un théâtre classique qui implique l'interprétation d'un texte dont l'écriture définitive est

⁸⁵⁷ *Ibid.*, p. 159.

pré-établie aux représentations officielles, ni d'une représentations théâtrale en totale improvisation où le texte est intégralement inventé et crée dans l'oralité sur le moment, par l'usage d'une parole qui pourrait tout juste être saisie et enregistrée dans la synchronie de son épiphanie. Entre ces deux extrêmes, le cadre théâtral du quotidien artificiel proposé dans le dispositif institutionnel éducatif spécialisé est en réalité un *théâtre du lien social*, une scène micro-locale sociale et indigène qui remet en jeu, par un jeu complexe et subtil de normes, les processus anthropologiques fondamentaux de la transmission de la limite et des limites dans la vie quotidienne, dans l'écriture d'un texte à la fois déterminé et ouvert à la création, mais un texte qui s'écrit et se modifie tous les jours de manière singulière, un texte qui met en jeu à chaque fois la même logique structurale : la logique structural du lien social : le quotidien.

À la lecture du *texte institutionnel* du CPA de Valmont, un théâtre de l'identité/altérité apparaît sur la scène duquel se télescopent ce que tout lien social implique de manière paradoxale :

- la *morale*, i.e. la *norme* et la *limite* qui fondent la *justice* de toute norme sociale (*poièsis*) et qui nécessite l'appareillage d'une *fonction juridique* ;

- l'*éthique*, qui tient compte de la *justesse* et du bien fondé de l'application individuelle de la norme à l'encontre de la singularité du sujet (*praxis*), laquelle implique une *fonction fiduciaire* (confiance en la norme) ;

- la *prudence*, qui permet de résorber le paradoxe et l'aporie qui découlent de l'application conjointe et simultanée - mais impossible articulation - des deux premières (*phronèsis*) et qui implique dès lors une *fonction politique*. En ce sens, l'agir éducatif, à son échelle et comme théâtre du quotidien, implique une conception *politique* et *poétique* de la *justesse* de son action.

Une mètis éthopoiétique. Praxis relationnelle et organologie technique.

Après la présentation du « théâtre des traces de l'agir », on aborde maintenant ici le fait que la nature de l'*agir éducatif spécialisé* se caractérise sur le plan de l'intervention et en fonction de l'articulation ternaire qu'on vient de présenter - laquelle lui évite de rester prisonnière du paradoxe de sa dualité première entre individu et collectif -, par le signifiant de *mètis éthopoiétique*. Ce signifiant a été formé à partir du concept de *mètis* tel qu'il est déployé

dans les études de Marcel Détiene, Jean-Pierre Vernant et Michel de Certeau, ainsi que du terme « éthopoiétique » qui est convoqué depuis le texte de Michel Foucault *L'écriture de soi*, terme qui décrit l'usage des *hypomnēmata* dont la logique d'usage est la même que celle du cahier de bord dans le dispositif quotidien du CPA de Valmont, comme expliqué précédemment. La production *artificielle* et *théâtrale* du *quotidien* du dispositif éducatif spécialisé peut déjà en soi et d'un certain point de vue être considérée comme une *mêtis*, en ce sens qu'elle reproduit indubitablement l'ensemble des conditions qui caractérisent les bases fondamentales de tout *quotidien ordinaire*. Il faut de plus considérer qu'il s'agit ici d'une production qui est *poiétique* dans ses modalités de réalisation et *éthique* dans ses intentions et finalités. Au niveau de la rencontre et de la relation éducative, les interactions entre les éducateurs spécialisés et les sujets pris en charge s'inscrivent dès lors dans des modalités que l'on peut qualifier de « *métistiques* », puisque l'objectif et la visée de *rectification sociale et subjective* souhaitée et favorisée ne relève en rien, on l'affirme, de moyens visant la reconformation des sujets par l'usage de la force ou de *techniques de domination*, telles que Foucault les a envisagées dans *Surveiller et punir*. Bien plus précisément et au contraire, il s'agit d'une *mêtis* particulière qui vise mieux la *ré-adoption* dans le *lien social* des sujets concernés, par des moyens qui ne relèvent ni de l'usage de la force ni de l'imposition disciplinaire de la part des éducateurs, ce qui est une caractéristique de la *mêtis* dans ses moyens (le moins de force possible pour le plus d'efficacité), mais non dans ses finalités « habituelles » (le meurtre de la proie). La proie n'est ici que *matérialité symbolique* et doit être remplacée par la métaphore de l'*occasion*. L'occasion en est en réalité la véritable proie, une proie symbolique.

Si la *mêtis* particulière que l'on peut identifier en éducation spécialisée - raison pour laquelle on l'a (sur)qualifiée d'*éthopoiétique* - se justifie par le non-emploi de la *force*, l'institution du *quotidien* relève quant à elle également d'une *ruse* dans l'adresse et à l'égard des sujets accueillis, pour la simple et bonne raison que le *quotidien* n'apparaît aux sujets pris en charge, dans son apparence et malgré qu'il se déploie à l'intérieur du cadre institutionnel, que comme un *quotidien* tout ce qu'il y a d'ordinaire, caractère ordinaire qui peut laisser croire aux sujets accueillis qu'ils « combattent » ainsi à armes égales avec les éducateurs spécialisés, c'est-à-dire qu'ils cohabitent dans la même temporalité. C'est bien ce *sentiment de familiarité* que le *quotidien* artificiel permet d'encourager dans les comportements et les attitudes des sujets accueillis afin que grâce aux liens authentiques de confiance qui se tissent progressivement dans la relation éducative, les sujets se sentent dans une sécurité ontologique

et une familiarité suffisantes pour se laisser aller à jouer leur propre texte, c'est-à-dire de laisser sourdre progressivement le rapport, les difficultés et les problématiques qu'ils entretiennent avec les normes collectives ou, pour le dire plus simplement, le vivre-ensemble. Il ne s'agit dès lors en aucun cas d'un piège tendu par les éducateurs à l'encontre des sujets, mais d'un piège structurel qui relève des caractéristiques ontologiques et anthropologiques du *Quotidien*. En ce sens, le quotidien est une ruse d'apparence familière qui vise à convier les sujets à exprimer leur rapport aux règles communautaires mais il ne relève en aucun cas d'un piège volontaire. Le piège s'adresse par contre dangereusement aux éducateurs spécialisés et le risque existe qu'eux-mêmes y tombent, dès lors que la *rencontre transférentielle* dans ce quotidien artificiel convoque inconsciemment les propres difficultés qu'ils entretiennent ou ont pu entretenir un jour eux-mêmes avec les normes collectives du quotidien et dès lors que le traitement réflexif éthique, les formation, la supervision, etc., ne leur permettent pas de mettre ces dimensions au travail.

Il faut admettre en tous les cas que la *praxis* relationnelle qui caractérise l'*agir éducatif spécialisé* est, en sa qualité d'*intelligence pratique*, un *savoir-faire* rusé et *tactique* qui caractérise les modalités praxéologiques qu'il met en œuvre pour *transmettre la limite*, tactique identifiée comme on l'a déjà vu par Michel de Certeau dans les *arts de faire* et dans *l'invention du quotidien*. Ce *savoir-faire* est indubitablement et pour ces raisons de l'ordre de la *métis*, mais d'une *métis*, « éthique » (symbolique), en ce sens d'une part qu'elle ne cherche pas fondamentalement à tromper les sujets pris en charge, *poiétique* en ce sens qu'il s'agit d'autre part de permettre aux sujets de s'inscrire dans une *réflexivité* qui est parfois pour eux inédite, grâce à des processus inconscients d'identification au *texte institutionnel* du dispositif ainsi qu'à la réflexivité produite par l'équipe éducative dans le cadre de la relation éducative au quotidien, grâce aux outils techniques *hypomnésiques*. C'est à partir de cette *ruse technique* et *tactique* que la *transmission de la limite* peut ainsi opérer par un *maniement et un usage de la parole* adressée aux sujets qui semble *naturel* et ordinaire pour un regard extérieur, alors qu'ils est en réalité techniquement et artificiellement soutenu par un travail d'élaboration hautement réflexif et éthique qui soutient la prise de décision et le jugement pratique prudentiel exercé par l'équipe éducative.

On fait ici remarquer que la *réflexivité éthique* est elle-même soutenue par l'usage technique du cahier de bord et des *espaces prudents de délibération*. La pensée que constitue l'*intelligence pratique* éducative spécialisée, sous l'angle de la *réflexivité éthique*, implique dès lors de porter des appréciations et de juger la « qualité » de l'action produite et

l'on peut tout a fait considérer que l'*agir réflexif éthique* correspond et s'inscrit dans le cadre de la *faculté de juger réfléchissante* que Kant⁸⁵⁸ développe dans la *Critique de la faculté de juger*, technique qu'il situe sur le *mode de l'art*, de l'art de faire se permet-t-on d'ajouter pour ponter cette faculté avec l'*invention du quotidien*.

Le *quotidien* et les interactions relationnelles, la *relation éducative* et la *rencontre*, l'*éthique* et la *métis* sont au centre de la littérature éducative spécialisée examinée dans la première partie de la recherche. À partir de là et en fonction des résultats de la deuxième partie, on peut qualifier l'*agir éducatif spécialisé* et le définir définitivement dans cette recherche comme *métis éthopoiétique*, au sens d'une part de la constitution artificielle du quotidien qui produit les filets d'accueil des sujets pris en charge, d'autre part en tant que ce quotidien permet d'observer et d'agir sur leur difficultés dans leur rapport au lien social. Selon les particularités et la singularité du *dispositif éducatif spécialisé* engagé et en fonction de son champ d'action spécialisée, le mandat qui lui est confié est susceptible d'être très limité et d'être court dans le temps, comme c'est par exemple le cas au CPA de Valmont qui peut accueillir des sujets uniquement pour vingt-huit heures, voire quelques jours seulement.

Malgré cet état de fait, l'étude du cahier de bord confirme que les gestes éducatifs et professionnels sont les mêmes, cela quelle que soit la durée du placement et bien que les objectifs et la définition du *projet éducatif spécialisé* puissent être différents. Il est dès lors logiquement possible de déduire à partir de là que le *saisissement des occasions* marque la positivité réelle du travail éducatif effectué dans ce quotidien exacerbé où les occasions nécessitent, pour être ainsi saisies, un processus d'optimisation du temps et de la temporalité de la vie institutionnelle, ce qui correspond pleinement aux développements de Michel de Certeau dans les *arts du quotidien* en rapport à la dimension de la *mémoire*. Le CPA de Valmont et les particularités qui le définissent dans ses modalités de prise en charge

⁸⁵⁸ KANT E., *Critique de la faculté de juger*, Paris, Flammarion, 2000, p. 104 : « [...] La faculté de juger réfléchissante procède donc à l'égard de phénomènes donnés, pour les ramener sous des concepts empiriques de choses naturelles déterminées, non pas schématiquement, mais *techniquement*, non pas pour ainsi dire de manière simplement mécanique, comme un instrument, sous la direction de l'entendement et des sens, mais *sur le mode de l'art*, en se conformant au principe universel, mais en même temps indéterminé, d'un agencement finalisé de la nature en un système, en quelque sorte au bénéfice de notre faculté de juger, dans l'appropriation de ses lois particulières (dont l'entendement ne dit rien) à la possibilité de l'expérience comme constituant un système - supposition sans laquelle nous ne pourrions espérer nous y reconnaître dans le labyrinthe des lois particulières possible en leur diversité. La faculté de juger se donne donc à elle-même a priori *la technique de la nature* pour principe de sa réflexion, sans toutefois pouvoir expliquer cette technique ni la déterminer plus précisément, ou sans disposer pour cela d'un fondement objectif de détermination des concepts universels de la nature (dérivant d'une connaissance des choses en elles-mêmes), mais au contraire elle se procure ce principe uniquement pour pouvoir réfléchir selon ses propres lois subjectives, selon son besoin, mais cependant en même temps, en accord avec des lois de la nature en général. [...] »

permettent dès lors de confirmer l'importance de la mémoire dans la praxis éducative spécialisée et confirme la pertinence du concept de *mètis*.

Ce qui caractérise dès lors la *praxis* éducative comme *mètis* et cela quelle que soit l'intensité de l'incertitude qui caractérise les modalités temporelles et praxiques de prise en charge, c'est effectivement sa capacité à d'*adapter* (bien sûr toujours sujette aux changements, adaptations et améliorations en fonction des nécessités internes et des mouvements du contexte social « extérieur ») la mise en œuvre de l'*agir éducatif spécialisé* de manière à ce qu'il « épouse » à chaque fois avec la même infrastructure, et au un par un, la prise en charge par le projet individuel de chaque sujet, tout en en l'inscrivant dans un travail collectif sur le groupe dans le même temps. En ce sens, la métaphore du poulpe présente dans l'ouvrage de Marcel Détiéne et Jean-Pierre Vernant illustre fort bien la capacité du dispositif du quotidien à *adapter* très rapidement et presque instantanément ses modalités de *réaction* et d'*action* en fonction des événements, tout comme le poulpe qui de manière presque instantanée et avec une réflexivité indubitable, adapte et change de forme ou de couleur selon son interprétation *in vivo* des situations rencontrées.⁸⁵⁹

Pour conclure maintenant ce paragraphe consacré à la définition de la *praxis* éducative spécialisée à l'aulne de la *mètis*, il faut encore considérer quelque instant la *mètis* à son niveau sociologique. De la même manière que la *mètis éthopoiétique* permet au dispositif institutionnel du CPA de Valmont d'articuler dans l'action une irréductible aporie entre droit/soin individuel et droit/soin collectif, on peut logiquement admettre au prisme du concept de *bricolage du social* (Javeau) que cette aporie est exactement de même nature que l'aporie qu'on retrouve au niveau sociologique, dans la considération de l'action et de la régulation du lien social et dans le cadre du modèle de l'État démocratique qui en assure et en

⁸⁵⁹ DETIENNE M., VERNANT J.-P., *Les ruses de l'intelligence*, op. cit., pp. 32-37 : « [...] pour renverser les positions, la *mètis* doit prévoir l'imprévisible. Engagée dans le devenir, confrontée avec des situations ambiguës et inédites dont l'issue est toujours suspendue, l'intelligence rusée n'assure sa prise sur les êtres et les choses parce qu'elle est capable de prévoir, par-delà le présent immédiat, une tranche plus ou moins épaisse du futur. Vigilante, sans cesse sur le qui-vive, la *mètis* apparaît aussi multiple [...] bigarrée [...] ondoyante [...] : toutes qualités qui accusent la polymorphie et la polyvalence d'une intelligence qui doit, pour se rendre insaisissable et pour dominer des réalités fluides et mouvantes, se montrer toujours plus ondoyante et plus polymorphe que ces dernières. Intelligence rusée, la *mètis* possède en fin la ruse la plus rare : la « duplicité » du piège qui se donne toujours pour autre que ce qu'il est, et qui dissimule sa réalité meurtrière sous des apparences rassurantes. [...] La première qualité du chasseur comme du pêcheur, c'est l'agilité, la souplesse, la rapidité, la mobilité. [...] La seconde qualité du chasseur et du pêcheur, c'est la dissimulation, l'art de voir sans être vu. [...] le fil qui tient l'hameçon doit être aussi fin qu'un cheveu, le lacet tendu sur les sentes empruntées par le gibier doit se confondre avec les branches, la nasse doit se perdre dans le décor du monde marin, comme le poulpe qui emprunte la couleur et les formes du rocher auquel il se tient attaché. [...] Être silencieux et toujours à l'écoute, rester invisible, sans que rien échappe à la vue [...] épier, guetter. La troisième qualité de ce même type d'homme, ce sera la vigilance. [...] »

assume la fonction. L'institution éducative spécialisée reproduit ainsi, à son échelle, les principes qui déterminent le contexte de son inscription sociale tout autant que son paradoxe constitutif et il n'est à cet effet pas inintéressant de considérer les solutions qu'il applique à son niveau local pour réfléchir à ces mêmes paradoxes au niveau sociologique.

On peut ainsi considérer que le *dispositif éducatif spécialisé* est un dispositif institutionnel social, un *artefact socio-politique* de taille minimale qui reproduit, redouble et réinjecte, pour les nécessités de la vie quotidienne institutionnelle, le paradoxe fondamentalement moderne du lien social démocratique. L'éducation spécialisée est en ce sens « fille » de l'« esprit » de l'État social et du paradoxe démocratique au sein duquel elle reste ancrée depuis sa création à la sortie de la Seconde Guerre mondiale, paradoxe entre singulier et collectif qui constitue le paradoxe fondateur des modalités démocratiques et libérales où l'individu ne peut dès lors être envisagé que comme un concept traduisant le sujet du lien social démocratique, un sujet pris dans les rets paradoxaux d'un pléonasmе identitaire complexe qu'a fort bien analysé Louis Dumont, entre sujet empirique et sujet moral, individualisme et holisme, individu-dans-le-monde et individu-hors-du-monde.⁸⁶⁰

Dans l'étude de l'*agir éducatif spécialisé* et du *texte institutionnel* du CPA de Valmont, on constate des colorations paradoxales entre normativité et normalisation et à l'observation de la vie quotidienne, même si la question n'est pas si évidente à distinguer *a priori* et à confirmer, on peut toutefois affirmer que l'agir ne vise pas sur le principe la production d'une re-conformisation et d'une réparation subjective de l'identité déviante des individus qui se traduit par un apprentissage ou un réapprentissage de « comportements » attendus. Il est certes difficile de nier la présence occasionnelle ou répétée de cette dimension de normalisation en rapport aux conduites des sujets, mais elle ne constitue pas l'objectif central de l'*agir éducatif spécialisé* au regard des résultats de la recherche, raison pour laquelle nous avons proposé d'user du signifiant de *rectification subjective du rapport à la norme, i.e. à la limite*. Cette transmission ne consiste dès lors pas uniquement à *rectifier* les conduites des sujets dans leur rapport au quotidien par la production répétée et imposée de la limite, mais au contraire elle consiste à leur permettre - en ayant favorisé l'émergence des difficultés des sujets dans leur rapport au quotidien (i.e. au lien social) par l'écart ainsi produit et symbolisé dans la relation avec les éducateurs spécialisés - de s'approprier par identification

⁸⁶⁰ Cf. DUMONT L., *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Paris, Seuil, 1983, p. 37 & p. 77.

(inconsciente), les processus de réflexivité qui leur permettront *peut-être* de pouvoir se déterminer subjectivement dans un choix différent de trajectoire et d'identité subjective.

L'acquisition du jugement réfléchissant et du souci de soi leur donne ainsi la possibilité de choisir entre une identité sociale déviante dans laquelle ils peuvent rester installés, comme dans une *carrière* (selon le concept de Howard Becker), et la possibilité, par une rectification de leur rapport à la limite, d'encourir et de découvrir une identité inédite (qu'ils rencontrent dans l'altérité et l'écart du quotidien éducatif) pour d'envisager des solutions leur permettant de s'ouvrir à un nouveau rapport réflexif. Ce jugement réfléchissant, ce *souci de soi* vis-à-vis d'eux-mêmes que vise l'agir éducatif spécialisé contribue ainsi à favoriser leur ré-adoption dans le lien social, y compris par le moyen, en appoint et à certains moments, d'apprentissages de compétences et de capacités y concourant sur un mode parfois comportemental, sans que ce soit là cependant l'objectif principal et fondamental de l'action éducative spécialisée.

Il s'agit donc bien d'*instituer une relation identitaire* particulière qui se manifeste par des processus complexes d'*identification au texte institutionnel* que produit le dispositif.⁸⁶¹ Mais comment la *rectification subjective* et la *transmission de la limite* qui la sous-tend se traduisent-elles dans les coordonnées praxéologiques de l'acte éducatif ? Pour y répondre, on a déterminé les coordonnées conceptuelles du processus de l'*acte éducatif* en le définissant comme une *Pratique R.A.R.E.* qui est détaillée dans le paragraphe suivant.

Pratique R.A.R.E. et intention phronésique

Après la définition de l'« intelligence pratique de l'action » (Jobert) que constitue l'*agir éducatif spécialisé* dans l'institution de la vie quotidienne du dispositif comme *métis éthopoiétique*, les modalités empiriques et la forme qui traduisent sa *réflexivité* et son *action* ont été définies à partir de l'étude du *texte institutionnel* et qualifiées de *Pratique R.A.R.E.*, la nomination de ce concept permettant de repérer la structure temporelle qui définit la

⁸⁶¹ Cf. LEGENDRE P., *La société comme texte*, op. cit., pp. 183-184 : « [...] Nous touchons là à la pierre angulaire de la vie de la représentation, au pouvoir de tisser le lien, d'abord comme lien séparateur d'une primitivité structurale, c'est-à-dire de faire advenir l'identité sur fond de division portant l'altérité. [...] Dès lors qu'est fait le constat de la *nature relationnelle de l'identité* - saisie avec la plus grande pertinence par le « *Je est un autre* » de Rimbaud -, dévoilant *l'individu comme sujet divisé* sous le principe ou règle du Miroir, autrement dit sous un principe de ternarité, l'interrogation sur le pouvoir s'oriente dans une voie nouvelle. Il s'agit d'appréhender comment les sociétés abordent la problématique de la séparation, c'est-à-dire travaillent concrètement la question de l'aliénation constitutive et de sa dialectisation. [...] »

temporalité praxéologique de l'*acte éducatif spécialisé* : temps du **Regard** (observation-interprétation-adaptation); temps de l'**Acte** (intervention-décision-réponse) et temps de sa justification, constitutive en tant qu'*acte éducatif* intégral par la production du travail de **Réflexivité Éthique** (évaluation-délibération-rétroaction).

La *Pratique R.A.R.E.* illustre à cet effet la *politique institutionnelle de la réponse* produite par le dispositif à l'égard des sujets pris en charge, réponse qui se matérialise par l'*acte éducatif spécialisé* en tant qu'il constitue en réalité un processus symbolique qui articule la pratique de la réflexivité, du jugement réfléchissant, avec des gestes professionnels opérationnels qui sont évalués et maîtrisés. La *Pratique R.A.R.E.* est alors une pratique de repérage et de « ré-opéragé » du rapport des sujets pris en charge à la limite et aux limites, grâce au travail de réflexivité éthique qui permet aux éducateurs spécialisés de repérer et d'identifier les limites de leur propre action et les limites du dispositif. L'*agir éducatif spécialisé* du dispositif se compose, d'une part d'actions qui doivent être professionnellement et éthiquement évaluées et justifiées, et constitue d'autre part, une réflexivité de la limite, une *prudence* dans l'action (*phronèsis*) qui est adressée et transmise en actes aux sujets accueillis dans l'optique de produire ainsi, un *écart réflexif* ou *réfléchissant* qui favorise la rectification de leur rapport à la limite.

Ce processus d'*identification inconsciente* au *texte institutionnel* explique la prévalence mais aussi la fragilité de la *dimension identitaire* dans cette pratique professionnelle de l'humain où l'*incertitude* est permanente et le processus *invisible* en termes de finalités, ce qui explique en réponse aux questions problématisées que cette pratique est en partie *indicible* à l'observation directe. La *Pratique R.A.R.E.* permet dans ce contexte d'incertitude de donner forme au processus global qui articule la ternarité (*organisationnel, relationnel* et *réflexif éthique*) constitutive de l'*agir éducatif spécialisé* et les intègre sur un *arc interprétatif* (Ricoeur) transversal à toutes les zones de l'agir, illustrant ainsi la *temporalité structurale* de la *mise en acte* des finalités de la profession : l'*acte éducatif spécialisé* qui est un *geste praxéologique* complexe, en raison de sa nature en partie technique et en ce sens *poiétique*.

À partir de sa matérialité et des traces de sa production dans le cahier de bord, le concept de *Pratique R.A.R.E.* permet par ailleurs de démontrer que le travail d'*observation*, d'*intervention* et d'*objectivation* complexe qui constitue l'agir et son saisissement réflexif ne relève pas d'un paradigme explicatif positiviste mais bien d'une véritable *pratique indiciaire*, d'une compréhension empiriquement fondée et repérable (en ce sens objectivée) pour et par

l'ensemble des membres de l'équipe éducative. En ce sens, on peut affirmer que la *Pratique R.A.R.E.* relève à proprement parler d'une compétence qui s'inscrit à l'aulne du paradigme indiciaire analysé par Carlo Ginzburg, notamment en raison de l'importance centrale qu'occupe l'*observation* des signes, ainsi que la constitution d'*indices* potentiels qui sont interprétés dans le *jugement réfléchissant* des éducateurs dans le cours général de la vie quotidienne du dispositif éducatif spécialisé.

Le *cahier de bord* occupe une fonction centrale dans l'infrastructure technique qui permet aux éducateurs de produire dans son usage une *représentation mentale*, une *image panoptique* de la vie quotidienne, un *espace transitionnel*, un *espace du dedans*, une *extériorité interne* déterminant l'*intérieurité*⁸⁶² qui donne ainsi accès à un *regard réflexif* collectif dans le cours et dans l'après-coup de l'action et c'est ici la raison qui justifie que le premier temps de ce processus de prise en charge ait été défini comme une pratique du **Regard**. On l'a vu, la pratique du regard nécessite cependant, au préalable, la *fabrication du quotidien* éducatif spécialisé qui permet de produire un *cadre* permettant l'*expression* et le *saisissement* des difficultés sociales des sujets accueillis, favorisant l'émergence de ces difficultés et les moyens de les identifier. *Temps du regard*. Mais ce temps n'est pas qu'un temps d'observation car il faut considérer que l'observation est transversale à tous les temps de l'intervention. Au niveau relationnel et sur le plan symbolique de l'agir, on a vu que le travail nécessaire à l'institution du quotidien s'effectue par la confrontation et la rencontre dans la mise en œuvre des limites nécessaires au fonctionnement du « micro-lien social » que constitue le quotidien communautaire artificiel. L'imposition symbolique des limites constitutives de ce quotidien permet ensuite que se manifestent dans ce cadre des *écarts* qui mettent en relief positif et permettent aux éducateurs d'agir sur les résistances et les déviances que les sujets répètent dans leur rapport ordinaire au lien social, rapport problématique qui précisément justifie leur pris en charge par les institutions étatiques d'intervention sociale.

⁸⁶² Cf. RUEFF M., *Différence et identité*, op. cit., p. 309 : « [...] Il nous faut un schématisme rénové pour penser l'espace du dedans et Michaux employait à son tour le lexique du concept quand il écrivait : « l'espace, mais vous ne pouvez concevoir cet horrible en dedans-dehors qu'est le vrai espace ». c. *La figure parlant est l'instrument de cette rénovation du schématisme. En d'autres termes, la topologie est la solution de cette topologie : « il s'agit de ramener le sens de l'espace « habitable poétiquement », c'est-à-dire figuralemment ».* [Deguy :] « L'intériorité n'est nulle part, pas même dans la tête. Cependant, elle est... dicible et ne peut être dite que grâce à, ou sur le mode de la différence empirique relative entre un intérieur et un extérieur, la différence dedans/dehors elle-même en cause avec ses *homologues* dans le jeu des différences telles ouvert/fermé, ou *parmi/à part* etc., prises dans les différences phénoménales, saisissantes, « originales ». L'intériorité *est-comme...* Un exemple lui offre l'abri d'une comparaison. Et mêlant l'intériorité avec l'intérieur, selon la langue, je puis dire que le *dedans* n'est nulle part [...] ».

La constitution matérielle et symbolique des règles nécessaires à l'existence de ce quotidien particulier permet dès lors précisément *l'institution du regard* (Legendre) qui confirme qu'il s'agit d'une pratique d'*observation* de genre indiciaire, pratique où il s'agit de repérer, tout en les provoquant, les éléments qui constituent les indices et les prises pour l'action. L'*observation* est dans le cadre de la *Pratique R.A.R.E.* une pratique active, rétroactive et proactive, participante, en mouvement, exigeant une attention et une vigilance élevée. Les signes à observer sont en effet souvent insignifiants et difficiles à repérer en raison de leur caractère banal et anodin, ce qui nécessite un regard attentif et vigilant aux détails, une *attention flottante*. Mais ils sont parfois spectaculaires et fulgurants dans leur expression et, dans ce cas, il s'agit de les dénuder rapidement de leur charge de *pathos* pour éviter la fascination et la sidération par la production d'un *regard professionnel* le plus objectif possible dans le cadre du travail d'équipe. L'observation et l'interprétation de ces indices dans le quotidien et au quotidien permettent d'élaborer une phase ultérieure et centrale de l'action éducative spécialisée qui s'affine au niveau du projet et de la pris en charge individualisée, mais pourtant, la « mise en place » du fonctionnement du quotidien, en quoi consiste la phase de l'observation et du regard, constitue déjà en soi une intervention complète du cycle temporel de la *Pratique R.A.R.E.*

Il est toutefois nécessaire de préciser que le processus de l'acte éducatif reste en soi incertain puisque ses finalités ne trouvent leur portée que dans l'après-coup d'une réflexivité propre au sujet qui a été pris en charge et dont les effets se manifestent parfois bien plus tard et, bien souvent, en dehors du regard éducatif spécialisé qui n'en saura peut-être jamais rien. En ce sens, l'*acte éducatif* se distingue dans une double nature, d'une part téléologique, intentionnelle, voire idéologique, d'autre part pratique et empirique dans les actes qui sont posés au quotidien et composent la transmission des limites. L'intention éducative spécialisée relève donc d'un projet, d'un pari sur le devenir qui se traduit pourtant par un agir et des actes dans le présent du quotidien institutionnel. En ce sens, l'efficacité ou l'effet de l'*acte éducatif spécialisé* visé reste toujours incertain, improbable, raison pour laquelle son intentionnalité est éthique et peut s'inscrire dans ce que l'on a défini comme une *intention phronésique*, en raison de la nature indéterminée de l'agir à l'égard des sujets pris en charge qui exige la plus grande prudence. Dans le cadre de cette recherche, la dimension éthique et réflexive démontre et confirme encore une fois que la pratique de la limite relève d'une « *mètis infinitisante* » et non d'une « *mètis finitisante* » dans laquelle l'efficacité visée consiste, comme dans la chasse, la pêche ou la guerre, à faire plier la subjectivité déviante des sujets pris en charge pour la re-

conformer mécaniquement par la force et la re-normaliser par une industrie éducative comportementale, des techniques de domination et voire même, l'abattre.

La « chasse à l'occasion » est de nature différente dans l'*agir éducatif spécialisé*, mais il faut admettre que le versant destructeur ou toxique de la pharmacologie que constitue en soi la *mètis* est un risque qui accompagne toujours la mise en œuvre d'instruments techniques. Cette « part-maudite » fait pour cette raison partie des dimensions sombres de l'histoire de l'éducation spécialisée et constitue un risque permanent qui accompagne la mise en place de tout dispositif⁸⁶³, justifiant dès lors la nécessité du jugement réfléchissant et de la *réflexivité éthique* comme soin permanent. La destructivité évoquée signifierait la mise en acte d'une *mètis* sans éthique, une pratique où le redressement serait visé à tout prix et dans laquelle l'usage de la violence se trouverait justifié au nom du bien des sujets. Cet usage caractérise indéniablement un pan de la réalité de l'histoire de l'éducation et un certain nombre de pratiques qui ont précédé la professionnalisation de l'éducation spécialisée dans le cadre de l'institution de l'État social à la sortie de la Seconde Guerre mondiale. « *Ce qui n'est pas venu au jour du symbolique, apparaît dans le réel* ». ⁸⁶⁴

Le fait que l'*agir éducatif spécialisé* soit qualifié et défini comme *mètis éthopoiétique* et comme *Pratique R.A.R.E.* se justifie dès lors par le fait que le risque de *destructivité* est potentiellement toujours présent dans la *négativité* du quotidien artificiel que produit techniquement le dispositif éducatif spécialisé. Elle y est en quelque sorte structurellement liée et voici la raison pour laquelle il s'agit que la technique soit en permanence traitée au prisme de la *réflexivité* pour qu'elle reste circonscrite comme pharmacologie du remède et non du toxique, dans une *mètis* qui n'use pas de la *force* au sens propre. C'est précisément cette raison qui justifie et explique le dédoublement éthique de la réflexivité et du caractère prudentielle de l'*agir éducatif spécialisé*. Pourquoi les éducateurs du CPA de Valmont produiraient-ils tous ces gestes délibératifs et évaluatifs autrement, si ces risques n'étaient pas omniprésents dans la vie quotidienne du dispositif ?

On répète encore une fois que les visées de l'*agir éducatif spécialisé* et de la *Pratique R.A.R.E.* qui en constitue la forme ne sont pas de l'ordre d'une efficacité de re-conformisation

⁸⁶³ Cf. De nombreux travaux ont examiné historiquement la présence et l'usage de la violence dans les modalités éducatives et les dispositifs éducatifs, que ce soit sur le plan structurel ou dans les pratiques effectives et les orientations éducatives de la première moitié du 20^e siècle, entre autres (cf. bibliographie) : MILLER A., *C'est pour ton bien* ; TOMKIEVICZ S. ET VIVES P., *Aimer mal, châtier bien* ; ROUANET, *Les enfants du bagne* ; RUCHAT, *L'oiseau et le cachot* ; ANSERMET & SORRENTINO, *Malaise dans l'institution* ; CIFALI, *Le lien éducatif*.

⁸⁶⁴ LACAN J., *Écrits, op. cit.*, p. 388.

qui, à force de l'imposition répétée des limites, conduiraient les sujets pris en charge à s'y soumettre. La visée de l'agir relève d'une l'*intention* visant à produire une *rectification subjective* qui bien que n'étant pas évaluable en termes de résultat final peut cependant être évaluée et mise en œuvre en termes de la *politique subjective de la réponse* que constitue la transmission de la limite et des limites. Tout à l'inverse d'une réponse orientée par quelque « loi du Talion », l'*agir éducatif spécialisé* répond invariablement sur un mode et des modalités symboliques, par l'usage de la parole et de la *sanction*, celle-ci se traduisant par une réponse réfléchie et explicitée à chaque fois dans sa dimension éthique et déontologique. En ce sens, nous avons ici bel et bien affaire à un *art du quotidien* qui fait appel, pour trouver les réponses les mieux adaptées, à la ruse, aux pouvoirs créatifs de la *mètis*, mais aussi à l'art du *jugement réfléchissant*, du *jugement pratique*. Grâce à la *réflexivité éthique*, les éducateurs spécialisés opèrent par les limites une *rectification éducative spécialisée*, transmettant ainsi « la limite » dans le rapport des sujets accueillis au quotidien, quotidien où gît aussi le rapport à la destructivité et à la mort, présence de l'« être-pour-la-mort » qui définit en négatif l'identité de chaque individu dans sa façon d'habiter le monde. Ne convoque-t-on pas à chaque fois tacitement et logiquement la présence souterraine de la destructivité et de la mort dans le rapport du sujet humain - à soi, aux autres, au monde - lorsque l'on parle de limite ?

Dans la rencontre et en relation avec éducateurs spécialisés, les processus d'identification à l'œuvre dans le mouvement de la *rectification sociale et subjective* adressée aux sujets pris en charge sont pour cette raison des *processus symboliques* difficilement visibles et évaluables puisqu'on peut affirmer à juste titre que ce sont des *processus inconscients*, qui permettent dès lors de définir la consistance de la *dimension indicible* dans la pratique éducative. Parler de limites, c'est aussi convoquer ce qui dans la *rencontre* et la *relation éducative* s'exprime inconsciemment en termes d'*amour* et de *haine*, la parole transporte toujours en soi une part d'ombre et la proximité de l'autre, éducateur ou sujet, peut à tout moment être déstabilisante et vécue par l'autre comme un danger.⁸⁶⁵ C'est en rapport à la centralité de cette *dimension*

⁸⁶⁵ CIFALI M., *Le lien éducatif, op. cit.*, pp. 124-125 : « [...] À travers l'autre, à n'en pas douter, c'est à moi que je me confronte. Plus je ne m'aime pas, plus je le hais. La haine de l'autre, Castoriadis la conçoit comme « autre face de soi inconsciente ». Une société qui provoque la haine de soi drainera la haine de l'autre. « Si j'ai mal à l'autre, c'est que je me débrouille mal avec moi-même. Ce que je rejette de lui, c'est une part de moi. SI j'ai de la peine à vivre avec lui, c'est que j'ai de la peine à vivre avec moi. » Qui est alors susceptible d'être une menace pour soi ? On a souvent pensé que c'était l'autre dans sa radicale différence. Le noir pour le blanc. Daniel Sibony affirme que celui qui nous met le plus en danger, c'est celui qui « presque » nous ressemble : pas tout à fait mais presque. Un être différent mais en voie de devenir semblable. Celui qui est juste intégré peut être en effet redoutable pour celui qui ne l'est pas encore. Celui qui vient d'être reconnu citoyen d'un pays peut ne pas supporter l'étranger. L'enfant d'ailleurs peut en venir à rejeter un enfant qui débarque à son tour et n'a pas encore de place. L'autre est « l'ombre de leur être », c'est pourquoi il faut « de toute urgence le faire passer dans

relationnelle, affective et identitaire (transférentielle), tant pour les sujets que pour les professionnels, que la question des *limites* se pose de manière fondamentale et implique que les professionnels soient attentifs et réfléchissent aux dimensions déstabilisantes, voire dangereuses qui caractérisent la *transmission de la limite* dans l'expérience du *quotidien éducatif spécialisé*, dans cet entre-deux entre socialité primaire et socialité secondaire. « Être avec eux », tel est bien en quoi consiste le *travail de groupe* dans la vie quotidienne et la question des *limites* en définit les enjeux.⁸⁶⁶

Il est en ce sens justifié de qualifier l'*agir éducatif spécialisé*, d'une part comme une *Pratique R.A.R.E.* sur la forme (et dans l'équivoque signifiante que cette nomination transporte en soi en terme de rareté et en terme d'excellence : c'est une pratique exigeante qui relève de l'art), d'autre part comme *métis éthopoiétique* sur le genre, puisque la *politique de la réponse*, c'est-à-dire la *transmission de la limite*, est invariablement opérée par les éducateurs, quelle que soit la nature problématique de la *déviance* des sujet accueillis et quelle que soit par ailleurs la nature et la durée du *mandat*. Que la prise en charge dans le dispositif du quotidien soit courte et se déroule sur quelques jours, quelques heures ou plusieurs années, le cœur de l'agir consiste en tout temps à transmettre la limite avec le plus d'intensité et de précision possible, en fonction du temps disponible, ce que seul permet de réaliser un *art adaptatif*, souple et réactif, un *art du quotidien* comme le définit Michel de Certeau, une *métis éthopoiétique* et une *Pratique R.A.R.E.* dans le cas de l'*agir éducatif spécialisé* qui articule une *politique de la réponse institutionnelle* - donc socialement démocratique en fonction de son contexte de détermination -, ce que l'on peut nommer une *Poétique de la limite*. Poétique

le *néant* ». Qui suis-je ? Chacun veut devenir soi-même, est à la recherche d'identité stable, et c'est là que le bas blesse. La petite différence est toujours à l'orée du bois. Personne n'est protégé chaque fois qu'un autre vient sur son terrain et se révèle plus vivant qu'il ne l'est. Son identité est troublée par une telle proximité. « L'autre est toujours potentiellement dangereux. » Et il l'est d'autant plus lorsqu'on n'a pas de sécurité intérieure, qu'on est dans un état d'impuissance et de désarroi, que notre vie est mise en danger par un dénuement, qu'on ne peut transformer sa réalité inacceptable. La dramatisation de ces phénomènes advient lorsqu'un individu ou une communauté se trouve insécurisé, dans un état de détresse : ils ne peuvent accepter une faille dans leur identité. Il en va ainsi de certains moments historiques ; il ne va ainsi d'instant de la vie de chacun. [...] »

⁸⁶⁶ *Ibid.*, pp. 128-129 : « [...] Pour vivre ensemble, il y a des règles, des interdits, des mots dits, des assurances, des sécurités, une place à préserver même à celui qui débarque en angoisse et attaque pour n'être pas attaqué. Il importe de perdre cet espoir que l'on peut vivre ensemble en bonne entente simplement par notre bonne volonté. Tous les phénomènes nommés - exclusion, bouc émissaire, défense, protection, exclusion, infériorisation, haine, intolérance, violence - sont présents nécessairement dans l'espace d'une classe ou d'un établissement. Il revient à l'école de s'y affronter minute après minute, même si ni notre actualité ni l'éducation n'éradiqueront ces « forces obscures », ces ombres de nous-mêmes. [...] On aurait dans les métiers de l'humain à s'efforcer de comprendre comment on jongle avec le bon et le mauvais ; comment on déporte, reporte, dénie, attribue, projette, clive, idéalise ; comment dans tous les rapports professionnels, cela s'active au point de passionnaliser et de dramatiser les échanges. [...] »

et poétique de la limite en ce sens qu'il s'agit d'un *art de l'occasion* mais aussi, dans le même temps, d'un *art de la mémoire*.

La poétique du *texte institutionnel*, comme un poème, est une action symbolique *composée* à partir de l'usage d'outils *hypomnésiques* et de *techniques de gouvernement*, de soi et des autres, qui permet la *créativité* nécessaire pour que les éducateurs puissent parvenir à s'adapter et à faire face aux imprévus et à l'incertitude qui caractérisent leur pratique, qui permet au sujet d'être dans un *rapport à soi* inédit, créatif. L'*agir éducatif spécialisé* relève dès lors phénoménologiquement d'une *politique de la réponse* et d'une *poétique de la limite*.

Finalement, quel que soit le temps à disposition et la nature des difficultés, les finalités de l'éducation spécialisée sont toujours les mêmes dans leur intention téléologique : favoriser et permettre l'appropriation par le sujet pris en charge de son espace psychique, physique et relationnel. La *transmission de la limite* est ainsi pour le dire simplement la transmission d'un *rapport réflexif à la limite* qui permet au sujet de faire des choix, en se repérant dans son rapport aux limites et en choisissant à partir de là de se maintenir ou non, dans un mode de déviance parfois destructeur et mortifère ou dans un mode plus adaptatif au lien social dans des modalités qui lui seront singulières. L'*agir éducatif spécialisé* favorise ainsi la production symbolique des conditions qui permettent aux sujets de se constituer et d'apprendre à *habiter le monde* et leur propre *espace d'intériorité*.

Il ne s'agit pas de produire la conformisation des sujets, mais de leur permettre d'acquérir et de prendre à leur compte une réflexivité, une auto-réflexivité ou autrement dit un rapport autonome dans la réflexivité appliquée à leurs propres conduites sociales, par l'apprentissage du jugement réfléchissant, de la responsabilité de majorité, toujours en rapport à la limite. En ce sens, l'*agir éducatif spécialisé* est une *pratique de l'écart* dont l'intention et le mandat visent paradoxalement une « *ré-(é)-duc-(a)-tion* » de l'*écart toxique* que constitue la déviance sociale, par l'*écart pharmacologique* d'une réponse symbolique produite comme *remède* dans le cadre de la relation éducative et des effets d'identifications qui s'y produisent inévitablement en termes de *transfert* et d'*inconscient* (i.e. d'*insu* et d'*indicible*). C'est pour cette raison que la question de la *rencontre* est centrale en éducation spécialisée, car il s'agit bien d'une pratique de l'accompagnement, de partage du « pain quotidien », un *accompagnement à l'intériorité*.⁸⁶⁷ Et c'est en ce sens une pratique toujours incertaine, une

⁸⁶⁷ *Ibid.*, pp. 130-131 : « [...] Il ne s'agit pas de favoriser un quelconque narcissisme ou égocentrisme, mais qui sait prendre soin de soi a quelque chance de ne pas reporter sur l'autre une part de lui-même. Qui ne s'effraie pas

pratique rare, puisque c'est un art de faire qui exige *technique, savoir-faire, prudence*, et que l'excellence dans l'art résulte d'un long travail et d'une longue expérience.

Théâtre et théâtralisation du quotidien ; métiers éthopoiétiques ; Pratique R.A.R.E. : ces trois angles conceptuels de saisissement ont au final permis de définir les coordonnées *topologiques, pratiques et réflexives* de l'*organisation*, de l'*intervention* et de la *transmission* qui caractérisent l'*agir éducatif spécialisé* concrètement mis en œuvre par l'équipe éducative du CPA de Valmont. Au regard du champ de l'éducation spécialisée et des questions soulevées dans la première partie de la recherche, ces trois pôles permettent de mieux situer l'agir des éducateurs spécialisés et d'apporter des réponses plus précises concernant d'une part le *cadre institutionnel* et sa *fonction artificielle* de production du *quotidien éducatif spécialisé*, d'autre part concernant le genre spécifique d'*intelligence pratique* mis en œuvre dans cette pratique professionnelle, question qui restait jusqu'ici floue, oscillant entre *praxis* et *poïesis* sans que ces dernières soient clairement mises en perspectives au-delà des considérations éthiques qu'elles impliquent.

Le concept de *Pratique R.A.R.E.* permet enfin de mieux saisir la temporalité et le processus de l'*agir éducatif spécialisé*, illustrant concrètement la complexité du nouage entre *agir organisationnel, agir relationnel et agir réflexif éthique*.

Il montre que les modalités circulaires de son application temporelle non linéaire ainsi que les différentes phases de l'acte éducatif se réalisent dans la vie institutionnelle quotidienne en simultanéité et se déploient dans l'entrecroisement synchronique mais paradoxalement différencié de la prise en charge individuelle à chaque sujet, tout autant et dans le même temps que dans le cours de la prise en charge collective de groupe. L'*institution du quotidien, l'interprétation du quotidien, l'intervention dans le quotidien* se croisent ainsi simultanément dans la complexité et l'instantanéité de la vie quotidienne, nécessitant l'usage des *outils techniques* et principalement du *cahier de bord*, lequel permet dans sa nature d'*objet-mémoire* de produire et d'enregistrer les *traces* qui permettent de produire dans l'*après-coup*, la *réflexivité* de l'action et son évaluation, évaluation qui sera réinjectée ensuite dans le cours de la vie quotidienne à travers les nouvelles réponses et décisions adressées aux sujets accompagnés en fonction des éléments qu'ils expriment.

de son intériorité, risque moins de trébucher dans des reports de responsabilité. Qui accepte de vivre avec soi, peut regarder vivre l'autre sans le suspecter de lui voler bonheur, argent ou créativité. « Supporter l'altérité, c'est supporter un minimum de désintégration, de non-intégrité, d'identité fêlée. Supporter que le semblable soit autre, que soi-même on devienne autre, n'est rien moins qu'évident : c'est accepter l'idée corrosive du temps et de la mort », écrit Sibony. [...] ».

Le *texte institutionnel* du CPA de Valmont est ainsi un *texte* « continu dans sa discontinuité », « stable dans son instabilité », le reflet de la *métastabilité du dispositif institutionnel* puisqu'il implique une perpétuelle et circulaire reprise réflexive. Il constitue en ce sens un *texte de l'action*, le *texte du quotidien* qui détermine le *discours* de cette *activité professionnelle*, de cette *profession* et de l'*agir* qui la caractérise, en ce qui concerne ce dispositif indigène en tous les cas : un *discours éducatif spécialisé*.

L'éducation spécialisée peut être dès lors et à partir de là être considérée comme un champ professionnel spécifique, en raison de la centralité et de la fonction qui la caractérise :

- pour l'équipe éducative : *l'institution artificielle de la vie quotidienne ; l'institution d'un espace transitionnel ; l'institution d'un esprit, d'une âme institutionnelle ; l'institution d'un corps solidaire ;*

- pour les sujets accueillis : *l'institution d'un chez-soi ; d'un espace du dedans ; d'une intériorité nouvelle, d'un rapport inédit à la limite, aux limites, i.e. au lien social ; l'institution de nouvelles possibilités et perspectives d'habiter le monde ; un devenir autre que la carrière de déviance ; une déviation, un écart de trajectoire.*

8.2. L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE COMME CHAMP SPÉCIFIQUE

Dans ce chapitre et à partir de la centralité du quotidien, on répond aux questions problématiques qui traversent la première partie et on considère que l'éducation spécialisée peut être définie comme un champ professionnel spécifique et distinct du travail social. On réfléchit à cet effet sur la portée de l'adjectif « spécialisée » qui est conjoint à l'éducation afin de proposer une réponse qui permet d'explicitier ce dont il s'agit lorsque l'on parle de la *part indicible* caractéristique de ce genre de pratique. Si le chapitre précédent permet de répondre à la question de savoir « ce que font les éducateurs spécialisés et comment ils le font » - *ils transmettent la limite dans un cadre théâtralisé du quotidien par une mètis éthopoiétique qui se traduit par un processus dont la temporalité se distingue par la pratique du regard, de l'acte et de la réflexivité éthique (Pratique R.A.R.E.) qui correspondent aux trois dimensions de l'agir éducatif spécialisé (agir organisationnel, agir relationnel, agir réflexif éthique)* - ce chapitre s'attèle à circonscrire le champ que constitue l'éducation spécialisée, en fonction des caractéristiques qui s'apparentent ou s'éloignent du champ plus large du travail social dans lequel il est indubitablement inscrit mais dont nous affirmons qu'il doit être distingué.

L'éducation spécialisée est effectivement en soi un champ spécifique de pratiques qui regroupe un ensemble hétéroclite de dispositifs institutionnels singuliers qui possèdent chacun leur propre identité (*esprit* ou *âme institutionnelle*), du fait de la variété des déviations (volontaires ou non) dans lesquelles sont inscrits les sujets qui y sont pris en charge, ainsi qu'en fonction de la diversité des modalités de la commande sociale et des différents types de *mandats* confiés par les autorités de placement. À partir de l'étude du *texte institutionnel* du CPA de Valmont, on affirme que les modalités formelles et structurelles de l'*agir éducatif spécialisé* théorisé dans cette recherche sont susceptibles d'une part de rendre compte et de s'appliquer à l'activité de tout dispositif éducatif spécialisé et d'autre part qu'elles peuvent servir à les analyser comparativement selon les mêmes modalités. Ces modalités impliquent de fait des différences et des singularités propres à ces contextes professionnels *indigènes* qui travaillent tous dans une *incertitude* permanente, que cette incertitude concerne le cadre social étatique qui détermine le mandat et le financement, des nécessités indigènes et propres au dispositif en lui-même ou qu'elle concerne différemment les déviations et les expressions

problématiques que manifestent les sujets pris en charge dans leur rapport au quotidien et à leur devenir existentiel et individuel, le *pathos*.⁸⁶⁸

Malgré la diversité des dispositifs éducatifs spécialisés et les mutations régulières et récurrentes des politiques sociales dans les évolutions sociales et sociétales, la pratique de l'éducation spécialisée s'est pourtant stabilisée depuis sa naissance dans l'après-guerre et se constitue aujourd'hui comme un champ stable avec une identité professionnelle qui se distingue, dès le départ et tout au long de son évolution, nettement des pratiques du travail social, pratique distincte bien que voisine et très proche. Ce n'est que dans le cadre des évolutions récentes qu'elle s'est trouvée pleinement inscrite dans ce champ, tout autant si ce n'est encore plus hétéroclite qu'est le travail social, lui-même en perpétuelle mutation. L'éducation spécialisée est ici encore une fois dans une position paradoxale d'entre-deux. Si elle est à la fois un champ socio-historiquement autonome en regard du travail social et sur le plan de ses origines vis-à-vis des deux champs de pratique voisins que sont l'animation socio-culturelle et l'assistance sociale, elle est hétéronome au travail social dans le même temps en raison des mutations de l'État social à la sortie de la Seconde Guerre mondiale. Ces mutations ont provoqué un rapprochement et des chevauchements progressifs ont conduits les trois champs professionnels à se rejoindre et à s'enseigner mutuellement, non seulement dans le cadre des centres de formation professionnelle, mais également dans la collaboration et la création de nouveaux dispositifs pratiques parfois hybrides et pluridisciplinaires qui forment et constituent le champ contemporain du travail social.⁸⁶⁹

Il reste malgré tout toujours délicat de séparer éducation spécialisée et travail social et de sortir du paradoxe qui caractérise et définit socialement en partie la première. L'éducation est une profession indubitablement reconnue avec une histoire, des statuts, des associations institutionnelles, des dispositifs, un savoir, un savoir-faire et une formation, ainsi que des dispositifs réflexifs spécifiques. Pourtant, elle reste inscrite sous le générique « travail social » qui constitue une grande nébuleuse exponentielle dont les contours et les constituants restent insuffisamment dessinés. Dans tous les cas, il faut admettre qu'un discours singulier de l'éducation spécialisée existe, puisque des praticiens et des formateurs de ce champ ainsi que

⁸⁶⁸ Cf. DUFOUR D.-R., *Le délire occidental et ses effets actuels dans la vie quotidienne : travail, loisir, amour*, Paris, Les liens qui libèrent, 2014, pp.168-169 : « [...] Ce terme se traduit en latin par *passio* - « passion » en français, qui donne aussi « passif ». Ainsi parlait-on de « la passion du Christ » ou des « passions de l'âme » (la colère, l'envie, la crainte, la pitié). S'il y a souffrance, c'est parce que, dans ces passions, le sujet reste *passif*. Il pâtit (verbe qui vient de *pathos*), il ne s'agit pas, c'est-à-dire qu'il n'est pas *agent* (c'est-à-dire sujet) mais *patient* (c'est-à-dire objet) - à noter que « patient » à la même racine que « pâtir » [...] »

⁸⁶⁹ Cf. à ce sujet et pour exemple : CARPAYE C., BOULODNINE R., *Les habitants voyageurs*, op. cit.

des chercheurs en sciences humaines et sociales ont produit un ensemble de travaux qui se sont intéressés de près à la spécificité de l'éducation spécialisée, attestant et permettant de considérer ce champ dans sa globalité et son autonomie. Dans le cadre de cette recherche, on considère que l'ensemble de ces discours spécifiquement consacrés à l'éducation spécialisée - qui ont été présentés dans la première partie de la recherche - définissent et constituent le *discours conscient* de l'éducation spécialisée, discours qui reflète la caractérisation sociale et les spécificités de cette profession et des métiers du social, plus largement, discours habituel et ordinaire dans lequel la relation professionnelle avec les sujets accueillis - ou les bénéficiaires, voire les clients - est centrale et se trouve parfois qualifiée de relation d'aide.

C'est à ce point précis que s'impose une césure pour marquer la distinction entre éducation spécialisée et travail social, en fonction de la distinction entre *relation éducative* et *relation d'aide*, sans dénier en quelque façon leur proximité et l'inscription du champ de la première dans le champ plus large et générique du second. Cette distinction apparaît plus nettement dans la littérature que dans la pratique quoi que, selon les différents contextes, l'éducation spécialisée occupe parfois une place singulièrement distincte du travail social, comme par exemple dans le cas de Canton de Genève qui a procédé à une « réforme de l'éducation spécialisée » et dispose d'une « commission de l'éducation spécialisée » spécifique.⁸⁷⁰ En considérant la littérature, on constate que le terme de « relation éducative » est spécifique à l'éducation spécialisée⁸⁷¹ mais qu'on ne le retrouve pas dans les pratiques du travail social qui usent dans le cas de l'action sociale et de l'action publique du terme de « relation d'aide » ou de « relation de face à face ».⁸⁷² Examiner précisément cette distinction ne relève pas de cette recherche, mais l'étude de la thématique pourrait faire l'objet d'un travail de recherche très instructif afin de déterminer les lignes de démarcations entre *relation éducative* et *relation d'aide*, entre *éducation spécialisée* et *travail social*, d'autant plus que la confusion est parfois difficile à circonscrire.

De manière générale et quoi qu'il en soit de cette distinction, ce discours est dans les deux cas orienté par la relation, la rencontre et les interactions avec les sujets concernés, mais il fait

⁸⁷⁰ « Réforme de l'éducation spécialisée », rapport de la Direction générale de l'office de l'enfance et de la jeunesse de juillet 2013, Département de l'instruction publique, de la culture et du sport de la République et Canton de Genève.

⁸⁷¹ Cf. ROUZEL J., *Le transfert dans la relation éducative* ; GABERAN P., *La relation éducative* ; CAPUL M., LEMAY M., *De l'éducation spécialisée*, op. cit. ; CIFALI M., *Le lien éducatif*, op. cit. ; etc.

⁸⁷² Cf. OSSIPOV L., LAMBELET A., CSUPOR I., *De l'aide à la reconnaissance. Ethnographie de l'action sociale*, Genève IES, 2008 ; KELLER V., *Aider et contrôler. Les controverses du travail social*, Lausanne, EESP, 2006 ; CANTELLI F., GENARD J.-L., *Action publique et subjectivité*, op. cit.

plus particulièrement appel aux notions et droits d'*égalité*, de *justice sociale* et d'*intégration* dans le cadre du travail social et de la relation d'aide, ainsi qu'à des valeurs d'action collective solidaristes et altruistes à l'égard de la vulnérabilité des individus.⁸⁷³ Dans le cas du discours éducatif spécialisé, on a plus affaire à un *humanisme personnaliste* qui fait appel à des valeurs comme la création et la singularité, dans une « politique des sujets » soucieuse du devenir existentiel et de la réalisation de soi, avec en sous-main diverses théories psychologiques (Rogers) ou psychanalytiques sur lesquelles la profession s'est appuyée dès sa naissance. Entre « devenir individuel » et « devenir social », la distinction entre le discours de l'éducation spécialisée et du travail social n'est pas facile à déterminer, mais l'on peut admettre que les deux champs présentent chacun un discours positif et « conscient » dans lequel ils se conjoignent autour d'une ambiguïté et se parent en façade de notion comme celle de l'altruisme, de l'aide à l'autre, de l'empathie, du don de soi, de l'action philanthropique, etc. Ce *discours conscient* s'est élargi aujourd'hui à l'ensemble des pratiques en travail social, sans qu'on ne parvienne plus trop précisément à distinguer ce dont il s'agit lorsqu'on parle de travail social et d'agir envers autrui.

Dans le cadre de cette recherche, à partir de l'étude du cahier de bord du CPA de Valmont, on peut considérer que cette *mémoire graphique et discursive* constitue et démontre dans le même temps l'existence d'un *texte inconscient*, ainsi qualifié au sens de *texte insu* : le *texte institutionnel* qui constitue effectivement un « savoir qui ne se sait pas », une inconscience qui concerne quantité considérable de gestes praxéologiques qui déterminent pourtant la genèse⁸⁷⁴ du « faire éducatif » et qui sont oubliés, mis de côté, écartés, comme refoulés dans l'ombre de la page du cahier de bord. On peut alors affirmer qu'il existe une part de l'activité dans laquelle les éducateurs ignorent eux-mêmes ce qu'ils font, un oubli et un insu qui est fondamentalement et logiquement en lien et en rapport avec à la fonction d'*institutionnalisation du quotidien* qui soutient dans l'ombre la *transmission de la limite*.⁸⁷⁵ Le *texte institutionnel* peut dès lors être défini dans le mouvement de sa reconstitution,

⁸⁷³ Cf. SOULET M.-H. (éd.), *Agir en société, Engagement et mobilisation aujourd'hui*, Fribourg, Academic Press, 2004.

⁸⁷⁴ Cf. FERRER D., *Logiques du Brouillon, op. cit.*, pp. 82-83 : « [...] Il faut pourtant s'y résoudre, dans la genèse des œuvres comme dans l'histoire littéraire (et dans bien d'autres domaines). Il faut se faire à cette idée dérangeante : en dernier ressort, pour nous et, d'une certaine manière, pour le créateur, *ce n'est pas le genèse qui détermine le texte, mais le texte qui détermine sa genèse.* [...] »

⁸⁷⁵ JAVEAU C., *La société au jour le jour, Écrits sur la vie quotidienne*, Bruxelles, Éditions La lettre Volée, 2003, pp. 143-144 : « [...] il semble bien évident que ces micros-activités constituent un peu comme le ciment même de notre « construction sociale de la réalité » quotidienne. [...] Ces micros-activités ne sont pas moins instituées que les macro-activités, dont elles constituent la chair même. Il s'agit bien d'une « institution », au sens de procès et non de résultat, qui peut prendre, dans pas mal de cas, les allures d'une institutionnalisation (par exemple, lever son verre avant de commencer à boire et dire « à votre santé » à la cantonade). [...] »

comme une composante de *la part indicible de l'activité* ainsi rendue positive et explicite par le processus méthodologique de la recherche sociologique indiciaire. En lien avec la centralité du concept de *quotidien* dans notre analyse, il est à partir de là possible d'affirmer que la *part indicible et insaisissable* de l'activité professionnelle en éducation spécialisée, ou du moins une portion de celle-ci, émane précisément de la *fonction anthropologique* qu'opère et occupe dans l'existence de tout individu le procès de *quotidianisation*, dans le cas de cette recherche d'une *fonction sociologique* qui opère dans l'existence des sujets accueillis et éducateurs spécialisés dans le *quotidien éducatif spécialisé*. Par raisonnement logique, on peut considérer que l'ensemble des questions problématisées dans cette recherche sont ainsi empiriquement articulées à la question du *quotidien éducatif spécialisé* qui est, comme le montre l'étude du cahier de bord ainsi que la *transmission de la limite* qui constitue le cœur de l'intervention à travers la pratique *R.A.R.E.*, artificiellement produit, comme par montage, ce qui justifie et explique la *fragmentation* constatée à la lecture de cahier de bord, renforçant la présence logique de l'*indicible* inhérent au processus du *travail créateur* dans la *genèse et le montage de l'agir*, comme on parle de montage théâtral ou cinématographique.⁸⁷⁶

De la même manière que « tous les chemins mènent à Rome », toutes les questions de cette recherche conduisent finalement à la notion et au concept générique de *Quotidien* qui semble à lui seul permettre d'éclaircir la *part d'indicible* de la pratique éducative spécialisée. Sous un angle anthropologique, le quotidien peut ainsi être envisagé comme un processus de production permettant à tout humain de fonder son existence sur le socle d'une *sécurité ontologique* minimale qui lui est nécessaire pour que son *identité* et son *existence sociale* puissent ainsi se stabiliser grâce aux processus de la *ritualisation*⁸⁷⁷, telle qu'on a pu la repérer dans le *texte institutionnel* du CPA. C'est à cet endroit que la question du *quotidien* et de sa *constitution inconsciente et textuelle* permet de mieux comprendre et circonscrire l'omniprésente fragilité identitaire qui se déploie à de multiples niveaux micro et macro-sociaux dans le champ de l'éducation spécialisée. On trouve ainsi des réponses qui dessinent le chemin d'accès aux racines de l'*indicible* caractérisant cet agir professionnel et l'on peut affirmer en ce sens que dans cette recherche, de la même manière que Jacques Lacan affirmait que « l'inconscient, c'est le social »⁸⁷⁸ : « le quotidien c'est le social » ou alors que le « social,

⁸⁷⁶ Cf. FERRER D., *Logiques du Brouillon*, op. cit., pp. 75-77.

⁸⁷⁷ JAVEAU C., *La société au jour le jour*, op. cit., pp. 28-29 : « [...] La ritualisation du quotidien. Les interactions individuelles qui s'inscrivent dans le champ du quotidien - et qui en constituent d'ailleurs la trame essentielle - font l'objet, de la part des acteurs sociaux, d'une « mise en scène ». [...] ».

⁸⁷⁸ Cf. FIUMANO M., *L'inconscient c'est le social ; Désir et jouissance chez nos contemporains*, Toulouse, Érès, 2016.

c'est le quotidien », phénomène « sociétal » abordé par Claude Javeau avec le concept de « socialité ». ⁸⁷⁹

Toutefois, la problématique de l'*indicible* et de l'*inénarrable* subsiste encore dans le champ plus large du travail social : qu'en est-il effectivement de la présence de l'*inénarrable* souvent régulièrement relevé dans les recherches scientifiques examinant les pratiques du travail social, dès lors que le quotidien n'y occupe *a priori* pas, contrairement à l'éducation spécialisée, une fonction opérative qui détermine spécifiquement les modalités de prise en charge ? S'agit-il d'une confusion qui, dans l'unification du champ l'éducation spécialisée avec le champ du travail social, fait déteindre la spécificité du premier sur le second ou alors faut-il mieux considérer que cette problématique n'existe réellement que dans le cadre des pratiques éducatives spécialisées ? L'objectif n'est pas de répondre à cette question dans le cadre de cette recherche, mais puisqu'une zone explicative plausible concernant l'*indicible* dans les pratiques en éducation spécialisée a été éclairée, il semble légitime de poser la question. La question de l'identité et/ou de la différence de l'éducation spécialisée d'avec le travail social perdure toutefois depuis le départ des questionnements problématiques de la recherche.

Éducation spécialisée et (division du) travail social

Travail social et éducation spécialisée sont intimement liés, ce sont pourtant deux champs distincts si l'on examine les origines de leur constitution. Très simplement et pour rappel, l'éducation spécialisée trouve son origine dans un certain nombre de pratiques de prise en charge, principalement d'enfants, dans le cadre de champs disciplinaires ou institutionnels et de dispositifs d'intervention transversaux : psychanalyse, psychiatrie, justice, psychopédagogie, médico-social, asiles, etc. Le travail social trouve quant à lui son origine au moment de la naissance et de la mise en place des dispositifs d'assurances sociales et d'assistance sociale, il ne se préoccupe en principe pas tant de l'éducation des individus que de leur inscription sociale dans le système social et sociétal produit à l'aulne de la démocratie

⁸⁷⁹ JAVEAU C., *La société au jour le jour*, *op. cit.*, p. 39 : « [...] À la limite, et au risque de passer pour impérialiste, il n'y a de sociologie que du quotidien, comme pour Simmel il n'y avait que des individus, le « social » n'étant que l'excuse de la myopie de ceux qui prétendent l'étudier. Pour faire bref, je dirai que le quotidien, c'est ce « social » vu sous l'angle de visées des individus eux-mêmes, de ce qu'il est convenu d'appeler les « acteurs ». L'orientation est ici, je le concède, nettement phénoménologique. L'horizon du quotidien n'est pas (comme le voudrait le sens commun), la journée, mais bien la socialité, c'est-à-dire l'agencement concret des interactions au sein d'environnements concrets. Le « sociétal » est le mode d'expression de la socialité. [...] »

libérale et égalitaire. De la même manière, éducation spécialisée et service social ne constituent à leurs débuts pas encore des professions constituées à part entière, mais elles regroupent un certain nombre de pratiques institutionnelles et administratives inédites et nouvelles que les mutations de la société et de la vie sociale ont rendu nécessaires. L'éducation spécialisée et le service social sont plus ou moins nés à la même période vers la fin du 19^e siècle et se nourrissent chacune d'un roman des origines « mythologiques » qui, s'ils se distinguent sur le fond, concordent toutefois chronologiquement dans leur surgissement. Par une approche sociohistorique, il est possible de repérer les moments de croisement, d'articulation et d'expliquer les processus qui ont conduit ces pratiques à véritablement naître à la sortie de la Seconde Guerre mondiale, avant d'être ensuite et aujourd'hui regroupées en trois professions distinctes dans le cadre des formations, sous le même terme générique de *travail social*. Si le *discours conscient* et les objectifs d'*intégration* et de *justice sociale* sont communs et se présentent sous la forme de la *rectification démocratique* des écarts à la *normativité sociale*, l'éducation spécialisée peut être distinguée quant à elle spécifiquement par la notion fondamentale et le concept central de *Quotidien*, quotidien dont cette recherche a montré qu'il résultait d'une production *technique artefactuelle* s'inscrivant comme condition et moyen d'existence de l'*agir éducatif spécialisé*.

Cette dimension peut à elle seule justifier la considération de l'éducation spécialisée comme un champ de pratique distinct puisque, contrairement aux autres métiers du travail social, la spécificité de son action est fondée sur la prise en charge intégrale du quotidien des sujets accueillis. Il est cependant impossible de ne pas tenir compte du fait que les évolutions et les « métamorphoses de la question de sociale » et les modalités démocratiques d'institutionnalisation de la société ont produit des effets de développements et d'articulation conjoints aux trois champs de pratiques qui sont à l'origine de la professionnalisation générique des pratiques contemporaines du travail social. Ces évolutions permanentes s'inscrivent fondamentalement dans l'adoption du système démocratique et libéral dont la *société* est le moyen (le dispositif) de réalisation, caractérisé par la « *division du travail social* ». En ce qui concerne les professions du travail social, il est irréfutable qu'elles ont été engendrées par la mise en place de l'État social à la sortie de la Seconde Guerre mondiale et que cette évolution et la créativité qui la caractérise est en quelque sorte, elle-aussi et comme le suggère Marcel Gauchet, tombée dans l'oubli.⁸⁸⁰

⁸⁸⁰ Cf. GAUCHET M., *À l'épreuve des totalitarismes*, op. cit., pp. 555-556.

Dans le cadre de cette recherche, il peut être admis que l'éducation spécialisée est une pratique distincte du travail social, bien qu'elle s'inscrive et partage cependant l'intentionnalité de ce large et complexe champ de pratiques. Le maintien de cette distinction dans le cadre des formations professionnelles en Suisse romande démontre en soi les origines différentes qui fondent les identités singulières de ces trois professions qui sont pourtant regroupées dans ce même cadre sous l'aune du signifiant générique de travail social. Les mythes d'origines de ces trois professions diffèrent également. Celui de l'*animation socio-culturelle* relève de l'éducation populaire et des inégalités d'accès à l'alphabétisation et à la citoyenneté, avec pour figure principale celle de Paolo Freire et pour mythe originel la controverse de Valladolid. L'*assistance sociale* se fonde sur le mythe du danger et de la figure du « vagabond » et du « pauvre errant » et se repère à partir des premières lois sur la pauvreté pour réguler les rapports sociaux et territoriaux de l'économie du travail. Elle prend racine et fait référence aux « métamorphoses de la question sociale », selon le titre de l'ouvrage de référence de Robert Castel et en rapport à la prise en charge des individus pauvres et indigents. Ce processus au cœur de la naissance et de la formation des politiques sociales et des systèmes d'assurance et d'assistance présente pour particularité spécifique la vérification et l'établissement des droits et des devoirs permettant aux individus de bénéficier de ces prestations sociales (Castel ; Donzelot).

L'*éducation spécialisée* quant à elle prend s'enracine dans les pratiques de la charité chrétienne (Foucault) dans un premier temps et se fonde sur les pouvoirs civilisateurs de l'éducation ensuite, comme l'illustre l'exemple souvent cité de Victor de l'Aveyron, l'enfant sauvage pris en charge par un médecin considéré par certain comme le tout « premier éducateur spécialisé » Jean-Gaspard Itard.⁸⁸¹ Jean-Jacques Rousseau avec *L'Émile* fait également figure de référence pédagogique mythique, à côté des pratiques plus institutionnelles qui se développent peu à peu au 20^e siècle concernant la prise en charge de l'enfance abandonnée et inadaptée dans le domaine judiciaire et d'éducation citoyenne, notamment dans le cadre des colonies pénitentiaires et des maisons de redressement notamment qui perdureront jusque dans les années 1930.⁸⁸² Comme pour deux autres professions, ce n'est cependant qu'après la Seconde Guerre mondiale que ces pratiques - qui existaient déjà sous des formes et des appellations diverses - prennent forme comme métiers

⁸⁸¹ Cf. CAPUL M., LEMAY M., *De l'éducation spécialisée, op. cit.*

⁸⁸² Cf. en bibliographie : DROUX & RUCHAT, *Enfances en difficultés, De l'enfance abandonnée à l'action éducative (Genève, 1892-2015)* ; ROUANET, *Les enfants du bagne* ; RUCHAT, *L'oiseau et le cachot. Naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande 1800-1913.*

spécifiques et reconnus faisant l'objet d'une formation professionnelle progressive aujourd'hui clairement établie, comme en témoigne les formations mises en place dans le cadre des Haute école en travail social de Suisse occidentale (HES-SO).

Réunies, ces trois professions constituent le socle de l'intervention en travail social et bien qu'elle soient reliées par un « tronc commun » en formation, elles restent toutefois différentes si l'on considère les distinctions spécifiques qui caractérisent leurs modalités d'exercice professionnel et formatif. La problématique de la *division du travail dans les professions sociales*⁸⁸³ existait déjà depuis les années 1980, elle s'est encore complexifiée et a subi d'importantes mutations, le travail social devant faire face et s'adapter à l'évolution des problématiques sociales et à l'instillation dans les années nonante de la *Nouvelle gestion publique* (NGP) portée par un objectif de réduction des coûts de la dépense sociale dans le cadre de politiques néolibérales visant au démantèlement progressif de l'État social. La transformation de l'*État social* par le qualificatif d'*actif* a impliqué le développement dans l'ensemble des pratiques sociales de modalités d'activation de la responsabilité et de la capacité des individus à faire face aux difficultés.

Les nouveaux problèmes sociaux ont nécessité de nouvelles prises en charge plus individualisées dont l'éducation spécialisée avait déjà une expérience et dont se sont certainement inspirés d'autres champs voisins du travail social qui à leur tour, ont nourri l'évolution des pratiques éducatives. Si le champ de l'éducation spécialisée regroupait et regroupe aujourd'hui encore des champs d'intervention hétérogènes, c'est aujourd'hui l'ensemble du champ du travail social qui est constitué de cette « mixité » très complexe et nébuleuse. Au-delà de la forme de chaque terrain professionnel et en lien avec les problèmes sociaux contemporains, les trois professions du travail social concourent chacune selon ses modalités et autorités mandataires spécifiques à prendre en charge et à travailler en vue de la réduction démocratique des écarts aux normes instituées, que ces écarts soient produits par les institutions étatiques en charge d'instaurer les modalités du lien social ou que les difficultés ou singularités des sujets du social les empêchent de s'adapter, de suivre ou de s'intégrer aux mutations et évolutions de la constitution de la société. Dans les trois métiers, il s'agit

⁸⁸³ Cf. FRAGNIERE J.-P., VUILLE M., *Assister, éduquer et soigner, Sur l'évolution des professions sociales et des professions de la santé*, Lausanne, Réalités sociales, 1982, p. 9 : « [...] En février 1980, nous étions près de 100 personnes réunies à Lausanne pour réfléchir sur les problèmes posés par la division du travail dans les professions de la santé : ergothérapeute, infirmières, animateurs, assistants sociaux, éducateurs spécialisés, médecins, enseignants, chercheurs professionnels, etc. [...] »

différemment de produire l'*adoption* et l'*intégration* sociale qui fait défaut ou est fragilisée pour diverses raisons dans la trajectoire des individus concernés.

La différence entre l'éducation spécialisée et les autres professions réside dans le fait que, contrairement aux autres, son « quotidien professionnel » - que l'on pourrait qualifier sociologiquement de quotidien secondaire - consiste à produire un *quotidien artificiel* comme condition de possibilité et de constitution de son action, action qui a été précisément définie pour cette raison d'*agir éducatif spécialisé*. Ce quotidien artificiel est particulier en ce sens qu'il est un *quotidien de l'entre-deux*, d'une part entre *quotidien primaire* puisqu'il reproduit des conditions de vie semblables (et donc familières) à celles qu'ont pu connaître les sujets de la prise en charge dans leur cellule de vie familiale, et d'autre part *quotidien secondaire* en ce sens que c'est un quotidien institutionnel et professionnel, les éducateurs ne jouant pas le rôle de parents, ce que les sujets pris en charge savent par ailleurs très bien. La différence reste dès lors fragile, elle vectrice de *vertige identitaire*, raison pour laquelle on constate la présence d'une *dimension indicible* dans cette profession qui est liée aux *processus identitaires* déstabilisants qui dénotent la spécificité de la profession et des moyens dont elle use. Cela n'est pas le cas dans les autres pratiques du travail social, ou du moins pas selon les mêmes modalités et pour des raisons différentes.

Le *quotidien éducatif spécialisé* est ainsi le socle de sa propre intervention, ce qui le rend spécifique comme champ interne du travail social et en même temps le rend fragile pour cette même raison, car le quotidien est en quelque sorte pour l'humain son « monde-de-la-vie », son véritable « milieu naturel », sa seconde nature. La métaphore du *passer* est souvent utilisée pour décrire le métier d'éducateur et le petit problème anecdotique suivant montre bien la fragilité de ce concept de quotidien, car : « si Christophe (le passer) porte le Christ qui porte le monde...qui porte Christophe ? »⁸⁸⁴ Outre la métaphore, c'est bien la question de la production du socle du quotidien comme partie constituante de l'*agir éducatif spécialisé* que met en lumière l'analyse du cahier du CPA et qui permet par ailleurs de trouver explications permettant de situer les racines de la « part indicible » en éducation spécialisée, ainsi que le *vertige identitaire et ontologique* que peut provoquer ce « chez soi » artificiel, ce socle de *quotidianisation* nécessaire à tout agir humain et qui conduit inévitablement à des questionnements anthropologiques et philosophiques, comme les abordent chacun selon leur champ mais dans une considération vitale et ontologique dans les deux cas le sociologue

⁸⁸⁴ Cf. ROUZEL J., préface in DUVAL-HERAUDET J., *L'analyse de la pratique : à qui ça sert ?* Toulouse, Érès, 2015.

Claude Javeau et le philosophe Bruce Bégout à qui le concept de *quotidianisation* et *d'institutionnalisation* ont été empruntés. Certes, il existe de nouvelles pratiques éducatives spécialisées qui proposent de nouvelles configurations, mais une étude attentive permet de constater qu'à chaque fois, le quotidien dont il est question est un quotidien que l'on peut qualifier de primaire, d'un *quotidien primaire artificiel* où *socialisation primaire et secondaire* (ou simplement la *sociation*) se côtoient de manière énigmatique et étrange.⁸⁸⁵

Quotidien et éducation spécialisée : discours conscient

Les écrits de la littérature éducative spécialisée confirment invariablement la centralité de la *vie quotidienne* parmi les concepts fondamentaux de la pratique : *relation éducative, médiations éducatives, parole, éthique, institution, travail de groupe, vie communautaire, identité professionnelle*, etc. Le rôle et la position de l'éducateur spécialisé sont pour cette raison fort complexes, son identité est ainsi paradoxale et en partie indicible ou n'est saisissable qu'à travers l'usage de la métaphore, comme le montre l'ouvrage devenu classique de Jean Briciaux. Pour saisir plus précisément la question de *l'indicible* et de *l'identité incertaine* en éducation spécialisée, il faut envisager le quotidien dans sa *fonction ontologique*. En ce sens le quotidien éducatif spécialisé engage une fonction permettant l'individuation d'un espace intérieur de sécurité fondamentale à destination des sujets accueillis, quotidien qui constitue le produit de la *socialisation primaire* dans le cadre de l'espace familial, puis de la *socialisation secondaire* sociale et sociétale productrice des processus et dispositifs de *quotidianisation institutionnelle* (les grands institutions sociales classiquement étudiées par la sociologie), du quotidien professionnel dans la division du travail et finalement de quotidien ordinaire qui concerne les temps libres, culturels, de loisir, etc. (*otium*).

Le *quotidien éducatif spécialisé* diffère par ailleurs également du « quotidien ordinaire », puisque qu'il est un quotidien professionnel qui produit un *quotidien artificiel* et qui agit dans un *entre-deux* particulièrement troublant. Pour les sujets pris en charge, c'est un quotidien qui dans sa constitution primaire leur est familier car ils ont, quel qu'il soit, un rapport au quotidien qui pré-existe à la prise en charge. Ils ne sont dès lors pas sans repères à leur

⁸⁸⁵ On constate que même dans certaines pratiques expérimentales hybrides et pluridisciplinaires en travail, la présence de l'éducation spécialisée implique obligatoirement et quelque soit sa forme ou des modalités particulières, un « chez-soi », i.e. un lieu de vie quotidienne qui soutient la possibilité d'une identité d'appartenance, cf. par exemple CARPAYE C., BOULLOUDNINE R., *Les habitants voyageurs, op. cit.*

arrivée. Mais leur rapport à ce quotidien est bousculé dans le quotidien éducatif, un *écart* est produit par cette *ressemblance-différence*, i.e. *différance*, cette « *semblance* » ou se *dédoublent-redoublent*⁸⁸⁶ de leur quotidien ordinaire. Pour les éducateurs spécialisés, c'est un *quotidien professionnel secondaire* dans lequel ils sont en charge de produire un *quotidien primaire artificiel*. Cette double dimension et le chevauchement de proximité entre ces deux quotidiens explique et justifie la survenance de possibles *transferts inconscients* et de *zones de confusion identitaire* chez les éducateurs, soit qu'ils considèrent (de manière inconsciente) leur quotidien professionnel comme un quotidien ordinaire, soit que le rapport problématique des sujets pris en charge et la violence de leur *pathos* soit pour eux vecteur d'étrangeté et de perturbation, subjective et affective.⁸⁸⁷ Cette dimension identitaire et sa composante inconsciente est admise - bien qu'elle ne soit pas toujours rarement prise en considération - dans la profession éducative spécialisée, ce que justifie en partie le souci éthique, le soin humaniste et personnaliste que la profession accorde à l'accompagnement des sujets pris en charge et qu'illustrent les nombreuses métaphores « humanistes » utilisées dans la littérature. Le travail *réflexif éthique* vise à cet effet précisément à produire des réponses « suffisamment bonnes », d'après les critères éthiques et déontologiques, mais il faut admettre que la dimension inconsciente du transfert reste encore méconnue.

Le *discours conscient* de la profession ne parvient pourtant que rarement à identifier et à verbaliser clairement le *vertige identitaire* caractéristique des pratiques, ni les sources de sa phénoménologie, bien que les professionnels se préoccupent de mettre cette dimension au travail de la clinique dans l'ensemble des dispositifs de formation et de supervision. Malgré cela, l'accompagnement professionnalisé au quotidien se nourrit bien souvent d'un humanisme de façade, d'un déni, d'une méconnaissance qui explique également la persistance de la part indicible, en fonction des raisons identitaires et de la caractéristique particulière de « métier de l'humain ». L'équivoque et la dimension inénarrable de la professionnalité, si elle est étroitement liée à la question du quotidien, ne l'est donc pas en termes de processus conscients. La part indicible ne relève ainsi pas tant de la complexité constitutive du quotidien, mais différemment de la part d'*oubli* d'une part de l'agir - i.e. du processus

⁸⁸⁶ Il faudrait ici faire une analogie entre la construction du quotidien et la construction du poème, cf. RUEFF M., *Différence et identité*, *op. cit.*, p. 105.

⁸⁸⁷ Cf. ANSERMET F., SORRENTINO M., *op. cit.* ; CIFALI M., *Le lien éducatif*, *op. cit.*, p. 24 : « [...] Nul ne peut y échapper : « Je suis animé, quand j'éduque, par mon histoire inconsciente, par l'enfant demeuré en moi. Je n'ai pas à me rendre coupable de mes bricolages psychiques, de mes aveuglements. Mais si je les nie, alors je deviens irresponsable. » Il s'agit de travailler pour soi-même ce qui relève de mon histoire. À chacun de faire sienne cette discipline, qui a un étonnant pouvoir pour qui en découvre le bien-fondé, mais qui peut être blessante lorsqu'elle est reçue de l'extérieur comme une sentence propre uniquement à fermer. [...] ».

hypomnésiques de mémorisation dont le cahier témoigne de la matérialité des faits - qui en est quelque sorte nécessaire à la *semblance familière du quotidien éducatif spécialisé (agir organisationnel)* et donc de la sorte à l'*agir relationnel* qui permet à partir de là de tisser la *relation éducative* sur un socle de sécurité ontologique suffisamment solidement établi.

Cet *oubli* ou cette *mémoire de l'oubli* reste toutefois comme matériau dans le cahier de bord sous la sa forme positive des traces graphiques contenues, *traces discursives* qui peuvent être saisies et exploitées à des fins réflexives, comme dans le cas de cette recherche. L'indicible relatif à la dimension identitaire reste cependant en partie inscrit dans l'ordre de *processus inconscients* qui affectent les sujets pris en charge tout autant que les éducateurs spécialisés dans le cadre de la relation. Si cette dimension n'est pas prise en compte, traitée régulièrement dans les dispositifs cliniques adéquats comme la supervision entre autres et se trouve déniée, la rencontre court le risque d'affecter les professionnels et de provoquer d'une part, des phénomènes de *burn-out* ou d'épuisement professionnel, mais aussi d'autre part de produire des résistances voire des attitudes violentes qui renforcent et enferment les sujet dans leur identité déviante.

Si les processus et les risques inhérents à la rencontre humaine sont bien connus dans le cadre de l'exercice professionnel, on constate pourtant de manière générale que la *dimension chancelante de l'identité* n'a que peu été jusqu'ici considérée dans son rapport fondamental au quotidien, en tant que le *Quotidien* (le *quotidial* ?) en soi et dans le rapport ontologique qu'il produit pour les individus est un *voile* à la question de l'« être au monde », c'est à dire de l'« être-vers-la-mort » comme le rappelle le sociologue Claude Javeau. Dès lors, le *pathos* parfois violent des sujets, i.e. leur rapport problématique au quotidien, survient dans le quotidien éducatif et fait effraction dans la subjectivité des professionnels, subjectivité constituée elle même par les processus d'individuation primaire que constituent le quotidien et le propre rapport des professionnels à l'existence. Un événement spectaculaire dont la violence très forte d'expression du *pathos* peut mettre à mal le praticien, sous la forme d'un traumatisme qu'il subirait ou aviver inconsciemment ses propres *traumatismes*.⁸⁸⁸ Ce genre d'événement n'est pas si rare et l'étude du cahier de bord du CPA de Valmont montre bien, outre les agressions verbales et parfois physiques agies à l'encontre des éducateurs, que l'accumulation au quotidien de situations limites à répétition dans le vécu des professionnels peut conduire à une usure bien compréhensible. Cette *usure* est précisément un des objets que

⁸⁸⁸ Cf. CIFALI M., *Le lien éducatif, op. cit.*, pp. 20-21.

le *dispositif éducatif spécialisé* « combat » grâce à l'ensemble des moyens qu'il met en œuvre pour produire la *métastabilité* permettant d'éviter l'entropie ou l'*anomie*, par le travail décrit dans les trois agir constituant de l'*agir éducatif spécialisé* où il s'agit de produire la qualité de l'*acte éducatif* et la *réflexivité éthique* : *anticipation, attention, sécurité*.

Ce *point d'usure consciente* ou ce *point transférentiel* est ici indécis et doit être aussi considéré par le professionnel dans un rapport « inconscient » personnel au quotidien, c'est-à-dire de ce que les interactions relationnelles des rencontres avec les sujets viennent réveiller chez lui de « son propre rapport quotidien », non professionnel, actuel ou antérieur, conscient ou inconscient⁸⁸⁹, dès lors que sous le masque de *persona*, il est pour son activité : « son propre outil ». Pour cette raison, la grande majorité des travaux de l'éducation spécialisée mettent l'accent sur les dispositifs et méthodes pour les éducateurs spécialisés de traitement de ces phénomènes de charge affective qui les confrontent de manière énigmatique à leur propre existence.

Le *quotidien en éducation spécialisée* doit dès lors également être envisagé et pensé dans son rapport et dans la relation qu'il entretient avec la dimension de la *violence* et des violences qui sont présentes en permanence : violence de l'existence, en soi ; violence fondamentale ; violence de la société dans l'exclusion des déviances qu'elle produit et dans les modalités contraignantes voire privatives qu'elle exige pour la correction des ces déviances ; violence exprimée et agie de la part des sujets pris en charge dans le dispositif éducatif ; violence des traumatismes constituant leur histoire de vie, familiale, relationnelle, scolaire, etc. Tous ces éléments « latents » présents dans le quotidien sont susceptibles d'éveiller et d'être un vecteur de *violence* dans la subjectivité des acteurs professionnels. Cela exige d'eux dès lors qu'ils produisent un travail permanent de réflexivité et d'autocontrôle pour qu'ils évitent de produire des réponses institutionnelles et de répéter d'anciennes pratiques professionnelles elles-mêmes violentes, telles que les a analysées le sociologue Erving Goffman ou la psychanalyste Alice Miller⁸⁹⁰ à propos de l'utilisation de la « violence éducative »⁸⁹¹ au « nom du bien d'autrui ». La violence et l'importance de son potentiel surgissement dans l'activité professionnelle est une dimension en *contre-jour* de la pratique, elle justifie le dès lors logiquement le *redoublement de la réflexivité*, par une *réflexivité éthique* supplémentaire permettant d'éviter la banalisation ou le déni du rapport des

⁸⁸⁹ Cf. CONTINI J.-C., *La blessure. Des éducateurs à la rencontre de leur histoire de vie*, Mémoire de diplôme d'éducateur spécialisé, Givisiez, École supérieure de travail social de Fribourg, 2004.

⁸⁹⁰ Cf. MILLER A., *C'est pour ton bien, Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Paris, Aubier, 1985.

⁸⁹¹ Cf. GUILLOTTE G., *Violence et éducation*, Paris, PUF, 1999.

professionnels à la violence quotidienne dont le cahier de bord du CPA ne cesse de montrer la vivacité et la présence. Même si celle-ci est pour une bonne partie du temps latente, et peut-être exactement pour cette raison, elle exige un travail d'attention qui n'a rien d'ordinaire.

La dimension du *quotidien* polarise ainsi l'ensemble des « pièces » et éléments qui constituent le nouage de l'agir en éducation spécialisée et la *part indicible* de cette pratique s'explique en partie par la caractéristique *non-ordinaire* de ce quotidien qui est difficile à percevoir, tant les choses semblent aller de soi, alors que pourtant les actions produites sont le fruit d'un travail complexe dont atteste l'étude du cahier de bord du CPA de Valmont. Comme pour toute action humaine et pour que celle-ci puisse se dérouler selon son intention, il est nécessaire qu'une somme préalable d'actions et de processus *hypomnésiques* soient oubliés et soient intégrés par l'acteur comme des réflexes cognitifs automatiques, comme un texte appris par cœur, des automatismes qui fondent et assurent l'illusion d'une *continuité ontologiquement sécurisante*. Cette nécessité est oubliée, refoulée, comme s'oublie les années d'apprentissages nécessaires à l'utilisation de la faculté du langage, comme s'oublie les apprentissages des socialisations primaires et secondaires qui sont nécessaires à la vie collective et dont l'autre nom n'est autre que : *le Quotidien*.⁸⁹²

Dès lors, le *quotidien* est la dimension où prend racine la *part indicible* des pratiques en éducation spécialisée qui sont spécifiquement, ce qui peut-être s'oublie à force de se répéter, des pratiques spécifiques du quotidien où identité professionnelle, identité personnelle, violence fondamentale du lien social se télescopent et se réfractent. Le *quotidien* est en effet un vecteur de socialisation paradoxale et énigmatique qui reste en partie indicible dans ce qu'il convoque chez chacun de cet « être-pour-la-mort » dans le même temps qu'il le voile. Sous cet autre aspect, l'aspect contraignant et répétitif de la production du quotidien en éducation spécialisée fait également courir le risque de l'usure par la routine, dimension en partie ingrate mais nécessaire à la créativité de l'agir éducatif spécialisé. L'éducation spécialisée convoque ainsi dans sa spécificité le paradoxe même du quotidien qui n'est que l'autre nom de ce rapport au monde et aux autres paradoxal dans l'existence des individus, entre singulier et collectif, paradoxe que les modalités de vie des sociétés démocratiques ne cessent de générer sans jamais pouvoir le résoudre, paradoxe que les dispositifs qu'elles ont engendrées reproduisent à leur tour au niveau micro-social. On peut alors parler quand on évoque le Quotidien et comme le propose Claude Javeau, d'« essence du lien social » ou de

⁸⁹² Cf. JAVEAU C., *La société au jour le jour, op. cit.*, pp. 42-43 : « [...] V. il s'ensuit que le quotidien est le lieu du changement sur fond de continuité et en même temps le lieu de la continuité sur fond de changement.[...] ».

« degré zéro »⁸⁹³ de la « socialité » : « [...] Anthropologie flirtant, il est vrai [...] avec la philosophie, non seulement sous les espèces d'une « éthique » du quotidien, à la suite de Goffman, mais aussi de la recherche d'une ontologie de l'être-ensemble-au-monde au degré zéro, celui du temps qui passe, goutte à goutte, ce qui indique une tentation métaphysique. [...] Certes, je suis resté plutôt du côté de la raison pratique que de celui de la raison pure. Mais l'idée d'une essence du lien social n'a pas cessé de m'inquiéter. [...] Le fait est que, « scientifiquement » parlant, elle est assez indicible. Disons que, étant de l'ordre du murmure, elle servirait mal pour mener à la construction d'un objet sociologique. [...] ».⁸⁹⁴

La part indicible : transmettre la limite. Texte inconscient.

L'éducation spécialisée n'est pas l'« éducation » ordinaire, elle en constitue une reprise particulière, « spéciale », dans le cadre artificiel de prise en charge d'une vie quotidienne elle-même aussi particulière. La distinction est pourtant délicate à percevoir, même en la considérant comme une activité professionnelle de reprise éducative, de rééducation, selon le terme qui était d'usage à ses débuts.⁸⁹⁵ Pour poursuivre la compréhension de la *part indicible* des pratiques et du « faire » en éducation spécialisée, il faut alors aborder la question de la *transmission des limites* opérée par l'*agir éducatif spécialisé* et la considérer au regard de la violence qui habite l'éducation et le quotidien ordinaires. En effet, toute éducation constitue en soi une violence faite à la liberté des individus. Cette violence - fondamentale et nécessaire à la survie de l'individu et de l'espèce pour Bergeret⁸⁹⁶ - est structurelle, ce qui ne signifie pas qu'elle se manifeste concrètement à travers des actes de violence visibles qui seraient aujourd'hui définis comme maltraitance. Cette violence est en lien avec le fondement de tout *lien social* dont le quotidien est le moyen, la *quotidianisation*, doit-on mieux dire en lisant Bruce Bégout.

L'humain, pour survivre et vivre, a besoin de pouvoir se soutenir d'une *sécurité ontologique* fondamentale qui pare l'*angoisse* de l'être au monde. L'institution du quotidien, la *quotidianisation* permet ainsi à l'être de faire en sorte que la nature et le réel qui lui sont *étrangers* lui deviennent alors *familiers*. Cette institution nécessite que l'individu en passe par

⁸⁹³ *Ibid.*, p. 102 : « [...] Je me propose ici d'accorder une attention particulière à ce que j'appellerai le « degré zéro de la vie quotidienne », c'est-à-dire les *éléments ritualisés des situations banalisées* de type domestique (lieu privé) et occupationnel (lieu de travail). [...] »

⁸⁹⁴ *Ibid.*, p. 9.

⁸⁹⁵ Cf. BOUSSION S., *op. cit.*

⁸⁹⁶ Cf. BERGERET J., *La violence fondamentale*, Paris, Dunod, 2000.

l'altérité de ses congénères et puisse ainsi s'inscrire dans le système des règles nécessaires à la constitution du *lien social* : la *socialité*. C'est ici que la notion de *limite* prend sens et se situe comme condition fondamentalement nécessaire à tout fonctionnement sociétal. Toute société humaine se fonde effectivement sur une mythologie, un récit des origines, lui-même fondé sur un *crime*, que ce soit par exemple le crime des frères de la horde primitive freudienne qui, pour accéder aux privilèges ont il était auparavant le seul à jouir, tuent le père de la horde et le mangent et instituent ainsi, par incorporation de la culpabilité du crime, un système « égalitaire » fondé sur la distinction des rôles régulée par des représentations totémiques et par des interdits, de l'inceste et du meurtre.⁸⁹⁷ Différemment, on retrouve cette dimension dans la théogonie d'Hésiode où Cronos, pour libérer ses frères, coupe le sexe de son père qui de douleur s'écarte du corps de Gaia pour aller former la voûte céleste. *La limite* vient marquer dans les deux cas la dimension à l'origine de toute possibilité de lien social : une *distinction* fondée sur un crime. La distinction n'est en effet possible que grâce à la constitution et l'application de la limite à travers des règles de régulation du groupe social qui divisent les individus et différents groupes d'appartenance, les inscrivant dans des rôles distinct et différenciés. Ce processus est illustré par Freud dans le mythe de *Totem et Tabou*, les groupes se distinguant au moyen d'une nomination soutenue par une figure représentative (*totem*⁸⁹⁸). Cette *reconnaissance* mutuelle devenue ainsi possible, les *règles symboliques* permettent alors de réguler les échanges entre les groupes à travers les interdits (*tabou*⁸⁹⁹) et deviennent ainsi vitales pour la survie de l'ensemble du groupe social.

On peut considérer dès lors que le *quotidien éducatif spécialisé*, pour revenir à lui, reproduit dès lors dans sa nature artificielle et de manière locale et située, les fondements du lien social, le rôle des éducateurs spécialisés se distinguant du rôle des sujets pris en charge, ce qui implique la coexistence et la rencontre provoquée de deux fonctions identitaires différentes. L'institution du « vivre ensemble » dans ce collectif artificiel implique dès lors la reproduction d'un système de *règles symboliques* qui use du moyen de la limite et de la limitation. Cette limite est en soi une *violence symbolique* nécessaire pour permettre le jeu social et l'existence de tout dispositif de groupe, mais c'est bien à partir de ces règles et de ces

⁸⁹⁷ Cf. WAJCMAN G., *Les experts, La police des morts*, Paris, PUF, pp. 15-18 : « [...] C'est autour de cette chose innommable que gravitent notre histoire et nos histoires, le récit sous toutes ses formes, du mythe au roman, de la légende à la tragédie, de la fresque au cinéma, du conte au fait divers. Toutes les cultures, toutes les civilisations s'ordonnent autour d'un crime élevé en faute originelle, au point que le récit de la faute semble constituer la culture elle-même. Pas de civilisation sans crime, Freud a donné à son tour, dans *Totem et tabou*, la version psychanalytique de cette faute et du crime fondateur : le meurtre du père. Au commencement était le crime. [...] ».

⁸⁹⁸ Cf. FREUD S., *Totem et tabou*, Paris, Payot, 1998, p. 11.

⁸⁹⁹ *Ibid.*, p. 32.

délimitations que le jeu devient possible, que les marges de manœuvre de la créativité peuvent opérer à partir de l'établissement d'une confiance réciproque et d'une confiance dans la valeur de ces règles, ce que Pierre Legendre caractérise de *fonction fiduciaire*.

Le *quotidien* est le *voile* de ces processus inconscients de constitution du groupe social en tant qu'il en est l'agent de la transmission entre les générations. La nature paradoxale du *quotidien éducatif spécialisé* présente dès lors de structure un risque de *vertige identitaire* qui guette les éducateurs spécialisés en charge de transmettre cette *limite individuante*, en reconvoquant dans leur pratique et cela sur un mode inconscient, les structures fondamentales et archaïques du collectif humain. Ils ont en effet eux-mêmes été sujets de cette transmission dans leur propre existence et dans l'éducation qu'ils ont reçue, des transferts inconscients sont ainsi possibles et potentiellement producteurs de déstabilisation, voire pourvoyeurs d'épuisement professionnel dans la rencontre répétée du *pathos* parfois exacerbé que manifeste les sujets accueillis, mettant à mal les finalités du dispositif éducatif. La contrainte constitutive et la dimension ontologique du quotidien sont ainsi en partie la cause inconsciente du *vertige identitaire* propre à la pratique de l'éducation spécialisée, dès lors que la transmission de la limite se rejoue pour l'ensemble des acteurs et du fait que les éducateurs spécialisés sont les outils de leur propre action, *vertige de la limite*, par la fonction en partie inconsciente que cette transmission opère, en partie à partir de la de la transmission dont l'éducateur spécialisé a lui-même bénéficié dans les processus de socialisation primaire et secondaire à travers lesquels s'est constitué sa propre individuation.

La part *indicible* du *quotidien éducatif spécialisé* est ainsi inconsciemment ancrée dans une dérégulation primaire et fondamentale que le quotidien vient parer comme voile, par un procès d'institution fondamentale du lien social qui concerne tout individu humain et par le trait d'union qu'il rend possible entre socialisation primaire et secondaire, entre ontogenèse et phylogenèse pourrait-on presque dire, par la construction technique et symbolique de l'espace et du temps qu'il permet de produire, ce que Bernard Stiegler définit dans le cadre de l'individuation et du système de soin comme *épi-phylogenèse* et *processus d'adoption*.⁹⁰⁰ Le quotidien éducatif charrie pour ce faire et en son cours des processus d'identification à travers lesquels se transmet le rapport réflexif à la limite dans la rencontre entre les éducateurs spécialisés et les sujets pris en charge, c'est à dire la rencontre entre deux identités socialement distinctes. Cet ancrage inconscient et indicible se justifie par la nécessité de la

⁹⁰⁰ Cf. STIEGLER B., *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, op. cit., p. 110.

réflexivité éthique qui accompagne le développement de la profession depuis sa naissance et qui est une part constitutive du métier comme le montre l'importance des temps de supervisions professionnelles permettant de mettre les dimensions transférentielles au travail.

L'activité de *la constitution du quotidien*, puisqu'elle permet qu'opère la transmission éducative spécialisée de la limite, a été qualifiée ici de *texte inconscient*, non pas tant que les éducateurs ne soient pas en réalité conscients de leur activité, mais que différemment, celle-ci se soutient dans sa réalisation et pour son opérativité d'une part d'*insu* et d'*oubli*. Ce que les éducateurs oublient d'une part, c'est que la vie quotidienne de l'institution est artificiellement produite par le geste (technique) et la parole (langage), comme le dirait André Leroi-Gourhan. Ce qui constitue d'autre part l'*insu* pour les éducateurs spécialisés, c'est que le quotidien spécifique qu'ils produisent comme *système de soin*⁹⁰¹ fait rappel de la structure élémentaire et archaïque de l'institution de tout groupe humain et qu'en ce sens des processus d'*identifications primaires* sont en jeu et peuvent se réactiver inconsciemment dans la rencontre des sujets accueillis. La *part indicible* de la pratique éducative spécialisée trouve ainsi ses racines dans ce quotidien, en tant que ce dernier constitue un voile de la déréliction fondamentale que les processus de *quotidianisation* viennent recouvrir et en quoi constitue la subjectivité humaine que le sociologue Claude Javeau rappelle, en convoquant la philosophie et le concept « d'être-pour-la-mort » de Martin Heidegger.

Sur le plan collectif, ce qui est *insu* et *oublié*, c'est que tout groupe humain se fonde sur une culpabilité qu'illustre le mythe freudien de la horde originare. La qualification que fait Michel de Certeau des *arts de faire* au quotidien comme relevant de la *métis* peut être ici mise en rapport pour évoquer différemment cette dimension mortifère, cette « part maudite » qu'elle contient en son sein. En effet, quel autre but que la mise à mort de la proie est-il visé dans les pratiques de la chasse ? Le savoir-faire efficace de cette pratique indiciaire archaïque, où l'interprétation des signes en tant que traces, si elle permet la traque de la proie, permet aussi dans un deuxième temps de retrouver le chemin du foyer du groupe social ? À cet effet, la métaphore de la chasse pourrait très bien être utilisée pour décrire une partie des composantes de l'*agir éducatif spécialisé* dans ses dimension « d'affût », de « poursuite », de « rabattage », de « piégeage » et d'approche, comme l'aborde Pascal Quignard dans son ouvrage.⁹⁰² Si l'*agir éducatif spécialisé* a été défini en termes de *métis éthopoiétique*, c'est bien qu'il constitue précisément une pratique distincte de la chasse dans ses finalités, mais

⁹⁰¹ *Ibid.*, pp. 111-112.

⁹⁰² Cf. QUIGNARD P., *Mourir de penser, op. cit.*, p. 91.

qu'il en engage cependant les *capacités indiciaires*, lesquelles sont des capacités d'espèce archaïques, transmises inconsciemment, ce qui contribue à justifier la présence de la part indicible dans la pratique éducative et l'importance du travail de l'*agir réflexif éthique* qui est en charge d'éviter toute « prédation » des sujets pris en charge. La production artificielle des conditions du quotidien pour l'exercice de l'agir éducatif spécialisé comporte dès lors des risques de *vertige identitaire* et de *dévoilement* de la violence fondamentale, pour les éducateurs spécialisés comme pour les sujets accueillis. Comment expliquer autrement la part indicible identifiée dans les travaux de recherche réalisés sur l'éducation spécialisée, ainsi que l'importance du soin dévolu à la *réflexivité éthique* dans cette pratique ?

La part conséquente de l'*agir éducatif spécialisé*, en quoi constitue la production du cadre d'expérience du quotidien, implique pour pouvoir se réaliser l'oubli des gestes d'institution du quotidien ou l'automatisation routinière de la *quotidianisation*, comme il en va pour tout quotidien humain, pour pouvoir ensuite se concentrer sur la mise en œuvre concrète des finalités de l'action. La pratique des outils *hypomnésiques* comme le cahier de bord confirme leur fonction de facilitation et de réalisation des conditions du quotidien et un certain nombre de gestes sont oubliés ou peuvent l'être, du fait d'être mémorisés, ils constituent en quelque sorte un « inconscient cognitif », un *habitus* du quotidien permettant de produire l'*attention* et la *vigilance* nécessaire à l'action éducative spécialisée proprement dite. Pris dans ce sens fonctionnel, l'*oubli* est ainsi une condition nécessaire et l'*archéologie du savoir éducatif spécialisé* et du *cahier de bord* témoigne dans cette recherche de l'importance de la *matérialité discursive* : « [...] Plutôt qu'à des disciplines au sens habituel du mot, l'archéologie s'intéresse donc aux formations discursives produites par ces processus, et moins comme à des ensemble de signes que comme des « pratiques qui forment systématiquement les objets dont [ces discours] procèdent (*L'Archéologie du savoir, op. cit.*, p. 61) » et c'est parce qu'il y a des matérialités, qui sont des développements techniques de la matérialité constitutive du discours, qu'il faut considérer ces discours essentiellement comme des pratiques. Cependant, ces *matérialités* sont le fruit d'une *matérialisation* : elles ne tombent pas du ciel. Or, cette *matérialisation* est précisément, dans le domaine du discours en général, la réalité effective de la *grammatisation*. Dans le devenir des savoirs, le processus de grammatisation est la *genèse* de cette matérialité, la *matérialisation* du discours dont Foucault ne dit pas un mot, et sa *principale* traduction *institutionnelle*. La matérialité discursive est précisément, pour Foucault, ce qui se concrétise en institution matérielle : la dimension institutionnelle de la matérialité est une question centrale de *L'Archéologie du savoir* qui pose

que la matérialité des formations discursives suppose « un régime complexe d'institutions matérielles (*ibid.*, p. 135) ». [...] ».⁹⁰³

L'institution et la formation discursive de l'agir que matérialise l'usage du cahier de bord permettent ainsi de produire l'*efficacité symbolique* recherchée, par une *métis* détournée de ses finalités ultimes au détriment d'une ouverture, certes toujours *incertaine*, à la *rectification sociale et subjective* des sujets accueillis dans leur *devenir*. *L'oubli du cahier de bord*, dans les archives, par sa destruction la plupart du temps, rappelle effectivement la dimension laborieuse, routinière et répétitive de la constitution du quotidien, mais aussi dans la dimension rébarbative qu'il implique dans son usage par ailleurs et que pourrait illustrer la métaphore du mythe de Sisyphe.

La violence surgissant dans le quotidien et la « spectacularité » du *pathos* que peuvent manifester certains sujets pris en charge peut ainsi venir déchirer le voile du quotidien et le voile de la sécurité ontologique instituée par les éducateurs spécialisés dans le dispositif, rappelant en négatif le retour de l'abîme sans fond de la dérélition originelle et courant le risque du *vertige identitaire*. Pour cette raison, la spécificité de l'*agir éducatif spécialisé* consiste à entretenir et à soigner en permanence la *transmission de la limite et des limites*, que ce soit à l'égard des sujets accueillis dans le cadre de l'*agir relationnel*, mais tout autant en ce qui concerne l'équipe éducative du dispositif dont l'*agir réflexif éthique* permet en permanence de produire et d'identifier les limites d'action du dispositif en lui-même, afin de protéger l'ensemble des acteurs qui en assurent la représentation. Le travail du quotidien consiste ainsi à produire les conditions répétitives de son existence mais dans le même temps, des processus inverses combattent les risques d'anomie et d'entropie de cette répétitivité. Ce paradoxe qui est au cœur de l'éducation spécialisée n'est que le reflet du paradoxe plus archaïque de toute existence humaine, il constitue le terreau de la *part indicible* de l'*agir éducatif spécialisé*. Voilà bien dans ce sens une illustration des finalités de l'éducation spécialisée qui, par la transmission de la limite, lutte au quotidien contre les processus toxiques qu'impliquent en négatif les processus normatifs et sociaux dans les manifestations qui en découlent en termes de *déviance*, d'*exclusion*, de *désaffiliation sociale* (Castel), manifestations qui nécessitent des processus de *rectification* en termes de *ré-adoption sociale*.

La *discipline* ou le *renoncement*⁹⁰⁴ est à cet effet nécessaire à toute institution du lien social, en ce sens qu'elle permet de produire l'*attention* qui prend en compte chaque individu

⁹⁰³ STIEGLER B., *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, op. cit., pp. 260-261.

et permet de réguler les passions qui guettent tout individu et sont susceptibles de le conduire à nuire à autrui, comme le dit Freud dans le « Malaise dans la culture »⁹⁰⁵, passions qui mettent en péril l'existence du lien social. Toute *institution sociale* implique dès lors une *violence* nécessaire à son existence, violence opérée dans les restrictions que les nécessités collectives lui imposent à travers le *transmission de la limite*, processus qui est fondamentalement celui de l'éducation « ordinaire » et qui vise pour les individus et comme le développe précisément Freud à faire « le sacrifice de la pulsion », c'est-à-dire le renoncement à la satisfaction immédiate qui se trouve nécessairement dès lors contrainte à la sublimation et à la créativité pour atteindre des buts collectifs.⁹⁰⁶ La violence décrite pour illustrer la transmission de la limite ne doit pas cependant pas être confondue avec une violence destructrice à l'égard des individus, mais comme une violence constitutive, une violence faite à une part de la liberté des individus qui concoure précisément à la lui restituer de la manière la plus consistante possible en contrepartie une sécurité ontologique en laquelle il puisse avoir confiance. Tel est le paradoxe du lien social. La fragilité et la frontière de cette violence constitutive reste délicate et pourvoyeuse de violence institutionnelle.

La pratique de l'éducation spécialisée véhicule en permanence ce paradoxe, que ce soit dans les violences et les dérives repérées dans son histoire et qui perdurent par des actes de maltraitance ponctuels, comme cela est d'ailleurs le cas dans la globalité des pratiques institutionnelles sociales et politiques de prise en charge pénale ou administrative des individus. Parler d'une *discipline* nécessaire à l'éducation convoque alors la question de sa définition et des paradoxes qui en découlent. En effet, le monde de l'éducation correctionnelle et disciplinaire que Foucault évoque dans *Surveiller et punir* est-il le même que la *discipline éducative* évoquée par tous les grands penseurs de l'éducation de Platon et Aristote à Durkheim en passant par Locke et Kant ? L'étude du cahier de bord de Valmont démontre que son usage relève d'une *discipline*⁹⁰⁷ qui est fondamentalement nécessaire à l'institution

⁹⁰⁴ Cf. OSSOLA C., *En pure perte, Le renoncement et le gratuit*, Paris, PB Payot, 2001.

⁹⁰⁵ Cf. FREUD S., *Le malaise dans la culture*, Paris, PUF, 1995(-2000), pp. 53-54.

⁹⁰⁶ *Ibid.*, p. 57.

⁹⁰⁷ STIEGLER B., *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, *op. cit.*, p. 213 : « [...] S'il est bien question de l'écriture dans *Surveiller et punir*, ce n'est qu'à travers la question de « l'appareil d'écriture » qui est mis au service d'un système de surveillance et d'individualisation : ce n'est en aucun cas comme ce qui pourrait aussi organiser un accès au soi et au soin qu'il constitue comme *épimeleia*, c'est-à-dire comme cette discipline et cette *mélété* (Foucault souligne lui-même que celle-ci est le radical de l'*épimeleia*, qui peut dire aussi bien le souci de soi, comme nous l'avons vu, que l'administration) qui intensifie l'autonomie à travers l'écriture de *soi*, et constitue en cela le *contraire* de ce que décrit Foucault, à savoir un appareil d'écriture au service d'une *autre sorte de discipline*, qui enrégimente les classes, et qui commence par la soumission, le contrôle et l'individualisation des corps qu'elle rend possible comme appareil de surveillance - dimension corporelle de la

du quotidien, mais que la réflexivité éthique qui en caractérise l'usage révèle une part sombre et indicible de violence potentielle. Cette présence de la violence renforce d'autant plus la nécessité réflexive de la pratique éducative justement dite « spécialisée », dans sa fonction et ses finalités de reprise des déviances consécutives aux processus éducatifs normatifs.

L'éducateur spécialisé, comme tout un chacun, est susceptible d'être affecté par la violence qu'il rencontre et dont il est porteur en termes d'expérience d'*individuation primaire*. C'est ici la raison qui justifie la pratique dite de supervision en travail social, pratique spécifique à ce genre de métier de l'humain et en principe extérieure au dispositif, en individuel ou en équipe, afin de produire un travail de distanciation et d'analyse des « résonances » que provoque chez le professionnel la rencontre de l'autre. Cette réflexivité spécifique et paradoxale à touche la subjectivité propre du professionnel, sans toucher et s'immiscer cependant dans son intimité ordinaire. Mais bien que cette pratique professionnelle dispose à cet effet d'un *savoir-faire réflexif* qui s'est solidement développé dans les pratiques et en formation, la frontière entre *quotidien professionnel* (secondaire) et *quotidien ordinaire* (primaire) reste cependant fragile et exige des éducateurs spécialisés un travail d'attention permanente. Ceci justifie également comme le démontre l'étude du cahier de bord du CP de Valmont, la densité d'application de la *réflexivité éthique* dans l'ensemble des dimensions de la prise en charge sanitaire, sécuritaire, éducative, ainsi que l'utilisation de multiples supports techniques qui favorisent le meilleur contrôle et la meilleure transparence possible de l'*agir éducatif spécialisé*. Car c'est en effet dans les failles identitaires du rôle professionnel que réside et loge la *part indicible et insaisissable* du métier et en ce sens, il faut bel et bien parler d'un *art du quotidien* lorsque l'on considère la *fonction théâtrale* qu'habitent professionnellement les éducateurs spécialisés, puisqu'ils sont *leur propre outil* et qu'ils écrivent en interactions et en relation avec les sujets accueillis, le *texte institutionnel de l'agir*. Sans réflexivité, les risques sont multiples d'oublier le *masque* et de perdre le travail impératif de *distanciation* qu'exige la pratique.

Pour conclure ce chapitre sur la notion et la dimension de l'oubli, il est important de rappeler que celui-ci n'est pas volontaire ou délibéré, ni forcément conscient, mais qu'il relève plus d'une nécessité à la fois structurale et cognitive qui permet d'éviter la saturation de la mémoire nécessaire à l'agir quotidien, *mémoire* dont cette recherche montre l'importance organologique. Il y a par ailleurs nécessité pour les éducateurs de ne pas

discipline dont Kant montre cependant qu'elle est une condition de cette discipline de soi que suppose la majorité, qui est *à la fois* obéissance à la loi et à la conscience critique. [...] »

banaliser ni de dénier la lourdeur du *pathos* rencontré dans les manifestations et expressions des sujets accueillis, mais de réduire la charge affective par un travail réflexif de compréhension et d'interprétation qui permet de produire une action adaptée et pertinente. Pour une personne non formée à cette profession ou non avertie du *pathos* rencontrée dans cette pratique professionnelle, cela quelle que soit sa nature, le choc serait être grand et la charge affective potentiellement déstabilisante, voire traumatisante. La violence, la souffrance et le rapport à la mort gisent au cœur de la pratique quotidienne en éducation spécialisée, parfois mais souvent dans le détail, pour les multiples raisons évoquées jusqu'ici qui constituent toutes, ensemble, la part indicible de la pratique en éducation spécialisée, *part indicible* qui est à l'éducation spécialisée ce que la *part maudite* que décrit George Bataille est aux processus d'échange inhérent à l'existence de toute société humaine.

Que cette *part maudite* soit liée à la culpabilité du meurtre de la proie chassée et du sanglant de la curée qui s'ensuit⁹⁰⁸ ; autrement dit au « meurtre du père »⁹⁰⁹ ; qu'elle soit liée au *sacrifice* et à l'*exclusion symbolique*⁹¹⁰ ou réelle nécessaire à l'institution de tout groupe social ; qu'elle relève de la souffrance et de la déréliction de l'existence des êtres parlants et de leur finalité d'être-pour-la-mort ; que le bonheur se refuse aux humains à cause des trois obstacles que Freud décrit à propos de la nature et de ses forces, des autres et de la mort ; qu'elle soit causée par la nature pulsionnelle de l'humain qui doit lui-même et par le travail de la culture réguler sa nature pulsionnelle mortifère : il faut bien admettre son existence et estimer que l'ensemble de ces considérations constituent et sont susceptible de sourdre de la *part indicible* qui loge tapie en négatif dans la pratique de l'éducation spécialisée, puisqu'elle est un agir professionnel qui met en jeu le rapport des sujets accueillis à la question du vivre ensemble, à la question des normes contraignantes que celui-ci exige et des déviance douloureuses ou dangereuses qui en découlent et auxquelles les éducateurs spécialisés doivent répondre et faire face selon les modalités spécifiques qu'ils ont développées depuis la naissance de leur profession. *Art du quotidien* et *art du passage*, *l'agir éducatif spécialisé* est un *art de la limite*, à la limite.

L'oubli de la présence de la *part indicible* dans le quotidien éducatif spécialisé s'accompagne de l'oubli de l'organologie et des processus *hypomnésiques* qui permettent la formation et la production des habitus nécessaires au bon déroulement du quotidien. L'oubli

⁹⁰⁸ Cf. QUIGNARD P., *Mourir de penser*, op. cit.

⁹⁰⁹ Cf. FREUD S., *Totem et tabou*, op. cit.

⁹¹⁰ Cf. BATAILLE G., *La part maudite*, Paris, Minuit, 1949 ; GIRARD R., *La violence et le sacré*, Paris, Grasset, 1972.

latent de cette production intense et complexe qui est enregistrée dans le cahier de bord sous forme de traces graphique est la condition nécessaire pour que la finalité éducative spécialisée puisse être mise en œuvre dans le dispositif institutionnel de manière continue et pérenne. Cette finalité éducative - la production d'une rectification subjective par la réflexivité que le sujet pris en charge pourra s'approprier dans l'après-coup à partir de processus d'identification aux éducateurs spécialisés - concerne finalement le *devenir* des sujets et la possibilité, à partir de cette rencontre, d'entrer dans un rapport au lien social leur permettant de croire que « la vie vaut le coup d'être vécue », pour le dire comme le philosophe Bernard Stiegler dans une relation au lien social moins problématique, pour la société et pour eux-mêmes. La mise en actes de ces finalités exige d'une part un travail complexe et paradoxal de mémorisation qui est positivé dans le *texte inconscient* de l'*agir éducatif spécialisé* et qui constitue d'une part un inconscient en quelque sorte cognitif, et d'autre part la présence en négatif, inconsciente, des capacités et nécessités archaïques de l'espèce pour faire lien social. Ce *texte inconscient*, en sa qualité de *mémoire de l'oubli*, constitue la *part indicible et insaisissable* de la pratique éducative spécialisée, sa *matérialité discursive*. Cette matérialité discursive fait malheureusement, pour la recherche, souvent l'objet d'une destruction, les cahiers de bord étant parfois détruits dans certaines pratiques institutionnelles.

Part maudite ?

L'informatisation des cahiers du bord qui devient de plus en plus généralisée dans les pratiques institutionnelles est peut-être en train de combattre cette destruction (?).

8.3. UN AGIR PRATIQUE DE L'INCERTITUDE ?

L'*incertitude* est double en éducation spécialisée. Premièrement, la *résistance du réel* dans la dimension *poiétique*, les imprévus et les contingences constantes exigent un travail de maintenance, de production et de créativité sans cesse renouvelé face aux difficultés récurrentes mais aussi inédites qui caractérisent le fonctionnement interne du *dispositif éducatif spécialisé*. Le dispositif est en effet inscrit dans un contexte social et politique où les orientations institutionnelles du mandat changent en permanence les contraintes qui pèsent sur lui, exigeant de sa part d'innover et de s'*adapter*, tout en maintenant la continuité des acquis et du *savoir-faire indigène* qui fait l'efficacité du dispositif et qui en justifie l'existence. Deuxièmement, l'incertitude est constituante de l'*agir éducatif spécialisé* au niveau des résultats et des finalités de la prise en charge relationnelle qui se traduit ici par la prise en charge et l'accompagnement de sujets humains et non par la production d'objets manufacturables. L'*évaluation* est ainsi en soi *incertaine* dès le départ lorsqu'elle concerne le résultat effectif de l'agir en termes de *rectification subjective* visant fondamentalement à favoriser le devenir à long terme des sujets accueillis, par le moyen paradoxal d'une prise en charge passagère et limitée par son contexte d'action qui la rend dès lors modeste dans ses moyens. Si les modalités effectives et temporelles de la prise en charge du dispositif peuvent être évaluées quantitativement et qualitativement, la portée et l'*efficacité symbolique* de l'*agir éducatif spécialisé* ne peut faire l'objet d'une évaluation que dans l'après-coup de la prise en charge, parfois bien plus tard, voire jamais, puisqu'elle relève finalement d'une évaluation subjective des sujets eux-mêmes (qu'est-ce qu'une vie bonne ?) et que les effets de l'agir se produisent bien souvent dans un temps ultérieur à la prise en charge. Ainsi, la finalité de cet agir est orientée dans une perspective à long terme, *infinisante*, alors que son action se déroule dans des temporalités passagères et la plupart du temps à court-terme.

L'*intention éducative spécialisée* constitue dès lors et en quelque sorte un « pari sur l'avenir » et sur le devenir des sujets. Ce pari se joue cependant à travers une pratique professionnelle très précise qui vise à produire un *écart* dans le mode relationnel de socialisation quotidienne qu'entretiennent les sujets, écart qui œuvre en direction de possibles changements et de rectifications ouvrant les portes de solutions plus acceptables et mieux vivables pour les sujets eux-mêmes, ainsi que pour autrui. Ce travail de *rectification par l'écart* vise l'élaboration d'un devenir orienté autrement que par l'installation des sujet dans une identité qui se cristallise dans la *déviance* et en ce sens, c'est une pratique non seulement

incertaine, mais qui cherche de plus précisément à produire des *perspectives d'incertitudes* susceptibles de produire du changement dans le devenir social des sujets. L'*agir éducatif spécialisé* se réalise dans un *entre-deux* particulièrement *incertain*, entre d'une part une nécessaire *continuité* permettant la production des repères nécessaires à une *sécurité ontologique* de base et d'autre part, une nécessaire *discontinuité* qui ouvre au changement et offre des possibilités inédites de *devenir*. D'une certaine façon, les processus de *transmission de la limite* qui opèrent dans cet entre-deux ne sont que le reflet ou la reprise contextuelle et circonscrite des principes archaïques d'humanisation que sont les processus identitaires d'individuation et de socialisation et qui opèrent précisément entre *continuité* et *discontinuité*, comme le montre le philosophe John Locke.⁹¹¹ La continuité et l'identité de tout groupe humain reposent ainsi sur le paradoxe, vecteur d'étrangeté, et la nécessité d'assurer une identité pérenne qui pour se réaliser implique la transmission de la créativité et des changements permanents, discontinuité vectrice d'incertitude, mais nécessaire à la *métastabilité* du lien social.

L'entre-deux éducatif (topo-logique)

L'anthropologie et l'ethnologie ont étudié depuis longtemps les modalités d'institution du lien social dans l'histoire de l'espèce humaine et la formation des groupes humains. La sociologie s'inscrit dans cette suite et cette filiation, étudiant le stade « moderne » et « postmoderne » de l'évolution du lien social dans les sociétés occidentales contemporaines, démocratiques et capitalistes dont la *société* est à la fois le *concept* et le *mode d'institution*. La sociologie a longuement étudié et identifié les relations et les modalités de production du lien social qui sont transmises dans les sociétés par les systèmes et les processus éducatifs que la formation des grandes institutions sociales, politiques, éducatives, professionnelles, familiales, religieuses, militaires, etc. Dans ce cadre, des processus et des phénomènes identitaires invitent les individus à se reconnaître dans une identité paradoxale à la fois singulière et collective qui assure leur existence et leur participation d'individu à la construction solidaire du lien social. La sociologie a étudié cette articulation paradoxale dans le cadre des systèmes de la démocratie moderne libérale qui conjoint *liberté de l'individu* et *contrainte collective*, à partir des processus mis en œuvre dans le cadre de l'institution des *systèmes éducatifs* caractérisés par les processus de *socialisation primaire* et de *socialisation*

⁹¹¹ Cf. LOCKE J., *Essai sur l'entendement humain*, *op. cit.*, p. 511.

secondaire. La *socialisation primaire* illustre l'individuation des sujets dans et au moyen du cadre familial orienté par les apprentissages et les actes éducatifs civilisateurs, maîtrise du corps et construction relationnelle avec les premiers autres que sont les parents, lesquels sont eux-mêmes soutenus par un certain nombre de normes sociales instituées en termes de devoirs et de droits. La *socialisation secondaire* concerne les apprentissages dans le cadre des *institutions* éducatives et sociales extérieures à la cellule familiale, permettant aux sujets de devenir pleinement des individus selon les nécessités modales du vivre-ensemble en société dont l'autonomie individuelle constitue la figure centrale et la promesse.

Ces deux processus font l'objet de la production sociale des *normes institutionnelles* nécessaires à l'*individuation sociale* des sujets. Mais ceux-ci produisent dans leur dépense socialisatrice des effets toxiques qui se manifestent par la *déviance* de certains sujets dont la capacité et l'accès au statut d'individu autonome est mise à mal par des phénomènes de marginalisation, d'exclusion et de désaffiliation. Les processus de déviance résultent soit des effets toxiques des modalités d'individuation produits par le travail institutionnel, soit de la résistance, du refus ou de l'incapacité des individus à suivre ou à s'inscrire dans ces modalités normatives. Les fondements et les principes égalitaires des sociétés démocratiques contraignent la société à produire des processus de rectification sociale et subjective des phénomènes de déviance par l'activation des institutions d'action politique de solidarité et des dispositifs d'intervention sociale et de travail social.

C'est aux coordonnées de ce double entre-deux qu'opère précisément le *dispositif éducatif spécialisé* comme *institution*, entre socialisation primaire et socialisation secondaire et entre processus normatifs et déviations normatives. Cette position *topo-logique* se retrouve dans la dénomination de la profession, « éducation », en ce sens que l'*agir éducatif spécialisé* remet en jeu dans le quotidien institutionnel des processus éducatifs de socialisation primaire, mais « spécialisée », en raison précisément de l'artificialité professionnelle et démocratique que remet en jeu la prise en charge spécialisée au quotidien. La métaphore du pédagogue comme esclave opérant dans cet entre-deux permet d'illustrer précisément les coordonnées logiques de cette pratique et en ce sens l'éducation spécialisée est « esclave » de la démocratie et des modalités de l'Etat social mises en place à la sortie de la guerre, modalités qui lui ont donné naissance. La distinction *établissement / institution*, telle que la formule le psychanalyste Jacques Cabassut dans *Petite grammaire lacanienne du collectif institutionnel* est ici

fondamentale pour bien comprendre les finalités et la nature symbolique de l'*agir institutionnel*⁹¹² ainsi que la *métastabilité institutionnelle*.

La prise en charge de la vie quotidienne est une « spécialité » de l'éducation spécialisée et c'est une dimension qui convoque une *dualité* la situant entre éducation familiale ordinaire et travail social ordinaire : l'entre-deux de l'éducation spécialisée. Cette prise en charge quotidienne, vingt-quatre heures sur vingt-quatre⁹¹³, nuit et jour, se justifie soit pour des raisons contextuelles qui conduisent certains sujets à une incapacité déterminée à vivre le quotidien selon les critères normatifs d'autonomie citoyenne et sociale (prise en charge institutionnelle temporaire, passagère voire palliative), comme dans le cas de handicaps physiques, sociaux ou/et psychiques et sur une échelle d'intensité et de caractérisation problématique variable, soit en raison des situations de déviance, conduites et comportements sociaux qui sont manifestés par des sujets qui mettent à mal, voire en danger, leur intégrité et celle des autres membres de la collectivité, comme dans le cas de la délinquance, des conduites addictives et des problématiques psychiques et familiales de sujets enfants ou adolescents, problématiques qui constituent un part importante du travail dans le champ d'action de l'éducation spécialisée. Dans les deux cas de figure, l'origine des difficultés des sujets pris en charge est difficilement identifiable, soit que ces difficultés résultent de problématiques de socialisation primaire ou secondaire. Elles sont la plupart du temps à cheval entre les deux, dans un *entre-deux*⁹¹⁴ insoluble en termes de distinction absolue, de même et pour la même raison que l'est l'impossibilité à trancher entre causalité individuelle et sociale car de la même manière que Freud le précisait pour son domaine d'études et dans ses essais de psychanalyse : « L'opposition entre la psychologie individuelle et la psychologie

⁹¹² CABASSUT J., *Petite grammaire lacanienne du collectif institutionnel*, Nîmes, Champ social, 2009, pp. 13-14 : « [...] L'existence de deux termes distincts (Institution/Établissement), nous oblige à nous interroger sur la réalité spécifique qu'ils révèlent et sur l'incidence dans nos pratiques respectives des représentations (et donc des actions) qui y sont immanquablement rattachées. [...] Bref, la chose instituée n'est pas seulement une chose établie. La première nécessite une légitimité, nécessaire au dépassement de la stabilité, alors que la seconde, par exemple, peut se suffire d'une légalité (de mœurs, de pratiques, de règles sociales...). Et pour cause : instituer veut dire « faire tenir, fonder » (Legendre, 2004, 90). Mais que s'agit-il de fonder, de faire tenir ? Comment et par qui ? [...] »

⁹¹³ JAVEAU C., *La société au jour le jour*, *op. cit.*, p. 22 : « [...] Le quotidien renvoie d'abord à la notion d'une durée, celle des vingt-quatre heures, définies de manière matérielle par l'astronomie. L'alternance des nuits et des jours opère nécessairement un découpage dans notre existence. La très grande majorité d'entre nous respecte cette alternance. Nous dormons pendant la nuit, et nous vaquons pendant le jour. e qui n'est qu'une donnée empirique de portée relativement universelle peut-il fonder une sociologie ? [...] »

⁹¹⁴ Cf. SIBONY D., *L'entre-deux, L'origine en partage*, Paris, Seuil, 1991, p. 11 : « [...] L'entre-deux est une forme de coupure-lien ente deux termes, à ceci près que l'espace de la coupure et celui du lien sont plus vastes qu'on ne croit ; et que chacune des deux entités a toujours déjà partie liée avec l'autre. [...] »

sociale, ou psychologie des foules, qui peut bien à première vue nous paraître très importante, perd beaucoup de son acuité si on l'examine à fond ».⁹¹⁵

Les problématiques rencontrées en éducation spécialisée sont de même difficilement situables et il n'est pas rare que des difficultés se présentent dans le cadre des multiples dispositifs d'intervention sociale lorsqu'il s'agit de trouver le dispositif le mieux adapté à la déviance rencontrée. De manière caricaturale et pour illustrer ce propos, les difficultés de socialisation primaire font en général l'objet de prises en charge par des dispositifs d'action psycho-sociale, socio-éducative ou médico-pédagogique. Les difficultés de socialisation secondaire font quant à elles l'objet de prises en charge dans des dispositifs socio-professionnels, intégratifs ou palliatifs. De manière également caricaturale, on peut considérer que les difficultés de socialisation primaire relèvent plutôt de problématiques d'individuation psychique et sont prises en charges par des dispositifs médico-psychologiques. Les difficultés de socialisation secondaires liées à des problématiques d'individuation sociale sont quant à elles prises en charge par les dispositifs éducatifs scolaires spécialisés et les dispositifs administratifs et traditionnels du travail social. Dans la réalité des terrains, la distinction n'est pas simple comme l'atteste la pluridisciplinarité identifiable dans les réseaux d'intervention sociale où intervenants socio-professionnels, éducatifs spécialisés, psychiatriques, etc., se côtoient dans une prise en charge multidisciplinaire, soit dans l'articulation de l'intervention de plusieurs dispositifs distincts qui collaborent ensemble, soit dans le cadre de dispositifs regroupant en leur sein ces domaines différents d'intervention, comme c'est souvent le cas dans les grandes institutions médico-sociales.⁹¹⁶

Le *dispositif éducatif spécialisé* intervient précisément à cheval et au milieu de ce consensus, c'est-à-dire dans un *entre-deux incertain* où les frontières sont vacillantes, ce qui explique que les deux domaines de références qui ont principalement servis à l'étayage théorique de la formation des éducateurs spécialisés soient ancrés, d'une part dans des approches individuelles et psychologiques au niveau de l'individuation psychique, et d'autre part dans des approches socio-anthropologiques de l'individuation sociale et collective. De par sa capacité à prendre en charge des sujets au quotidien, le *dispositif éducatif spécialisé* se situe dès lors logiquement dans un *entre-deux* entre *socialité primaire* et *socialité secondaire*, entre réponse produite à partir de la commande sociale et réponse produite de manière adaptée

⁹¹⁵ FREUD S., *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 1981, p. 123.

⁹¹⁶ Cf. DEMATEÏS C., *Accompagner et prendre soin en institution médico-sociale*, op. cit. ; BRIOUL M., *Chroniques médico-sociales*, op. cit.

à la singularité de chaque sujet individuellement, y compris lorsque les deux dimensions présentent des contradictions qui s'opposent et qui font l'objet pour cette raison de la *réflexivité éthique*. L'*entre-deux de l'origine* (Sibony) des problématiques est un entre-deux identitaire constitutif de la prise en charge éducative spécialisée, elle opère dans un lieu logique d'incertitudes identitaires multiples et paradoxales dont le quotidien est le vecteur et le pôle d'attraction complexe, en tant que modalité archaïque de tout genre et toute forme de lien social entre humains. Cette logique symbolique explique que la pratique éducative spécialisée soit et reste une pratique incertaine et indicible, puisque la prise en charge qu'elle met en œuvre opère à partir de l'impossible explication causale de l'origine des problématiques de déviance. Cette dimension constitue précisément le savoir-y-faire spécifique de l'éducation spécialisée qui s'inscrit dans les trois métiers impossibles évoqués par Freud, notamment dans sa préface dans l'ouvrage de l'éducateur August Aichhorn.⁹¹⁷

Jusqu'ici, les déterminations de l'*incertitude* dans l'*agir éducatif spécialisé* ont été cernées par le biais de la question de l'*identité* de l'éducateur spécialisé, en tant que *persona*, comme acteur et outil lui-même du jeu de la *représentations théâtrale* qu'il contribue à produire et à piloter en *équipe tactique* dans le quotidien de son activité professionnelle. Les risques de proximité (par des mécanismes transférentiels) entre son rôle dans le quotidien artificiel du dispositif et son propre rôle d'individu dans le quotidien ordinaire (passé ou présent) et l'identité vacillante de la profession à partir de ces origines ont été mis en lumière dans la recherche, puisque l'on a estimé que cette identité n'avait que peu été analysée, bien que l'on ait constaté sa présence récurrente dans la littérature et que la profession et le rôle de l'éducateur sont aujourd'hui professionnellement relativement bien développés, élaborés et stabilisés dans le cadre des terrains professionnels et des terrains de formation malgré les récentes mutations.

Finalement, on peut affirmer que la question de l'identité est enracinée dans la question que soulève le *quotidien*, en tant que concept, par l'articulation paradoxale qu'il permet de réaliser entre les processus de socialisation primaire et secondaire qui le constituent, lui donnant pour caractéristique de permettre la continuité identitaire à partir de la discontinuité fondamentale du rapport à la mort dans l'existence des sujets. Le quotidien est ainsi le voile de ces questions mortifères et parfois mortifiantes, ainsi que le socle sur lequel prend appui la temporalité humaine lui permettant son développement et sa perpétuation. Le quotidien se

⁹¹⁷ Cf. FREUD S., *O.C. XVII*, Paris, PUF, p. 159.

fonde tout comme l'identité sur un paradoxe insoluble et contradictoire dont il est dans le même temps la solution dans la formation et la transmission des nécessités de lien social pour la survie de groupe humain. Toute situation en éducation spécialisée peut ainsi être auscultée sous le regard complexe d'une tension irréfragable entre individu et social, entre singulier et collectif.

Le psychanalyste Jean-Pierre Lebrun propose un schéma « simplifié » en cinq cercles qui permet à la manière du sociologue Simmel dans ses « formes de la socialisation » d'entrer dans la complexité formelle du nouage en quoi consiste la vie collective, par un regard structuré et succinct de l'ensemble des dimensions et grandes lignes qu'implique la dichotomie entre singulier et collectif dans le modèle des sociétés humaines.⁹¹⁸ Cet ensemble de cinq cercles concentriques permet un regard qui comme par agrandissement va du général vers le particulier. Le cercle le plus large se réfère à ce que Jean-Pierre Lebrun qualifie d'« humus humain » qui se rapporte à la nature langagière des individus humains et aux conséquences que cette nature implique structurellement sur la constitution du sujet humain. Un deuxième cercle représente le niveau du « social humain » qui structure toute société humaine et son organisation à partir de l'interdit fondateur de l'interdit de l'inceste, comme l'ont montré les travaux de Claude Lévi-Strauss. Le troisième niveau, ou cercle, est celui de la « société concrète » dans laquelle vivent les hommes qu'ils contribuent à produire à des moments différents de l'histoire, à travers des normes et des règles qui s'organisent différemment et diversement, mais selon les mêmes logiques structurales et anthropologiques que les deux cercles précédents. Le quatrième niveau est celui des « premiers autres », autrement dit en règle générale les parents, qui sont en charge de permettre les apprentissages et de transmettre les limites, les normes nécessaires au vivre ensemble, ce qui précédemment a été envisagé par le terme de socialisation primaire. Enfin, le dernier niveau représente la singularité pour le « sujet » dès lors individué, l'apprentissage et l'intégration des normes sociales sur le mode de l'autonomie qui lui permettent par les processus de la socialisation secondaire de se constituer en son propre nom, comme un individu social autonome, à partir de son acception et de sa capacité réflexive vis-à-vis des normes en vigueur qui fondent la société de son temps et qu'il contribue à pérenniser et à faire évoluer. Les deux premiers cercles peuvent être qualifiés d'anthropologiques en ce qu'ils considèrent dans le même temps les déterminations structurales et formelles de la nature langagière sur l'individuation psychique et collective des sujets humains en quoi consiste le nouage du lien social.

⁹¹⁸ Cf. LEBRUN J.-P., *La perversion ordinaire*, op. cit., p. 102.

Ce modèle intéresse la recherche et son ancrage empirique car il permet d'y situer sur un plan sociologique ce qui a été développé comme *l'entre-deux* de l'éducation spécialisée. En effet, l'entre-deux de *l'agir éducatif spécialisé* peut être situé selon ce modèle entre le troisième et le quatrième cercle, entre les modalités concrètes de la constitution institutionnelle de la société et le cercle des premiers autres dans lequel se sont opérés les premiers apprentissages de la socialisation primaire. Cette recherche s'inscrit dans un cadre strictement sociologique de l'étude du « faire » spécifique d'un dispositif éducatif spécialisé en travail social, mais il nécessite pour être bien circonscrit et situé, un élargissement dans les deux sens qu'il est impossible de développer ici et qui concerne d'un côté la question de la singularité et du *sujet*, qui pour être précisée nécessiterait l'examen des développements de l'ensemble des disciplines qui s'en préoccupent, et d'un autre côté qui concerne un regard sur les invariants anthropologiques du *lien social* humain qui nécessiterait, pour être précisés, la reprise de l'ensemble des travaux et débats des nombreuses disciplines qui s'en préoccupent. En ce sens, ces élargissements sont ici envisagés selon un point de vue interactionniste complexe, tel que le développe Anthony Giddens dans son ouvrage de référence *La Constitution de la société*, par une analyse de l'action du dispositif du CPA de Valmont à l'intérieur du champ de l'éducation spécialisée, lui-même habilité et contraint à l'intérieur de la société qui l'y autorise.

L'entre-deux caractérisant le champ de l'action éducative spécialisée peut être empiriquement repéré à plusieurs niveaux et notamment à l'intérieur du réseau d'intervention sociale où le dispositif de prise en charge au quotidien implique une position centrale et médiatrice entre d'une part, les autorités de placement pénales et administrative et d'autre part, les autres partenaires du réseau socio-éducatif, socio-professionnel, psychiatrique, etc. De la même manière, les éducateurs spécialisés se retrouvent entre-deux dans la *relation éducative*, entre d'une part le *soin* éducatif spécialisé identifié comme nécessaire pour l'évolution des sujets et d'autre part, les contraintes, limites et moyens à disposition qui résultent du cadre matériel, légal et institutionnel, ainsi que du mandat et du pilotage du projet socio-éducatif par les autorités de placement. De la même manière, les éducateurs spécialisés sont dans une position paradoxale entre les sujets pris en charge et leur famille, dimension familière en raison de la proximité que la prise en charge au quotidien comporte, mais dimension étrange par la différence radicale de celle-ci et de son contexte, ainsi que du rôle des acteurs que condense l'adjectif « spécialisé » et qui complète la fonction d'éducateur. Les éducateurs ne sont pas les parents des sujets accueillis, ils ne se substituent pas à eux dans

leur rôle et leur identité, mais ils se substituent par contre aux premiers autres sur le plan de la prise en charge du quotidien. L'*action éducative spécialisée* est ainsi sur le plan sociologique un *agir de l'entre-deux*, entre *socialisation primaire* et *socialisation secondaire*, ce qui contribue à le qualifier d'*agir incertain* en raison de sa position d'entre-deux qu'illustre empiriquement le *quotidien éducatif spécialisé* et les gestes complexes que sa construction et *constitution artificielle* exige des professionnels et des sujets qui lui donnent vie, quotidien d'un *théâtre social* particulier né des évolutions et mutations de la société démocratique de l'après-guerre à aujourd'hui.

Le *quotidien* matérialise cet *entre-deux* ou inversement cet *entre-deux* constitue l'*hypermatérialité du quotidien*, une *hypermatière symbolique et discursive*, comme l'atteste le *dispositif éducatif spécialisé* en sa qualité de « *semblant* » authentique et réel de *socialisation primaire* ou de *socialité*. Le *quotidien* révèle en ce sens sa *semblance*⁹¹⁹, il est un *semblant*⁹²⁰ en ce sens qu'il s'agit d'une reprise de ces processus par des moyens d'*artifice*, de *ruse* et pour cette raison de *métis*, dans une construction *éthopoiétique* ordonnée par une intention *phronésique*, ce dernier terme caractérisant la *prudence* et l'*éthique* à mettre en œuvre dans le cadre du *gouvernement* des relations et interactions collectives. La *métis éthopoiétique* se réfère ainsi au moyens, i.e. le *dispositif de semblant quotidien*, et l'intention *phronésique* aux fins, i.e. l'*adoption des sujets en déviance* (la ré-adoption ?) par le collectif et selon des modalités démocratiques. La pratique *R.A.R.E.* illustre l'articulation des moyens et des fins et en constitue l'*agir spécifique*, le *savoir-y-faire pratique* qu'il s'agit de mettre en actes et de transmettre pour avoir prise sur le réel relationnel et symbolique du vivre-ensemble, ce qui relève précisément de la *praxis*.

En ce sens, « la praxis, c'est le quotidien » qui relève en éducation spécialisée d'un « chez-soi » *artificiel* où des adultes en état de majorité et qui sont salariés produisent l'ensemble des modalités de *socialisation primaire* nécessaires à l'existence du lien social. La métaphore de l'esclave qui se fonde sur les références au pédagogue grec illustre à la perfection l'*entre-deux éducatif spécialisé*, entre la cellule familiale de *socialisation primaire* et le gymnase ou l'école, lieu des apprentissages et d'institution de la *socialisation secondaire*. Bien qu'elle constitue un champ en soi autonome, l'éducation spécialisée trouve logiquement

⁹¹⁹ La semblance et un concept (que nous avons déjà évoqué) de la poétique du poète et philosophe Michel Deguy, cf. supra RUEFF M., *op. cit.*, pp. 104-105.

⁹²⁰ Le *semblant* (aussi évoqué *supra*) est par ailleurs un concept utilisé par Lacan dans le cadre de la théorie psychanalytique, cf. LACAN J., *Le séminaire livre XVIII, D'un discours qui ne serait pas du semblant*, Paris, Seuil, 2007.

une place à part entière dans le champ du travail social, mais reste différente des autres professions du travail social qui interviennent plus sur des problématiques de socialisation secondaire. Cet entre-deux *topo-logique* de l'éducation spécialisée reste cependant tout comme pour le travail social vecteur d'incertitude, en raison des processus identitaires que convoque le quotidien. *Vertige et incertitude* sont ainsi des composants habituels de ce *savoir-y-faire* spécifique, savoir-faire de l'entre-deux, entre socialisation primaire et socialisation secondaire, un savoir-faire qui consiste précisément à transmettre la limite, à transmettre et favoriser la *réflexivité de la limite* chez les sujets pris en charge et pour les éducateurs, à la produire par un continu et complexe travail d'identification des limites de leur intervention, ni primaire, ni secondaire, mais spécialisée, entre-deux.

Langage, individu, social (topo-graphie)

Le mode, le moyen, la nature et la caractéristique du lien social humain sont fondés, se fondent à partir de la capacité d'espèce que constitue le langage et son usage. Les individus humains parlent en oubliant qu'ils parlent, qu'ils ont appris à parler et que cet apprentissage a exigé de nombreuses années d'acquisition laborieuse progressive et continue dans le cadre de la socialisation primaire tout d'abord, et ensuite dans le cadre des dispositifs de socialisation secondaire à travers l'ensemble des dispositifs sociaux et des systèmes éducatifs scolaires et professionnels. Faut-il rappeler que si l'âge de la majorité se situe autour des dix-huit ans, c'est que cette norme est certainement fondée sur l'appréciation collective que c'est bien le temps minimum qu'il faut à un sujet pour se former en tant qu'individu social (ce qui est un pléonasme) autonome (ce qui est une contradiction fondatrice de la vie collective en démocratie) ? Parler, écrire, communiquer, échanger, raconter semble naturel aux individus et leur permet de mettre en œuvre la *quotidianisation* nécessaire à l'existence et l'institution (institution dans sa dimension transitive ou performative pourrait-on dire après Austin) du lien social, et cela quelle que soit les modalités et les formes de cette *institution* dont l'anthropologie et l'ethnologie ont montré la variété et les variations.

La nature langagière *semble* « naturelle » aux yeux et oreilles des humains, elle est leur modalité sociale constitutive mais fait l'objet d'un apprentissage par acquisition, ce qui fait dire à certains que la *nature humaine* est à partir de là *une seconde nature*, l'être humain n'étant pas en capacité de survivre seul à la *première nature*, celle du vivant, autrement que par l'intervention de son prochain, du *Nebenmensch* comme le dit Freud, et par une

organisation relationnelle symbolique et une activité prothétique (poiétique) organologique d'intervention et de transformation de cette nature, de ce réel auquel se heurtent les humains.⁹²¹ Ces propos rejoignent les considérations anthropologiques du sous-chapitre précédent mais y incluent la dimension langagière comme étant l'humus à partir duquel se fonde la construction du social humain, ce que Jean-Pierre Lebrun évoque par son premier cercle dans le schéma d'appréhension de la dichotomie singulier-collectif. De la rencontre du vivant avec le langage et des conséquences réciproques de ce double parasitage résulte pour l'être humain une condition première et particulière lui permettant les longs apprentissages du langage et autrement dit de la capacité sociale humaine, seconde nature spécifique que le philosophe Dany-Robert Dufour développe sous le terme d'*inachèvement* pour illustrer cette nécessaire deuxième naissance de l'humain. La *néoténie* caractérise cet état d'inachèvement du petit d'homme à sa naissance lui permettant le développement d'un cerveau caractérisé par la plasticité cérébrale⁹²², étudiée entre autres dans les travaux entre psychanalyse et neurosciences de François Ansermet et Pierre Magistretti qui développent concernant l'espèce humaine la thèse d'une détermination à l'indétermination - autrement le petit d'homme est déterminé pour ne pas l'être -, ce qui n'est pas sans intérêt pour envisager l'incertitude de l'existence et de l'action humaine.⁹²³

Le petit d'homme naît inachevé, incapable de survivre seul à sa nature première, il est ainsi dépendant de son prochain pour parer à sa détresse originelle face à l'excès du vivant qu'il ne peut absorber seul, l'*Hilflosigkeit* (détresse) freudienne, ainsi que pour l'ensemble des paramètres de sa survie et des apprentissages qui en sont la condition et qui peuvent être illustrés par les deux capacités qu'il devra acquérir, celles du *geste* et de la *parole*, ce qu'à longuement et précisément développé André Leroi-Gourhan dans ses travaux essentiels qui portent précisément ce titre. L'individu adulte a ainsi *oublié* les années d'apprentissages (mais il les garde en *mémoire*) qui lui ont permis, grâce à l'intervention de ses proches, d'apprendre à maîtriser et utiliser son corps, à se servir d'une multitude d'objets qui tels les prolongements

⁹²¹ Cf. DUFOUR D.-R., *On achève bien les hommes*, *op. cit.*, pp. 76-77 : « [...] Nous savons maintenant de quoi est constituée la seconde nature. De trois composantes : la création prothétique, la re-présentation (sonore et visuelle) et les grammaires. Cette seconde nature, créée par le néotène, est en reconstruction permanente. [...] Cette seconde nature ne fait pas disparaître la première, absolument inhabitable pour le néotène, mais elle l'altère en lui imposant des conditions nouvelles compatibles avec le néoténat. Cette couche de seconde nature ne peut évidemment que recouvrir et dénaturer celle de la première nature. Il n'y a pas d'autre solution : le néotène ne peut habiter le monde qu'en le dénaturant. Puisque le monde ne l'accueille pas, il doit changer le monde. On comprend pourquoi cet animal non fini veut devenir « maître et possesseur de la nature » (Descartes) : il n'a pas d'autre solution que de changer la nature pour pouvoir l'habiter. [...] ».

⁹²² *Ibid.*, pp. 39-41.

⁹²³ *Op. cit.*

prothétiques de la main deviennent des outils qui lui permettent d'agir sur le réel de la nature, de la transformer et de l'exploiter pour ses besoins vitaux et sociaux. Il ne peut en effet se passer de la collectivité pour sa survie et il a dû acquérir le mode de constitution et de régulation sociale de l'espèce que constitue le *langage*, ainsi que l'ensemble des techniques et dispositifs organologiques que cette faculté a permis à l'espèce de développer, grâce à la *parole* et à l'*écriture*, pour faire face par le travail de la culture aux difficultés de l'existence humaine. Le *geste* et la *parole* sont ainsi les capacités acquises qui permettent l'*institution sociale* du groupe humain et lui permettent de faire face aux trois obstacles au bonheur des individus décrits par Freud : la *nature*, les *autres*, la *mort*, ce qui en d'autres termes et en rapport à cette recherche pourraient être regroupé sous le terme des *limites*. L'humain est limité dans son existence par son incapacité à survivre à la première nature en raison de son inachèvement et de la dépendance qui le lie à son prochain, ainsi qu'il est lié par la transmission et l'apprentissage des capacités nécessaires à la seconde nature pour sa survie : *transmission des limites*.

La spécificité du langage et des limites exige de l'humain qu'il mette en œuvre des processus de création et de créativité. Le geste technique orienté vers et pour les fonctions symboliques de constitution du groupe social ont été en ce sens depuis longtemps repérées et formulées par les travaux paléontologiques et archéologiques, à partir des traces des actions laissées par les générations précédentes. Ces traces témoignent et ont permis la reconstitution du pouvoir d'action des groupes d'humains opéré pour leur survie et leurs modes de vie, comme les techniques de chasse, de cueillette, d'élevage, des techniques industrielles de fabrication d'outils, de la construction des dispositifs urbains pour se protéger de la nature et réguler les échanges fondamentaux, etc. Ce pouvoir d'action, ces actions spécifiquement humaines nécessitent la collaboration et la solidarité des individus du groupe qui ne peut que se manifester par la répartition des rôles distincts qu'il d'agit d'endosser pour chacun pour que les fonctions sociales opèrent, rôles qui sont repérables à travers la *nomination*, le *nom*, et le *symbole nominatif* de référence au groupe d'appartenance, l'*insigne*, l'*emblème*. Ces actions mises ensemble constituent à n'en pas douter les actions des actions d'édification du *quotidien*, en tant que celui-ci est la production de ce qui est nécessaire à la survie et vie du groupe social.

Le quotidien peut ainsi être envisagé à la fois dans sa dimension ontogénétique⁹²⁴, à travers l'individuation individuelle et collective, mais à la fois phylogénétique puisqu'il s'agit de produire et de rendre possible les conditions de transmission de ce savoir-faire quotidien pour les générations suivantes et pour la pérennité de l'espèce (grammatisation, subjectivation, individuation). La mort comme limite, exige dès lors pour l'espèce de produire pour sa survie synchronique des dispositifs d'institution du lien social qui permettent par ailleurs et la survie diachronique de l'espèce à travers les dispositifs éducatifs, lesquels et quelles que soient leur forme et leurs modalités sont en charge de *transmettre la limite*, la limite dans toutes ses acceptions et déclinaisons possibles qui caractérise l'espèce langagière. Le *quotidien* constitue le *théâtre* de cette transmission et de l'apprentissage des modalités permettant de la produire, en ce sens le concept de *quotidianisation* développé par Bruce Bégout prend tout son sens dans son rapport à la limite, qui n'est autre que la question, comme le rappelle aussi le sociologue Claude Javeau, de *l'être-pour-la-mort*.

À cet effet, la *parole* et l'*écriture* sont les moyens d'action qui permettent la constitution et la mise en œuvre des modalités de cette transmission symbolique permettant l'institution permanente du lien social à travers la distinction des rôles sociaux et la régulation des interdits (ce qui est dit entre) et normes sociales instituées à cet effet. Ces normes et interdits, sont soutenus par l'institution de dispositifs sociaux et leur représentation par le *symbole*, l'*image* et la *nomination* pour que les individus puissent les identifier et assumer les rôles qu'ils doivent y jouer. Ces processus peuvent être réalisés grâce aux supports matériels et techniques des dispositifs de parole et d'écriture, des espaces qui usent d'outils *hypomnésiques* pour la régulation du déroulement de l'action des dispositifs, tels les règles de fonctionnement, de vie sociale, de règles d'échanges, de procédures et protocoles diverses, de lois, coutumes, lesquelles sont transmises oralement ou inscrites dans des textes dont la lecture et l'interprétation constituent le maniement. Ces supports nécessaires d'identification sont produits techniquement et élaborés par délibération au sens de la *poiësis*, ce sont des objets

⁹²⁴ Cf. DUFOUR D.-R., *Ibid.*, p. 76 : « [...] Le néotène, arrivant non fini au monde, en défaut de première nature, se trouve dans la situation de devoir se finir en s'adjoignant ces éléments de seconde nature. Cela s'appelle l'éducation. L'éducation implique toujours un rapport générationnel tel que, comme le disait Kant, la génération précédente fasse l'éducation de la génération suivante. Ce dont le néotène hérite dans l'éducation contient les réponses à la question cruciale de l'habitabilité du monde laissées par les générations précédentes. Mais ces réponses ne constituent jamais que les prémices d'une véritable habitabilité qui reste toujours à inventer. Autrement dit, le néotène n'en finit plus de devoir imaginer, calculer et bricoler un habitat convenable, sans d'ailleurs jamais savoir ce qui lui conviendrait vraiment. C'est ainsi qu'il participe, comme il peut, à la reconstruction permanente de la seconde nature. L'ontogenèse du néotène inclut donc nécessairement l'accès à la seconde nature, c'est-à-dire le passage par l'éducation - laquelle doit être instituée, sous peine d'effondrement du régime (précaire) du néoténat. [...] »

symboliques sociaux et cela justifie de considérer la « société comme texte », comme le propose Pierre Legendre dans son anthropologie dogmatique.

L'*écriture* (le geste) et la *parole* rendent ainsi compte de l'intentionnalité symbolique humaine rendue possible par l'intervention technique sur la matière et sa transformation en supports *hypomnésiques* qui soutiennent l'identité sociale du groupe et du rôle de chaque individu en son sein, ce qui autrement dit et à travers les processus de *grammatisation* permet d'envisager la société et toute société comme un *texte*, co-écrit, co-construit. En ce sens et à la suite de Foucault, il faut parler de *matérialité discursive*, telle que l'a décrite Bernard Stiegler à partir de l'*Archéologie du savoir* de Michel Foucault.⁹²⁵ Finalement, le *texte du quotidien* est celui de l'*agir humain* (semblant) et il consiste structurellement depuis toujours à la production des lois et interdits symboliques qui permettent de distinguer les individus à partir de leur sexualité et génération, afin de produire et *transmettre des limites* identifiables favorisant la cohésion et la survie de l'ensemble. *La limite* pourrait en soi faire l'objet d'un champ de recherche extrêmement vaste tant il semble qu'elle soit au cœur de l'ensemble de l'activité humaine. « Au commencement est la limite » pourrait-on dire simplement, et le rapport à cette limite n'est pas sans transporter en soi la dimension étrange de l'existence humaine et de l'*indicible* de la sexualité et de la mort, c'est à dire du paradoxe constitutif de la vie des êtres parlants pour qui l'*origine* et l'*avenir* sont inaccessibles à eux-mêmes, bien que sus, ce qui a pour caractéristique de les plonger dans une *certitude incertaine*, une *détermination indéterminée*, une absence à soi-même irréprésentable, une conséquence de la rencontre du langage et du vivant biologique, du verbe et du corps.

Le *texte de l'agir l'humain* n'est ainsi rien d'autre que l'écriture de ce *rapport à la limite* et de la transmission de celui-ci dans l'évolution et les nécessités de reproduction de l'espèce que la biologie nous impose peut-être à notre insu, avec ruse. Quoiqu'il en soit cette question ne fait pas l'objet de cette recherche, tant elle serait longue et complexe à développer, mais il était nécessaire d'élargir anthropologiquement et structurellement le questionnement pour envisager la question de la place et de la fonction de la *lecture* et de l'*écriture* qui supporte la *parole* dans l'action humaine, ce que l'étude du cahier de bord qui soutient l'*agir éducatif spécialisé* des professionnels du CPA de Valmont oblige de penser par son contenu. En ce sens, la sociologie constitue précisément une *pratique réflexive* de *lecture* et de l'*interprétation* du texte social paradoxal du lien social, dont elle se charge ainsi de positiver

⁹²⁵ Cf. STIEGLER B., *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, op. cit., pp. 260-261.

le *discours*. Le *discours de l'éducation spécialisée* a ainsi été positivé dans cette recherche grâce à la reconstitution et à l'interprétation du *texte institutionnel de l'agir éducatif indigène* du CPA de Valmont et en ce sens, il s'agit d'une recherche strictement *socio-logique*. Parce que les *modalités d'action* inscrites dans le champ professionnel et sociologique qui constitue l'*agir éducatif spécialisé* sont de l'ordre d'une *praxis symbolique de transmission de la limite* (i.e. un pléonasmе), elles impliquent dans le cours de la *vie quotidienne institutionnelle* un *rappel inconscient et archaïque* de la *présence en négatif* des modalités fondamentales de tout *lien social*.

La recherche a montré empiriquement que la *vie quotidienne institutionnelle* en éducation spécialisée est un travail de construction *artificielle* et *poiétique* qui reproduit les grandes lignes et conditions du *quotidien ordinaire*, ce qui a justifié dans cette étude la qualification de cette construction comme *mètis* dans un double sens, premièrement dans sa dimension de leurre qui permet que les sujets accueillis jouent le *texte* de leur propre *rapport au quotidien ordinaire* par la proximité et les zones d'indistinction entre les deux, et deuxièmement dans le *savoir-y-faire* des éducateurs spécialisés qui usent en équipe du paradigme indiciaire et donc d'une *mètis*, mais dont les orientations et les finalités sont cependant symboliques et pour cette raison qualifiées d'*éthopoiétique*. Le *quotidien* et les processus de *quotidianisation* qu'il implique font rappel de ce qui est spécifiquement et archaïquement lié au pouvoir d'action qu'est la *mètis* humaine qui use des techniques (artisanales) nécessaires aux activités de survie des individus (la chasse, la culture, l'élevage et la cueillette) et qui se caractérise par la mise en œuvre de dispositifs d'action des individus et de *tactiques* dans lesquelles leurs différents rôles doivent être distingués pour garantir l'efficacité.

Dans le contexte de la société moderne et hypermoderne, le *dispositif éducatif spécialisé* se caractérise de produire une prise en charge quotidienne en fonction de normes instituées dans des dimensions *sanitaires, sécuritaires, légales* et *éducatives* et dans l'intention de produire un travail de *rectification sociale et subjective* dans le rapport des sujets au collectif, entre socialisation primaire et socialisation secondaire. Cette rectification constitue l'intention téléologique de l'*acte éducatif spécialisé* et implique la mise en œuvre de dispositifs de production de la réflexivité nécessaire, d'une part à l'accomplissement du mandat ordonné par les autorités de placement qui sont en charge de piloter le projet socio-éducatif, d'autre part pour réfléchir et évaluer les limites-mêmes de cette pratique de *transmission de la limite*, nécessité induite par les dimensions affectives et transférentielles de la *relation éducative* qui en caractérisent les interactions, ainsi qu'en raison des finalités qui concernent en fin de

compte l'*infinitude du devenir* des sujets accueillis. C'est un agir qui ne peut être pour cette raison qu'*incertain*. L'éducateur spécialisé est *son propre outil*, en tant que support d'identification pour les sujets pris en charge dans le cadre de cette institution artificielle du quotidien, *par la parole*, figure d'autorité garante de la *transmission des limites*. En ce sens, la fonction du rôle de l'éducateur, i.e. la fonction éducative, consiste à être, en occupant la fonction, un représentant et un passeur des *lois symboliques*, dans le respect du mandat délégué par les autorités légales auxquelles il doit lui-même se soumettre pour définir les limites de son cadre d'action.

L'éducateur a lui-même vécu l'expérience de la *transmission de la limite* dans sa vie ordinaire et dans la socialisation primaire et secondaire de sa trajectoire d'individu, ce qui lui permet d'avoir les repères nécessaires pour assumer cette fonction professionnelle, mais implique également pour lui un risque de confusion identitaire qui justifie l'utilisation intense et obligatoire des dispositifs et espaces de réflexivité propres à l'éducation spécialisée, à travers l'usage des techniques et des outils qui leur permettent de repérer leurs limites et les limites de leur intervention. En raison de sa *nature symbolique*, l'*agir éducatif spécialisé* est une pratique qui est constituée d'une *part indicible*, en raison du *lien inconscient* qui lie le *quotidien* avec la dimension de la mort et la condition d'« être-vers-la-mort ». Il s'agit dès lors encore une fois d'une *pratique incertaine*, car si l'efficacité visée est évaluable dans les modalités concrètes de production de l'action, elle ne l'est pas en terme de finalité atteinte. Il s'agit ainsi d'une pratique de l'*incomplétude* enfin, puisque la question de la limite se préoccupe de la nécessaire *infinitude* et *infinitisation du devenir* des sujets, et non l'inverse.

Sur un plan socio-anthropologique, les *processus institutionnels de sociation* sont dans le même temps la condition et le moyen de la construction du lien social et de la société humaine, *seconde nature* qui lui est vitale. Pour le petit d'homme « néotène », il n'y a pas d'autre existence possible que celle d'une inévitable *vie quotidienne*, ce qui n'est que l'autre nom du *lien social* qui se caractérise d'être de nature langagière, i.e. symbolique, i.e. discursive. La spécificité du lien social humain exige la constitution d'un nouage institutionnel et identitaire symbolique complexe qui repose sur des limites à identifier et à instaurer pour la vie du groupe et l'ensemble des activités à sa survie, ainsi que la pérennité d'espèce. Le *quotidien* est le processus d'*appréhension*, d'action et de transformation qui rend possible l'articulation et la coordination entre la nécessité structurale symbolique du lien social de l'espèce et les moyens techniques d'action sur le réel qui permettent son *institution*,

moyens qui s'adaptent en fonction des changements produits par les évolutions créatrices de l'espèce et des changements du milieu naturel dans lequel la vie humaine s'institue.

L'institution éducative spécialisée s'inscrit dans ce mécanisme anthropologique et le produit spécifiquement au niveau sociologique dans le cadre du dispositif de prise en charge quotidienne, comme *semblant*, et dans une dépendance aux modalités « instituanes » de la société et des appareils politiques qui produisent les normes de son cadre d'exercice. *L'agir éducatif spécialisé* et en ce sens bien une *pratique du social*, du « soucial », c'est-à-dire de *souci* et de *soin du social*, et son inscription dans les pratiques génériques du travail social se justifie, ne serait-ce que par les paradoxes qui constituent ce champ de pratiques que l'on retrouve dans en éducation spécialisée. Si le travail social traditionnel œuvre dans l'entre-deux paradoxal des effets des politiques sociales, des systèmes sociaux et des mutations des modalités politiques qui font société, *l'entre-deux de l'éducation spécialisée* s'y greffe par le *redoublement* d'un *semblant d'entre-deux*, *semblance* qui transporte en elle les plus archaïques et donc en quelque sorte invariables et structuraux processus fondamentaux de *l'institution de lien social*.

Dans la *vie quotidienne institutionnelle*, le langage, l'individu et le social se trouvent ainsi noués *par la parole humaine* : « Cette question qui m'accompagne dans le présent travail nous conduit d'emblée au cœur de l'humain, dans sa distinction à l'animal. Celui-ci se différencie de celui-là par le fait d'advenir en tant qu'être parlant. En effet, la langue, le langage, la parole divisent ontologiquement l'homme, tout en le singularisant. Le langage sépare de soi et du monde, un monde qui est nécessairement un monde de représentations, notre rapport à lui s'instituant comme lien. Le lien implique simultanément la **division** (constitution d'une polarité minimale à partir de laquelle le lien peut s'établir : père/mère), la **différenciation** (les pôles sont distincts entre eux : non équivalence des places et des fonctions paternelles et maternelles) et l'**association** (le lien relie les différents pôles : le père et la mère forment un couple). Bref, langue, langage, parole, permettent au *parlêtre* de se reconnaître identitairement au sein d'une communauté linguistique (langue), de s'inscrire dans une structure symbolique (langage), d'accéder, par la mise en mots, à une retranscription pulsionnelle (parole). Dès lors, je peux compléter mon premier accès à l'institution : si celle-ci est d'abord un mot, c'est probablement parce que la première institution logique, c'est la

langue (Legendre, 2004, p. 91). Ce commentaire, au premier chef simpliste, n'est pas sans multiples conséquences d'un point de vue sémantique, mais aussi langagier. [...] ».⁹²⁶

Liés et convoqués par la parole et parce que relevant du langage et de l'usage de la langue, les processus universels du lien social sourdent, inconsciemment, et parfois se heurtent violemment dans l'incertitude de la vie quotidienne qui se déroule sur le praticable de l'action humaine que constitue le *quotidien éducatif spécialisé*. Fondamentalement et si bien entendu elle l'inclut, la *question sociale* considérée en éducation spécialisée implique dès lors logiquement une *sociologie du travail social* qui soit dans le même temps une *sociologie de la vie quotidienne* : « [...] Résumons-nous : la sociologie de la vie quotidienne prend pour objets les manifestations brutes de l'activité humaine, telles qu'elles apparaissent de manière régulière et jour après jour au sein des divers groupes, majoritaires ou non, dans une société donnée. Son unité d'analyse est l'*activité* de type relationnel, comportant interactions explicites ou implicites. Appartiennent à son vocabulaire des notions telles que rite, interaction, transaction, code, relation face à face, allocation temporelle, jeu, socialité, etc. [...] ».⁹²⁷

⁹²⁶ CABASSUT J., *Petite grammaire lacanienne du collectif institutionnel*, op. cit., p. 15.

⁹²⁷ JAVEAU C., *La société au jour le jour*, op. cit., p. 25.

CONCLUSION - INCOMPLETUDE, INCERTITUDE, INACHEVEMENT

Arrivés au terme des développements de cette recherche, il est important de rassembler quelques-uns des principaux concepts et notions qui résultent de l'étude « exclusive » du cahier de bord du CPA de Valmont et on relève particulièrement le fait indubitable qu'il s'agit dans le cas de l'éducation spécialisée d'un agir (éducatif spécialisé) d'intervention sociale qui vise, à proprement parler, une *efficacité symbolique*. On insiste dans cette conclusion sur la centralité de la dimension langagière et dès lors de celle de la *grammaire* qui caractérise le « monde » particulier que constitue l'*agir éducatif spécialisé* dans le cadre du champ de l'éducation spécialisée et du champ de l'intervention en travail social. Pour ce faire, les contours de cette recherche sont retracés en considérant que *construire un savoir éducatif spécialisé* implique de manière surprenante d'avoir à articuler dans le même temps une approche à la fois *anthropologique, sociologique et ethnologique*.

Anthropologique, en effet, parce que la conception, la construction et l'institution du dispositif artificiel de vie quotidienne (*quotidien artificiel*) impliquent structurellement et induisent logiquement la remise en jeu d'invariants anthropologiques qui caractérisent toute *institution* du lien social entre humains : des *inter-dits* (Loi symbolique, instituée par la parole) et des *règles* (lois, règlements, institués par l'écriture et les représentations). L'invariant anthropologique que constitue la nature langagière de l'espèce détermine ici l'invariance structurelle du *social humain*, « humus » qui se caractérise - comme c'est le cas dans l'*agir éducatif spécialisé* - d'être objectivement institutionnalisé par des *dispositifs symboliques de subjectivation* qui permettent la production « praxéologique » de la *culture* (*transmission de la limite*). Considérant dès lors que le « *lien social, c'est la culture* », on peut se référer ici aux définitions de la *culture* proposées par Freud et par Florent Champy, ce dernier s'appuyant lui-même dans *Nouvelle théorie sociologique des professions* sur les textes du philosophe Denis Kambouchner⁹²⁸ et de l'anthropologue Clifford Geertz⁹²⁹ ;

Sociologique ensuite dès lors que la « traduction » praxéologique des invariants du lien social s'inscrit dans le cas spécifique de l'éducation spécialisée et en fonction du contexte sociologique de son ancrage « natif », c'est-à-dire historiquement, dans l'après Seconde Guerre mondiale et à la charnière entre le passage de la Modernité à l'ère dite

⁹²⁸ Cf. KAMBOUCHNER D. (dir.), « La culture », in *Notions de philosophie*, Paris, Gallimard, 1995, pp. 445-568.

⁹²⁹ Cf. CHAMPY F., *Nouvelle théorie sociologique des professions*, op. cit., p. 43.

« postmoderne » (Lyotard), « hypermoderne » (Aubert), voire « surmoderne » (Augé). L'éducation spécialisée est en effet née dans ses prémisses sous le règne de la démocratie libérale du début du 20^e siècle puis des totalitarismes des années trente et quarante, avant de se développer et de se constituer comme une profession sociale authentique et reconnue dans le champ de l'intervention du travail social, *travail social* institutionnalisé par caractéristiques précises sous l'ère et suite à l'instauration de l'État-Providence ou État social et de l'État social « actif » contemporain.⁹³⁰ L'éducation spécialisée comme champ professionnel ne peut dès lors qu'être logiquement appréhendée dans la nature *sociologique* qui la caractérise, puisqu'elle est justement en charge de prendre en charge des sujets en *déviance* du lien social - en raison de leur rapport problématique volontaire ou involontaire aux *normes* de la société et à la *norme* du lien social -, par un *dispositif de vie quotidienne* et en fonction de ses compétences (et de ses limites) ;

Ethnologique, enfin, puisque cette recherche s'est concentrée et est centrée, non seulement sur l'étude d'un seul dispositif éducatif spécialisé, le CPA de Valmont, mais également et de plus exclusivement sur l'étude du cahier de bord élaboré et utilisé au quotidien par l'équipe éducative de ce dispositif qui articule une prise en charge spécifique entre éducation et enfermement auprès de sujets adolescents en très grandes difficultés. De la même manière, il a non seulement fallu envisager et examiner l'*identité* et la *culture institutionnelle* de l'*agir éducatif spécialisé* à son niveau micro-institutionnel et donc d'une certaine manière sur un mode « ethnologique », mais également les mettre en perspectives au niveau, certes élargi - mais tout de même micro-sociologique - à la profession et au champ de l'éducation spécialisée. À la limite entre sociologie et ethnologie, il s'est agi d'envisager, entre savoir local et savoir global (Geertz), des perspectives permettant de considérer la spécificité « ethnologique » de la *culture professionnelle* de l'éducation spécialisée au sein et en rapport à son domaine plus large d'inscription : le travail social.

Efficacité symbolique, matérialité discursive : la « texture » indicible de l'agir

Dans l'entrelacs de ces considérations *anthropo-logiques*, *socio-logiques* et *ethno-logiques*, les trois termes d'*incomplétude*, d'*incertitude* et d'*inachèvement* ont été convoqués pour conclure cette recherche et cerner ce dont il s'agit lorsque l'on parle de dimension ou de

⁹³⁰ Cf. VIELLE P., POCHET P., CASSIERS I. (dir.), *L'État social actif, Vers un changement de paradigme ?*, Bruxelles, Peter Lang, 2005.

présence d'une *part indicible* dans les pratiques éducatives spécialisées et, plus généralement, dans les pratiques en travail social. Ces trois termes ne sont pas détaillés en tant que concepts, ce qui exigerait une longue étude philosophique, mais ils sont toutefois mentionnés en référence aux travaux du philosophe de l'éthique Jean-François Malherbe qui s'est longuement penché sur les pratiques éducatives et les pratiques du soin dans lesquelles s'inscrit pleinement la pratique de l'éducation spécialisée, notamment dans la « trilogie » de ses *Essais d'éthique critique* : « *Déjouer l'interdit de penser* » ; « *Les ruses de la violence dans les arts du soin* » ; « *Les crises de l'incertitude* ». ⁹³¹ Difficultés à penser et à formaliser le *savoir pratique* engagé, présence d'une *part indicible* et d'indicibles *interdits*, présence latente de la *violence* dans la *relation* professionnelle et dans la *technique* du *dispositif* institutionnel, incertitude de l'action, *incertitude* de la condition humaine dans l'existence du sujet, les termes d'incomplétude, d'incertitude et d'inachèvement permettent de rappeler que ce qui fonde la caractéristique des « métiers de l'humain » relève de la *rencontre* et des indicibles abîmes qui en résultent et que celle-ci charrie sous le *voile du quotidien*, la présence négative de ce que l'on a évoqué avec Claude Javeau de condition d'« être-vers-la-mort » qui soutient la construction de la vie et de la nature humaine proprement dite.

Sans s'appesantir sur les réflexions philosophiques multiples nécessaires à la définition conceptuelle de ces trois termes, il semble cependant qu'ils permettent d'appréhender les conséquences anthropologiques, sociologiques et ethnologiques qui résultent et définissent dans le même temps la condition langagière humaine, pléonasmie qui implique cependant pour l'institution du lien social, de la culture et de sa transmission un certain nombre de conditions - la condition humaine n'est pas sans conditions (Lebrun) - qui, bien que traduites sociologiquement et « ethnologiquement » dans le cadre des diverses « sociétés » et « communautés » ont toutes pour origine une logique structurale invariante fondée sur l'institution de la *norme* (Loi symbolique) et de *normes* (lois, règles) dont les coordonnées praxéologiques et fonctionnelles varient en fonction des spécificités indigènes, locales et contextuelles. La « transmission de la limite » dénomme cette articulation structurale, structurelle et fonctionnelle qui définit l'agir en charge de l'organisation, de l'intervention et de la transmission des dispositifs de subjectivation et des modalités d'institution et de préservation du lien social. L'*institution du lien social* peut ainsi de manière globale être définie comme un *agir symbolique*, en ce sens que les finalités de la *praxis relationnelle*

⁹³¹ Cf. MALHERBE J.-F., *Déjouer l'interdit de penser. Essais d'éthique critique I*, Montréal, Liber, 2001 ; *Les ruses de la violence dans les arts du soin. Essais d'éthique critique II*, Montréal, Liber, 2003 ; *Les crises de l'incertitude. Essais d'éthique critique III*, Montréal, Liber, 2006.

prédominant sur les modalités *poiétiques* qui en constituent le socle : lois, règles, organisation, dispositif institutionnel, régulation, etc. Qu'il s'agisse de la *parole* ou du *quotidien*, ces deux « évidences » de la condition humaine nécessaires à la vie et la survie semblent caractériser ensemble et en quelque sorte un *oubli fonctionnel*, oubli que l'activité, l'action et l'agir humain ne se produisent qu'en fonction d'un *déterminisme langagier* qui exile l'humain de la *nature première* et l'oblige par nécessité à la production de sa *seconde nature* spécifiquement culturelle et symbolique : le *Quotidien*.

Dans le cas de cette recherche et pour ne pas perdre de vue l'*agir éducatif spécialisé*, il faut de la même manière rappeler que la *parole* et le *quotidien* sont les deux *invariants* majeurs - parfois et bien souvent oubliés tant ils semblent aller de soi - qui caractérisent la pratique et l'*agir* en éducation spécialisée et qui déterminent tout autant ses moyens que ses fins. Parce que l'*agir éducatif spécialisé* est producteur d'une forme artificielle mais en soi intégrale de lien social, on peut à partir du quotidien et de la parole le définir comme un *agir symbolique* qui vise une efficacité elle-aussi symbolique, *efficacité symbolique* qui sans *analyse structurale* ne permet pas - à la simple observation - d'en déterminer les finalités symboliques qui sont opaques et justifient dès lors l'usage du qualificatif d'*indicible*, alors que pourtant en vérité l'observation est en soi saturée de matière et de matériaux symboliques, i.e. langagiers. Pour illustrer à la fois l'apparence paradoxale et indicible de l'*agir symbolique* ainsi que l'*agir éducatif spécialisé*, on peut se servir à titre d'exemple comparatif de la scène « chamanique » décrite par Claude Lévi-Strauss dans le chapitre « L'efficacité symbolique » de l'*Anthropologie structurale*. Cette scène permet en effet de rendre compte par la métaphore de l'*agir éducatif spécialisé* qui relève pourtant de la même logique de *rectification sociale et subjective*, malgré les différences quant à la nature de la *maladie* et quant aux *modalités symboliques* de l'intervention.

Dans le cas de cette scène, où une femme malade en difficulté quant à son accouchement se voit confiée aux soins des chants d'un chaman, on peut considérer que l'officiant qu'est le chaman intervient non pas tant directement sur la maladie de la femme concernée que par la médiation symbolique du langage que manifeste dans sa forme le « chant » dont Lévi-Strauss interprète et analyse les finalités pratiques symboliques, puisqu'il n'y a entre la malade et le soignant aucun contact physique à proprement parler. Tissant un pont entre la réalité la plus banale et l'univers du mythe, Lévi-Strauss décrit le passage de l'univers physique à l'univers physiologique, du monde extérieur au monde intérieur en introduisant par le chant une série

d'événements dont le corps et les organes internes de la malade deviennent le « théâtre ».⁹³² Reprenant cette scène en la conjuguant sous l'angle de l'*agir éducatif spécialisé*, on peut ainsi assister à une scène où un éducateur, par l'usage de la *parole* et l'*institution du quotidien artificiel* qui en constitue le « théâtre », intervient sur la maladie du sujet qui lui est confiée : une *déviance* au *lien social* dont la cause problématique est *invisible* et imperceptible au premier abord, mais dont on peut considérer qu'elle relève d'une difficulté du rapport du sujet au quotidien, c'est-à-dire à la norme, à la *limite symbolique* qui fonde tout rapport au lien social. De la même manière que dans la scène « lévi-straussienne », le sujet est en quelque sorte invité à revivre de façon très précise une situation initiale qui dans le cas de l'*agir éducatif spécialisé* se rapporte au rapport entretenu par le sujet au lien social, à son quotidien. Remettant en jeu les conditions anthropologiques invariantes qui déterminent structurellement tout lien social minimal, c'est-à-dire tout quotidien minimal (tout *quotidial*, pour proposer un néologisme), et faisant face aux réactions et manifestations problématiques ainsi provoquées par cette remise en jeu de la transmission de la limite, l'éducateur spécialisé adresse et propose au sujet accueilli une réponse symbolique et symbolisée dans le cadre du dispositif, réponse favorisant dans un premier temps la *rectification sociale* souhaitée dans le rapport du sujet aux normes du lien social que constitue le *quotidien institutionnel* éducatif spécialisé.

La *transmission indigène de la limite* permet à l'éducateur spécialisé de la même manière que le chaman auprès de la malade de lui fournir un langage (un écart réflexif ou réfléchissant) dans lequel le sujet peut apprendre à exprimer « immédiatement des états informulés, et autrement informulables », c'est-à-dire à exprimer verbalement les problématiques d'un *pathos* qui jusque-là ne s'exprimaient que sous un mode *indicible*, non conscientisé, voire par des manifestations de *souffrance(s)* et de *violence(s)*, physiques, morales, des comportements déviants. Tout comme dans la scène chamanique, le passage à l'expression verbale qui permet à la malade et par l'intervention du chaman de revivre une expérience actuelle sous une forme ordonnée et intelligible, l'intervention de l'éducateur spécialisé permet à travers la *transmission symbolique de la limite* et l'*acte éducatif spécialisé* qui en constitue la séquence praxéologique, de provoquer le déblocage du rapport

⁹³² LEVI-STRAUSS C., « L'efficacité symbolique », *op. cit.*, p. 221 : « [...] Tout se passe comme si l'officiant essayait d'amener une malade, dont l'attention au réel est sans doute diminuée - et la sensibilité exacerbée - par la souffrance, à revivre de façon très précise et très intense une situation initiale, et à en apercevoir mentalement les moindres détails. En effet, cette situation introduit une série d'événements dont le corps, et les organes internes de la malade, constitueront le théâtre supposé. On va donc passer de la réalité la plus banale au mythe, de l'univers physique à l'univers physiologique, du monde extérieur au corps intérieur. Et le mythe se déroulant dans le corps intérieur devra conserver la même vivacité, le même caractère d'expérience vécue dont, à la faveur de l'état pathologique et par une technique obsédante appropriée, le chaman aura imposé les conditions. [...] ».

problématique du sujet, en favorisant l'émergence positive et dès lors saisissable des indices et expressions problématiques (symptômes positifs) du rapport du sujet aux *conditions du quotidien*. On peut ici de la même manière que le fait Claude Lévi-Strauss⁹³³ faire un parallèle avec la pratique de la psychanalyse où « l'accouchement » des conflits et des résistances se dissolvent non pas tant par la connaissance que le patient en acquiert, mais par ce que cette connaissance rend possible en terme d'expérience et de processus d'*abréaction*.⁹³⁴

La *rectification sociale et subjective* qui définit la visée de l'*agir éducatif spécialisé* diffère cependant de la *rectification subjective* produite par l'*acte analytique* dans le cadre la cure psychanalytique, acte que peut illustrer la séquence et le processus de *remémoration, répétition, perlaboration*, décrit par Freud et repris à certains endroits par Paul Ricœur.⁹³⁵ Dans le cadre de l'*agir éducatif spécialisé*, la visée de rectification consiste à favoriser chez les sujets accueillis l'appropriation progressive d'une *réflexivité*, du *jugement réfléchissant*, d'une *auto-réflexivité* relative à leurs actes et modalités relationnelles dans leur rapport au *lien social* et au *quotidien*. Il ne s'agit pas comme dans le cas de la pratique analytique et cette distinction est fondamentale, de favoriser la capacité réflexive d'élaboration psychique du sujet, mais bien plus spécifiquement de favoriser la *capacité relationnelle* des sujets concernés, une capacité *réflexive relationnelle* et en ce sens inévitablement *sociale* qui justifie la centralité de la *relation éducative* et les *médiations éducatives* dans les modalités praxéologiques du quotidien institutionnel en éducation spécialisée.

Toujours dans l'idée d'éclairer la question de *la part indicible* dans les pratiques en éducation spécialisée, le détour métaphorique et comparatif opéré à partir de la scène décrite et analysée par Claude Lévi-Strauss permet de démontrer dans un premier temps et à partir des résultats de la recherche que l'*agir éducatif spécialisé* relève spécifiquement d'une pratique de nature et à visée *symbolique* dans son efficacité. L'exemple de cette scène démontre d'une certaine façon l'apparence énigmatique qui caractérise en soi l'*agir symbolique*. En effet, quoi de plus étrange que l'observation de cette scène chamanique où le

⁹³³ LEVI-STRAUSS C., « L'efficacité symbolique », *op. cit.*, p. 226 : « [...] c'est une relation de symbole à chose symbolisée, ou, pour employer le vocabulaire des linguistes, de signifiant à signifié. Le chaman fournit à sa malade un *langage* dans lequel peuvent s'exprimer immédiatement des états informulés, et autrement informulables. Et c'est le passage à cette expression verbale (qui permet, en même temps, de vivre sous une forme ordonnée et intelligible une expérience actuelle, mais, sans cela, anarchique et ineffable) qui provoque le déblocage du processus physiologique, c'est-à-dire la réorganisation, dans un sens favorable, de la séquence dont la malade subit le déroulement [...] ».

⁹³⁴ *Ibid.*, p. 227.

⁹³⁵ Cf. PETIT J.-L., *L'événement en perspective* ; CONTINI J.-C., *Prendre soin de la mise en récit en supervision*, *op. cit.*

soin est prodigué sans contact physique et où le chant est prédominant ? Comment la saisir et la comprendre sans l'aide de l'analyse structurale proposée par Lévi-Strauss qui en détermine la *nature langagière* et l'usage fonctionnel des ressources du langage dans la situation ? De la même manière, une situation d'*interlocution* dans le *quotidien éducatif spécialisé* paraît opaque et insignifiante, tant elle semble anodine ou banale en soi dans les interactions non problématiques, mais pourtant nombreuses dans la pratique. Il est presque impossible à tout observateur extérieur, tout aussi participant soit-il, d'accéder à une quelconque compréhension de la situation sans recourir à l'explicitation des sujets concernés, qu'il s'agisse des sujets pris en charge ou des sujets « éducateurs », compréhension fournie par les méthodes de l'analyse de l'activité (auto-confrontation, entretien d'explicitation, interactionnisme socio-discursif).

De la même manière dans cette recherche, il n'aurait pas été possible de saisir la dimension opaque, indicible, invisible et insaisissable de l'*agir éducatif spécialisé* si l'on s'était uniquement focalisé sur le traitement par observation des situations d'intervention et d'interactions entre sujets pris en charge et éducateurs spécialisés, situations incompréhensibles lorsqu'elles sont isolées, alors qu'elles sont pourtant à chaque fois saturées de *texture symbolique*, i.e. langagière. Outre la dimension voilée et négative de l'« être-pour-la-mort » que recouvre le quotidien autant pour les éducateurs spécialisés que pour les sujets accueillis, la *texture symbolique* et sa *présence saturée en situation* constitue dans le cadre de cette recherche une deuxième cause qui explique fondamentalement la présence de *la part indicible* dans les pratiques en éducation spécialisée, indicible totalement paradoxal puisqu'il se justifie par la présence saturée d'un *dire* et d'*énoncés* incompréhensibles et inaccessibles sans recours à l'analyse structurale et fonctionnelle - c'est-à-dire à l'analyse et la construction d'un savoir anthropologique, sociologique ou ethnologique -, alors qu'ils constituent indiscutablement la *matérialité positive* de l'*agir éducatif spécialisé* : son *discours*.

Dès lors et c'est ici un des apports central de cette recherche, *la part indicible* dans les pratiques éducatives spécialisées peut être définie, non pas tant comme une *entité matérielle hors langage* (c'est-à-dire immatérielle) qui serait de l'ordre du *réel* (dans son sens psychanalytique d'impossible) et qui resterait inéluctablement inaccessible à l'entendement et à la compréhension humaine (et donc indicible, inénarrable, invisible, insaisissable, etc.), mais bien différemment et plus précisément - dans la difficulté à *saisir* méthodologiquement et dans une logique analytique compréhensive - comme la *matérialité discursive* qui définit la

positivité de cet *agir symbolique*, précisément en raison de sa *sur-présence saturée* dans l'ensemble des dimensions de l'agir en situation.

Tel que l'illustre le conte de la *lettre volée* d'Edgar Allan Poe, la *texture matérielle* dans le « champ et la fonction de la parole et du langage »⁹³⁶ implique, pour être saisie, de produire une recherche méthodo-logiquement « abductive » qui permette d'orienter le *regard* et la recherche « au bon endroit », c'est-à-dire à l'endroit où cette matérialité est *visible* de tous, dans une présence presque saturée en plein milieu de la « scène » et non dans les recoins les plus opaques et inaccessible à tout saisissement. On peut donc affirmer dans cette recherche que la *texture matérielle* de l'*agir éducatif spécialisé* du CPA de Valmont, telle la *lettre volée*, a été trouvée et saisie à l'endroit de sa présence la plus condensée et saturée dans le cadre de l'agir, sous la vue de tous au milieu de la table du bureau des éducateurs qui en usent sans cesse : *le cahier de bord*. En effet et en soi, le cahier de bord atteste et constitue la preuve de la positivité de la *matérialité symbolique* dans le cadre de l'agir, justifiant et expliquant ainsi son caractère et sa lecture *illisible et insaisissable*.

Comme dans le cas de la *lettre volée*, le saisissement de l'hypermatérialité et sa formalisation analytique et compréhensive résultent d'une méthode complexe et d'une méthodologie rigoureuse dont le paradigme indiciaire développé par Carlo Ginzburg permet de rendre compte. C'est à partir de ce paradigme que s'enracine le *triangle magique de la découverte*, méthodologie sur laquelle s'est appuyée l'étude de l'agir dans le contexte du CPA de Valmont. Cette opération méthodologique a permis de formaliser le *texte institutionnel* du CPA de Valmont qui constitue en soi le *saisissement* de la *matérialité* de cet *agir symbolique*. Le *texte institutionnel* a reconstitué les mouvements de *fixation* de la « parole éducative » et les *opérations langagières* de « transformations réflexives » en traces graphiques par le processus de la *raison graphique* opérée par l'équipe éducative du CPA de Valmont. Si le *texte institutionnel* atteste indubitablement et permet de définir la *matérialité discursive* qui caractérise la nature de l'*agir éducatif spécialisé*, il faut toutefois admettre qu'il ne s'agit pas en réalité d'un *texte indigène* qui préexistait sous sa forme positive, puisqu'il a constitué l'*objet* de cette recherche que la méthodologie engagée a permis de « construire » par reconstitution, de *recomposer*.

Dès lors et si les traces graphiques du cahier de bord constituent d'une part la preuve de la *matérialité discursive* de l'*agir éducatif spécialisé* produit au CPA de Valmont, elles

⁹³⁶ Cf. LACAN J., « Fonction et champ de la parole et du langage », in *Écrits*, Paris, Seuil, 1966.

constituent de plus et fondamentalement d'autre part, les *traces génétiques* de cet agir qui ne peut dès lors qu'être défini dans sa globalité comme *agir symbolique*. Il faut alors considérer l'*agir éducatif spécialisé* dans ses trois dimensions - organisationnelle, relationnelle et réflexive éthique -, à l'aulne d'une *génétique discursive de l'agir* que seule une *archéologie du discours* est à même de saisir et de formaliser sous la forme d'un *texte théorique* adéquat. Cela signifie que si le *savoir éducatif spécialisé* existe réellement, ce dont son *hypermatérialité discursive* atteste, il demeure sous cette forme et dans le cadre de l'action un *savoir pratique* insaisissable dans l'immédiateté de l'observation. La reconstitution de cette *texture praxéologique symbolique* offre cependant la possibilité de sa reconstitution sous la forme d'un *texte sociologique de l'agir éducatif spécialisé* qui ouvre l'accès à la construction d'un *savoir théorique* (i.e. d'un cadre théorique) spécifique à la pratique de l'éducation spécialisée. Cette formation théorique du discours a été possible grâce la méthodologie employée dans le cours de cette recherche, méthodologie qui peut être dans ce sens considérée comme une *méthodologie reconstructive poïétique* d'où résulte la construction d'un *texte* qui correspond pleinement aux spécificités de la *construction du texte anthropologique* que décrit Francis Affergan.⁹³⁷

Méthodologie reconstructive poïétique : le savoir anthropologique comme texte

Dès le début de la recherche, et en raison de la nature « scriptive » ou « scriptale » (Cochet) des traces du cahier de bord, une méthodologie ouvrant à la possibilité d'en saisir la fonction narrative et textuelle avait été envisagée dans l'idée d'extraire du cahier de bord le *savoir éducatif spécialisé* qu'il était susceptible de contenir à partir d'un corpus découpé dans la masse hermétique des cahiers et au moyen des concepts interactionnistes de *trajectoire* et de *négociation*. En référence aux développements de la philosophie analytique et de l'herméneutique de Paul Ricœur, on a formulé l'hypothèse qu'un *texte de l'action* produit par l'équipe éducative du CPA pouvait être circonscrit comme *système clos*, condition pour qu'il puisse être qualifié de *texte* et être ainsi analysé dans son *autonomie* au regard de ses auteurs. Grâce au concept de *trace* qui définit également la nature des *traces graphiques et mnésiques* contenues dans le cahier de bord et par l'application du paradigme indiciaire appliqué aux sciences sociales - à travers l'intuition raisonnée -, la recherche est parvenue à reconstituer le *texte grammatical de l'agir*, plutôt qu'un *texte narratif* tel qu'il avait été tout d'abord

⁹³⁷ AFFERGAN F. (dir.), *Construire le savoir anthropologique*, Paris, PUF, 1993.

envisagé en référence à l'usage de la narrativité dans *la construction clinique du savoir* qu'intègrent les pratiques formatives en éducation spécialisée. Au final, il s'agit bien d'un *texte grammatical* qui présente les phrases structurelles et praxéologiques de l'*agir éducatif spécialisé* du CPA de Valmont, plutôt que d'un texte en soi narratif. La duplicité qu'il a fallu déployer dans une écriture articulée entre la phase et la *séquence descriptive* de l'*axe empirique* de l'agir avec la phase et la *séquence argumentative* de l'*axe interprétatif* témoigne de l'incomplétude et de la nature ici encore *hypomnésique* du *texte institutionnel*. Malgré tout, un *texte intégral* résulte de la réalisation de cette recherche et de l'écriture de cette thèse qui rend compte du « *discours de l'agir* » du CPA de Valmont. S'il ne s'agit certes pas d'un texte de nature fictionnelle, on peut considérer le *texte institutionnel* du CPA de Valmont comme un *texte ethnologique*, d'une part parce qu'il reflète selon la définition qu'en donne Francis Affergan⁹³⁸ la *culture indigène* édifée de manière autonome dans le cadre du *dispositif institutionnel* comme un *texte anthropologique*, d'autre part parce qu'il reflète également la *traduction locale* d'une *culture professionnelle* plus large dont on parvient à retracer le *sociolecte* - concept que reprend Francis Affergan à Roland Barthes à partir de la conjugaison et de l'interprétation locale et indigène au niveau du dispositif -, le *lexique* et la *grammaire sociologique* qui permet la traduction praxéologique entre texte anthropologique et texte ethnologique.⁹³⁹

La *transmission de la limite* opérée par l'*agir éducatif spécialisé* dans le cadre du *dispositif institutionnel* reflète dès lors la *traduction sociologique* de la *condition anthropologique* structurale de l'institution du *lien social*, à la *condition ethnologique* où la contrainte anthropologique est dans le même temps tout aussi déterminée qu'habilitée à la créativité dans sa traduction et son adaptation praxéologique indigène et locale. Entre *savoir local* et *savoir global* - et parce qu'il remet en jeu le paradoxe et l'irréfragable aporie de la Modernité

⁹³⁸ AFFERGAN F. (dir.), *Construire le savoir anthropologique*, op. cit., p. 18 : « [...] L'ethnologie est un texte en un double sens. Premièrement, par l'emploi de signes qui, peu ou prou, en se renouvelant, ont tendance à se substituer aux anciens, en maintenant la *trace*. La trace marque le tissage du texte. Deuxièmement, par le fait, qu'elle le veuille ou non, qu'elle s'adresse à des destinataires et que, ce faisant, elle fixe les modalités de la lecture et de la réception par des codes ou des modes d'emploi. Mais il importe d'aller plus avant. Le texte ethnologique remplit cette fonction de *rétenion* et de *continence* qui permet de contrôler et de canaliser la prolifération exubérante de signifiants que sont les cultures. Cheminement unique qu'elle croit avoir découvert pour produire du sens. C'est bien en cela que l'ethnologie participe d'une cosmogonie : par les textes qu'elle engendre, elle peut s'emparer d'un monde et en ériger une figure achevée par des assertions stables. Les cultures sont ainsi, nous dit-elle. Le texte ethnologique génère, sur un mode quasi autonome, des « matrices narratives, descriptives et argumentatives » (Dubuisson, 1989, 230) qui autorisent ainsi l'observateur/chercheur à ne pas avoir directement affaire aux événements réels mais à leur double, leur représentation reconstruite, leur contrefaçon. Le texte, en passant au crible le vécu, réontologise un monde afin, en le calibrant, d'inférer un sens. [...] »

⁹³⁹ *Ibid.*, p. 17.

libérale, entre individu et collectif -, le *savoir éducatif spécialisé* ne peut en ce sens qu'être socio-logique dans sa formalisation théorique. De la même manière et relativement à l'*identité* de la profession d'éducateur spécialisé qui après avoir peiné à se faire reconnaître se voit aujourd'hui noyée dans le flot globalisant de la division exponentielle des professions du travail social, on constate d'une part une fragmentation des métiers du travail social en même temps que d'autre part, une croissance continue de l'ampleur de son champ. La fragmentation du lien social et de la société « postmoderne », « surmoderne » ou « hypermoderne », en même temps que sa globalisation, explique la fonction sociologique et les jeux d'échelles multiples qu'elles implique de fait pour son étude, autant du côté du savoir anthropologique que du savoir ethnologique, un savoir ethnologique inédit où l'étude des traditionnelles cultures et groupes ethniques se trouve transfigurée par l'étude des nouvelles cultures et nouveaux groupes inédits, qu'il s'agisse de la fragmentation des professions ou de la fragmentation et de la diversification des activités sociales humaines.

Le *paradigme indiciaire* transposé aux sciences sociales trouve ici toute sa justification et sa pertinence d'application, en raison de la capacité technique de ce paradigme à rassembler le disparate et le fragmentaire dans une configuration qui permet de produire un savoir sociologique cohérent et logique dans son articulation, telle que la *modélisation théorique* qui a permis dans cette recherche de rendre compte de l'*agir éducatif spécialisé* du CPA de Valmont par une recombinaison *poïétique*. En ce sens et parce que l'agir humain se déroule dans le cadre de pratiques discursives dont les traces matérielles se multiplient dans la société contemporaine, le *paradigme indiciaire* et la *logique abductive d'invention d'hypothèse* que rappelle Silvana Borutti⁹⁴⁰ forment un cadre épistémologique apte à rendre compte des modifications et des mutations profondes qui touchent les pratiques sociales contemporaines. Dans le cas de l'étude du *texte institutionnel* du CPA de Valmont, ce cadre a permis de saisir les modalités d'adaptation aux changements qui consistent dans le cas de l'*agir éducatif spécialisé* à se « stabiliser dans une identité instable », qu'il s'agisse de la métastabilité de l'*identité institutionnelle* (âme, esprit) du dispositif ou de l'*identité sociologique* (culture) qui définit la profession depuis sa naissance dans l'après-guerre jusqu'à aujourd'hui.

Comme c'est le cas dans le l'étude de l'*agir éducatif spécialisé* et à travers le cahier de bord du CPA de Valmont, la *mémoire* joue un rôle et occupe indiscutablement une fonction centrale pour le *saisissement*, la *réention* et l'*interprétation* des *traces génétiques* et

⁹⁴⁰ Cf. BORUTTI S., « Interprétation et construction », in AFFERGAN F., *op. cit.*, pp. 34-35.

discursives de l'agir, fonction qui caractérise selon Francis Affergan le *texte ethnologique* et dans le cas de notre étude la *culture* éducative spécialisée *indigène* du dispositif étudié. Finalement et avant de revenir sur des considérations plus strictement sociologiques concernant l'*agir éducatif spécialisé*, on peut rappeler pour clore ce paragraphe que le détour par le texte ethnologique et la construction anthropologique du savoir ont été nécessaires, d'une part pour confirmer l'intérêt du cadre épistémologique et méthodologique adopté dans le cadre de cette recherche, d'autre part pour rappeler - dans son lien avec la *parole* et le *quotidien* qui fonde une reprise structurale de toute institution anthropologique du lien social - que la *part indicible* dans les pratiques en éducation spécialisée trouve son origine, précisément et de la même manière que dans le cadre de la transmission de la limite qu'elle opère, du fait que *le langage* est la *condition* en même temps que la *limite* de la connaissance. La *part indicible* est ainsi, en quelque sorte, l'*hypermatérialité de la limite*, i.e. le *réel* que détermine la condition langagière, ce *réel* caractérisant la *part indicible* et la *transmission indigènes* que les éducateurs spécialisés sont en charge de mettre en jeu dans leur activité. Parce que l'*agir éducatif spécialisé* est une pratique *symbolique*, il est dès lors logique d'y retrouver avec peut-être plus d'intensité que dans d'autres pratiques professionnelles la présence et la prégnance de ce que Silvana Borutti définit du langage comme « transcendance limitée » :

« L'intraduisible en anthropologie suggère que le langage n'arrive à être que le siège borné de la connaissance : *le langage est la condition et en même temps la limite de la connaissance*. Si le langage est le grand intermédiaire, qui amène le sujet auprès de son objet, il n'est cependant qu'un *représentant* de l'objet. C'est là le pessimisme (épistémologiquement fondé, et éthiquement important, pour un bon usage de notre volonté de savoir) qui doit connoter toute anthropologie. Nous appartenons au langage, mais le langage est moins pour nous la transparence que le symptôme de la chose. Le langage dévoile mais en même temps couvre : le mythe occidental de la traduction complète en langage est impossible. Mais en même temps ce n'est que le langage qui façonne pour nous le rapport entre le visible et l'invisible, entre le corps et le sens, entre la chair et l'idéalité, entre l'immanence et la transcendance : *le langage est notre transcendance limitée*. Dans notre rapport avec le langage, on est pris dans un double lien. Le rapport avec le monde, la sémantique, nous ne l'avons que dans ce représentant qu'est le langage. Mais le représentant n'est pas tout : c'est moins notre propriété et notre maîtrise du sens, que le lieu de notre constitution hétérogène et notre expropriation en tant que sujets. Le langage n'est pas tant (ontiquement) notre

instrument, que nous pouvons considérer de l'extérieur en prenant nos distances de lui, que (ontologiquement) notre limite, le lieu de constitution de notre horizon. On peut parler d'un *double lien entre l'informe et la forme*. L'informe est la condition indicible du dire, l'horizon dans lequel nous parlons, qui n'est pas quelque chose, mais absence de forme (vécu intensif, affect). La forme linguistique survient moins comme une représentation-reproduction que comme une configuration qui fait en sorte que l'objet soit pensable - l'objet qui est alors *l'objet-pour-nous, notre représentant*. On doit donc conjuguer la forme avec son reste informe - contre l'optimisme herméneutique d'après lequel tout signifie. Dans ce qui signifie, c'est ce qui peut avoir des re-présentants. »⁹⁴¹

On comprend mieux pourquoi dès lors, la *limite* et *les limites* sont au centre de la pratique d'*institution artificielle de la vie quotidienne* et de la *rectification sociale et subjective* qui caractérisent l'agir spécifique produit dans le *dispositif éducatif spécialisé*, dans le champ de sa profession et de son inscription sociologique. C'est à cet endroit, dans la limitation langagière, qu'il faut engager les termes d'*incomplétude* et d'*inachèvement*, la détermination de la première ouvrant à l'indétermination de la seconde.

Définition sociologique de l'agir éducatif spécialisé : incertitude et activité prudentielle

Faisant retour à la notion d'*incertitude* et en vue de conclure ce travail de recherche, on insiste encore sur la triple considération qu'il s'agit d'appliquer à la présence et au phénomène de l'*incertitude* dans la pratique éducative spécialisée.

Premièrement l'incertitude doit être considérée en rapport aux propos qui précèdent concernant la condition anthropologique langagière et biologique de l'humain qui naît « inachevé » (néoténie et plasticité cérébrale), détermination qui le « détermine dans l'indétermination de son devenir » : la *singularité*. Dépendant de son prochain, le devenir du petit d'homme est incertain en ce sens qu'il n'est pas prévisible et dépend d'une multitude de facteurs physiologiques, psychologiques, sociologiques, politiques, contextuels, etc., immaîtrisables, tout comme l'est paradoxalement son destin d'« être-vers-la-mort », certitude dont il prend progressivement conscience dans l'incertitude de son avènement, peut-être même comme le suggère Jacques Lacan, sans même parvenir à être paradoxalement sûr d'y

⁹⁴¹ BORUTTI S., « Interprétation et construction », *op. cit.*, pp. 42-43.

croire.⁹⁴² La question du *devenir* et du « projet de vie » des sujets accueillis dans le *dispositif éducatif spécialisé* est premièrement une dimension centrale de l'activité professionnelle, il faut dès lors admettre pour cette raison que les finalités de l'*agir éducatif spécialisé* ne peuvent qu'être *incertaines* en terme de résultat final, d'autant plus dans une société où les modalités fragmentées du lien social accroissent l'*incertitude* de l'orientation globale du *devenir social* des individus, devenir que prenait précédemment en charge et en partie la société et ses modalités d'institution de « soin du lien social ».

Deuxièmement, l'*incertitude* se présente ensuite au niveau *indigène* du dispositif du CPA de Valmont et se rapporte à l'écart entre la conception de la *tâche prescrite* et l'effectuation de la *tâche réelle* qui résulte des « résistances du réel », comme les définissent les sciences du travail et de l'activité. En effet, au vu de l'organisation complexe de la *vie quotidienne institutionnelle* au CPA de Valmont, le moindre imprévu est susceptible de provoquer des effets systémiques qui appellent des réponses correctives et une réactivité parfois immédiatement nécessaire. Il peut s'agir d'un rendez-vous annulé qui modifie l'organisation quotidienne prévue de la prise en charge d'un sujet qu'il faut dès lors accompagner vers une autre activité possible, ce qui implique potentiellement une délibération entre les membres de l'équipe présente et engendre une possible réaction négative chez le sujet, face à laquelle il faut mobiliser une *attention* et une intensité de travail importante.

Troisièmement enfin, et toujours en rapport avec le dispositif du CPA de Valmont, l'*incertitude* est contextuelle puisque l'activité professionnelle de l'équipe institutionnelle est doublement dépendante des mandats qui lui sont confiés et sur lesquelles elle n'a pas entièrement prise, autrement dit et sur un plan plus large elle n'a que peu ou pas de prise directe sur la « commande sociale » et les politiques sociales qui déterminent l'orientation globale des modalités d'intervention sociale.

Dès lors, en fonction des trois dimensions de l'*incertitude*, l'*agir éducatif spécialisé* peut être qualifié d'*agir conjectural*, en ce sens que l'incertitude fait appel à des processus d'anticipation qui exigent non seulement la formulation et la construction d'hypothèses de travail dans les différentes dimension de l'intervention, mais aussi et en quelque sorte l'assomption d'un « pari », celui consistant à considérer que l'*agir éducatif spécialisé*, à travers les spécificité et les modalités de *rectification subjective et sociale*, favorise la

⁹⁴² Cf. LACAN J., « La mort est du domaine de la foi », *Conférence à Louvain du 13 octobre 1972*, DVD, Arte Éditions, 2008, réalisation E. Roudinesco.

réflexivité (le *jugement réfléchissant*) des sujets dans leur rapport au lien social et dans leurs capacités relationnelles dans le temps de la prise en charge, réflexivité dont il pourront indubitablement se servir avec responsabilité et autonomie dans leur vie quotidienne ordinaire et dans l'après-coup de la prise en charge, sans que les éducateurs spécialisés ne puissent en quelque façon en mesurer la survenance.

Le « pari » de l'*agir éducatif spécialisé* sur le *devenir en majorité* des sujets implique pour cette raison la présence d'une dimension *politique* dans le cadre du dispositif institutionnel, une *politique de la réponse* adressée au sujet qui exige pour son application et comme le démontre le *texte institutionnel* du CPA de Valmont, une *praxis relationnelle* soutenue par une *métis éthopoiétique* dans le *quotidien*, c'est-à-dire la mise au service d'une *organologie technique et hypomnésique*, des *techniques de gouvernement de soi et des autres* qui favorisent la *transmission de la limite* et la production d'un *cadre d'expérience artificiel d'institution du lien social*.

L'*agir éducatif spécialisé* produit au CPA de Valmont peut dès lors se définir comme :

- une *politique indigène du réel* ;
- une *poétique de la limite*.

De l'ensemble de ces considérations *indigènes, politiques et poétiques* au regard de l'*agir éducatif spécialisé* de Valmont résulte l'identification fondamentale de multiples processus praxéologiques de *réflexivité*, de *délibération* et de *décision* qui permettent de nouer les trois dimensions de l'agir et de maintenir à tous les niveaux l'*attention* et la *vigilance* professionnelle, déontologique et éthique qui garantissent la « qualité » de l'action professionnelle. À partir de l'étude de la littérature éducative spécialisée et de l'analyse du *texte institutionnel* du CPA de Valmont, on peut alors compléter l'habituel mais indécise dualité entre *praxis* et *poièsis* par le troisième *savoir-faire* que représente la *phronèsis* et qui s'apparente à n'en pas douter au concept ultérieur de *prudence*.

Pour conclure cette recherche et la définition de l'*agir éducatif spécialisé* extraite et formalisée à partir de l'étude du cahier de bord du CPA de Valmont, on se permet d'insister finalement sur la question de la *nature prudentielle de l'activité en travail social*, question qui fait quelque peu controverse ou tout du moins débat comme le rappelle le sociologue du

travail social Didier Vrancken.⁹⁴³ La question soulevée tourne effectivement autour de la possibilité de qualifier et de considérer le travail social comme une authentique profession, profession qui plus est *prudentielle* en raison du haut degré d'*incertitude* qui caractérise ce champ de pratiques multiples et hétérogènes. En rapport à la définition qu'il donne des pratiques prudentielles et s'il les relie indubitablement à la forte part d'incertitude qui les déterminent, Florent Champy dans *Nouvelle sociologie des professions* écarte toutefois les pratiques du travail social des professions prudentielles, estimant que les travailleurs sociaux ne peuvent pas engager de réflexions collectives sur les finalités et les politiques qui les concernent :

« À suivre Champy, un élément clé et décisif de définition des professions doit être pris en ligne de compte : l'autonomie des professionnels. Celle-ci a toujours constitué un trait distinctif des professions aussi bien au niveau des approches fonctionnalistes qu'interactionnistes. Toutefois, l'autonomie a très peu fait l'objet de définitions précises. S'agissant des travailleurs sociaux, en s'appuyant sur les travaux français de Delphine Serre et suédois d'Andreas Liljegren, Champy observe que les marges d'autonomie dont disposent ceux-ci se situent souvent à la marge et ne permettent pas de délibérations systématiques : « Les travailleurs sociaux ne peuvent pas engager des réflexions collectives sur les finalités de leur activité, élaborer des conceptions variables du travail et tenter d'influer sur les politiques qui les concernent. Il vaut donc mieux, là encore pour ne pas nuire à la robustesse de l'idéaltype construit, ne pas rattacher les métiers du travail social aux professions à pratique prudentielle, il faut qu'une autonomie de réflexion suffisante sur les fins de l'activité ouvre la possibilité de réflexions collectives » (Champy, 2011, p. 158). L'avis est on ne peut plus clair et tranché : les travailleurs sociaux ne disposent pas de suffisamment d'autonomie de réflexion pour appartenir à une profession à pratique prudentielle. On pourrait certes s'interroger sur la nécessité d'approfondir la distinction entre autonomie de réflexion et autonomie de décision (Vrancken, Oriane, 2012) mais on discutera ici plus particulièrement les conclusion qui auraient mérité de plus amples approfondissements. À nos yeux, les travailleurs sociaux exercent bel et bien des activités professionnelles de nature prudentielle et doivent, plus que jamais, dans le contexte actuel, exercer une capacité réflexive. »⁹⁴⁴

⁹⁴³ Cf. VRANCKEN D., « Le travail social serait-il devenu une profession ? Quand la « prudence s'invite au cœur d'un vieux débat », in VRANCKEN D., KUTY O., *op. cit.*, pp. 27-28.

⁹⁴⁴ *Ibid.*, p. 29.

On ne se positionnera pas ici dans ce débat pour définir si les travailleurs sociaux exercent des activités de nature prudentielle ou non, mais cependant, fort de la distinction opérée entre éducation spécialisée et travail social, on constate au regard de cette recherche que l'*agir éducatif spécialisé* produit au CPA de Valmont répond à l'ensemble des qualités et des propriétés définies par Florent Champy pour déterminer la *nature prudentielle* des pratiques professionnelles. En effet, le *texte institutionnel* démontre la présence d'un *espace transitionnel autonome* de délibérations multiples internes au dispositif institutionnel du CPA de Valmont. Par ailleurs, les notes du cahier de bord démontrent à de multiples endroits des processus de *négociation* et de *délégation* de certaines prérogatives ordonnées au dispositif éducatif spécialisé par les autorités de placement, ce dernier étant dans certaines situations et en fonction de déterminants précis parfois co-responsable de l'orientation du projet socio-éducatif de certains sujets en très grandes difficultés, en raison de son expérience et de son savoir-y-faire professionnel dans ces situations. Si l'on peut certes admettre par principe que le *dispositif éducatif spécialisé* est soumis et n'influe que peu sur les niveaux décisionnaires des politiques sociales, cela ne signifie pas que l'information n'est pas formalisée et ne remonte pas aux plus hauts niveaux des politiques décisionnaires.

La profession d'architecte étudiée par Florent Champy a-t-elle ainsi plus de pouvoir et d'autonomie au regard des normes de construction fixées par les décisionnaires politiques ? Dans le débat soulevé, la véritable problématique concerne la propension à définir le *travail social* comme une profession en soi, alors qu'il serait peut-être préférable de ne le considérer que comme un champ global d'intervention sociale composé par différentes professions et métiers, divers et hétérogènes, qui s'inscrivent pourtant tous dans le champ des dispositifs d'intervention sociale, c'est-à-dire des dispositifs divers de rectification sociale et subjective qui appartiennent à des corps de métier et des professions différentes dans leurs modalités d'intervention praxéologique. Convenant avec Didier Vrancken de l'expansion du nouveau vocable d'intervenant social, il semble qu'il s'agisse là du résultat de l'expansion de la *division des professions du travail social*. Mais contrairement à l'exemple de l'éducation spécialisée qu'il convoque, celle-ci ne se compose pas de plusieurs métiers et au contraire, cette profession est dénommée « spécialisée » parce qu'elle a pour caractéristique invariante d'opérer son action en fonction d'une prise en charge de la vie quotidienne et d'une adaptation de ses modalités d'intervention en fonction des problématiques et des contextes multiples et hétérogènes qui sont par ailleurs mouvants.

Les éducateurs spécialisés sont ainsi des *généralistes*, puisqu'ils sont susceptibles de prendre en charge des sujets manifestant des déviations multiples et totalement hétérogènes. Mais ils sont *spécialisés*, car il s'agit en quelque façon d'une intervention sur le *théâtre du quotidien institutionnel* ou parfois du *quotidien ordinaire*, si l'on se réfère à certaines nouvelles modalités d'intervention que l'éducation spécialisée développe pour s'adapter aux nouvelles formes de déviations sociales et répondre aux mandats de la commande sociale. On peut ici citer en exemple l'ouvrage qui relate un dispositif expérimental qui allie l'intervention d'un psychiatre et d'une éducatrice spécialisée dans l'arpentage de sujets en errance dont ils rendent compte dans un ouvrage récent, et il s'agit d'un « travail de rue » et de maraude qui vise toutefois le rétablissement pour ces sujets en grande errance d'un « chez-soi », aussi minimal voire symbolique soit-il.⁹⁴⁵

Dans le cas de l'éducation spécialisée, on parle d'une profession dont la spécificité relève de ses capacités spécifiques qui, telles celles du poulpe, lui permettent de s'adapter et d'épouser avec créativité les formes inédites des nouvelles problématiques sociales qui surgissent relativement à la dimension du quotidien. L'éducation spécialisée est souvent assimilée au travail social alors que bien qu'elle en dépende et soit en quelque sorte un membre de ce corps social (qui resterait à définir) qu'est le travail social, elle s'en distingue non seulement, d'une part dans ses finalités et ses modalités praxéologiques d'intervention dans le *quotidien institutionnel*, mais également d'autre part en ce qui concerne l'intensité de l'*autonomie réflexive* dont elle dispose par rapport aux dispositifs d'intervention en travail social, lesquels dépendent bien souvent des institutions étatiques alors que l'éducation spécialisée dispose de ses propres institutions avec les marges d'autonomie qui caractérisent toute institution.

La présence des *espaces délibératifs* et le nombre conséquent de *décisions autonomes* identifiées dans le *texte institutionnel* du CPA attestent dès lors que l'*agir éducatif spécialisé* qui s'y produit peut être qualifié de *pratique prudentielle* et l'éducation spécialisée de *profession prudentielle* au regard de la triple incertitude qui la caractérise. S'il est important de différencier l'éducation spécialisée du travail social en fonction des différences praxéologiques qui l'en distinguent, il est par contre évident que les éducateurs spécialisés s'inscrivent à l'aune du champ du travail social puisque l'*agir éducatif spécialisé* quelle que soit sa part d'autonomie n'en reste pas moins dépendant ou soumis aux orientations de la

⁹⁴⁵ Cf. CARPAYE C., BOULOUNDNINE R., *op. cit.*

commande sociale et des *politiques sociales*. Pour cette raison et tout en maintenant une *identité professionnelle* complexe et vacillante qui est pourtant fermement établie, les éducateurs spécialisés peuvent toutefois aussi être considérés dans la fonction sociale qu'ils opèrent dans le cadre de leur profession comme des intervenants sociaux, des travailleurs sociaux, des travailleurs du social peut-on mieux dire, des intervenants du « social », du « souci du social ». Dans les deux cas, éducation spécialisée et travail social sont confrontés au double paradoxe du travail social que rappelle le sociologue Marc-Henry Soulet relativement aux « tenailles » qui caractérisent l'agir du travail social en situation :

« [...] Ces tenailles qui traduisent les dilemmes de professionnalité auxquels sont confrontés les travailleurs sociaux sont éprouvantes, au sens de constituer des épreuves, parce qu'elles sont portées par les travailleurs sociaux qui se retrouvent seuls, enfermés dans un univers incertain et marqués par l'indécidabilité des situations sur lesquelles ils doivent agir, et ce au moins en raison de trois grands principes déjà évoqués dans ce texte : a. Les grands principes référentiels ne sont pas utilisables ou pas efficaces au plus près de l'activité au quotidien. b. Ces tenailles sont, au sens fort, paradoxales, c'est-à-dire sans possibilité d'y apporter, de quelque nature qu'elle soit, une solution adéquate. Il faut vivre avec et tenter de les concilier, en d'autres termes il faut tenir une position intenable. c. Les contre-rôles ou les pare-feux mis en place pour réfléchir l'action, pour donner à voir les choix posés et pour saisir les équilibres instables construits, sont toujours produits *a posteriori* et ne peuvent servir que de réconfort/rassurement, ou au mieux de retour sur expérience pour forger un savoir-faire empirique personnel. [...] En raison de l'incertitude structurelle qui régit l'activité concrète des travailleurs sociaux et de la part immense que prend leur for intérieur dans l'orientation de celle-ci en l'absence de normes claires du bien faire comme résultat, i.e. ils ne peuvent jamais savoir s'ils font juste au regard des tenailles, paradoxes et contradictions auxquelles ils doivent faire face dans l'exercice pratique de leur mandat, se trouve placée au centre de la dynamique professionnelle, la question de l'adéquation situationnelle de leur action : trouver des leviers, dans la proximité et la familiarité, de la construction et de l'entretien d'une relation comme condition d'une intervention pensée dans le temps et structuré par objectif projeté. [...] ».⁹⁴⁶

En ce sens, la nature *indigène* du *texte institutionnel* du CPA de Valmont permet de situer l'*agir éducatif spécialisé* dans son rapport à la notion d'*incertitude* et de l'inscrire dans le

⁹⁴⁶ SOULET M.-H., « Le travail social comme activité en situation », in SOULET M.-H. (éd.), *Les nouveaux visages du travail social*, Fribourg, Academic Press, 2016, p. 253.

champ du travail social - particulièrement de la sociologie du travail social -, en le considérant et le définissant dès lors sociologiquement comme :

- « *une activité d'auto-conception professionnelle en situation d'incertitude* »⁹⁴⁷ ;

- mais aussi comme une profession autonome à part entière, inscrite dans le champ du travail social.

Les résultats de l'étude du *texte institutionnel* de l'*agir éducatif spécialisé* du CPA de Valmont, en sa qualité de *recherche en éducation spécialisée* (sur laquelle peu d'études scientifiques se sont singulièrement penchées de manière spécifique), ouvrent ainsi pour la recherche des perspectives critiques et des perspectives d'approfondissement, d'une part sur la question de son inscription dans le champ du travail social et des réflexions potentielles que sa distinction implique pour la recherche en travail social, d'autre part sur la considération et l'approfondissement de la *nature indiscutablement prudentielle* de l'*agir éducatif spécialisé*, en raison de l'*autonomie réflexive et délibérative* dont dispose plus spécifiquement l'éducation spécialisée dans ses pratiques : la *production (auto-) poïétique indigène* de la *matérialité discursive* qui génère son propre *agir symbolique* situé.

Par une étude empirique ancrée dans la *matérialité discursive* des cahiers de bord du Centre communal pour adolescent(e)s de Valmont, cette recherche propose ainsi un *regard sociologique* dans la *grammaire* spécifique de l'*agir éducatif spécialisé* dès lors défini comme *métis éthopoiétique, praxis* relationnelle, réflexive et pratique organologique de la *mémoire*. Le *cadre théâtral* de l'*agir éducatif spécialisé* qu'est l'*institution* comme *dispositif*, praticable d'un *quotidien artificiel*, permet ainsi par la *ritualisation* de la *rencontre* et des règles, l'émergence réactualisée par l'*écart* (trace) des difficultés de socialisation des sujets pris en charge, pour opérer, par la *transmission de la limite* en parole et en actes (*acte éducatif spécialisé*), une *rectification sociale et subjective* de leur *rapport à la norme* et au lien social (visant à une appropriation des capacités favorisant leur (ré-) *adoption* dans le lien social). En faisant face et en répondant à l'expression infime ou spectaculaire du *pathos* exprimé, les éducateurs se font, grâce au *texte institutionnel*, support d'*identification* et d'*individuation primaire*, passeurs d'humanité. Cet *art relationnel de la vie quotidienne* exige finesse d'observation, engagement éthique dans la rencontre, ruse, créativité, patience et un travail

⁹⁴⁷ *Ibid.*, pp. 254-255.

d'équipe d'*attention réfléchissante* et de *vigilance*⁹⁴⁸ produit en permanence pour accomplir le *mandat* avec sécurité, déontologie et professionnalisme. L'*agir éducatif spécialisé* est une *praxis* symbolique de l'invisible et de l'imprévisible qui se joue en trois temps cliniques dans la rencontre: *regard, acte, jugement*.

Ce *regard sociologique* constitue un *regard critique* sur l'activité professionnelle en éducation spécialisée auquel contribue cette recherche doctorale qui tel l'*œil vivant* de Jean Starobinsky est un *regard* sur la *vie quotidienne* du CPA de Valmont qui, bien qu'artificielle, n'en est pas moins authentique et criante de vérité sur l'agir et les expériences qui partagent les éducateurs spécialisés et les sujets accueillis. La *méthodologie archéologique et indiciaire* d'où résultent les constats de cette recherche peuvent alors être résumés par cette citation de Jean Starobinsky :

« [...] Si l'on interroge l'étymologie, l'on s'aperçoit que pour désigner la vision orientée, la langue française recourt au mot regard, dont la racine ne désigne pas primitivement l'acte de voir, mais plutôt l'attente, le souci, la garde, l'égard, la sauvegarde, affectés de cette insistance qu'exprime le préfixe de redoublement ou de retournement. Regarder est un mouvement qui vise à *reprendre sous garde*... L'acte du regard ne s'épuise pas sur place : il comporte un élan persévérant, une reprise obstinée, comme s'il était animé par l'espoir d'accroître sa découverte ou de reconquérir ce qui est en train de lui échapper. Ce qui m'intéresse, c'est le destin de l'énergie impatiente qui habite le regard et qui désire autre chose que ce qui lui est donné : guettant l'immobilité dans la forme en mouvement, à l'affût du plus léger frémissement dans la figure au repos, demandant à rejoindre le visage derrière le masque, ou cherchant à se reprendre à la fascination vertigineuse des profondeurs pour retrouver, à la surface des eaux, le jeu des reflets. Certains ont pu dire, en prenant la Grèce à témoin, que le royaume du visible et de la lumière était celui de la mesure et de l'ordre : figures circonscrites dans leur forme, espace rythmé par un module harmonieux, loi qui accorde à chaque point de vue un empire à la fois souverain et précaire. Mais il y a une secrète démesure dans ce qui paraît être le triomphe de la mesure : la volonté de délimiter, de géométriser, de fixer des relations stables ne va pas sans une violence supplémentaire par rapport à l'expérience naturelle du regard. L'espace de la mesure géométrique est le produit

⁹⁴⁸ Cf. HEIDEGGER M., « ...l'homme habite en poète... » in *Essais, op. cit.*, p. 221 : « [...] La garde de l'être n'est pas fascinée par les choses existantes. Jamais en celles-ci, prises pour elles-mêmes, un appel de l'être ne sera entendu. La garde est la vigilance qui veille à la Dispensation, qui a été et qui en est venue, de l'être ; et cette vigilance naît elle-même d'une longue prudence qui se renouvelle sans cesse et qui, attentive à la manière dont l'être nous parle, y trouve une direction. [...] »

d'un effort vigilant qui *révise*, compas en main, les préjugés affectifs auxquels l'espace vivant doit ses « déformations ». Il est difficile de ne pas y reconnaître une outrance au second degré : celle qui consiste à chercher l'équilibre en reniant l'outrance spontanée du désir et de l'inquiétude. [...] Le regard s'en tient difficilement à la pure constatation des apparences. Il est ainsi dans sa nature même de réclamer davantage. À la vérité cette impatience habite tous les sens. Par delà les synesthésies habituelles, chaque sens aspire à échanger ses pouvoirs. Goethe l'a dit dans une *Élégie* célèbre : les mains veulent voir, les yeux souhaitent caresser. À quoi l'on peut ajouter : le regard veut devenir parole, il consent à perdre la faculté de percevoir immédiatement, pour acquérir le don de *fixer* plus durablement ce qui le fuit. [...] » (Starobinsky, 1999, pp. 11-12).⁹⁴⁹

La *matérialité discursive* que constituent les *traces graphiques* et le *texte institutionnel* reconstitué a ainsi permis de *fixer* la *part indicible* qui loge au lieu de la *genèse de l'agir éducatif spécialisé* : la *construction* et la *composition* d'un *texte* d'où sourdent l'existence et la présence *hypermatériel* d'un *regard éducatif spécialisé indigène*. Le *texte* et le *regard* qui constituent l'*agir éducatif spécialisé* du CPA de Valmont définissent l'exercice prudentiel du *jugement pratique* et du *jugement réfléchissant* d'où prend vie l'*esprit singulier* et l'*âme institutionnelle* individuelle du *dispositif éducatif spécialisé* qui se définit dès lors d'être et de *consister* comme authentique *institution*.

L'*agir* en éducation spécialisé est ainsi un *art de faire*, un *art du quotidien*, un *art de la prudence* qui consiste à produire et à transmettre localement les modalités fondamentales qui sont nécessaires pour *habiter le monde* :

« [...] « ... l'homme habite en poète... » On peut à la rigueur se représenter que des poètes habitent parfois en poètes. Mais comment « l'homme » - ce qui veut dire : tout homme et d'une façon permanente - pourrait-il habiter en poète ? Toute habitation n'est-elle jamais incompatible avec la manière des poètes ? Notre habitation est pressée et contrainte par la crise du logement. En fût-il même autrement, notre façon d'habiter est aujourd'hui bousculée par le travail, rendue instable par la course aux avantages et au succès, prise dans les sortilèges des plaisirs et des délassements organisés. [...] La manière des poètes, c'est de ne pas voir la réalité. Ils rêvent au lieu d'agir. Ce qu'ils font est simplement imaginé. Pour les imaginations, il suffit de les faire. L'action de faire se dit en grec ποιησις. Et l'habitation de

⁹⁴⁹ STAROBINSKY J., « Le voile de Poppée », in *L'œil vivant*, Paris, Gallimard, (1961-) 1999, pp. 11-12.

l'homme doit être poésie et poétique ? Mais seul peut l'admettre celui qui vit loin de la réalité et ne veut pas voir les conditions sociales et historiques auxquelles la vie des hommes est aujourd'hui soumise, ce que les sociologues appellent le « collectif ». [...] Mais la poésie, en tant qu'elle mesure, et ainsi atteint véritablement la Dimension de l'habitation, est l'« habiter » (*Bauen*) initial. C'est la poésie qui, en tout premier lieu, amène l'habitation de l'homme à son être. La poésie est le « faire habiter » originel. La phrase : L'homme habite en tant qu'il « bâtit » (*baut*) a maintenant reçu son sens véritable. L'homme n'habite pas en tant qu'il se borne à organiser son séjour sur la terre, sous le ciel, à entourer de soins, comme paysan (*Bauer*), les choses qui croissent et en même temps à construire des édifices. L'homme ne peut bâtir ainsi que s'il habite (*baut*) déjà au sens de la mesure par le poète. Le vrai habiter (*Bauen*) a lieu là où sont des poètes : où sont des hommes qui prennent la mesure pour l'architecture, pour la structure de l'habitation. Le 12 mars 1804, Hölderlin écrit de Nütingen à son ami Leo von Seckendorf : « La fable, vue poétique de l'histoire et architectonique du ciel, est en ce moment ma principale occupation, surtout la nationale, pour autant qu'elle diffère de la grecque. »

... *l'homme habite en poète...*

La poésie édifie l'être de l'habitation. Il n'est pas seulement vrai que poésie et habitation ne s'excluent pas. Disons plutôt qu'elles sont solidaires et qu'elles s'appellent l'une l'autre tour à tour. « L'homme habite en poète. » Et *nous* habitons-nous en poètes ? [...] ».⁹⁵⁰

- Et les éducateurs spécialisés, habitent-ils en poètes ?

- En tous les cas, cette recherche donne un peu à voir le *petit murmure et le bruit du monde*⁹⁵¹ auquel contribue le *discours éducatif spécialisé* et la *vie quotidienne institutionnelle* au CPA de Valmont.

⁹⁵⁰ HEIDEGGER M., « ...l'homme habite en poète... » in *Essais, op. cit.*, pp. 224-225 & 242-243.

⁹⁵¹ Cf. JAVEAU C., *Le petit murmure et le bruit du monde*, Fribourg, Academic Press, 2010.

ANNEXES

TABLE DES MATIERES

ANNEXE 1 - SQUELETTE DE THESE	620
ANNEXE 2 – PREMIERE LECTURE DES TRAJECTOIRES	621
ANNEXE 3 – PREMIERS ESSAIS FORMATIFS DE TABLEAUX DISTINCTIFS	622
ANNEXE 4 - PROGRESSION CONSTITUTIVE DES GRILLES CATEGORIELLES ET ANALYTIQUES	623
ANNEXE 5 - GRILLE ANALYTIQUE DES CATEGORIES DE L'ACTION	624
ANNEXE 6 – GRILLE CATEGORIELLE ET ANALYTIQUE FINALE	627
ANNEXE 7 - GRILLE DE TRAÇABILITE DES NOTES DU CORPUS	628
ANNEXE 8 – TABLEAU CHIFFRE ET POURCENTAGE DE REPARTITION DES NOTES DU CORPUS	641
ANNEXE 9 – TABLEAU D'ANALYSE DU CORPUS PAR GESTES D'ACTION ET COMPETENCES	644
ANNEXE 10 - TABLEAU DE REDUCTION ANALYTIQUE PROGRESSIVE DU CORPUS	657
ANNEXE 11 - TABLEAU DE SYNTHESE DU CORPUS PAR CATEGORIES ET SOUS-CATEGORIES	661
ANNEXE 12 – TABLEAU PANOPTIQUE DU TEXTE INSTITUTIONNEL DU CORPUS	663
ANNEXE 13 - TABLE DES MATIERES CROISEE DU TEXTE EMPIRIQUE ET INSTITUTIONNEL	665
ANNEXE 14 – FORMATION CATEGORIELLE ET FORMELLE DE L'AGIR EDUCATIF SPECIALISE	666
ANNEXE 15 – TABLE DES MATIERES INTERPRETATIVE DE L'AGIR EDUCATIF SPECIALISE	671

ANNEXE 1 - SQUELETTE DE THESE

PREMIERE PARTIE		REEL	(Organisation)
1.	Que font les éducateurs ?		(organisation)
1.1.	L'identité incertaine		(organisation)
1.2.	Le (savoir) « faire » en éducation spécialisée		(intervention)
1.3.	L'élaboration du savoir (faire). La clinique et écriture		(transmission)
2.	L'énigme d'un cahier de bord hermétique		(intervention)
2.1.	Cahier de bord et dispositif singulier		(organisation)
2.2.	L'intérêt du centre éducatif fermé		(intervention)
2.3.	Perspectives complexes de recherche		(transmission)
3.	Le défi méthodologique d'un possible corpus		(transmission)
3.1.	Théorie ancrée et interactionnisme symbolique		(organisation)
3.2.	Bricolage artisanal et science du concret. Resocialisation		(intervention)
3.3.	Ancrage empirique et détournement méthodologique clinique		(transmission)
DEUXIEME PARTIE		SYMBOLIQUE	(Intervention)
1.	La reconstitution du texte institutionnel		(organisation)
1.1.	Archéologie du présent et paradigme indiciaire		(organisation)
1.2.	Grammaire praxéologique du quotidien. Parole et présence		(intervention)
1.3.	Théorie de l'action et analyse de l'activité. Structure de l'agir		(transmission)
2.	Du texte à l'action		(intervention)
2.1.	Le cahier de bord comme <i>hypomnēmata</i> . Lecture et écriture		(organisation)
2.2.	L'art du quotidien et l'éducation spécialisée comme <i>Mètis</i>		(intervention)
2.3.	Texte objectivé (système clos) et validation méthodologique		(transmission)
3.	Les formes d'un agir de l'éducation spécialisée (logos)		(transmission)
3.1.	Agir organisationnel (agir réel). <i>Praxis</i> conceptuelle (<i>poiësis</i>)		(organisation)
3.2.	Agir relationnel (agir symbolique). <i>Praxis éthopoiétique (praxis)</i>		(intervention)
3.3.	Agir réflexif (agir imaginaire). <i>Praxis</i> interprétative (<i>phronësis</i>)		(transmission)
TROISIEME PARTIE		IMAGINAIRE	(Transmission)
1.	Définition de l'agir éducatif spécialisé		(organisation)
1.1.	L'institution comme dispositif théâtral		(organisation)
1.2.	Une <i>mètis éthopoiétique</i> . Praxis relationnelle et organologie technique		(intervention)
1.3.	<i>Pratique R.A.R.E. et intention phronésique</i>		(transmission)
2.	L'éducation spécialisée comme champ spécifique		(intervention)
2.1.	Éducation spécialisée et (division du) travail social (origine - processus)		(organisation)
2.2.	Quotidien et éducation spécialisée : discours conscient		(intervention)
2.3.	Texte inconscient. La part indicible : transmettre la limite		(transmission)
3.	Un agir pratique de l'incertitude ?		(transmission)
3.1.	L'entre-deux éducatif (topo-logique)		(organisation)
3.2.	Langage, individu, social (topo-graphie)		(intervention)
3.3.	Incomplétude, incertitude, inachèvement		(transmission)

ANNEXE 2 – PREMIERE LECTURE DES TRAJECTOIRES

Deux dimensions apparaissent à première vue : en ce qui concerne les trajectoires des adolescent(e)s, elles présentent une *temporalité discontinue* et comportent une dimension spécifique aux gestes professionnels et qui concerne la *coordination, action, co-construction* éducatives, *régulations, décisions, régulation procédurale et sécuritaire*.

Ce que contiennent les cahiers de bord :

<ul style="list-style-type: none"> - annonce d'arrivée par autorité de placement, civile ou pénale - informations préalables - admission, accueil, rencontre, premières informations - observations, ressentis, impressions à l'admission - explicitation du cadre et des règles - premières confrontations et réaction au cadre ou autres - premières observations. Comportements, réactions - prise de connaissance et mobilisation du réseau, SPJ/TM/foyer/famille - Informations médicales, contacts et indications pédopsychiatriques déjà existantes ou à mettre en place, médication - Remise en question du cadre - Recadrages - Menaces de sanctions, sanctions - Organisation du quotidien - Organisation transversale - Construction du projet individuel interne et de suite, personnel et professionnel - Manifestations affectives - Temps de discussions 	<ul style="list-style-type: none"> - Moments individuels privilégiés - Comportement en groupe - Tristesse, désespoir - Enervement, colères - Explosions - Bagarres entre jeunes ou avec éducateurs - Insultes - Connaissance des délits justifiant le placement ou réalisés en cours de placement - Fugues - Evasions - Retours tardifs, non-retours - Introduction et consommation de produits illicites à l'interne ou à l'extérieur - Etats alcoolisés ou sous l'effet de la drogue - Introduction, fabrication ou utilisation d'objets dangereux - Appels 117, délocalisations policières - Informations, relations avec les familles - Organisation des visites avec le TM - Validations et demandes aux autorités de placement - Emotions, décompressions de l'équipe éducative
--	--

Les premiers aspects identifiés dans le cahier de bord :

- Une apparente insignifiance des notations
- De l'indicible, non-dits, implicites ou explicites
- Des aspects sécuritaires
- Des aspects organisationnels
- Des aspects informels
- De la régulation d'équipe
- Des aspects décisionnels

Constat : les contenus sont fragmentaires, les récits contenus éclatés et disparates, ce sont des récits fragmentaires.

Perspectives : reconstruction du récit de chaque trajectoire comme un travail de reconfiguration archéologique (Freud, construction dans l'analyse).

ANNEXE 3 – PREMIERS ESSAIS FORMATIFS DE TABLEAUX DISTINCTIFS

CRITERES TRAJECTOIRES

1. Informations préalables, annonce d'arrivée
2. Admission, premières impressions, consignes
3. Observations, confrontation au cadre, Comportements, Déviations, Sanctions, Situations extraordinaires, délocalisations
4. Partenaires officiels SPJ/TM/Polices
5. Relations, contacts avec la famille
6. Projet individuel, placements, stages, suivis
7. Réseau médical, pédopsychiatrique, médication

CRITERES EQUIPE EDUCATIVE

- A. Régulation d'équipe, recadrages, décisions
- B. Régulation organisationnelle
- C. Régulation sécuritaire
- D. Ecriture de décompression

1. TABLEAU PAR CRITERES /SEJOURS

Séjours		Informations préalables, annonce d'arrivée
1		
2...		

Séjour		Admission, premières impressions, consignes
1..		

...		Observations, confrontation au cadre, Comportements, Déviations, Sanctions, Situations extraordinaires, délocalisations 117
		Partenaires officiels SPJ/TM/Polices
		Relations, contacts avec la famille
		Projet individuel, placements, stages, suivis
		Réseau médical, pédopsychiatrique, médication

2. TABLEAUX PAR SEJOURS/CRITERES

Critères		Séjour 1	
1			
2			
3...			

Critères		Séjour 2	
1			
2...			

ANNEXE 4 - PROGRESSION CONSTITUTIVE DES GRILLES CATEGORIELLES ET ANALYTIQUES

1. Processus d'admission	<ul style="list-style-type: none"> - Annonce d'arrivée par autorité de placement, civile (SPJ), pénale (tribunal mineurs) - Informations préalables - Admission (accueil, fouille, douche, remise des habits) - Premières observations, ressentis, confidences - Explication du cadre et des règles - Premières réactions
2. Prise en charge Action éducative	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel du cadre et des règles - Menaces de sanctions - Décisions - Sanctions, avertissements. - Discussions individuelles - Moments privilégiés - Recadrages - Gestion des situations, prévues, imprévues - Animation d'activités - Organisation du quotidien - Organisation centralisée du réseau et contacts avec la famille - Reprise des comportements, discussions, régulation - Situations exceptionnelles, délocalisations
Comportements	<ul style="list-style-type: none"> - Réactions - Comportement général ou particulier - Déviances du cadre institutionnel - Expression de sentiments (Colère, tristesse, joie) - Insultes, provocations - Comportement en groupe - Fugues, évasions, non-retours, retours tardifs - Introduction et consommation de produits illicites - Explosions (pétage de plombs) - Bagarres, agressions, entre jeunes, envers éducateur - Etats alcoolisés ou sous effet de la drogue - Introduction, fabrication ou utilisation d'objets dangereux - Vols internes - Demandes répétées et immédiates - Connaissance des délits cause du placement ou en cours de placement - Refus des projets, démarches proposés, Mises en échec - Refus du cadre, des règles et organisation - Dégâts au matériel et mobilier (casse, graffitis, etc.) - Comportement de toute-puissance - Comportement auto-agressif (scarifications, mises en danger) - Lettres, demandes de congés, de stages, excuses aux éducateurs, explications, remerciements
3. Partenaires officiels	<ul style="list-style-type: none"> - SPJ/Tribunal des mineurs - Polices (gendarmerie, municipale, sûreté, judiciaire, brigade des mineurs) - Foyers éducatifs, dispositifs éducatifs de prise en charge - Réunions - Directives - Organisation des visites familiales - Autorisation de visites extérieures (avocat, autre), validation de projets - Décisions - Indication des régimes de placement - Visite des autorités de placement aux pensionnaires
4. Relations avec familles	<ul style="list-style-type: none"> - Entretiens - Visites, sorties, congés, permissions - Informations réciproques - Collaboration (droit information + responsabilités légales)
5. Projet individuel	<ul style="list-style-type: none"> - Pilotage externe et interne - Organisation et suivi de stages - Collaboration, organisation avec lieux de placement, stage, école, employeurs - Propositions des synthèses d'observations
6. Réseau médical	<ul style="list-style-type: none"> - Médication, demande ordonnances et autorisations médicales - Soins divers, pansements, etc. - Collaboration SUPEA, urgence, suivi ponctuel ou régulier, avis psy - Médecin généraliste, CHUV, UHPA, UMSA, etc.

ANNEXE 5 - GRILLE ANALYTIQUE DES CATEGORIES DE L'ACTION

1.		1. ENTRES-SORTIES AU CPA	NOTES
	1. Annonce d'arrivée	<ul style="list-style-type: none"> - Autorité de placement civile (SPJ) - Autorité de placement pénale (TM) - Premières informations, consignes, 	
	2. Admissions Seul ou accompagné	<ul style="list-style-type: none"> - Admission pour chaque séjour 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Admission retour congé, permission, rendez-vous, sortie, travail 	
		<ul style="list-style-type: none"> - retour non-retour, retour fugue, évasion 	
	3. Sorties Seul ou accompagné	<ul style="list-style-type: none"> - Départs définitifs de séjour 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Départs, sorties, congé, permission, stage, travail, rendez-vous, auditions 	
		<ul style="list-style-type: none"> - non-retour, fugue, évasion, délocalisation 	
2		2. PRISE EN CHARGE EDUCATIVE DU CPA	
	1. Communication	Régulation, information coordination d'équipe	
		<ul style="list-style-type: none"> - organisation du quotidien (repas, hygiène, nettoyages, gestion des temps de sortie), organisation activités, attribution chambres, fouilles 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Explication et rappel du cadre institutionnel, procédures, règlement, régimes de prise en charge 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Distribution matériel, droits, cigarettes, etc. 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Agenda, organisation de rendez-vous 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Auto-contrôle d'équipe 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Références pensionnaires, observations, rapports, bilans 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Informations accessoires, observations, déplacements 	
	2. Quotidien éducatif	Cadre, règles, aide contrainte, assistance éducative, éducatif primaire, secondaire	
		<ul style="list-style-type: none"> - Educatif primaire : hygiène, tenue de chambre, désordre, respect des adultes et des jeunes, politesse, tenue en groupe, à table 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Consignes, informations, observations 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Assistance éducative à la compréhension de la mesure de placement et réflexion sur les délits 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Temps de discussion individuels, confidences, informations 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Reprise de comportements, recadrages 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Avertissements 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Sanctions 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Faire face aux demandes immédiates et répétées, frustration 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Faire face aux comportements pénibles, provocations, insultes, bruit en chambre et discussions, menaces, coups en chambre, chantage, ascenseur 	
		<ul style="list-style-type: none"> - tensions 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Créer du lien, valoriser les compétences 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Moments privilégiés, petits « plus » 	

		- Accompagnement extérieur	
	3. Situations limite	Evénements, délinquance	
		- pétage de plomb, explosion	
		- bagarres, agressions	
		- Consignes de sécurité	
		- Chambre forte	
		- Etats limites, menaces graves, provocations	
		- vols	
		- montée de tension	
		- évasion	
		- déprédations	
		- auto-agression	
		- Enchaînements systémiques, maison en feu	
		- Délocalisations	
		- Utilisation, possession armes, outils dangereux	
		- Mise en danger de la sécurité interne	
		- Vol de clef	
		- Introduction, consommation de produits stupéfiants	
3.		3. PARTENAIRES - RESEAU	
	1. TM, SPJ		
		- Informations, communication, collaboration	
		- Visites aux jeunes	
		- Décisions, Directives, Indications de placement	
		- Autorisation congé et demandes et visites familiales ou extra familiales	
		- Réunions, synthèses, bilans	
		- Pilotage du projet socio-éducatif	
	2. Polices		
		- Transferts, déplacements	
		- Audition au CPA ou extérieurs	
		- Accompagnement admission ou retour des jeunes	
		- Demande de renseignements, infos, CET, collaboration	
		- Interventions, délocalisation	
	3. Réseau	Socio-éducatif et autres	
		- Collaboration avec foyers éducatifs et intervenants socio-éducatifs	
		Visites aux jeunes, liens	

		- Visites avocats	
		- Stages, lieux de travail, employeurs, etc.	
4.		4. PROJET SOCIO-EDUCATIF ET PILOTAGE / EDUCATIF TERTIAIRE	
	TM, SPJ	Pilotage, délégation, information, explication	
	Pédopsychiatrie	Indications	
	CPA		
	Foyers, autres		
5.		5. RESEAU MEDICAL ET PEDOPSYCHIATRIQUE	
	1. Soins internes CPA	Distribution médication Soins de base médicaux, pansement, etc. Evaluation état psychique et risque de mise en danger	
	2. Médical	Visite généraliste, Rdv extérieurs divers, Ordonnances Médication, Analyses, Dentistes	
	3. Réseau pédopsychiatrique	Collaboration avec centres de prises en charge thérapeutique, Visites pédo-psy organisée, Pédo-psy de garde, Collaboration réunion, bilan, Indications médicales	
6.		6. RELATIONS AVEC LA FAMILLE	
	Informations	Informations réciproques - Organisation sorties visites	
	Collaboration	Entretiens, participation	

ANNEXE 6 – GRILLE CATEGORIELLE ET ANALYTIQUE FINALE

CATEGORIES CORPUS	ORGANISATION	INTERVENTION	TRANSMISSION
1. PASSAGE DU SEUIL INSTITUTIONNEL			
1.1 Admission préliminaire			
1.2 Admission retours			
1.3 Retours inadéquats			
1.4 Départs, sorties, non-retour			
2. ORGANISATION ET POLITIQUE INSTITUTIONNELLE			
2.1 Cadre, procédures, régimes, références			
2.2 Agenda, organisation, planification du quotidien			
2.3 Distribution du matériel et règlement			
2.4 Régulation d'équipe, auto-contrôle			
2.5 Informations, consignes complémentaires			
3. INTERVENTION EDUCATIVE QUOTIDIENNE			
3.1 Consignes, observations, informations			
3.2 Educatif primaire			
3.3 Discussions individuelles			
3.4 Faire face aux comportements difficiles			
3.5 Valoriser les moments positifs, privilégiés			
3.6 Introduction de produits stupéfiants			
3.7 Recadrages, avertissements, sanctions			
3.8 Crises, explosions, effondrements			
3.9 Consignes impératives de sécurité			
3.10 Soins médicaux internes			
4. COLLABORATIONS EXTERNES, DISPOSITIF GENERAL			
4.1 Autorités de placement, pilotage du projet socio-éducatif			
4.2 Réseau pédopsychiatrique			
4.3 Polices			
4.4 Réseau socio-éducatif			
4.5 Réseau socio-professionnel			
4.6 Soins médicaux externes			
4.7 Avocats			
5. RELATIONS AVEC LES FAMILLES			

ANNEXE 7 - GRILLE DE TRAÇABILITE DES NOTES DU CORPUS

CATEGORIES CORPUS		NOTES PAR GRILLE
1.		1. PASSAGE DU SEUIL INSTITUTIONNEL
1.2 Admission préliminaire		PREADMISSION
A	-	1 79 80 130 223 224 231 233 241 247 475 476 478 489 504 505 511 516 535 536
B	-	1 2 3 5 7 35 51 52 83 106 142 144 216
C	-	1 66 67 69 70 85 199 226 227 231 232 236 237 250 252 253 318 319
D	-	1 3 9 72 197 251 263 272 291 292 304 305
E	-	1 2 18 36 74 113 114 132 140 175 179 333 338
F	-	1 2 23 37 38 39 46 59 78 85 128 143 150 151 156 173 189199 258 260 261 276 339 379
G	-	2 3 7 43 44 112 162 173 174 195 196 201 216 405
H	-	
I	-	1 2 5 6 7 20 21 260 261 262 263 264 477 731 743 796 898 914 978 1074 1075 1079 1113 1117
J	-	1 7 9 17 18 97 98 99 100 101 102 103 104 218 936 939 940 941 942 952 929 930 931 942 1336 1345 1352
1.3 Admission séjour		ADMISSIONS
A	-	81 234 244 248 450 478 490 506 512 537
B	-	4 6 36 53 107 143 217
C	-	2 238 244 254
D	-	10 73 198 264 293
E	-	3 4 75 115 176 180 194 334 339
F	-	3 24 40 47 79 86 145 157 174 262 277 340 375 383
G	-	6 8 45 113 163 175 197 202 217
H	-	1
I	-	3 8 22 265 898 979 1077 1081 1115 1118
J	-	2 8 10 19 570 943 957 1292 1293 1295 1302 1312 1320 1323 1325 1337 1343 1346 1354
1.4 Admission retours		RETOURS
A	-	44 60 76 78 211 256 258 263 264 275 342 345 349 355 356 378 380 381 386 400 403 419 420 426 428 430 433 437 444 445 454 459 461 462 463 464
B	-	18 95 96 104 129 153 172 179 195 200 205 207 212 233 248 261
C	-	31 39 46 60 87 110 121 122 125 132 135 141 143 146 148 177 178 180 206 218 220 221 268 272 273 276 277 279 282 308 315 332 339 340 342 344 345 347 351 352 358 360 365 366 368 372 374 376 377 379 382 388 390 395 398 402 408 409 411 417 423 425 428 430 456 458 461 463 464 466 468 470 472 474 476 478 483 485 487 488 489 490 498 504 505 507 509 516
D	-	31 44 50 55 60 68 77 80 84 85 88 128 133 136 144 156 168 173 180 182 187 195 238 243 247 256
E	-	57 63 106 112 146 200 202 217 219 227 228 230 231 232 269 270 271 275 277 278 282 283 285 286 317 321 331
F	-	20 21 326
G	-	30 41 66 67 69 75 76 88 91 94 97 101 102 104 106 108 127 133 138 142 143 146 148 154 156 157 158 240 274 279 351 353 368 370 372 374 379 385 389 392 396
H	-	88 109 124 131 136 138 146 152 158 173 192 196 199 201 209 211 213 220 230 237 239 255 260 266 272 278 280 283 284 291 292 296 299 300 305 308 314 317 334 340 347 361 402 404 405 410 423 425 429 434 442 454 456 457 458 493 495 497 499 504 521 541 544 547 552 561 572 573 591 601 604610 629 639 646 650 655 656 677 692 693 719 758

	I	- 45 49 56 74 76 77 78 81 89 115 119 123 124 125 126 129 137 138 148 150 154 158 161 162 163 170 171 172 174 175 177 178 179 181 183 184 185 186 190 192 201 202 207 209 210 213 215 218 221 227 231 233 236 241 243 251 256 286 292 296 299 300303 308 311 315 318 324 330 331 333 340 341 346 353 356 370 401 408 415 417 445 466 470 503 519 544 547 575 588 592 631 662 672 680 687 832 840 852 885 893 929 956 964 967 968 969 972 986 990 991 995 996 999 1003 1004 1007 1040 1051 1053 1056 1057 1063 1065 1068 1083 1084 1088 1097 1101 1102 1105 1107 1109 1112
	J	- 46 85 95 125 135 138 158 174 210 228 229 241 246 250 252 253 256 258 270 273 274 275 282 318 326 332 345 349 351 360 362 366 380 381 419 428 437 439 440 446 468 470 474 494 512 516 524 525 526 527 528 532 540 542 544 545 551 553 561 562 565 571 574 578 589 591 594 600 608 609 615 617 627 640 644 646 649 669 674 682 689 690 697 699 701 702 712 722 726 728 731 748 752 753 774 784 785 786 791 792 799 808 809 817 824 830 832 843 855 861 865 868 869 887 888 892 893 895 908 910 918 919 922 923 932 934 985 986 994 996 1004 1009 1013 1014 1022 1029 1035 1037 1040 1041 1042 1043 1046 1048 1050 1070 1071 1072 1073 1077 1083 1087 1089 1099 1102 1105 1112 1119 1214 1217 1231 1248 1251 1259 1262 1263 1265 1266 1284 1286 1287 1305 1306 1308 1309 1311 1312 1321 1333 1348 1356
		RETOURS INADEQUATS
	A	- 36 67 94 101 109 117 143 153 167 189 190 214 281 285 300 311 332 334 335 361 371 391 393 405 406 409 422 431 440 460
	B	- 20 44 84 256
	C	- 41 51 57 70 94 99 114 159 167 171 174 212 215 228 233 413 422 435 445 451
	D	- 107 142 183 219 252 275
	E	- 206 237 249 265 293 306 327
	F	- 129 130 159 190 193 200 317 350 364
	G	- 175 250 264 277 289 302 336 343 360
	H	- 59 101 102
	I	- 66 89 99 144 195 198 434 454 459 471 478 484 510 513 520 522 528 538 542 554 568 597 607 618 634 650 662 666 673 682 698 703 711 713 720 723 725 732 739 747 759 768 797 826 827 836 845 862 868 869 882 887 891 909 915 924 926 930 933 941 951 952 1011 1013 1016 1025 1043 1059 1089 1093
	J	- 56 164 182 184 219 260 297 396 482 535 585 819 1013 1079 1108 1109 1110 1114 1208 1212 1224 1225 1239 1269 1270 1277
1.5 Départs, sorties, non-retour		DEPARTS
	A	- 230 242 482 503 510 515
	B	- 105 141 214 215 263
	C	- 65 235 242 249 251
	D	- 141 262 290 309
	E	- 17 33 73 178 332 337 343
	F	- 22 36 45 57 148 257 275
	G	- 194 200
	H	- 715
	I	- 258 644 1073 1116
	J	- 16 935 1289 1327 1334 1335
		SORTIES
	A	- 77 92 122 283 309 312 348 380 384 385
	B	- 149 204
	C	- 64 129 147 176 346 350 353 354 356 359 367 373 375 378 381 403 410 424 471 477 484 510

	D	- 95 153 174 177
	E	- 56 145 216 218 221 223 229 233 247 272 274 276 280 290 318
	F	- 123 183
	G	- 63 90 94 127 262 278 369 375
	H	- 35 58 86 89 119 125 148 220 240 241 264 281 332 339 344 356 366 385 396 421 486 489 494 518 551 696 698 745 749
	I	- 74 122 128 212 329 338 399 509 526 555 585 591 667 685 729 767 831 840 879 895 939 948 987 1012 1041 1082 1091
	J	- 83 145 216 254 272 277 317 379 438 467 478 533 543 576 626 638 647 680 695 709 719 734 737 738 747 751 781 811 829 837 851 863 870 872 873 874 934 993 995 1032 1036 1216 1264 1347 1350
		NON RETOUR FUGUES
	A	- 65 93 98 106 114 123 142 143 144 188 212 265 280 310 331 358 369 377 421 449 453
	B	- 19 42 150 255
	C	- 50 69 82 93 98 111 158 163 170 207 210 230 243 299 421 492
	D	- 70
	E	- 139 203 264 279 286 291 326
	F	- 124 172 331 334
	G	- 263 284 357 399
	H	- 59 101 102
	I	- 88 95 124 194 197 452 476 527 537 552 559 596 600 608 615 638 641 690 702 710 716 722 730 738 746 758 789 811 825 861 881 886 890 897 908 913 923 940 950 976 1010
	J	- 55 160 181 217 481 584 1097 1104 1206 1211 1222 1274 1285
2.		2. ORGANISATION ET POLITIQUE INSTITUTIONNELLE
2.6. Cadre, procédures, régimes, références		CADRES REGIME
	A	- 316 344 410
	B	- 66 70
	C	- 204 224 245 248 255 260 261 303 412
	D	- 15 16 24 102 234
	E	- 16 30 38 91 196 240
	F	- 122 125 144 147 191 238 411 412 413
	G	- 306 318 378 380
	H	-
	I	-
	J	-
		REFERENCE
	A	- 15 18 62 68 69 72 327 329
	B	- 16 234
	C	- 63 134
	D	- 16 27 46
	E	- 28

	F	- 18 19 89
	G	-
	H	-
	I	- 72
	J	-
2.7. Agenda, organisation, planification du quotidien		ORGANISATION
	A	- 8 42 196 203 207 215 220 224 316 321 324 333 339 357 363 364 376 387 392 399 401 410 412 427 439 442 446 451 452 454 457 464 468 482 492 502
	B	- 26 39 41 46 50 64 68 77 79 99 101 164 166 190 203 221 224 225 250 258
	C	- 27 29 37 43 45 53 59 68 77 82 86 101 107 133 137 155 156 173 183 198 211 216 224 245 264 290 295 296 313 323 333 334 362 363 436 446 455 457 495 497
	D	- 4 35 49 63 64 66 76 81 87 88 89 97 101 126 127 135 137 139 159 163 164 168 172 176 178 186 193 196 274 281 283 286 296
	E	- 5 76 91 95 104 107 109 118 135 141 145 177 193 201 210 211 213 220 226 234 236 239 244 260 267 287 288 291 296 329
	F	- 5 7 23 26 55 61 98 160 180 194 215 225 236 247 294 377 381 386
	G	- 67 80 89 219 220 246 251 261 271 275 279 296 298 328 331 335 340 352 354 359 368 389 390 391
	H	- 20 48 49 55 70 73 78 81 84 98 104 114 129 147 154 182 186 191 194 200 206 210 212 215 218 222 230 235 236 244 245 246 250 257 262 290 301 331 335 342 354 386 415 418 430 490 492 510 515 549 550 574 576 577 593 601 605 614 620 623 624 643 648 675 676 679 703 708 736 751 752 754 762 763 764 779
	I	- 45 46 54 73 86 109 114 147 159 182 254 267 268 274 279 280 283 298 307 320 343 349 382 383 386 390 398 399 404 436 469 494 500 531 532 565 574 579 626 627 630 639 653 654 655 657 668 669 670 675 676 704 753 764 782 790 795 802 806 820 841 846 847 848 849 899 907 910 911 927 946 959 960 974 992 1002 1024 1028 1035 1054 1055 1071 1082 1084 1085 1098 1108 1109
	J	- 5 23 42 52 53 79 86 88 106 123 127 140 156 170 177 179 190 191 197 206 214 224 225 226 243 244 257 271 284 310 322 336 377 391 394 397 401 422 429 434 435 436 445 447 465 466 472 475 487 489 490 510 518 522 546 547 550 552 566 567 570 572 582 586 587 590 597 605 612 620 622 625 629 634 638 671 679 684 686 691 696 710 713 715 720 721 738 739 741 743 756 772 777 778 782 798 806 841 871 886 897 900 901 913 920 921 924 932 933 966 975 979 1006 1010 1023 1054 1057 1059 1086 1095 1115 1230 1240 1261 1267 1283 1288 1289 1290 1291 1312 1313 1318 1320 1332 1355
		AGENDA
	A	- 113 225 346
	B	- 98 211 227
	C	- 16 18 19 62 78 92 109 134 142 157 222 288 316
	D	- 26 36 51 69 120 230 259 265 306
	E	- 197 214 242 243 259 265
	F	- 25 36 82 94 95 227 252 321
	G	- 36 39 48 213 228 232 245 384
	H	- 82 113 168 190 195 238 261 267 302 309 312 358 397 416 478 575 587 651 669 683 727 739 768 770 781
	I	- 55 84 85 110 117 131 145 217 245 253 268 323 335 358 365 377 428 483 499 536 549 577 681 686 695 765 801 804 835 850 894 919 925 932 1062
	J	- 12 66 105 129 483 505 508 529 573 648 681 688 692 698 708 714 740 771 787 788 847 928 958 1128 1297 1314
2.8. Distribution du matériel et		DISTRIBUTION MATERIEL

règlement	A	- 12 43 49 118 252 255 261 262 273 288 306 328 337 373 378
	B	- 24 38 100 102 108 115 126 134 139 160 168
	C	- 6 7 32 42 48 89 106 107 118 200 269 317 335 336 364 396 447 453 501 511 512 513 517
	D	- 20 32 41 62 83 138 147 206 227 228 236 257 277
	E	- 12 25 33 199 222
	F	- 30 44 54 71 81 83 132 146 154 202 217 226 229 242 266 268 280 301 308 318 351 352 358 388 405 408 409
	G	- 98 110 122 236 257 280 316 350 351 387
	H	- 61 118 132 174 180 188 207 217 235 242 249 263 269 282 290 298 329 351 353 370 391 394 406 412 431 432 462 471 488 489 500 508 511 517 529 578 586 593 606 628 635 673 690 691 716 725 731 742 747 748 755 772
	I	- 29 31 32 33 38 46 139 157 203 204 221 224 255 273 281 282 284 285 371 379 395 403 414 424 548 581 628 635 650 664 671 689 693 786 833 844 874 984 1027
	J	- 3 44 74 109 111 118 119 144 145 152 153 155 158 171 170 178 186 199 204 207 208 209 223 258 275 406 557 558 580 581 603 647 658 661 667 672 677 678 700 703 707 716 723 724 735 737 749 750 751 754 761 775 777 801 803 805 817 840 842 858 859 876 890 891 898 911 912 915 960 973 984 997 1005 1007 1038 1044 1047 1096 1204 1234 1235 1284
2.9. Régulation d'équipe, auto-contrôle	REGULATION EQUIPE	
A	- 245 324 338 352 359 360 376 382 383 395 396 432 446 472	
B	- 12 45 66 70 208	
C	- 52 123 172 291 384 409 414 419 444 493	
D	- 4	
E	- 8 12 85	
F	- 33 44 48 93 132 164 201 215 222 239 240 241 242 245 249 271 291 311 318 319 343 367 379 391 402 403 404 405 411 412 413 419	
G	- 83 239	
H	- 10 25 179 286 369 388 401 617 644 686 735 750	
I	- 103 156 157 217 221 287 308 320 348 357 382 427 429 468 517 521 566 585 587 600 602 613 633 637 641 642 671 727 735 737 748 769 770 819 873 890 993 1114	
J	- 31 60 61 72 114 204 236 237 303 308 319 330 346 354 357 358 362 364 365 386 450 478 489 491 507 515 523 531 555 557 558 559 583 598 599 630 737 739 795 796 797 860 881 883 905 909 929 950 951 1011 1068 1233	
2.10. Informations, consignes complémentaires	DIVERS COMPLEMENTAIRE	
A	- 34 35 38 39 116 151 176 181 191 232 266 459 474 477 491	
B	- 230 235 253 254	
C	- 20 35 97 138 165 214 278 294 341 383 386 387 389 397 404 405 418 432 449 454 473 475 482	
D	- 33 45 85 93 185	
E	- 58 116 294 298 319 322 324	
F	- 10 75 184 185 272 356	
G	- 92 134 211 268 293 333 341 373 409	
H	- 83 87 112 181 203 359 422 424 532 636 642 694	
I	- 15 42 48 53 87 234 239 250 259 263 312 334 345 384 389 442 463 567 616 694 718 791 813 815 896 902 943 1017 1042 1058	
J	- 137 247 278 293 294 312 323 324 325 337 342 344 456 480 564 665 666 668 676 727 800 818	

		894 904 956 1074 1207 1209 1221 1236 1237 1250 1282 1338 1339 1341 1353
3.		3. INTERVENTION EDUCATIVE QUOTIDIENNE
3.1. Consignes, observations, informations		CONSIGNES
	A	- 19 28 192 193 226 229 304 319 325 359 365 379 443
	B	- 75 85 90 202
	C	- 24 187 247 354 391 392 406 416 442 467
	D	- 86
	E	-
	F	- 12 60 63 68 92 98 106 111 113 229 250 286 296 299 307 312
	G	- 35 49 70 79 82 86 95 153 155 180 198 208 225 281
	H	- 5 21 22 23 25 26 46 47 54 68 186 226 239 243 273 279 343 345 349 350 352 363 364 365 400 446 448 475 480 481 484 520 522 527 588 664 665 687 740 775
	I	- 35 39 82 294 301 316 593 728 733 752 834 857 858 864 878 921 1090 1091
	J	- 21 38 69 72 76 203 263 301 329 398 452 477 530 606 619 621 637 742 759 853 885 937 962 1027 1289
3.2. Educatif primaire		EDUCATIF PRIMAIRE
	A	- 3 14 103 194 201 205 259 276 278 303 306 307 340 354 362 366 424 496 500
	B	- 185
	C	- 12 47 281 469
	D	- 250 289
	E	- 49 248 251
	F	- 133 145 396
	G	- 220 393
	H	- 106 128 149 150 248 252 253 268 308 315 336 369 373 374 375 378 379 381 382 384 387 392 393 417 420 441 442 450 455 468 503 519 556 588 622 625 627 645 658 662 665 671 686 689 695 699
	I	- 28 43 50 67 69 199 201 430 432 443 487 589 636 658 660 816 856 888 920 1000 1071 1072
	J	- 31 47 58 64 74 80 90 91 136 143 145 146 147 148 151 170 177 192 193 244 264 299 305 311 316 319 328 340 343 362 363 364 365 378 399 404 423 431 441 450 459 473 539 662 683 693 760 795 813 884 907 983 1001 1002
3.3. Discussions individuelles		DISCUSSIONS INDIVIDUELLES
	A	- 17 40 51 71 84 90 96 97 111 171 180 196 199 216 234 267 286 302 305 317 325 363 367 375 403 469 478 538
	B	- 26 60 63 84 104 109 127 130 132 138 155 158 176 198 214 220 221 223 236 237 238 239 240 249 260 261 264
	C	- 15 37 38 53 54 61 88 95 96 119 149 169 175 181 185 186 187 194 229 280 283 287 297 310 314 337 380 382 407 417 481 499 500 502
	D	- 25 29 38 74 75 111 166 189 220 222 240 241 261
	E	- 4 71 336
	F	- 13 17 43 50 52 55 62 97 116 119 120 142 167 169 183 206 220 235 243 244 248 264 265 280 283 285 292 295 297 310 376 401 416
	G	- 13 25 32 33 54 59 60 61 68 69 71 77 85 94 103 119 124 130 136 141 144 156 175 187 190 191 215 214 234 252 258 282 292 303 306 319 403
	H	- 8 14 60 138 159 166 169 186 187 285 291 297 318 325 331 348 373 376 457 469 474 476 498 526 530 531 533 535 539 540 544 546 558 585 592 599 602 603 655 660 661 666 667 674 697

		702 706 737 741 744 760 774
	I	- 24 40 41 57 65 68 101 106 115 116 127 216 270 304 325 326 349 354 406 410 418 434 462 481 482 485 505 508 517 518 524 529 533 541 543 546 570 576 584 586 652 663 674 701 706 709 754 772 776 784 788 821 837 838 843 853 855 889 901 934 957 958 980 982 1030 1037 1067 1069 1078
	J	- 25 68 108 175 176 195 198 283 308 368 373 453 454 467 611 660 671 711 768 834 835 836 907 916 964 1075 1246 1281 1299 1305 1308 1309
3.4. Faire face aux comportements difficiles		FAIRE FACE
	A	- 4 9 11 16 20 24 29 30 41 45 46 53 54 66 61 63 75 91 121 132 133 134 140 142 177 178 200 203 227 235 236 237 257 268 269 322 324 353 368 382 407 423 425 434 437 444 450 456 462 480 492 495 498 501 508 513 538 539
	B	- 8 10 15 23 31 48 55 56 57 58 59 60 61 62 74 78 89 97 107 111 114 120 124 127 135 136 137 146 154 161 164 165 169 170 186 188
	C	- 4 14 15 25 30 34 36 44 46 74 99 270 292 298 309 343 372 401 425 438
	D	- 14 37 43 48 96 103 105 116 117 158 160 170 175 181 183 215 216 221 244 245 248 262 290 297
	E	- 6 11 24 44 47 50 98 110 120 133 136 144 183 221 290 339 341
	F	- 48 72 77 83 87 88 105 107 108 110 112 113 114 123 135 160 161 163 181 195 200 207 208 209 213 216 218 219 221 223 232 233 234 237 238 240 244 298 300 302 304 314 320 322 350 385 397 414 415 417
	G	- 16 17 18 20 40 51 105 115 120 128 193 197 202 223 234 237 240 243 244 276 307 309 312 314
	H	- 85 139 205 224 237 247 310 390 427 445 463 464 465 466 506 578
	I	- 8 12 14 30 37 59 66 103 111 188 241 242 252 274 313 317 331 355 387 388 413 460 485 528 625 683 726 745 756 766 768 774 779 780 783 827 870 875 877 884 892 1099
	J	- 11 47 48 63 93 115 126 128 131 141 151 172 176 183 187 200 201 212 222 230 235 236 248 264 299 300 309 311 331 333 338 339 352 355 356 369 371 385 386 396 400 402 404 431 433 439 458 460 538 575 613 623 624 641 642 645 650 652 655 694 717 741 745 758 763 767 779 783 789 811 820 823 831 849 850 866 879 882 889 896 903 906 947 948 950 968 976 980 998 1015 1016 1018 1020 1030 1051 1066 1090 1244 1252 1253 1256 1268 1272 1300
3.5. Valoriser les moments positifs, privilégiés		VALORISER
	A	- 31 182 183 350 416
	B	- 6 110
	C	- 5 9 34 50 91 103 117 136 144 149
	D	- 124 156
	E	- 7 189
	F	- 55 115 295 315
	G	- 84 85 87 125 214 227 229 231 266 303 335 365 383
	H	- 16 46 50 64 65 66 175 116 202 251 293 311 330 331 337 338 348 501 505 512 514 558 582 592 602 608 626 658 662 672 680 693 707 717 718 722 723 724 726 745 759 760 765 773 778
	I	- 336 352 360 362 364 367 378 391 423 514 578 709 762
	J	- 27 41 112 117 154 304 320 329 407 424 425 427 476 485 488 497 498 501 503 517 536 554 556 560 592 595 596 614 616 639 671 711 730 732 736 780 804 814 825 826 833 835 875 978 987 1062 1203 1242 1249
3.6. Introduction de produits stupéfiants		STUPEFIANTS
	A	- 47 51 170
	B	- 8 39 247 248
	C	- 11 179 224 369 370 465

	D	- 137
	E	-
	F	- 86
	G	- 31 55 135 372
	H	-
	I	- 218 656
	J	- 291 361 391 405 420 447
3.7. Recadrages, avertissements, sanctions		RECADRAGES SANCTIONS
	A	- 5 14 20 25 26 29 31 33 36 45 47 48 50 55 56 57 132 190 257 306 316 317 363 364 371 375 376 412 496 500 514
	B	- 9 10 11 21 23 31 49 57 58 61 63 65 109 116 117 120 137 162 165 166 169 186 189 201 249 257
	C	- 3 11 22 23 25 26 36 44 71 86 101 104 120 154 225 244 246 248 275 292 302 321 370 371 399 434 439 440 441 452
	D	- 14 38 39 52 104 105 106 108 137 170 174 175 181 199 215 216 220 245 248 249 268 276 297
	E	- 6 24 43 44 48 50 64 65 99 136 141 209 211 251 252 270 329
	F	- 12 34 72 77 83 84 87 96 102 110 123 131 221 224 230 232 233 234 298 302 305 314 322 323 329 344 357 364 365 397 415
	G	- 19 22 27 31 33 55 99 115 121 243 250 253 254 297 304 309 311 315 336 342 344 361 379 390
	H	- 69 223 268 463 465 467 507 578 618 744 751 780
	I	- 46 54 59 60 73 78 79 83 105 189 216 310 325 342 425 427 446 447 468 478 486 506 539 619 622 629 714 732 734 755 761 771 787 828 829 863 871 872 883 954 983 1033
	J	- 46 47 51 57 58 64 73 89 91 120 121 152 168 185 188 190 201 202 219 230 235 238 260 261 264 267 289 298 303 305 307 308 315 327 334 355 358 361 363 369 370 375 382 383 384 392 421 448 449 451 457 538 549 550 563 570 651 653 659 664 673 687 718 764 783 784 789 790 802 822 857 880 905 959 963 1006 1013 1028 1044 1045 1086 1118 1205 1210 1215 1226 1245 1254 1255 1271 1301 1344 1351
3.8. Crises, explosions, effondrements		CRISES
	A	- 21 23 25 33 36 64 66 82 86 104 138 142 143 217 236 238 239 240 301 323 394 395 396 444 446 449 540
	B	- 57 58 164 246
	C	- 3 21 36 40 44 76 154 201 246 285 321
	D	- 74 99 103 104 105 108 117 118 141 170 202 205 209 212 216 232 248 267 268 308
	E	- 43
	F	- 83 87 96 102 131 158 159 190 196 200 221 224 228 237 341 342 343 366
	G	- 13 89 193 206 224 270 323 389 398
	H	- 9 15 21 22 23 24 29 26 31 32 34 43 45 56 57 62 67 69 121 127 131 136 138 143 144 146 152 154 158 162 163 197 200 201 207 255 256 260 272 276 316 317 328 347 355 398 399 402 403 404 414 419 434 452 477 482 486 525 553 604 605 615 616 618 619 621 631 650 721
	I	- 66 189 211 227 252 256 257 265 269 275 287 288 293 300 309 346 347 353 354 388 445 466 504 514 534 595 607 608 632 635 745 760 776 780 785 827 898 915
	J	- 13 159 167 314 302 356 371 372 376 387 396 421 458 463 606 607 623 745 820 821 931 869 970 971 1026 1063 1118
3.9. Consignes impératives de sécurité		CONSIGNES SECURITE
	A	- 5 6 136 137 143 149 157 168 169 228 247 326 446 490 539
	B	-
	C	-
	D	-
	E	-
	F	- 4 7 104 132 164 200 216 224 282 291 344 345 348 351 353 370 379 380 390 391 403 416
	G	-
	H	- 23 29 67 78 154 227

	I	- 189 457 534
	J	- 13 302 396
3.10. Soins médicaux internes		SOINS INTERNES
	A	- 37 40 131 186 481
	B	- 13 181 183 191 192 194 258 259
	C	- 4 80 271 311 321 330 348 400 401 478 479
	D	- 74 112 113 117 118 139 149 151 152 155 157 171 201 202 203 204 211 212 214 229 253 266 267 288 298
	E	- 9 19 31 46 59 67 80 253 257 310 312 315
	F	- 26 27 29 51 62 67 73 74 76 99 100 104 105 107 108 112 113 135 136 214 251 255 256 267 278 279 281 285 289 293 329 392 393 394 398 407 408
	G	- 18 21 26 37 38 62 127 149 150 241 242
	H	- 3 12 29 62 76 80 88 164 171 189 227 231 254 281 283 287 288 363 364 365 366 411 426428 444 449 451 453 472 476 483 516 524 528 536 541 547 567 594 595 633 634 637 641 652 654 659 664 705 710 728 729 746 750 753 767
	I	- 3 18 25 26 27 31 61 71 94 108 111 126 130 137 167 269 273 275 314 337 353 426 431 455 484 487 488 490 502 588 613 632 658 660 674 684 687 688 700 704 715 750 773 839 842 851 854 859 904 915 918 942 944 987 997 1029 1060
	J	- 20 22 26 35 36 65 69 107 130 142 211 350 353 367 405 495 499 500 502 506 541 569 641 807 810 812 838 877 878 938 1000 1088 1092 1311 1316 1319
4.		4. COLLABORATIONS EXTERNES, DISPOSITIF GENERAL
4.1. Autorités de placement, pilotage du projet socio-éducatif	A	- 7 10 13 87 99 107 110 125 127 147 154 165 166 173 179 185 198 204 247 260 318 336 415 446 455 467 479 494 497 509
	B	- 14 16 22 25 27 28 29 30 33 46 47 73 87 94 101 103 125 144 146 152 177 180 210 213 226 229 232 241 245 251 262
	C	- 8 75 83 84 115 166 193 202 208 209 232 239 235 243 257 260 261 286 296 306 307 316 325 334 355 361 427 462 481 486 494 496 503 508 513 518
	D	- 11 71 94 98 100 114 122 131 145 166 167 178 190 194 200 223 255 258 265 269 271 285 294 299
	E	- 13 17 20 23 26 29 36 37 52 61 65 66 77 84 97 103 125 127 129 130 137 178 185 188 190 192 205 208 236 238 241 242 279 291 300 307 314 323 325 340 342
	F	- 11 15 25 41 49 56 60 89 127 151 165 166 168 170 171 172 173 175 176 178 198 203 209 227 228 231 238 243 252 253 258 259 263 270 287 303 369 374 378 384 410
	G	- 9 10 11 46 48 56 77 81 117 131 152 177 179 182 192 204 205 207 210 218 232 256 267 287 290 294 299 301 318 322 334 338 347 358 362 363 381 395 401 404 406
	H	- 6 7 20 63 92 94 97 103 126 140 184 214 219 236 323 360 487 565 574 649 657 683 708 709 712 714
	I	- 23 70 93 104 133 152 166 206 208 229 285 295 298 369 373 375 385 402 405 409 458 474 479 493 572 573 580 603 606 620 651 659 668 670 678 691 705 751 792 794 818 866 977 981 1001 1005 1018 1022 1023 1052 1092 1095 1103 1104 1110 1111
	J	- 16 32 33 71 92 161 180 196 213 227 239 257 262 266 276 321 330 335 388 389 393 403 408 412 442 520 529 537 570 601 602 604 610 625 628 635 663 681 685 704 708 725 729 744 764 766 769 794 828 844 867 893 925 927 944 961 967 991 1019 1065 1100 1238 1243 1257 1258 1296 1303 1304 1037
		visites 39 464 508 509 521 529 579 588 685 695
		AUTORISATIONS CONGE
	A	- 70 119 195 206 208 270 308 325 402
	B	- 47 71 123 173

	C	- 126 137 145 217 219 223 241 263 293 312 331 357 385 420 448
	D	- 2 12 17 21 34 42 59 65 78 92 98 115 119 134 179 184 210 226 235 242 246 254 278 280 302
	E	- 51 78 83 87 89 97 101 102 105 111 138 187 198 225 320 330
	F	- 49 117 153 166 182 249 316 325 328
	G	- 29 123 129 181 184 326
	H	-
	I	- 104 206 229 321 351 507 580 906
	J	- 54 71 78 92 122 180 197 205 220 222 231 330 388 412 418 706 981 982 1019 1232 1258
		PILOTAGE PROJET
	A	- 7 10 73 74 83 89 95 107 139 153 154 165 166 179 185 218 247 260 287 289 329 389 448 455 457 494 507
	B	- 22 25 28 32 35 72 92 94 101 125 152 177 210 213 218 219 222 229 232 245 251 262
	C	- 8 67 81 88 115 168 172 173 189 193 202 235 261 265 300 304 320 322 327 415 491 506
	D	- 13 47 53 75 102 108 125 140 142 143 148 167 218 223 225 239 302 307
	E	- 14 15 16 27 28 30 32 38 58 60 69 78 81 93 118 129 132 134 191 196 207 240 250 256 258 284 289 292 295 302 308 311 320 329
	F	- 32 35 36 42 45 57 59 65 82 101 118 138 139 140 143 162 177 204 246 254 269 273 290 326 328 330 335 338 349 353 355 360 368 390 399 411 413 418 419
	G	- 12 42 47 50 52 58 100 109 114 140 147 159 160 161 174 178 195 196 226 265 295 308 329 330 345 346 356 366 367 378 408
	H	- 52 53 67 74 110 137 155 169 193 204 258 274 461 568 569 570 607 640 668 670 681 685 733 736
	I	- 9 19 86 96 118 136 266 277 278 350 351 380 397 465 469 511 512 515 531 561 579 655 677 741 795 805 865 900 970 983 985 988 994 998 1006 1008 1009 1014 1034 1044 1055 1066 1070 1076 1080
	J	- 6 15 34 49 77 78 116 191 205 240 287 313 443 464 579 588 636 657 705 746 839 988 990 992 1012 1021 1053 1055 1056 1064 1241 1247 1280 1310 1312 1317
		AUTRE PILOTAGE PROJET
	A	- 95
	B	- 72 77 94 163 174 177 232
	C	- 18 102 127 150 426
	D	- 47 56 57 58 63 66 178
	E	- 197 214 258 320
	F	- 166 177 411
	G	- 219 220 265 368 378 382 386
	H	- 17 74 104 110 137 169 222 539 605 607 611 678 702 732 762 763 771 776 781
	I	- 51 52 54 55 64 168 220 249 267 298 613 672 1070 1100
	J	- 31 49 656 815 1006 1106 1112
4.2. Réseau pédopsychiatrique	A	- 27 32 105 148 150 152 155 156 157 159 160 161 162 163 164 165
	B	- 67 133 145 147 163 174 184 187
	C	-
	D	- 109 110 117 120 123 150 152 155 161 165 189 190 202 205 213 224 229 230 231 233 279
	E	- 9 10 42

	F	- 9 87 88 90 91 95 96 97 98 100 101 121 136 141 158 210 246 287 288 302 306 389 400
	G	-
	H	- 1 2 4 24 28 29 32 34 37 39 41 42 43 56 57 67 75 76 99 100 101 105 107 108 109 111 122 123 124 128 133 134 135 144 151 153 157 160 161 162 163 165 170 177 178 183 185 200 221 228 230 233 234 259 270 271 276 277 289 294 295 299 303 304 306 307 313 316 341 346 357 367 368 371 372 383 389 399 407 408 409 410 433 443 447 479 485 491 496 513 516 521 522 523 534 537 538 542 543 545 548 557 560 571 580 597 600 609 612 613 621 629 630 632 633 638 647 653 655 656 657 661 663 668 678 682 688 700 701 704 712
	I	- 10 14 44 51 52 64 112 113 121 153 306 309 359 363 368 465 497 499 530 540 551 560 563 589 594 604 610 677 679 707 712 741 766 784 805 865 935 936 938 961 962 971 1020 1036 1038 1044 1050 1095 1100 1106
	J	- 28 29 132 133 139 150 162 347 348 455 519 765 846 848 971 973 974 990
4.3. Polices	A	- 35 65 85 88 93 129 135 141 142 143 145 146 174 191 195 197 209 217 219 221 222 231 238 248 250 279 280 283 289 290 313 314 320 331 332 334 351 358 370 390 392 397 404 417 418 429 435 436 441 443 491 499
	B	- 43 80 86 91 128 150
	C	- 21 40 44 56 58 70 76 105 112 158 159 163 165 170 182 184 190 191 192 195 196 207 226 256 259 301 394 433 444 450
	D	- 5 18 19 23 90 106 108 141 192 216 237 248 268 270 271 284 286 293 295 300 303
	E	- 52 53 62 68 86 96 117 122 123 124 126 128 139 140 182 184 215 249 255 261 262 263 264 293 300
	F	- 4 6 64 94 103 128 134 137 158 187 188 189 192 197 211 343 366 371 372 373
	G	- 64 72 183 249 288 300 301 302 400 405
	H	- 30 38 40 77 93 95 97 98 265 563 564
	I	- 58 62 66 132 134 143 151 164 222 238 240 243 290 416 437 440 498 582 583 717 743 744 917 953 965
	J	- 60 62 70 239 242 288 306 372 390 461 462 631 632 643 762 945 946 1017 1058 1101 1221 1227 1229 1275 1276
4.4. Réseau socio-éducatif	A	- 22 52 102 107 108 120 124 464 466 468 470 471
	B	- 40 69 72 232 234 263
	C	- 17 18 28 33 66 72 130 152 162 258 262 266 267 274 289 349 393 437
	D	- 57 64 129 130 142 143 258
	E	- 119 131 254 259
	F	- 31 70 80 152 155 274 290 320 359 387
	G	- 14 28 34 48 73 78 109 176 185 188 213 222 228 230 255 260 273 320 386
	H	- 11 41 44 48 49 55 90 114 115 120 145 172 176 182 208 282 333 473 566 579 581 583 589 590 594 598 607 611 734 738 756 757 766 769 771 776 781
	I	- 3 96 112 113 135 220 226 228 235 247 248 249 267 271 272 473 970 1044 1050
	J	- 22 24 26 35 36 37 40 43 50 82 84 87 94 410 416 1103 1290 1294 1322 1324 1328
4.5. Réseau socio-professionnel	A	- 282 284 347 411 413 414 438 465
	B	- 206 230 236 242 253 254
	C	- 83 116 127 161 164 182 188 197 459 460 479 494
	D	- 58 63 67 71 76 81 82 91 101 178 190 191
	E	- 197 204 212 214 242 266 273 281 287 301 316 328
	F	- 326 336
	G	- 57 65 74 93 96 107 109 116 137 139 145 151 271 272 283 285 310 317 325 327 337 355 371

		376 377 407
	H	- 70 75 80 91 92 93 96 110 120 146 149 155 165 176 187 191 200 205 214 225 232 237 246 247 276 344 361 366 372 374 381 392 393 394 396 407 411 412 420 435 438 449 450 451 456 461 464 472 475 550 557 558 598 599 611 612 621 628 640 670 775 778 793 945 973 974 994 998 1006 1019 1085 1087 1094 1096
	I	- 70 75 80 91 92 93 96 110 120 146 149 155 165 176 187 191 200 205 214 225 232 237 246 247 276 344 361 366 372 374 381 392 393 394 396 407 411 412 420 435 438 449 450 451 456 461 464 472 475 550 557 558 598 599 611 612 621 628 640 670 775 778 793 945 973 974 994 998 1006 1019 1085 1087 1094 1096
	J	- 606 607 733 845 852 854 856 864 899 926 930 931 942 953 954 955 965 994 999 1003 1008 1093 1094 1107 1111 1113 1116 1117 1201
4.6. Soins médicaux externes	A	- 202
	B	- 121 182 192 193 244
	C	- 13 284 324 429 480
	D	- 28 132
	E	- 39 40 280 313
	F	- 27 28 283 284 303
	G	- 23 24 26 151 384
	H	- 13 19 51 71 72 75 141 142 225 229 232 234 272 317 319 320 321 322 324 326 327 413 414 554 555 584 596 604 631 705 710
	I	- 141 223 295 299 367 439 466 467 492 496 500 501 523 536 545 562 624 665 746 749 796 797 799 800 803 807 808 880 884 903 904 928 937 966 1046 1047 1048 1061
	J	-
4.7. Avocats	A	- 493
	B	-
	C	- 255
	D	- 273
	E	- 90 119 142 143
	F	- 31 180 359 382 387 406
	G	- 199 218 305 321 364
	H	-
	I	- 13 17 81 102 110 449
	J	- 110 286 290 486 755 1061
5.		5. RELATIONS AVEC LES FAMILLES
	A	- 58 59 93 94 100 110 112 115 125 126 128 155 158 172 187 210 251 253 254 271 272 274 277 280 304 331 332 334 336 341 343 358 370 372 388 390 392 398 435 436 473 483
	B	- 14 17 37 54 80 81 82 88 92 93 112 113 118 119 122 131 132 138 140 148 151 156 157 158 159 167 171 172 175 177 178 196 197 199 209 228 231 243 252
	C	- 10 49 54 55 73 79 90 108 113 117 124 128 131 139 140 151 155 160 203 205 209 213 240 328 329 431 443
	D	- 6 7 22 30 40 54 61 121 132 145 146 154 162 188 236 260
	E	- 9 13 32 33 40 41 45 54 55 64 70 72 79 82 88 92 94 100 108 112 186 205 210 224 250 260 264 266 268 281 286 292 297 299 300 303 304 305 309 326 335
	F	- 14 15 16 20 53 133 179 186 193 197 203 205 309
	G	- 15 20 30 53 111 118 126 186 203 208 209 221 228 233 235 238 247 248 250 259 269 286 288 291 313 324 332 334 348349 358 360 369 385 389 394 397 402 403
	H	- 6 7 18 33 36 44 79 130 167 198 216 275 362 377 395 411 459 460 470 502 559 562 684 702 713 720 730

	I	- 11 34 36 66 98 100 107 142 160 169 173 180 193 244 297 302 305 310 319 322 327 328 332 339 400 421 422 431 433 441 444 453 480 489 491 535 553 556 564 589 590 605 610 617 619 643 645 646 647 648 649 650 691 692 696 699 708 719 721 724 736 740 742 753 757 763 798 809 810 812 817 822 823 824 830 860 867 885 905 916 922 947 949 955 975 994 998 1002 1006 1015 1021 1026 1031 1045 1049 1064
	J	- 6 30 42 59 66 67 75 113 124 134 149 157 163 165 166 169 171 173 189 194 196 221 232 233 234 240 241 245 246 249 251 255 259 260 265 268 269 279 280 281 285 292 295 296 341 359 367 395 409 411 413 414 415 417 426 430 444 469 471 480 481 484 492 493 496 504 511 513 514 534 567 569 577 593 633 770 773 816 914 917 972 977 1024 1025 1031 1033 1034 1039 1052 1060 1067 1069 1076 1078 1079 1081 1082 1084 1085 1098 1200 1202 1213 1218 1219 1223 1224 1260 1267 1273 1279 1298 1315

ANNEXE 8 – TABLEAU CHIFFRE ET POURCENTAGE DE REPARTITION DES NOTES DU CORPUS

CATEGORIES CORPUS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	TOTAL
1. PASSAGE DU SEUIL INSTITUTIONNEL											
1.6 Admission préliminaire	20	13	18	12	13	24	14		24	27	165
1.7 Admission séjour	10	7	4	5	9	14	9	1	10	19	98
1.8 Admission retours	36 30 66	16 4 20	88 20 108	26 6 32	27 7 34	3 9 12	41 9 50	83 3 86	135 70 205	181 26 207	636 184 820
1.9 Départs, sorties, non-retour	6 10 21 37	5 2 4 11	5 22 16 43	4 4 1 9	7 15 7 29	7 2 4 13	2 8 4 14	1 29 3 33	4 27 41 72	6 45 13 64	47 164 114 325
	133	51	173	58	85	63	87	120	311	317	1398
2. ORGANISATION ET POLITIQUE INSTITUTIONNELLE											
2.11. Cadre, procédures, régimes, références	3 8 11	2 2 4	9 2 11	5 3 8	6 1 7	9 3 12	4 4		72 72		38 20 129
2.12. Agenda, organisation, planification du quotidien	36 3 39	20 3 23	40 13 53	33 9 42	34 6 40	18 8 26	24 8 32	76 25 101	88 32 120	136 26 162	505 133 640
2.13. Distribution du matériel et règlement	15	11	23	13	5	26	10	52	39	82	276
2.14. Régulation d'équipe, auto-contrôle	14	5	10	1	3	31	2	12	38	52	168
2.15. Informations, consignes complémentaires	15	4	23	5	7	6	9	12	30	37	143
	94	47	120	69	64	101	57	177	299	333	1361
3. INTERVENTION EDUCATIVE QUOTIDIENNE											
3.1. Consignes, observations, informations	13	4	10	1		16	14	40	18	25	141
3.2. Educatif primaire	19	1	4	2	3	3	2	47	22	54	157
3.3. Discussions individuelles	28	27	34	13	3	33	37	57	69	32	333
3.4. Faire face aux comportements difficiles	58	36	20	24	17	51	24	16	42	114	402
3.5. Valoriser les moments positifs, privilégiés	5	2	9	2	2	4	13	45	13	49	144
3.6. Introduction de produits stupéfiants	3	5	6	1	1	4			2	6	28
3.7. Recadrages, avertissements, sanctions	31	26	30	23	17	31	24	12	42	93	329
3.8. Crises, explosions, effondrements	27	4	11	20	1	18	9	69	38	26	223
3.9. Consignes impératives de sécurité	15					22		6	3	3	49
3.10. Soins médicaux internes	5	8	11	25	12	37	11	56	57	36	258
	204	113	135	111	56	219	134	348	306	438	2064
4. COLLABORATIONS EXTERNES, DISPOSITIF GENERAL											
4.1. Autorités de placement, pilotage du projet socio-éducatif	30 9 27 1 67	31 22 7 60	36 4 22 5 67	24 15 18 7 64	41 25 34 4 104	41 16 39 3 99	41 9 31 7 88	26 6 24 19 75	56 8 45 14 123	69 21 36 7 133	395 113 298 74 880
4.2. Réseau pédopsychiatrique	16	8		21	3	23		131	50	18	270

4.3. Polices	52	6	30	21	25	20	10	11	25	25	225
4.4. Réseau socio-éducatif	12	6	18	7	4	10	19	37	19	21	153
4.5. Réseau socio-professionnel	8	6	12	12	12	2	26	74	72	29	253
4.6. Soins médicaux externes	1	5	5	2	4	5	5	31	32		90
4.7. Avocats	1		1	1	4	6	5		6	6	30
	157	91	133	128	156	165	153	359	327	232	1901
5. RELATIONS AVEC LES FAMILLES											
	42	39	27	16	41	13	39	27	96	113	453
TOTAL	630	341	588	382	402	561	470	1031	1339	1433	7177

TABLEAU % NOTE DU CORPUS

	A	B	C	D	E	F	G	H	J	J	TOTAL
1. ENTREE-SORTIES	21.11	14.96	29.42	15.18	21.14	11.23	18.51	11.64	23.23	22.12	19.48
1.1 Admission préalable	3.17	3.81	3.06	3.14	3.23	4.28	2.50		1.79	1.88	2.30
1.2 Admission séjours	1.59	2.05	0.68	1.31	2.24	2.50	1.60	0.10	0.75	1.33	1.23
1.3 Admissions retours	10.48	5.87	18.37	8.38	8.40	2.14	10.64	8.34	15.31	14.45	11.43
1.3.1 Retours durant séjour	5.71	4.69	14.97	6.81	6.72	0.53	7.31	8.05	10.08	12.63	8.86
1.3.2 Retours inadéquats	4.76	1.17	3.40	1.57	1.74	1.60	1.60	0.29	5.23	1.81	2.56
1.4 Sorties départs	5.87	3.23	7.31	2.36	7.21	2.32	2.98	3.20	5.38	4.47	4.53
1.4.1 Départs séjours	0.95	1.47	0.85	1.05	1.74	1.25	0.36	0.10	0.30	0.42	0.65
1.4.2 Sorties diverses	1.59	0.59	3.74	1.05	3.73	0.36	1.70	2.81	2.02	3.14	2.29
1.4.3 Non retours, fugues	4.60	1.17	2.72	0.26	1.74	0.71	0.71	0.29	3.06	0.91	1.59
2. ORGANISATION	14.92	13.78	20.41	18.06	15.92	18.00	12.13	17.17	22.33	23.24	18.96
2.1 Cadre, références	1.75	1.17	1.87	2.09	1.74	2.14	0.85		5.38		1.80
2.1.1 Régimes	0.48	0.59	1.53	1.31	1.49	1.60	0.85				0.53
2.1.2 Référents	1.27	0.59	0.34	0.79	0.25	0.53			5.38		1.27
2.2 Organisation agenda	6.19	6.74	9.01	10.99	9.95	4.63	6.81	9.80	8.96	11.30	8.92
2.2.1 Organisation	5.71	5.87	6.80	8.64	8.46	3.21	5.11	7.37	0.66	9.49	7.04
2.2.2 Agenda	0.48	0.88	2.21	2.36	1.49	1.43	1.70	2.42	2.39	1.81	1.85
2.3 Matériel	2.38	3.23	3.91	3.40	1.24	4.63	2.13	5.04	2.91	5.72	3.85
2.4 Régulation équipe	2.22	1.47	1.70	0.26	0.75	5.53	0.43	1.16	2.84	3.63	2.34
2.5 Observations diverses	2.38	1.17	3.91	1.31	1.74	1.07	1.91	1.16	2.28	2.58	2.06
3. INTERVENTION	32.38	33.14	22.96	29.06	13.93	39.04	28.51	33.75	22.85	30.57	28.76
3.1 Consignes, observations	2.06	1.17	1.70	0.26		2.85	2.98	3.88	1.34	1.74	1.96
3.2 Educatif primaire	3.02	0.29	0.68	0.52	0.75	0.53	0.43	4.56	1.64	3.77	2.19
3.3 Discussions ind.	4.44	7.92	5.78	3.40	0.75	5.88	7.87	5.53	5.15	2.23	4.64
3.4 Faire face	9.21	10.56	3.40	6.28	4.23	9.09	5.11	1.55	3.14	7.96	5.60
3.5 Valoriser	0.79	0.59	1.53	0.52	0.50	0.71	2.77	4.36	0.97	3.42	2.01
3.6 Stupéfiants	0.48	1.47	1.02	0.26	0.25	0.71			0.15	0.42	0.39
3.7 Recadrages sanctions	4.92	7.62	5.10	6.02	4.23	5.53	5.11	1.16	3.14	6.49	4.58
3.8 Crises	4.29	1.17	1.87	5.24	0.25	3.21	1.91	6.69	2.84	1.81	3.11
3.9 Consignes sécurité	2.38					3.92		0.58	0.22	0.21	0.68
3.10 Soins internes	0.79	2.35	1.87	6.54	2.99	6.60	2.34	5.43	4.26	2.51	3.59

4. COLLABORATION	24.92	26.69	22.62	33.51	38.81	29.41	32.55	34.82	24.42	16.19	26.49
4.1 Autorités projet	10.63	17.60	11.39	16.75	25.87	17.65	18.72	7.27	9.19	9.28	12.26
4.1.1 Contacts autorités	4.76	9.09	6.12	6.28	10.20	7.31	8.72	2.52	4.18	4.82	5.50
4.1.2 Autorisations congé	1.43		0.68	3.93	6.22	2.85	1.91	0.58	0.60	1.47	1.57
4.1.3 Projet pilotage	4.29	6.45	3.74	4.71	8.46	6.95	6.60	2.33	3.36	2.51	4.15
4.1.4 Autres projet	0.16	2.05	0.85	1.83	1.00	0.53	1.49	1.84	1.05	0.49	1.03
4.2 Réseau pédo-psy	2.54	2.35		5.50	0.75	4.10		12.71	3.73	1.26	3.76
4.3 Polices	8.25	1.76	5.10	5.50	6.22	3.57	2.13	1.07	1.87	1.74	3.14
4.4 Socio-éducatif	1.90	1.76	3.06	1.83	1.00	1.78	4.04	3.59	1.42	1.47	2.13
4.5 Socio-professionnelle	1.27	1.76	2.04	3.14	2.99	0.36	5.53	7.18	5.38	2.02	3.53
4.6 Soins externes	0.16	1.47	0.85	0.52	1.00	0.89	1.06	3.01	2.39		1.25
4.7 Avocats	0.16		0.17	0.26	1.00	1.07	0.89		0.45	0.42	0.42
5. FAMILLES	6.67	11.44	4.59	4.19	10.20	2.32	6.95	2.62	7.17	7.89	6.31
TOTAL	8.78	4.75	8.19	5.32	5.60	7.82	6.55	14.37	18.66	19.97	100%

ANNEXE 9 – TABLEAU D’ANALYSE DU CORPUS PAR GESTES D’ACTION ET COMPETENCES

I.	POLITIQUE STRUCTURELLE, INSTITUTIONNELLE ET ORGANISATIONNELLE, ORGANISATION PLANIFICATION	INTERVENTION CLINIQUE ET QUOTIDIENNE, ACTION, REFLEXION, DECISION	ELABORATION CLINIQUE, COMMUNICATION, EVALUATION, REFLEXIVITE, RESPONSABILITE
1.1. Admission préliminaire	<ul style="list-style-type: none"> - Réceptionner la demande de placement, soit assignation Tm, soit négociation SPJ, OTG - Identifier la personne de l'autorité en charge du dossier et du pilotage - Organiser le placement en fonction du régime de séjour, attribution de chambre, détermination des droits, devoirs, horaires du régime. - Gestion administrative pour constitution dossiers et facturation - Consignation des demandes, outil de contrôle professionnel de l'institution pour les rapports à remettre à l'autorité, communiquer. - Organisation du moment de l'admission pour être prêt au moment, anticipation de la réactivité - Collecter le maximum d'informations pour organiser le séjour : âge du jeune pour les droits de distribution du matériel ; organisation spéciale, pas de collusion avec autre jeune en régime de préventive ; identifier les ressources et les partenaires dans le réseau existant en cas de besoin, décisions à prendre, informations nécessaires - Anticiper sur la vigilance et la sécurité - PREVOIR L'IMPREVISIBLE 	<p>Initier une représentation mentale du jeune pour préparer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le moment de l'admission : c'est une première rencontre et même si c'est un jeune déjà connu, c'est un moment de passage important et symbolique. Il faut créer le lien, produire la meilleure rencontre possible en allant à la rencontre par la parole, d'où vient le jeune, avoir une idée globale des raisons de son placement et permettre l'entrée en matière en plus de la présentation du cadre. - Humaniser la rencontre et l'arrivée, faire que ça se passe le mieux possible. - Anticiper la prise en charge sur le plan sécuritaire et sur le plan éducatif pour envisager les difficultés de comportement possibles : violence, agression, addictions, état physique et psychique : vigilance, anticipation, responsabilité, consignes de sécurité - Commencer à dessiner la coloration et l'orientation de la prise en charge en fonction de la demande de placement - Evaluer la valeur des informations préalable en les confrontant lors de l'arrivée et le rencontre réelle des pensionnaires. - Optimiser la réactivité en collectant le maximum d'informations, il n'y a pas de processus préalable, mais une admission directe. 	<p>Préparer l'équipe aux nouvelles arrivées en collectant le maximum d'informations.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Initier une représentation mentale et une inscription psychique et collective de l'arrivée du jeune dans le centre - Préparer les membres de l'équipe, les rassurer sur certains « clients » problématique et déjà connus - Maintenir l'intensité attentionnelle et sécuritaire en mouvement - Partager les informations pour que toute l'équipe soit au courant
1.2. Admissions séjours et retours	<ul style="list-style-type: none"> - Enregistrer l'admission administrative - Consigner les affaires personnelles - Application de la procédure - Identifier les ressources et les partenaires existants 	<p>Face à face</p> <ul style="list-style-type: none"> - Initiation ou rappel du RITUEL DE PASSAGE de la procédure d'admission : déshabillage, fouille, douche, vêtements du CPA, mise en chambre. - Accueillir et aller à la rencontre par la parole, être un interlocuteur intéressé, quelqu'un à qui parler - Poser le cadre institutionnel et réglementaire : « ici ça se passe comme cela » - Observer et accueillir les affects au passage du seuil extérieur-intérieur : tensions, anxiété, colère, révolte, peur, larmes, pudeur. - Accueillir les états alcoolisés ou sous l'effet de stupéfiants - Accueillir le « pathos » immédiat et biographique du jeune en maintenant une distance professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Communiquer l'information et les observations - Esquisser les premières hypothèses de travail - Orienter rapidement la prise en charge individuelle du jeune - Mobiliser et partager l'expérience des admissions pour affiner l'expertise expérimentielle - Auto-contrôle de l'application de la procédure d'admission - Validation de la présence effective du jeune dans le centre

		<ul style="list-style-type: none"> - adéquate - Prendre le temps de discuter et de négocier avec le cadre pour que l'admission se passe le mieux possible dans le respect de la procédure - Supporter l'agressivité et les insultes - Recueillir le maximum d'informations sur le jeune et son état physique, psychique, corporel, comportemental pour anticiper d'éventuelles difficultés de sécurité interne et orienter le mieux possible la prise en charge éducative, - Recueillir les confidences 	
1.3. Admissions retours	<p>Politique éducative de l'institution : TEMPLE DE JANUS: ouvert et accueil tous les jours à toute heure</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aller à la rencontre en face à face, jeune avec éducateur dans local d'admission comme espace et médiation transitionnelle. - Maintien et affermissement du rituel : continuité et référence de l'identité institutionnelle - Contrôle des présences et application procédure d'admission - Principe d'hétéronomie : la règle vaut pour tous, l'éducateur doit également s'y soumettre. Il ne fait pas la règle, il en est un représentant. - Aspect réglementaire et sécuritaire, fouille, matériel, habits, objets dangereux, interdits, substances illicites - Tissage de la relation éducative, l'éducateur devient significatif en étant porteur de la fonction éducative de l'institution 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadrer et recadrer les tentatives de contournement de règlement et procédures. - Négociation des marges de manœuvres pour le meilleur déroulement possible de l'admission (mettre du jeu, lâcher un peu de lest en fonction de la situation et du contexte. - Accueillir les états alcoolisés, sous stupéfiants, de détresse, révolte, tensions. - Entendre le pathos extérieur et routinier, ne pas l'alimenter mais être une personne à qui l'on peut se confier de manière privilégiée (tissage lien relationnel) - Faire face aux tempêtes insultes, violence - Produire une contention ferme mais enveloppante (HOLDING) par les gestes et la parole. - Marquer son empathie, sa compassion ou son indignation. Ne pas rester toujours dans la neutralité. 	<ul style="list-style-type: none"> - Transmission à l'équipe des derniers événements pour une organisation optimale. - Eviter les manipulations et les incohérences de prise en charge ou de messages adressés aux jeunes - Auto-contrôle de l'effectuation de la procédure et application règlement - Transparence et traçabilité : qui a fait quoi - Anticipation et projection sécuritaire et éducative - Constater et relever les bonnes surprises, les écarts par rapport aux habitudes comportementales des jeunes
1.4. Départs, sorties, non-retour, fugues	<p>Administratif et organisationnel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consignation des heures de sortie et heure de retour prévue - Contrôle et observation du matériel distribué et consignation écrite - Description vestimentaire en cas de signalement de fugue - Avis de fugue obligatoire, procédure - Informations aux autorités de placement - Information aux parents 	<p>Départs définitifs, sorties, non-retour, fugues</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accompagner des départs mouvementés, tensions, agressivité, délocalisations de police, scènes de fugue ou de scènes spectaculaires (pathos, violence) « western » - Observation des attitudes et états d'esprit lors des départs en lien avec le programme extérieur - Maintenir la cohérence et la coordination, éviter le mensonge et la manipulation de la part des jeunes - Cadrage et recadrage permanents - Garder la bonne distance en cas de fugue en direct, banalisation du caractère spectaculaire et application des procédures - Accueillir les émotions en case de départ définitif, larmes, joie, lettres de remerciement ou indifférence. 	<p>Transmission communication des informations et des événements</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anticipation, organisation, réorganisation - Prévoyance sécuritaire et éducative - Maintenir une représentation mentale de la présence du jeune en son absence, savoir qu'il est en sortie et quand il va revenir. - Auto-contrôle du respect des procédures

2.	POLITIQUE INSTITUTIONNELLE ET ORGANISATIONNELLE, ORGANISATION PLANIFICATION	INTERVENTION CLINIQUE ET QUOTIDIENNE, ACTION, REFLEXION, DECISION	ELABORATION CLINIQUE, COMMUNICATION, EVALUATION, RETROACTION
2.1. Cadre, procédures, régimes, références	<p>NIVEAU HIERARCHIQUE et pyramidal d'organisation, de la direction aux coordinateurs d'équipe à l'équipe et aux éducateurs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Structure verticale de responsabilité depuis l'autorité de placement - Application de la hiérarchie de subordination et de coordination - Désignation des référents éducatifs pour favoriser l'organisation et donner un repère et interlocuteur privilégié - Vérification de l'application des régimes de séjours, réajustement de l'activité en cas de changement de régime immédiat ordonné par l'autorité de placement - Réajustements ou modifications du régime, sous forme de proposition et négociation avec l'autorité de placement selon évaluation interne - Rappeler, vérifier, garantir l'application des procédures d'admission et de règlement spécifique à chaque régime, ex. 24h ou 48h en chambre automatiques - Traitement des admissions par la direction de coordination, compétence niveau hiérarchique - Ouverture administrative du dossier et répartition des tâches, désignation des référents (pilotage et constitution et rédaction des rapports de enseignements, d' 	<p>Mise en œuvre des directives et tâches, cahier des charges. Application des procédures et règlement.</p> <p>Ethique et déontologie professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participation horizontale et collégiale pour les décisions - Force de proposition et d'amélioration - Force de critique et d'ajustement - Mise en œuvre de la mission institutionnelle 	<p>Consignation des actes et actions, transparence et auto-contrôle.</p> <p>Utilisation des outils : cahier de bord, agenda, feuille de présence, documents administratifs, classeur pharmacie, feuilles, distribution argent, formulaire admission, etc.</p> <p>Colloques, supervision, mini-colloque, réunions décisionnelles</p> <p>Faire remonter l'information aux niveaux hiérarchiques supérieurs</p>
2.2. Agenda, organisation, planification du quotidien	<ul style="list-style-type: none"> - organiser l'occupation des chambres, en fonction des régimes et de l'état des chambres (sécurité et confort) et en cas de consigne de non collusion du TM - organiser les activités et les temps de sortie pour chaque jeune en fonction du régime de placement et des droits légaux de sortie (1h air libre par jour) et des éventuels remaniements, recadrages, sanctions, interdiction (ex. terrain de sport) - organisation des congés, sorties, arrivées, permissions, stages - Anticiper et organiser, planifier au maximum au vu de l'imprévisibilité permanente des admissions ou problèmes de comportement internes. <p>ADAPTATION –</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prise en compte des demandes individuelles des jeunes et évaluation des possibilités de réponses organisationnelles et légales - Optimiser l'organisation afin d'être disponible sur la dimension éducative et la réactivité face aux surgissements de l'inattendu, positif ou négatif. Anticiper prévoir l'imprévisible - Etre informé pour pouvoir expliciter et accompagner le jeune dans la compréhension des raisons et justifications de l'organisation ainsi que sur les motifs du placement. Matériau d'échange, maintien de la cohérence et crédibilité vis à vis des jeunes - Etre en permanence informé et « à jour » pour éviter de faire face aux tentatives de manipulation ou à leurs conséquences 	<ul style="list-style-type: none"> - Régulation et contrôle du respect des tâches et procédures - Système interne de qualité permis par l'utilisation articulée du cahier de bord : évaluation, oublis, justifications, proposition de modification, amélioration - Transmission de tâches à effectuer (passage de relais) pour répondre réactivement, y compris en cas d'interpellation extérieures - Crédibilité et cohérence envers les partenaires externes - Redoubler et confirmer la bonne

	<p>PLASTICITE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestion des repas (commande-finances) - Identifier et repérer les personnes de référence dans le réseau de collaboration externe pour une pertinence maximale de la réactivité nécessaire - Respect des procédures de communication externe : signalement fugues, obligation d'information autorité de placement, parents, direction du service - Organisation horaire des éducateurs - Collecte du maximum d'informations et prise de décision en fonction de l'évaluation ainsi permise : - Décision hiérarchique de coordination - Décision collégiale d'équipe, participative 	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagner et concrétiser la réalisation et la contribution des jeunes dans les démarches en lien avec le projet socio-éducatif et socio-professionnel, foyer, stages. 	<p>marque du centre en articulation avec les autres outils : agenda, feuille de présence, programmes quotidien affichés.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maintenir au maximum la « métastabilité » du centre pour éviter l'homéostasie et l'entropie qui en découle - Construire et nourrir la représentation psychique et collective, avoir les jeunes présents en représentation mentale, qui est dans la maison, à quel endroit, dans quelle activité, avec qui. INCORPORATION hypomnésique de l'organisation du quotidien. - Répondre de son action en la consignant.
2.3. Distribution du matériel et règlement	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuer le matériel réglementaire auquel les pensionnaires ont droit : habits CPA, cigarettes, bibliothèque (5 livres 2 bd), titres de transport, argent de poche, matériel (papier crayons), allumettes. - Contrôler ce qui a été distribué en le consignant dans le cahier de bord + formulaires existants - Consigner les effets personnels des jeunes, objets interdits (natel, etc.), contrôle des affaires recherche de substances interdites 	<ul style="list-style-type: none"> - Respecter les droits - Eviter de créer des injustices entre jeunes et donc de créer des difficultés. Une simple cigarette (oubli ou refus) peut mettre la maison en feu en raison du comportement d'un jeune - Anticipation, vigilance maximale - Attention aux petits détails - Eviter les manipulations et tentatives de séductions des jeunes - Faire feu de tout bois, toute interaction, ne serait-ce qu'amener un crayon peut faire l'objet d'une médiation, occasion de discuter, de parler, de faire émerger l'inattendu - Utiliser la distribution comme levier, comme prise sur le comportement des jeunes, d'avoir un levier sous la menace de restrictions ou de sanctions en fonction du comportement adopté 	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-contrôle qualité, coordination, vérifications multiples et croisées avec les autres outils institutionnels pour la distribution. - Collecter et consigner le maximum d'informations pour évaluer et soutenir les bases de toutes prises de décision.
2.4 Régulation d'équipe, auto-contrôle	<ul style="list-style-type: none"> - Directives et consignes de la hiérarchie du subordination et de coordination, consignes fermes et exceptionnelles ou de régulation - Rappels à l'ordre de l'équipe et explicitation des raisons et des motifs : manquements sécuritaires, organisationnel, éducatifs - Rappels permanents d'intégration et d'application des procédures institutionnelles - Co-construction participative et collégiale 	<ul style="list-style-type: none"> - Contribution à la cohérence éducative et procédurale, ajustements dans l'intervention. Cohérence des messages adressés aux pensionnaires - Maintenir l'attention et la vigilance quant AUX DETAILS dans la prise en charge afin d'anticiper et prévenir les difficultés avec les pensionnaires. Finesse d'observation, affinement de l'intervention - Evaluer et identifier les limites de son intervention et 	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-contrôle de l'effectuation du travail d'équipe et du respect des directives et du cahier des charges - Formation de l'esprit d'équipe par la possibilité de contribution de chacun depuis sa place - Justification et motivation de la pertinence d'interventions

	<p>des agencements et décision relevant de la coordination et de la prise en charge. Place pour l'expression de chaque membre de l'équipe en termes de proposition et mise en question. Interrogation permanente du cadre, colloques, cahier de bord</p> <ul style="list-style-type: none"> - Déterminer les limites de la prise en charge institutionnelle - Prendre soin de l'équipe depuis la hiérarchie : pouvoir exprimer ses désaccords, mécontentements, prendre en compte la charge émotionnelles et la pénibilité vécues par l'équipe ou un collègue en particulier en fonction des événements. - Remerciement mutuels et de la part de la hiérarchie par rapport à l'engagement de chacun et particulièrement dans des situations lourdes voire extrêmes - Maintenir et soigner la crédibilité du CPA envers l'extérieur dans les diverses collaborations et communications - 	<p>les exprimer ouvertement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les limites des pensionnaires - Vérifier la sincérité des pensionnaires pour éviter les manipulations diverses - Maintenir l'équilibre entre holding éducatif et cadrage disciplinaire en motivant toujours ce dernier sur un plan éducatif et référencé au règlement. 	<p>particulières, sanctions, parfois intervention de contention physique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soins internes de l'équipe : place pour l'expression de tout un chacun ; place pour la DECOMPRESSION et compassion ; Mea culpa, excuses, justification pour les reports de tâches ou erreurs et oublis ; éviter les propos qui pourraient offusquer ou provoquer un collègue ; civilité de l'écriture et de la communication interne ; traits d'humour ; expression de la solidarité - Prise en compte et considération du travail des autres membres de l'équipe : concierge, lingère, cuisinière - Eviter les non-dits et la rétention d'informations afin d'éviter la tension et la fragilisation de l'intervention pour maintenir la qualité sécuritaire - Remise en question permanente - REFLEXIVITE SUR LA PRATIQUE PAR L'OBLIGATION DU MOUVEMENT D'ECRITURE DANS LE JOURNAL DE BORD.
2.5. Informations, consignes complémentaires	<ul style="list-style-type: none"> - Contacts téléphoniques, pensionnaires annonçant leur retard, comme à la maison... - Contacts avec les médias - Constatation des déprédations extérieures, sur le parking, le grillage du terrain de sport - Attention à l'intégrité des abords extérieurs du centre 	<ul style="list-style-type: none"> - Renvoyer les visites extérieures d'autres jeunes en discutant ou en appelant la police - Observer des écarts inhabituels, jeunes qui passent et rôdent autour du centre, restent sur le parking, sont aperçus pendant leur séjour mais en dehors des murs et de la prise en charge directe - Relater l'étrangeté de certains comportements énigmatiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Collecter le maximum d'information pour la « prise » relationnelle dans le cadre de la prise en charge : anticipation comportements et vigilance sécuritaire - Faire feu de tout bois <p>INDICE DETAIL</p>

3.	POLITIQUE INSTITUTIONNELLE ET ORGANISATIONNELLE, ORGANISATION PLANIFICATION	INTERVENTION CLINIQUE ET QUOTIDIENNE, ACTION, REFLEXION, DECISION	ELABORATION CLINIQUE, COMMUNICATION, EVALUATION, RETROACTION
3.1. Consignes, observations, informations	<ul style="list-style-type: none"> - Consigner des ELEMENTS MINEURS de l'organisation qui sont ou peuvent être susceptibles de servir à une analyse ultérieure de la compréhension des faits et 	OBSERVATIONS INDICIAIRE, du comportement, constater, consigner les moindres signes de mal-être, de tension, d'indices de transgression possible ou réalisée du règlement afin d'anticiper les situations difficiles ou les crises,	- Maintenir la continuité de la présence du pensionnaire dans la représentation mentale de l'équipe et de ses membres

	<p>événements en cas de difficultés</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contribuer et optimiser le bon déroulement et application de l'organisation 	<p>bagarres, angoisses, effondrements : sécurité des pensionnaires et du personnel</p> <p>L'INDICE GÎT DANS LES DETAILS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à connaître et à évaluer les limites des pensionnaires - Faire feu de tout bois pour améliorer le tissage du lien relationnel 	
3.2. Educatif primaire	<p>Organisation réglementaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - hygiène corporelle : douche quotidienne - Literie, draps, linges, trousseau - Tenue de la chambre et comportement en chambre - Respect du matériel - Respect des murs et du mobilier - Contribution aux nettoyages - Tenue à table - Respect de la nourriture 	<p>Socialisation (éducation) primaire : hygiène, habillement</p> <ul style="list-style-type: none"> - leur apprendre à respecter leur corps, leur apparence - Respect des autres pensionnaires, des adultes, politesse, tenue à table, en groupe, etc. - Observer et évaluer si els difficultés du pensionnaire à ce niveau sont de l'ordre de la carence ou de la provocation et de la transgression - Demander réparation suite aux déprédations du matériel, livres, graffitis sur les murs, états de la chambre déplorables - Sanctionner si nécessaire - Demander réparations et excuses suite au comportement incivil envers les autres pensionnaires ou adultes - REPRISE SYSTEMATIQUE des petits comportements d'incivilité envers les autres ou envers soi-même - Accompagner avec bienveillance le rapport intime au corps, accueillir les événements de corps (fuites...) - Affiner l'observation et l'évaluation des carences et capacités des pensionnaires - Fixer des objectifs d'amélioration 	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-contrôle équipe, respect organisation, directives et règlement - Exigence faite aux éducateurs et entre eux pour la dispense et le respect des principes élémentaires d'éducation - Compléter la connaissance des pensionnaires par le point de vue de chaque membre de l'équipe
3.3. Discussions individuelles	<ul style="list-style-type: none"> - L'échange individuel et le temps de discussion font partie du projet institutionnel selon la mission d'assistance éducative. - Organiser et mettre en place des temps de discussion - Consigner et noter les éléments nécessaires à l'évaluation et information de l'équipe - Evaluer les demandes des pensionnaires et leur possibilités légales et organisationnelles 	<p>Assistance éducative :</p> <ul style="list-style-type: none"> - offrir du temps, en individuel, en tête à tête pour favoriser l'émergence de la parole et l'expression des affects : colère, tristesse, angoisse, désespoir, révolte, etc. - Etre disponible et à l'écoute des jeunes et de leurs inquiétudes, en les aidant à comprendre et à se situer en rapports des mesures de placement dont ils font l'objet - Accompagner et encourager la réflexion et la prise de conscience sur les actes et comportements : <p>RESPONSABILISATION</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accueillir les aveux et informations sur les délits et recevoir les excuses des pensionnaires sur leurs comportements - Etre un confident, un repère, 	<ul style="list-style-type: none"> - Transmettre et informer l'équipe des confidences, états d'esprit des pensionnaires - Auto-contrôle : dispenser le temps nécessaire aux pensionnaires en fonction de l'équité et des besoins identifiés

		<p>une personne de confiance, en gardant une distance professionnelle pour tisser progressivement le lien relationnel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expliciter et accompagner la compréhension de la prise en charge du CPA, recadrages, sanctions - Recueillir les demandes des pensionnaires : NEGOCIER LES POSSIBLE - Contribuer à la participation du pensionnaire dans l'élaboration de son projet de vie et encourager les projets positifs - Accueillir avec patience, distance et compassion le PATHOS vécu par les jeunes dans le trajectoire et dans lequel ils s'enferment eux-mêmes et qu'ils racontent ouvertement - Faire de la prévention sur les conduites et comportements à risque, aider à la prise de conscience - Evaluer les difficultés et observer la personnalité singulière des pensionnaires 	
3.4. Faire face aux comportements difficiles	<ul style="list-style-type: none"> - Appliquer et faire respecter le règlement et les procédures de prise en charge systématiquement - Reprendre SYSTEMATIQUEMENT les comportements des jeunes POLITIQUE DE LA REPONSE, avoir ne face de soi un adulte qui a du répondant. <p>Comportement : bruits dans la maison, coups contre les portes, murs, vitres ; papotages, cris, agressivité, menaces, envie de tout casser, d'agresser physiquement un adulte, jet d'objets par le balcon, refus d'activité, sonner pendant la nuit, de manière répétée et infondée, demandes multiples et immédiates, rouspétages, colères, tensions avec d'autres jeunes, « mener le bal », provocations, embêter, se cacher (gamineries), comportements à table, respect de la nourriture, mettre les pieds sur les fauteuils, dissimulation du matériel, insultes, explosion d'affects, haine, colère, révolte, manipulation, mensonge, quémassage de cigarettes, comportements de toute-puissance, exigences, arrogance, conflits, refus d'horaires, de douche, frustration, blocage de porte avec le pied, se donner en spectacle, exciter et mettre une mauvaise dynamique dans le groupe, plaintes répétées et lamentations immotivées, crier à l'injustice, propager des rumeurs, fomenteur des plans d'évasion ou d'agression.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - INTERVENIR, S 'INTERPOSER, aller au front en première ligne et TENIR LA POSITION, verbalement, physiquement si nécessaire pour EMPECHER L'ESCALADE - DIRE NON A LA JOUISSANCE (aux débordements, démesure de tous ces comportements), produire ce TRAVAIL EDUCATIF FONDAMENTAL - Encaisser, être solide face à l'agressivité, les insultes et la violence manifestées régulièrement par les pensionnaires RESISTANCE - DEGONFLER LES ABCES ET FAIRE TOMBER LA PRESSION, TENSION - Ne pas se laisser intimider, déstabiliser - ASSURER LES COUPS DE FEU ET ETEINDRE LES DEPARTS DE FEU - Etre hyper réactif dans le surgissement des difficultés qui arrivent souvent de manière inattendues (comme dans la narration : tout à coup...) - Vigilance et attention permanente et analyse rapide et pertinente de la situation en tenant compte des paramètres de sécurité 	<ul style="list-style-type: none"> - A travers le cahier de bord et au quotidien, renforcer, maintenir et soigner L'ESPRIT DE CORPS de l'équipe, comme à l'armée pour faire face aux difficultés du comportement problématique des pensionnaires, SOLIDARITE D'EQUIPE, pour des raisons de sécurité des pensionnaires et du personnel - Sur le plan éducatif, NE PAS LACHER SUR LES FONDAMENTAUX (non à ces comportements) - Ecrire permet de prendre de la distance, d'exprimer un vécu professionnel subjectif et affecté : ECRITURE DE DECOMPRESSION ET DE REFLEXIVITE individuelle et collective - Entretien la représentation mentale et globale de l'institution VOIR A TRAVERS LES MURS pour anticiper et avoir à l'esprit les endroits et les moments possibles de surgissement de problème et de

			<p>nécessité d'apporter renfort aux collègues (ce qui fait partie de l'organisation du centre).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contribuer à la CO-CONSTRUCTION de l'action et du SAVOIR-FAIRE INDIGENE - Consignation des faits et transparence-traçabilité en cas de nécessité de répondre de l'action éducative, aux autorités, etc. <p>DIRE ET REpondre de SA PRATIQUE</p>
3.5. Valoriser les moments positifs, privilégiés	<p>Introduire une certaine souplesse. Mettre du jeu de manière maîtrisée et justifiée par rapport au déroulement habituel en fonction du bon comportement des jeunes et de besoins identifiés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour marquer le bon comportement, offrir des petits plus, des moments privilégiés hors de la chambre en plus des horaires établis, baby-foot, billard, etc. - pour offrir un espace de décompression dans des moments de difficultés pour les pensionnaires, décompression, petit verre de Sprite, etc. pour faire baisser la tension 	<p>FAIRE BAISSER LES TENSIONS VALORISER LES COMPORTEMENTS POSITIFS</p> <ul style="list-style-type: none"> - empathie : avoir conscience de la difficulté à être enfermé - valoriser les comportements et attitudes positives pour marquer symboliquement les écarts avec les comportements négatifs - Renforcer le lien relationnel et la confiance mutuelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Signaler et consigner les actes posés et les initiatives prises - Relever les attitudes positives pour ne pas enfermer et stigmatiser le pensionnaire dans ces comportements négatifs dans les représentations et attitudes de l'équipe. - Transparence des actions des membres de l'équipe
3.6. Introduction de produits stupéfiants	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer et contribuer au respect des règlements internes et des lois en appliquant la procédure d'admission : fouille (limitée), observant, recherchant la présence de produits au maximum - Tâche complexe, fouille pas complète, introduction et approvisionnement possible depuis l'extérieur (balcons) - Pas centre de haute sécurité 	<ul style="list-style-type: none"> - Fouiller à l'admission, procéder à des fouilles régulières et inopinées de chambre en fonction de présomption (odeurs, yeux rouges) ou non. - Observer les indices et enquêter JEU DU CHAT ET DE LA SOURIS - Repérer les failles et les astuces créatives des pensionnaires qui relèvent d'ingéniosité pour trouver des cachettes ou détourner le règlement - Informer les autorités et appliquer les sanctions adaptés à en fonction des règles internes 	<ul style="list-style-type: none"> - Réduire les failles au maximum qui risquent de miner petit à petit la cohérence, la cohésion et la solidarité de l'équipe, ainsi que sa crédibilité auprès des pensionnaires - Auto-contrôle de l'application du règlement et de l'effectuation des tâches
3.7. Recadrages, avertissements, sanctions	<ul style="list-style-type: none"> - Appliquer les sanctions procédurales et réglementaires : sanctions automatiques ou non - POLITIQUE INSTITUTIONNELLE DE LA REponse - USAGE DE LA SANCTION pour marquer la limite et mettre des points d'arrêt permettant à partir de là de produire un travail d'élaboration et de reprise éducative - Réadaptation et modification de 	<p>CONFRONTATION ET IMPOSITION DE LA LIMITE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reprise systématiques de tous les comportements des pensionnaires par un ou plusieurs éducateurs. Reprise dans l'après-coup du comportement ou de la tension afin de permettre l'échange et l'élaboration de la prise de conscience du jeune quant à ses attitudes et comportement - Evaluer la nécessité, la pertinence et mesurer le degré de la sanction à 	<ul style="list-style-type: none"> - Co-construire des solutions, faire preuve de souplesse et de CREATIVITE, nourrir la réflexivité en vue de la prise de décision. - Motiver et expliciter les raisons des décisions prises, y compris pour les sanctions - Renforcer et CIMENTER LA COHREnce d'équipe

	<p>l'organisation quotidienne en fonction des événements REACTIVITE – PLASTICITE, réorganisation permanente mais balisée.</p> <p>-</p>	<p>apporter en fonction des comportement : recadrage, reprise, avertissement, menace de sanction, sanction effective.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décider de la sanction et l'appliquer : pas de terrain de sport, fermeture balcon, remontée en chambre, reprise heure de congé, suppression congé, limitation temps de sortie, chambre forte, délocalisation. - Utilisation de la sanction comme levier et comme limite concrètement appliquée pour l'efficacité de sa portée symbolique PARLER ET AGIR LA LIMITE - Médiatiser les relations entre les pensionnaires lors de tensions - Expliciter les motifs de la sanction ou de la reprise de comportement - Sécuriser la vie du groupe et passage possible en groupe 2 pour isoler un pensionnaires des autres, tout en lui permettant d'effectuer ses heures de sorties en présence d'un éducateur - TROUVER RAPIDEMENT ET EN PERMANENCE DE SOLUTIONS (tactique possible par les stratégies mise en place en fonction des années d'expérience du CPA et donc d'un SAVOIR Y FAIRE) - Faire preuve d'AUTORITE et d'humanité pour transmettre la limite, même si cela débouche sur des conflits et des situations difficile. CONFRONTATION inévitable en allant à la rencontre des pensionnaires sur ce plan des comportements. - TRANSMISSION DE LA LIMITE (identification primaire) 	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-contrôle permanent - L'équipe représente la figure de l'autorité
<p>3.8. Crises, explosions, effondrements</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître, appliquer les procédures et protocoles d'urgences et de sécurité en cas de fortes et graves difficultés - Respecter les consignes de sécurité : ne pas aller seul voir un jeune, ne pas ouvrir la porte de la chambre, etc. - Connaître et faire appel aux ressources établies, appel aux collègues en soutien, éducateurs de coordination, appel à la police et validation hiérarchique attenante. <p>Evénements Lourds : altercation physiques entre jeunes, agression contre éducateur, tentatives et vol d'objets dangereux, menaces graves contre les adultes, taper, menacer,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Affronter LA TEMPETE ET FAIRE FACE A L'EVENEMENT. - Faire preuve de REACTIVITE ET RAPIDITE D'ANALYSE DE LA SITUATION - Faire preuve de REFLEXIVITE TACTIQUE et ne pas se laisser SIDERER par la soudaineté et la violence de l'événement et son caractère d'EFFRACTION. - Maîtrise de soi, INTERVENIR et donner réponse sans se mettre en danger ou mettre en danger le pensionnaire - Travail d'URGENTISTE : évaluer la gravité de la 	<ul style="list-style-type: none"> - Inscrire et consigner l'événement et les modalités de prise en charge et de réponse en terme de RESPONSABILITE individuelle et collective en lien avec le devoir d'informations envers les autorités de placement. Justification, description et explicitation des actes posés. - Optimiser la compréhension, l'évaluation et soutenir les prises de décisions collectives

	<p>hurler en chambre, explosion de violence subite, crise d'angoisse et de désespoir, automutilation légère à grave, tentative de strangulation</p>	<p>situation et définir les priorité d'action : contenir, délocaliser, hospitaliser, envelopper</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier ses propres limites et les limites institutionnelles. 	<ul style="list-style-type: none"> - en les argumentant - Auto-contrôle de l'application et du respect des procédures et consignes de sécurité - Construction de l'esprit de SOLIDARITE ET DE CORPS de l'équipe. Les éducateurs ne sont pas formés spécifiquement à la sécurité, la pression sécuritaire a donc une fonction nécessaire de constitution solidaire. - Transmettre et communiquer à l'ensemble de l'équipe - Le cahier de bord comme ORGANE DE TRANSMISSION
<p>3.9. Consignes impératives de sécurité</p>	<p>En fonction de l'expérience et du savoir faire développé, ainsi que des procédures et règlement qui en découlent, la hiérarchie peut ordonner la mise en place de consigne sécuritaire fortes, « ça ne plaisante pas »...</p> <ul style="list-style-type: none"> - IL peut également s'agir de la mise en place d'une prise en charge exceptionnelle en vue de la réadmission d'un pensionnaire qui a déjà posé de grands problèmes et qui met la sécurité du CPA à un haut NIVEAU D'ALERTE quant à la protection et l'intégrité physique des pensionnaires, des collaborateurs, en tenant compte du risque d'agression ou d'incendie volontaire voire de mise en danger des pensionnaires envers eux-mêmes. <p>Gradation de l'intensité des consignes de sécurité</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interdiction aux stagiaires d'aller dans la chambre d'un pensionnaire - Interdiction au personnel féminin de se rendre auprès d'un pensionnaire - Obligation d'aller à deux en cas de tension ou de problème en chambre - Interdiction d'ouvrir la porte d'un pensionnaire et appel à Police secours - Autre. - Réduction maximale de la marge de manœuvre 	<ul style="list-style-type: none"> - Importance de la communication pour que tout le monde soit informé et adopte l'attention et les attitudes de sécurité ordonnées - Caractère obligatoire du cahier de bord en raison des aspects sécuritaires
<p>3.10. Soins médicaux internes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître et identifier les ressources nécessaires en cas de besoin - Gestion et approvisionnement de la pharmacie interne, matériel + médicaments de base et individuels. - Réception et demande des ordonnances, aller chercher les médicaments - Consignation de la médication et de la distribution des médicaments - Organisation des rendez-vous médicaux si nécessaires ou demande des renseignements auprès des personnes adéquates, savoir où trouver l'information - Gérer organiser les rendez-vous en articulation avec l'organisation quotidienne. 	<ul style="list-style-type: none"> - Soigner les petits bobos, refroidissements, maux de tête, blessures à désinfecter, pansements, difficultés à dormir - Evaluer le degré de gravité de la maladie ou des blessures et le médecin ou les ressources adéquates en cas de nécessité de prise en charge médicale. - Evaluer le degré réel de l'état psychique lors de crises d'angoisse de déprime en se référant si doute ou nécessité à la pédopsychiatrie de garde. - Evaluer le risque et la gravité d'auto-agression et de mise en danger pour lui-même du pensionnaire. - Prévention en fonction des confidences des jeunes sur leurs conduites à risque : test HIV, contrôle prise Stupéfiant 	<ul style="list-style-type: none"> - FACILITER ET ACCELERER L'ACCES AUX INFORMATIONS EN NOTANT DANS LE CAHIER LES NOMS ET NUMERO DE TELEPHONE DES PERSONNES A CONTACTER. - Consignation des démarches effectués comme contrôle et traçabilité des pratique. - Noter les faits et les actions en cas afin de pouvoir rendre compte de son activité

	Ajustements	<ul style="list-style-type: none"> - Négocier, ruser pour s'assurer de la prise des médicaments. - Evaluation déléguée des effets de la médication 	
--	-------------	--	--

4.	POLITIQUE INSTITUTIONNELLE ET ORGANISATIONNELLE, ORGANISATION PLANIFICATION	INTERVENTION CLINIQUE ET QUOTIDIENNE, ACTION, REFLEXION, DECISION	ELABORATION CLINIQUE, COMMUNICATION, EVALUATION, RETROACTION
4.1. Autorités de placement, pilotage du projet socio-éducatif	<ul style="list-style-type: none"> - Réception des demandes de placement et négociation, sauf pour le Tm (obligation) à moins d'un manque de place. - Le CPA est structurellement un DISPOSITIF CONTRAINT D'AIDE CONTRAINTE <p>(D'où la métaphore avec le temple de Janus, ouvert à l'ACCUEIL (mission du CPA) en temps de guerre, fermé en temps de paix, Janus Dieu des PASSAGES. L'éducateur est un PASSEUR, un esclave (contrainte) chez les romains chargé d'accompagner le passage entre le pater familias et le gymnase, donc fonction d'accompagnement de l'inscription sociale. Le Projet du CPA est un projet par délégation)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exécuter les mesures prescrites, mettre en œuvre le projet socio-éducatif PAR DELEGATION, l'élaboration et le pilotage étant dévolu aux autorités ou autres intervenants. - Maintenir, coordonner la collaboration avec les différents partenaires du projet éducatif, Valmont concentre la prise en charge et l'information et devient le point de CENTRALISATION et d'articulation avec les partenaires, organisation des rdv des bilans, etc. - Obligation de renseigner d'informer et de rendre des rapports d'observation aux autorités - Carte blanche et force de proposition d'un projet ou de collaboration à l'élaboration au projet délivrée par le TM dans certaines situations (particulièrement les observations) 	<p>Application du projet en articulation avec la prise en charge, coordination</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en œuvre les mandats d'observations, contact avec les professionnels du réseau général, observation quotidienne des capacités des jeunes et rédaction de rapports d'observation - Construction d'un projet en collaboration avec le jeune - Prendre contact avec les lieux de placement et de stage, remplir la documentation nécessaire avec le jeune - Contribuer à l'expertise et à l'ajustement du projet en proposant des ajustements ou de nouvelles orientations. - Faire face aux refus et MISE EN ECHEC REPETÉES du projet (fugue, non retour avant le début d'une mesure). Danse de Jacob avec l'ange... - Evaluer les compétences scolaires, professionnelles, sociales des jeunes - Assistance éducative, le fait de ne pas être le pilote du projet permet un travail de soutien différent. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contrôle de l'application du mandat confié par les autorités de placement, transmission du maximum d'informations nécessaires et FACILITATION du repérage des informations nécessaires, inscrites dans le carnet (qui contacter, où, quand, à quel numéro, etc.) - Auto-contrôle permanent. - Co-construction de l'expertise
4.2. Réseau pédopsychiatrique	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation, planification des observations - Collaboration régulière SUPEA comme ressource et interlocuteur privilégié - Organisation, agenda des rendez-vous en fonction des besoins - Gestion des médicaments et demande de renouvellement d'ordonnances - Coordonner la prise en charge globale du projet socio-éducatif en fonction 	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer la délégation de distribution de médicament aux jeunes, s'assurer qu'ils la prennent en respect de l'ordonnance et observation des effets de la médication et renseignements au pédopsychiatre - Faire appel à la pédopsychiatre de garde en cas d'urgences, graves crises d'angoisses, explosion, mise en danger de soi - Connaître, affirmer ses limites 	<ul style="list-style-type: none"> - Recueillir le maximum d'informations pour la consignation des faits et événements ainsi que des démarches entreprises - Ecriture de NARRATION et de DECOMPRESSION par élaboration (souvent avec beaucoup plus de

	de la prise en charge de jour déléguée au réseau pédopsychiatrique (centre thérapeutique de jour)	<p>quant aux problématiques psychiatriques et assurer la SECURITE du jeune ce qui est une question de RESPONSABILITE d'assistance</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluer et transmettre le besoin des jeunes de médication ou de suivi psychothérapeutique - Faire le lien entre le jeune et le médecin - Solliciter le réseau face à des comportements lourds et intenses afin d'être soutenus dans la prise en charge et la compréhension des événements. - Faire face à des comportements troublants et spectaculaires 	<p>récit et donc de narration dans les notes du cahier).</p> <ul style="list-style-type: none"> - ECRIRE L'EXPERIENCE - Répartition et rappel constant de la sécurité nécessaire pour la santé psychique des pensionnaires ainsi que de l'équipe elle-même. - Auto-contrôle médication
4.3. Polices	<ul style="list-style-type: none"> - Communication, échange d'informations - En cas de fugue procédure de signalement à la centrale d'intervention (CET) avec indication de l'habillement du jeune et description - Organisation du quotidien, des rendez-vous et agenda pour les heures de transfert, auditions internes ou externes de police. - Régulation du protocole de collaboration avec la police 	<ul style="list-style-type: none"> - Observer et consigner l'habillement des jeunes à leur sortie pour en transmettre la description en cas de fugue - Appels d'urgence et demande d'intervention pour les délocalisations. - Collaboration et description de la situation à la police avant intervention - Fournir à la police des informations divulguées par les pensionnaires et susceptibles d'instruire les enquêtes en cours - Renseigner la police sur la présence ou non de jeunes au CPA 	<ul style="list-style-type: none"> - Partager les informations transmises par la police comme matériau permettant d'affiner la prise en charge éducative, notamment des éléments de vigilance à prendre en compte en fonction de la connaissance des délits commis et relatés par la police - Contribuer au maintien d'une représentation psychique du jeune sous la forme d'un REGARD PANOPTIQUE INTERIORISE.
4.4. Réseau socio-éducatif	<ul style="list-style-type: none"> - Coordination de l'intervention avec les différents intervenants - Identification de ressources existantes ou possibles - Organisation, agenda, rendez-vous, visites, stages, bilans, synthèses. Organisation quotidienne, adaptation des heures de lever, présence aux repas, etc. - FAIRE LE LIEN entre les institutions ou intervenants précédents, préparer le retour, la transition, ou préparer de nouvelles orientations. - Récupérer, gérer les affaires personnelles des jeunes, transfert qui montre parfois l'errance et la trajectoire éclatées des jeunes. - Echange d'informations 	<ul style="list-style-type: none"> - Collecter et rassembler le maximum d'informations pour alimenter l'observation et l'expertise du CPA et adapter au mieux la prise en charge interne. - ROMPRE LA STIGMATISATION auprès des intervenants au vu des échecs précédents, des mises en échec par le jeune des offres du réseau. - Temporiser et NEGOCIER des possibles, des nouvelles tentatives avec les partenaires, soutenir et VALORISER les progrès et capacités des jeunes. Combattre L'EXCLUSION INDIGENE DU MILIEU SOCIO-EDUCATIF, tout en comprenant et en identifiant leur limites, et leurs mises à mal par les jeunes en grandes difficultés accueillis par Valmont. - Jouer le rôle de PIVOT et d'articulation entre le dispositif pénal et le dispositif socio-éducatif 	<ul style="list-style-type: none"> - Communication interne permanente, processus de mise à jour constante de l'état d'information de l'équipe - Vérification, contrôle de l'avancement et la mise ne œuvre du projet et informer l'autorité si certaines lacunes sont constatées de la part de certains intervenants - COMBATTRE L'ENTROPIE à l'interne et dans la collaboration avec le réseau. Ne pas se laisser aspirer pas l'homéostasie, l'éclatement de la trajectoire des jeunes - Considération permanente du travail d'équipe dans la recherche de solutions avec les partenaires
4.5. Réseau	<ul style="list-style-type: none"> - Organiser et mettre sur des 	<ul style="list-style-type: none"> - TEMPERER les réactions 	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-contrôle des

socio-professionnel	<p>pièdes des stages de travail afin de favoriser l'intégration, la réintégration professionnelle des jeunes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordonner, organiser et adapter le cadre quotidien, transmettre les informations aux partenaires privés ou du réseau professionnel - Soutenir et collaborer les lieux de stage et de travail 	<p>négatives et d'EXCLUSION en fonction des comportements problématiques des jeunes sur ces lieux (vol, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Négocier la reprise de stage ou d'activité dans ces lieux malgré les manquements des jeunes, leur donner d'autres chances - Trouver des lieux d'INSCRIPTION sociale pour rompre le processus d'ECHEC A REPETITION et d'ERRANCE hors temps des jeunes. INSERTION. - Contribuer à L'ADOPTION des jeunes par la société et le dispositif social - Accompagner les jeunes dans les processus et les aider à prendre à conscience des processus néfastes de répétition qu'il produisent et valoriser leurs potentialités positives. 	<p>tâches à effectuer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maintenir la vivacité du projet socio-professionnel dès lors qu'il s'agit de mandat délivré par l'autorité - Contrôler la qualité de la prestation
4.6. Soins médicaux externes	<ul style="list-style-type: none"> - Faire et organiser les démarches, agender des rendez-vous médicaux si nécessaires, pour les soins médicaux indispensables : maladies, otites, mononucléose, infections, blessures, etc. si les compétences des éducateurs sont évaluées insuffisantes. Responsabilité de soin 	<ul style="list-style-type: none"> - POLYVALENCE, connaissance de base, connaissance des ressources à mobiliser. - Evaluation permanente des besoins et nécessités 	<p>Toutes ces informations comme doublon de contrôle organisationnelle et professionnelle au niveau de la RESPONSABILITE de l'institution de la bonne entreprise des démarches nécessaires. Support d'informations afin de pouvoir rendre compte des faits.</p>
4.7. Avocats	<ul style="list-style-type: none"> - Agender et organiser les visites - Transmettre les courriers 		<p>Savoir qui vient au CPA et anticiper la venue</p>

5. FAMILLES	POLITIQUE INSTITUTIONNELLE ET ORGANISATIONNELLE, ORGANISATION PLANIFICATION	INTERVENTION CLINIQUE ET QUOTIDIENNE, ACTION, REFLEXION, DECISION	ELABORATION CLINIQUE, COMMUNICATION, EVALUATION, RETROACTION
	<ul style="list-style-type: none"> - Devoir d'informations en fonction des droits légaux de la famille : informer sur la situation du jeune ; informer en cas de fugue - Organiser conjointement les sorties, congés, vacances, permissions d'entente et en négociation avec les indications de l'autorité de placement - Prise d'information et coordination générale en cas de médication particulière en cours ; besoin d'affaires personnelles, maintien d'un suivi thérapeutique en cours. 	<ul style="list-style-type: none"> - Echange d'informations sur le déroulement des congés et du respect par le jeune du cadre décidé - Soutenir les parents dans leurs compétences parentales en lien avec les difficultés du jeune - Les RASSURER quant à leur placement au CPA, expliquer la prise en charge - Collaborer activement dans le cadre des mandats d'observation - Recevoir, encaisser la colère, le mécontentement, les critiques des parents, leur incompréhension - Observer les relations familiales et leur impact sur le comportement de l'adolescent afin d'améliorer la compréhension de ses difficultés et des symptômes de sa trajectoire afin d'ajuster et d'améliorer la prise en charge éducative 	<p>Transmettre, communiquer les informations pour qu'elles circulent et s'inscrive dans la représentation collective de l'équipe.</p>

ANNEXE 10 - TABLEAU DE REDUCTION ANALYTIQUE PROGRESSIVE DU CORPUS

CATEGORIES CORPUS	ORGANISATION	INTERVENTION	TRANSMISSION
1. PASSAGE DU SEUIL INSTITUTIONNEL	1.1.	1.2.	1.3.
1.10 Admission préliminaire	<p>PREVOIR L'IMPREVISIBLE</p> <ul style="list-style-type: none"> - organiser l'admission et l'accueil <p>CONTROLLER la régularité de la demande de placement et l'exécution des documents</p> <p>ORGANISER</p>	<p>PREPARER LA REACTIVITE</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'informer - pré-évaluer - anticiper 	<p>INITIER UNE REPRESENTATION MENTALE</p> <ul style="list-style-type: none"> - du pensionnaires annoncé - contrôler l'organisation par inscription dans les outils
1.11 Admission séjour	<p>ENREGISTRER L'ENTREE</p> <ul style="list-style-type: none"> - application administrative et procédurale des admissions 	<p>MARQUER LA LIMITE SYMBOLIQUE DU PASSAGE DU SEUIL PAR L'INITIATION AU RITUEL D'ADMISSION:</p> <p>procédure d'admission</p> <p>ACCUEILLIR :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la personne - le pathos de vie - aller à la rencontre et prendre le temps 	<p>CONTROLE PROCEDURE</p> <ul style="list-style-type: none"> - administratif - éviter les manipulations - Observer, évaluer les détails et le comportement <p>TRANSMETTRE A L'EQUIPE</p>
1.12 Admissions retours	<p>ACCUEILLIR A TOUTE HEURE 7/7 JOURS</p> <p>TEMPLE DE JANUS</p> <ul style="list-style-type: none"> - procédures et protocoles admission - organisation accueil permanent 	<p>Aller à la RENCONTRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - maintenir le RITUEL - ACCUEILLIR LE PATHOS - FAIRE FACE, CONTENIR (HOLDING) - RAPPELER LA LIMITE 	<p>CONTROLE</p> <ul style="list-style-type: none"> - éviter manipulation - respect procédure <p>OBSERVATION attentive des DETAILS et TRANSMISSION/ COMMUNICATION</p>
1.13 Départs, sorties, non-retour	<p>ENREGISTRER LES SORTIES</p> <ul style="list-style-type: none"> - répondre aux obligations et responsabilités légales - respect des procédures et protocoles 	<p>ACCOMPAGNER</p> <ul style="list-style-type: none"> - observer - recadrer - consigner les fugues et non retours - Supporter la pénibilité des comportements 	<p>COMMUNIQUER</p> <ul style="list-style-type: none"> - consigner les sorties, fugues, non retours - informer le reste de l'équipe - contrôler les procédures et tâches
2. ORGANISATION ET POLITIQUE INSTITUTIONNELLE	2.1.	2.2.	2.3.
2.16. Cadre, procédures, régimes, références	<p>ORGANISATION HIERARCHIQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> - subordination, autorisation, coordination - distribution des rôles, responsabilités et cahier des charges 	<p>APPLICATION</p> <ul style="list-style-type: none"> - du cahier des charges et tâches <p>IMPLICATION DANS LE TRAVAIL D'EQUIPE</p>	<p>UTILISATION DES ESPACES ET OUTILS TECHNIQUES DE CONSIGNATION ET DE REFLEXIVITE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cahier de bord, agenda, etc. - Colloques, mini-colloques - Supervision
2.17. Agenda, organisation, planification du quotidien	<p>ORGANISATION QUOTIDIENNE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vie en chambre - Vie en groupe - Travail d'équipe <p>ADAPTATION - PLASTICITE</p>	<p>OPTIMISER L'ORGANISATION</p> <p>Et la prise en charge en réduisant les écarts :</p> <ul style="list-style-type: none"> - tenir compte des demandes des pensionnaires - de l'imprévisible <p>ARTICULER TRAVAIL PRESCRIT – TRAVAIL REEL</p>	<p>AUTO-CONTROLE QUALITE</p> <p>MAINTENIR LA METASTABILITE de la prise en charge</p> <p>INCORPORATION HYPOMNESIQUE ET SOIN DE L'ATTENTIVITE D'EQUIPE</p>
2.18. Distribution du matériel et règlement	<p>RESPECT DES DROITS INDIVIDUELS</p> <ul style="list-style-type: none"> - consignation des effets 	<p>OBSERVER LES DETAILS INDIGNIFIANTS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eviter, anticiper, 	<p>CONTROLE DES TACHES</p> <p>JUSTIFICATION PAR LES FAITS DES</p>

	<ul style="list-style-type: none"> personnels distribution du matériel réglementaire 	<ul style="list-style-type: none"> réduire les possibles difficultés Vigilance, détection, attention sécuritaire et éducative 	BASES DECISIONNAIRES, SANCTIONS, OU AUTRES RENDRE COMPTE DE L'ACTION
		FAIRE FEU DE TOUT BOIS	
2.19. Régulation d'équipe, auto-contrôle	SOIN DE SUBORDINATION DE LA HIERARCHIE A L'EQUIPE -rappel des devoirs éducatifs et déontologiques HETERONOMIE - ACTION PARTICIPATIVE , aux décisions, propositions de travail, créativité, expression de chacun - Sécurité et conditions de travail pour l'équipe	Maintien de la COHERENCE INSTITUTIONNELLE Respect de la DEONTOLOGIE PROFESSIONNELLE DONNER DU SENS A L'ACTION ÉQUILIBRE SOIN EDUCATIF – SOIN DISCIPLINAIRE	SOIN INDIGENE DE L'EQUIPE des membres entre eux SOIN DE LA PRATIQUE - effectuation des tâches - REFLEXIVITE ET DECOMPRESSION par la possibilité et ESPACE GRAPHIQUE TRANSITIONNEL
2.20. Informations, consignes complémentaires	VEILLER A L'INTEGRITE du centre et ses contours extérieurs	OBSERVER les abords directs et comportements extérieurs du centre	CONSIGNER les moindres détails susceptibles d'être utiles Pour ANTICIPER LES SURGISSEMENTS DE L'IMPREVU
3. INTERVENTION EDUCATIVE QUOTIDIENNE	3.1.	3.2.	3.3.
3.1. Consignes, observations, informations	CONSIGNATION DES ELEMENTS MINEURS pour une possible analyse ultérieure	OBSERVATION INDICIAIRE L'indice gît dans les détails dans des buts éducatifs et sécuritaires FAIRE FEU DE TOUT BOIS (MEDIATIONS)	Améliorer, alimenter la REPRESENTATION MENTALE DE LA PRESENCE DES PENSIONNAIRES DANS L'ESPRIT DE L'EQUIPE
3.2. Educatif primaire	Organisation et application des principes, devoirs et règlement de la FONCTION SANITAIRE du centre	SOCIALISATION ET IDENTIFICATION PRIMAIRE - Travailler le respect et le soin de soi de base, et des autres - Etre un support d'identification	AUTO-CONTROLE ET APPLICATION DE LA POLITIQUE SANITAIRE DU CENTRE
3.3. Discussions individuelles	ORGANISATION ET APPLICATION DU MANDAT D'ASSISTANCE EDUCATIVE	ASSISTANCE EDUCATIVE TRAVAIL DE RESPONSABILISATION, DE REFLEXION ET PRISE DE CONSCIENCE DES ACTES ET DU PATHOS EXPLICITER et donner du sens au cadre FAIRE ADOPTER un COMPORTEMENT STRATEGIQUE	CONTROLLER L'ATTENTION ACCORDEE A CHAQUE PENSIONNAIRE COMMUNICATION INFORMATIONS
3.4. Faire face aux comportements difficiles	POLITIQUE DE LA REPONSE SYSTEMATIQUE <ul style="list-style-type: none"> règles procédures éducatif primaire secondaire 	AGIR LA LIMITE INTERVENIR ET FAIRE FACE <ul style="list-style-type: none"> en première ligne TENIR POSITION DIRE NON A LA JOUISSANCE 	CO-CONSTRUCTION DU SAVOIR INDIGENE D'EQUIPE ET SOLIDARITE, ESPRIT DE CORPS INDIVIDUATION PSYCHIQUE ET COLLECTIVE D'EQUIPE FAIRE CORPS, INCARNER L'INSTITUTION CONTROLE , réponde de sa pratique
3.5. Valoriser les moments positifs, privilégiés	INTRODUIRE DU JEU, DE LA SOUPLESSE	VALORISER les comportements positifs <ul style="list-style-type: none"> faire baisser les tensions avoir de l'empathie 	TRANSMETTRE l'information Consigner les éléments susceptibles d'être utilisés pour des rapports ou observations
3.6. Introduction de	RESPECT DES LOIS et des	JEU DU GENDARME ET DU	CREDIBILITE de l'équipe face aux

produits stupéfiants	règlements Fouilles procédurales admission et improvisées des chambres	VOLEUR OBSERVATION ET ENQUETES INDICIAIRES	pensionnaires et l'extérieur REDUCTION DES FAILLES susceptibles de miner la cohérence et crédibilité
3.7. Recadrages, avertissements, sanctions	POLITIQUE DE LA REPONSE USAGE DE LA SANCTION REACTIVITE ET PLASTICITE	TRANSMISSION DE LA LIMITE PAR CONFRONTATION AU CADRE SAVOIR-Y-FAIRE AVEC LA LIMITE IDENTIFICATION PRIMAIRE : ETRE UN REPERE, UNE FIGURE DE REPRESENTATION DE L'AUTORITE	CO-CONSTRUCTION de solutions BRICOLAGE, CREATIVITE CONSOLIDER LA COHERENCE CONSTITUER L'EQUIPE ET SES MEMBRES COMME REPERE ET FIGURE D'AUTORITE INSTITUTIONNELLE
3.8. Crises, explosions, effondrements	Connaître les PROCEDURES D'URGENCE ET DE SECURITE - connaître les prescriptions et prérogatives	ASSUMER LES URGENCES, FAIRE FACE AUX CRISES - intervention priorisée - réactivité REFLEXIVITE TACTIQUE - éviter la sidération ETEINDRE LES INCENDIES	Alimenter L'ORGANE DE TRANSMISSION : LE CAHIER DE BORD CONSIGNER L'EVENEMENT, COMMUNIQUER OBLIGATION DE LA PRATIQUE DE LECTURE SOIN sécuritaire et éducatif, pour l'équipe et les pensionnaires
3.9. Consignes impératives de sécurité	GESTION HIERARCHIQUE DES NIVEAUX D'ALERTE ET DE VIGILANCE SECURITAIRE	DEVOIR DE PROTECTION ET SECURITE Se plier et appliquer les directives et consignes	Justification et maintien du niveau d' ATTENTIVITE ENTRETIEN DE LA CONTINUTE EDUCATIVE ET SECURITAIRE : METASTABILITE
3.10. Soins médicaux internes	RESPONSABILITE DE SOINS Fournir et les soins et l'attention de base, assurer et maintenir les suivis externes déjà existants	PREVENTION Soigner, identifier, évaluer la santé physique et la sécurité psychique des pensionnaires	FACILITATION DE L'ACCES AUX INFORMATIONS Pour les collègues de l'équipe Consigner les données et les observations TECHNIQUES HYPOMNESIQUES (AVOIR L'OUTIL SOUS LA MAIN)
4. COLLABORATIONS EXTERNES, DISPOSITIF GENERAL	4.1.	4.2.	4.3.
4.1. Autorités de placement, pilotage du projet socio-éducatif	MANDATS SOUS CONTRAINTE D'AIDE CONTRAINTE DISPOSITIF D'AIDE CONTRAINTE Conduite DELEGUEE DU PROJET SOCIO-EDUCATIF CENTRALISATION DU RESEAU D'INTERVENTION	APPLICATION ET CONDUITE DU MANDAT CO-CONSTRUCTION DU PROJET SOCIO-EDUCATIF - évaluations, observations, informations aux pilotes du projet - partage et implication du SAVOIR-FAIRE RECONNU DU CPA - cartes blanches des autorités	CONTROLE de l'application et du suivi du projet - retour d'informations à l'autorité et au réseau - co-construction de l'analyse pluridisciplinaire
4.2. Réseau pédopsychiatrique	COLLABORATION et coordination projet socio-éducatif Protocoles URGENCES PSY	Assurer le suivi par DELEGATION MEDICALE - Evaluation, observation de la sécurité et de l'intégrité psychique des pensionnaires	ÉCRITURE DE L'EVENEMENT pour faire remonter et transmettre l'information : COMMUNICATION EXTERNE ÉCRITURE NARRATIVE, DONNER

		<ul style="list-style-type: none"> - APPELS PEDOPSYCHIATRIQUES D'URGENCES - Identifier ses limites 	FORME ET TRAITER LE REEL, DECOMPRESSION, REFLEXIVITE
4.3. Polices	Respect des procédures et du PROTOCOLE DE COLLABORATION	OBSERVATION , communication, informations mutuelles	COMMUNICATION EXTERNE REGARD PANOPTIQUE PENAL INTERIORISE et prolongé dans le regard de l'équipe éducative
4.4. Réseau socio-éducatif	FAIRE LE LIEN Assurer la continuité des prises en charges ou accompagner les ruptures et séparations	ROMPRE LA STIGMATISATION et les tendances d'exclusion et de rejet indigène au milieu socio-éducatif NEGOCIER ÊTRE UN INTERLOCUTEUR INTERMEDIAIRE	COMBATTRE L'ENTROPIE du projet éducatif et la tendance homéostatique de l'enfermement en lien avec les trajectoires éclatées et les mises en échecs des jeunes Auto-contrôle QUALITE
4.5. Réseau socio-professionnel	CENTRALISER LA PRISE EN CHARGE -organiser, collaborer, coordonner, informer	Atténuer la stigmatisation sociale FAVORISER L'INSCRIPTION ET L'INTEGRATION SOCIALES COMBATTRE L'ERRANCE ET LES PROCESSUS DE REPETITION DE L'ECHEC Contribuer à L'ADOPTION SOCIALE DES ADOLESCENTS MINEURS	AUTO-CONTROLE des démarches CREDIBILITE CPA envers les partenaires externes
4.6. Soins médicaux externes	ASSURER LE SUIVI ET LA PREVENTION	ÊTRE POLYVALENT ET EVALUER LES BESOINS	RESPONSABILITE ET CONTROLE QUALITE
4.7. Avocats	RESPECT DES DROITS Organiser agender, consigner les visites et contacts	OBSERVER les comportements	CONSIGNER
5. RELATIONS AVEC LES FAMILLES	5.1.	5.2.	5.3.
	RESPECT DES DROITS ET DES DEVOIRS D'INFORMATION A LA FAMILLE COLLABORATION	<ul style="list-style-type: none"> - INFORMER - COLLABORER Rassurer les parents Subir les critiques Observer les relations familiales	AUTO-CONTROLE du respect de devoir d'informations - collecte maximale d'éléments utiles

ANNEXE 11 - TABLEAU DE SYNTHESE DU CORPUS PAR CATEGORIES ET SOUS-CATEGORIES

CATEGORIES CORPUS	ORGANISATION	INTERVENTION	TRANSMISSION
1. PASSAGE DU SEUIL INSTITUTIONNEL	1.1.	1.2.	1.3.
1.14 Admission préliminaire	ORGANISER AVEC IMPREVISIBLE	PREVOIR LA REACTIVITE	INITIER UNE REPRESENTATION MENTALE
1.15 Admission séjour	ENREGISTRER	MARQUER LA RENCONTRE ET RITUEL DE LA LIMITE	CONTROLE PROCEDURE / TRANSMISSION
1.16 Admission retours	ACCUEILLIR 7/7	ACCUEILLIR LE PATHOS RITUALISER LE PASSAGE	OBSERVATION ET CONSIGNATION DES DETAILS
1.17 Départs, sorties, non-retour	ENREGISTRER LES SORTIES	ACCOMPAGNER LES SORTIES	TRANSMISSION / COMMUNICATION
1.18			
2. ORGANISATION ET POLITIQUE INSTITUTIONNELLE	2.1.	2.2.	2.3.
2.21. Cadre, procédures, régimes, références	ORGANISATION DE SUBORDINATION	APPLICATION CAHIER DES CHARGES IMPLICATION DANS LE TRAVAIL D'EQUIPE	ESPACES ET OUTILS TECHNIQUES CONTROLE ET REFLEXIVITE
2.22. Agenda, organisation, planification du quotidien	ORGANISATION DE COORDINATION PLASTICITE - ADAPTATION	ARTICULATION TRAVAIL PRESCRIT – TRAVAIL REEL OPTIMISATION	SOIN DE L'ATTENTIVITE ET METASTABILITE PAR INCORPORATION HYPOMNESIQUE
2.23. Distribution du matériel et règlement	RESPECT DROITS INDIVIDUELS	OBSERVER L'INDIGNIFIANT	JUSTIFICATION ET CONTROLE DES DECISIONS
2.24. Régulation d'équipe, auto-contrôle	SOIN DE SUBORDINATION – COORDINATION D'EQUIPE (RAPPEL D'HETERONOMIE) PARTICIPATION	COHERENCE ET EQUILIBRE DE L'INTERVENTION SENS DE L'ACTION DEONTOLOGIE	ESPACE INDIGENE SE SOI GRAPHIQUE ET TRANSACTIONNEL
2.25. Informations, consignes complémentaires	VEILLER A L'INTEGRITE DU CENTRE	OBSERVATION DES ABORDS EXTERIEURS	ANTICIPER LES IMPREVUS PAR OBSERVATION DES DETAILS INSIGNIFIANTS
3. INTERVENTION EDUCATIVE QUOTIDIENNE	3.1.	3.2.	3.3.
3.1. Consignes, observations, informations	CONSIGNER LES ELEMENTS MINEURS	OBSERVATION INDICIAIRE FAIRE FEUD E TOUT BOIS	REPRESENTATION MENTALE DES PENSIONNAIRES
3.2. Educatif primaire	FONCTION EDUCATIVE ET SANITAIRE	SOCIALISATION ET IDENTIFICATION PRIMAIRE	CONTROLE DE L'APPLICATION DE LA POLITIQUE SANITAIRE ET EDUCATIVE
3.3. Discussions individuelles	PRISE EN CHARGE DU MANDAT D'ASSISTANCE EDUCATIVE	ECHANGE PAR LA PAROLE RESPONSABILISATION ENONCIATION-LIMITE-JUGEMENT	CONTROLE DE L'ATTENTION A CHAQUE PENSIONNAIRE
3.4. Faire face aux comportements difficiles	POLITIQUE DE LA REPONSE SYSTEMATIQUE	AGIR LA LIMITE INTERVENIR ET FAIRE FACE / TENIR POSITION NON A LA JOUISSANCE	INDIVIDUATION PSYCHIQUE ET COLLECTIVE DE L'EQUIPE ET CO-CONSTRUCTION DU SAVOIR-FAIRE INDIGENE FAIRE CORPS SOLIDAIRE
3.5. Valoriser les moments positifs, privilégiés	INTRODUIRE DU JEU	VALORISER	CONSIGNER, TRANSMETTRE, COMMUNIQUER
3.6. Introduction de produits stupéfiants	RESPECTER LES LOIS	ENQUETES INDICIAIRES	CREDIBILITE
3.7. Recadrages, avertissements,	USAGES DE LA SANCTION	TRANSMISSION DE LA LIMITE SAVOIR-Y-FAIRE / ÊTRE UN REPERE	CIMENTER LA COHERENCE D'EQUIPE

sanctions			CREATIVITE ET BRICOLAGE
3.8. Crises, explosions, effondrements	PROCEDURES D'URGENCES ET DE SECURITE	REFLEXIVITE ET REACTIVITE TACTIQUES ETEINDRE LES INCENDIES	OBLIGATION DE LECTURE DES ORGANES DE TRANSMISSION
3.9. Consignes impératives de sécurité	GESTION HIERARCHIQUE DES NIVEAUX D'ALERTE ET DE VIGILANCE	DEVOIR DE PROTECTION ET SECURITE	ENTRETIEN DE LA METASTABILITE EDUCATIVE ET SECURITAIRE / TRAITER LE REEL
3.10. Soins médicaux internes	RESPONSABILITE DE SOINS	SOINS DE BASE POLYVALENCE, OBSERVATION ET EVALUATION, PREVENTION	TRANSMETTRE ET MOYENS TECHNIQUES HYPOMNESIQUES DE FACILITATION DE L'ACTION (SOUS LA MAIN)
4. COLLABORATIONS EXTERNES, DISPOSITIF GENERAL	4.1.	4.2.	4.3.
4.1. Autorités de placement, pilotage du projet socio-éducatif	MISSION CONTRAINTE D'AIDE-CONTRAINTES	APPLICATION DELEGUEE DU PROJET ET CO-CONSTRUCTION PARTICIPATIVE	AUTO-CONTROLE ET SUIVI DU MANDAT
4.2. Réseau pédopsychiatrique	COLLABORATION ET COORDINATION	TACHES DELEGUEES ET URGENCES PSY	TRAITER LE REEL PAR L'ECRITURE DANS LE CAHIER DE BORD / DECOMPRESSION
4.3. Polices	PROTOCOLE DE COLLABORATION	OBSERVATION, COLLABORATION D'URGENCE	REGARD PANOPTIQUE
4.4. Réseau socio-éducatif	FAIRE LE LIEN	NEGOCIER, ROMPRE LA STIGMATISATION	COMBATTRE L'ENTROPIE
4.5. Réseau socio-professionnel	CENTRALISATION DE LA PRISE EN CHARGE	ADOPTION ET INSCRIPTION SOCIALE	AUTO-CONTROLE ET CREDIBILITE
4.6. Soins médicaux externes	SUIVI ET PREVENTION	POLYVALENCE ET EVALUATION	RESPONSABILITE ET CONTROLE QUALITE
4.7. Avocats	RESPECT DES DROITS	OBSERVATION	CONSIGNATION
5. RELATIONS AVEC LES FAMILLES	5.1.	5.2.	5.3.
	RESPECT DROITS LEGAUX VISITES INFORMATION ET COMMUNICATION	INFORMER, COLLABORER	AUTO-CONTROLE ET COMMUNICATION

ANNEXE 12 – TABLEAU PANOPTIQUE DU TEXTE INSTITUTIONNEL DU CORPUS

CATEGORIES CORPUS		ORGANISATION	INTERVENTION	TRANSMISSION
<p>1. PASSAGE DU SEUIL INSTITUTIONNEL</p> <p>1.19 Admission préliminaire</p> <p>1.20 Admission séjour</p> <p>1.21 Admission retours</p> <p>1.22 Départs, sorties, non-retour</p>	<p>MISSION INSTITUTIONNELLE</p> <p>CONCEPTION</p> <p>PREFIGURATION L'adoption dans le temple de Janus</p> <p>La rencontre des passeurs</p>	<p>ACCUEILLIR</p> <p>ORGANISER 24h/24 + 7/7</p> <p>ENREGISTRER les entrées et sorties en conformité légale</p> <p>PREVOIR L'IMPREVISIBLE</p>	<p>MARQUER LE RITE DE PASSAGE</p> <p>Construire la RENCONTRE et engager le tissage de la RELATION MARQUER et maintenir le RITUEL D'ADMISSION en fonction de la procédure Accueillir et entendre le PATHOS ; CONTENIR, ACCOMPAGNER (HOLDING) REACTIVITE, NEGOCIATION</p>	<p>CONSTITUER UNE REPRESENTATION MENTALE DES PENSIONNAIRES</p> <p>ADOPTION INSTITUTIONNELLE et de l'équipe éducative</p> <p>OBSERVATION et consignation professionnelle des comportements et des DETAILS</p> <p>TRANSMISSION, communication d'équipe</p>
<p>2. ORGANISATION ET POLITIQUE INSTITUTIONNELLE</p> <p>2.26. Cadre, procédures, régimes, références</p> <p>2.27. Agenda, organisation, planification du quotidien</p> <p>2.28. Distribution du matériel et règlement</p> <p>2.29. Régulation d'équipe, auto-contrôle</p> <p>2.30. Informations, consignes complémentaires</p>	<p>OPERATIONNALISATION DE LA MISSION</p> <p>PRE-CONFIGURATION – CONFIGURATION - RECONFIGURATION MEDIATION - REMEDIATION institution de l'entre-deux transitionnel Le cheminement avec les passeurs et le passage incertain</p>	<p>TRAVAILLER EN EQUIPE PLASTICITE ORGANISATIONNELLE</p> <p>ORGANISATION et REGULATION de SUBORDINATION et de COORDINATION ORGANISATION ET PRISE EN CHARGE DU QUOTIDIEN Respect des DROITES INDIVIDUELS et INTEGRITE des pensionnaires et du personnel et de l'institution DEONTOLOGIE professionnelle</p>	<p>ADAPTATION TRAVAIL PRESCRIT – TRAVAIL REEL IMPLICATION DANS LE TRAVAIL D'EQUIPE</p> <p>APPLICATION du cahier des charges ADAPTATION, optimisation et réduction des écarts prescription et possibilité réelle d'effectuation du travail OBSERVATION DU POTENTIEL DE L'INSIGNIFIANT et du détail Equilibration et régulation sécuritaire – disciplinaire – éducative CREATIVITE – FAIRE FEU DE TOUT BOIS</p>	<p>ESPACES ET TECHNIQUES PROTHETIQUES HYPOMNESIQUES D'EQUIPE</p> <p>METASTABILISATION DE L'ATTENTIVITE ET INCORPORATION ORGANOLOGIQUE CONTROLE pratiques et JUSTIFICATION de l'action et des décisions ESPACE GRAPHIQUE TRANSITIONNEL, décompression et CO-CONSTRUCTION INDIGENE DU SAVOIR-FAIRE Contribution à la réduction écart prescrit réel. PREVOIR LES IMPREVUS - JUSTIFICATION</p>
<p>3. INTERVENTION EDUCATIVE QUOTIDIENNE</p> <p>3.1. Consignes, observations, informations</p> <p>3.2. Educatif primaire</p> <p>3.3. Discussions individuelles</p> <p>3.4. Faire face aux comportements difficiles</p> <p>3.5. Valoriser les moments positifs, privilégiés</p> <p>3.6. Introduction de produits stupéfiants</p> <p>3.7. Recadrages, avertissements, sanctions</p> <p>3.8. Crises, explosions, effondrements</p> <p>3.9. Consignes impératives de sécurité</p> <p>3.10. Soins</p>	<p>INTERVENTION QUOTIDIENNE</p> <p>ADAPTATION / RECONFIGURATION</p> <p>FONCTION EDUCATIVE - TRANSMISSION</p> <p>La lutte de Jacob avec l'ange Le corps à corps avec le passeur</p>	<p>FONCTION EDUCATIVE ET POLITIQUE DE LA REPONSE SYSTEMATIQUE</p> <p>MANDAT D'ASSISTANCE EDUCATIVE fermeté et souplesse, justification et JUSTESSE de la prise en charge Respect des LOIS, DEONTOLOGIE</p> <p>SANITAIRE RESPONSABILITE DE SOIN ET D'INTEGRITE CORPORELLE, physique et psychique des pensionnaires</p> <p>Respect et application des procédures d'action et PROTOCOLE D'URGENCES</p> <p>CONSIGNATION DES ELEMENTS MINEURS</p>	<p>AGIR ET TRANSMETTRE LA LIMITE</p> <p>FAIRE FACE AUX EVENEMENTS, CRISES ET TENIR POSITION en étant un support DE SOCIALISATION ET D'IDENTIFICATION PRIMAIRE en étant UN REPERE ; par la PAROLE et l'échange (dialectique, dialogique) ; par la SANCTION et son explicitation ; par un SAVOIR-Y-FAIRE INDIGENE et contextuel REFLEXIVITE TACTIQUE TECHNIQUE INDICIAIRE d'observation POLYVALENCE et RESPONSABILITE protectionnelle et sécuritaire ; RESPONSABILISATION ET PRISE DE CONSCIENCE NEGOCIATION ET PRISE EN COMPTE DES DEMANDES DES PENSIONNAIRES</p>	<p>REFLEXIVITE CRITIQUE ET CLINIQUE (PRAXIS)</p> <p>INDIVIDUATION psychique et collective de l'équipe comme CORPS ET ESPRIT SOLIDAIRE CONTROLE et réflexivité de l'effectivité et des modalités de l'agir. INTERROGATION DE LA PRATIQUE. COHERENCE. REPRESENTATION MENTALE par incorporation du quotidien institutionnelle et de la présence des pensionnaires : constitution et VISION de l'Âme de l'institution CO-CONSTRUCTION DU SAVOIR INDIGENE, BRICOLAGE, CREATIVITE STYLE INDIGENE L'INSTITUTION COMME TEXTE: lecture obligatoire pour RENDRE POSSIBLE le travail éducatif et sécuritaire CREDIBILITE</p>

médicaux internes				
4. COLLABORATIONS EXTERNES, DISPOSITIF GENERAL 4.1. Autorités de placement, pilotage du projet socio-éducatif 4.2. Réseau pédopsychiatrique 4.3. Polices 4.4. Réseau socio-éducatif 4.5. Réseau socio-professionnel 4.6. Soins médicaux externes 4.7. Avocats	MANDAT ET COLLABORATIONS AVEC LES DISPOSITIFS EXTERNES Co-construction participative et collaborative Socialisation et solitude dans le dispositif général La Caverne comme non-lieu au cœur du Royaume	MANDAT D'AIDE SOUS CONTRAINTE Pilotage et co-construction par DELEGATION DU PROJET SOCIO-EDUCATIF CENTRALISATION collaboration, coordination et informations au réseau multidisciplinaire du dispositif général Protocoles et régulation de la COLLABORATION avec autorités judiciaires et polices Respect des DROITS LEGAUX	FAVORISER L'ADOPTION SOCIALE Travail d'application, d'observation et de renseignement au mandataires et partenaires ROMPRE LA STIGMATISATION dans le dispositif général professionnel Favoriser L'INSCRIPTION et l'adoption sociale Maintenir la socialisation externe ACCOMPAGNER LES MISES EN ECHEC REPETEES CO-CONSTRUIRE LE SENS DU PROJET AVEC LES PENSIONNAIRES	CONTROLE ET APPLICATION DU SUIVI METASTABILITE DU TRAVAIL institutionnel et de la continuité du projet socio-éducatif Contribution au REGARD PANOPTIQUE TRAITER LE REEL des crises et urgences par le moyen technique d'écriture, décompression et élaboration Identifier les LIMITES INSTITUTIONNELLES FACILITATION D'ACCES AUX INFORMATIONS (SOUS LA MAIN) ECRITURE DE L'EVENEMENT, DU REEL
5. RELATIONS AVEC LES FAMILLES	DROITS ET DEVOIRS LEGAUX	Respect du DROIT A L'INFORMATION et à la collaboration	INFORMATION, COLLABORATION et sollicitation au projet	AUTO-CONTROLE + COMMUNICATION

ANNEXE 13 - TABLE DES MATIERES CROISEE DU TEXTE EMPIRIQUE ET INSTITUTIONNEL

TABLEAU EMPIRIQUE	TEXTE INSTITUTIONNEL
<p>1. Passage du seuil institutionnel 1.1. Admission préliminaire 1.2. Admission séjour 1.3. Admission retours 1.4. Départs, sorties, non-retour</p> <p>1. Passage du seuil institutionnel 1.1. Admission préliminaire 1.2. Admission séjour 1.3. Admission retours 1.4. Départs, sorties, non-retour</p> <p>1. Passage du seuil institutionnel 1.1. Admission préliminaire 1.2. Admission séjour 1.3. Admission retours 1.4. Départs, sorties, non-retour</p>	<p>1. Passage du seuil. La mission institutionnelle</p> <p>1.1. Accueillir 1.1.1. Organiser avec l'imprévisible 1.1.2. Enregistrer l'arrivée 1.1.3. Accueillir 7/7 – 24h/24h 1.1.4. Enregistrer les sorties</p> <p>1.2. Marquer le rite de passage 1.2.1. Prévoir la réactivité 1.2.2. Marquer la rencontre et initier le rituel de la limite 1.2.3. Ritualiser le passage et accueillir le pathos 1.2.4. Accompagner les sorties</p> <p>1.3. Construire une représentation mentale 1.3.1. Initier une représentation mentale d'équipe 1.3.2. Contrôler les procédures et transmettre/consigner l'information 1.3.3. Observer et consigner les détails 1.3.4. Transmettre, consigner</p>
<p>2. Organisation et politique institutionnelle 2.1. Cadre, procédures, régimes, références 2.2. Agenda, organisation du quotidien 2.3. Distribution du matériel et règlement 2.4. Régulation d'équipe, auto-contrôle 2.5. Informations, consignes complémentaires</p> <p>2. Organisation et politique institutionnelle 2.1. Cadre, procédures, régimes, références 2.2. Agenda, organisation du quotidien 2.3. Distribution du matériel et règlement 2.4. Régulation d'équipe, auto-contrôle 2.5. Informations, consignes complémentaires</p> <p>2. Organisation et politique institutionnelle 2.1. Cadre, procédures, régimes, références 2.2. Agenda, organisation du quotidien 2.3. Distribution du matériel et règlement 2.4. Régulation d'équipe, auto-contrôle 2.5. Informations, consignes complémentaires</p>	<p>2. Politique et organisation institutionnelle. L'opérationnalisation de la mission</p> <p>2.1 Travailler en équipe dans une organisation plastique et adaptative 2.1.1. organisation de subordination 2.1.2. organisation de coordination 2.1.3. Respecter les droits individuels 2.1.4. Soins de subordination, coordination, régulation de l'équipe 2.1.5. Veiller à l'intégrité du centre</p> <p>2.2. Adapter les prescriptions dans le travail réel et s'impliquer en équipe 2.2.1. Appliquer le cahier des charges et s'impliquer en équipe 2.2.2. Optimiser l'articulation du travail prescrit avec le travail réel 2.2.3. Observer l'insignifiant 2.2.4. Maintenir la cohérence, l'équilibre, le sens de l'action et la déontologie 2.2.5. Observer les abords extérieurs directs</p> <p>2.3. Utiliser les espaces techniques et graphiques d'équipe 2.3.1. Utiliser les outils et produire les espaces de contrôle et de réflexivité 2.3.2. Soigner l'attention et la métastabilité par incorporation mnésique 2.3.3. Justifier et contrôler l'application des décisions 2.3.4. Utiliser l'espace indigène de soin graphique transitionnel 2.3.5. Anticiper les imprévus par l'observation des détails insignifiants</p>
<p>3. Intervention éducative quotidienne 3.1. Consignes, observations, informations 3.2. Educatif primaire 3.3. Discussions individuelles 3.4. Faire face aux comportements difficiles 3.5. Valoriser les moments positifs, privilégiés 3.6. Introduction de produits stupéfiants 3.7. Recadrages, avertissements, sanctions 3.8. Crises, explosions, effondrements 3.9. Consignes impératives de sécurité 3.10. Soins médicaux internes</p> <p>3. Intervention éducative quotidienne 3.1. Consignes, observations, informations 3.2. Educatif primaire 3.3. Discussions individuelles 3.4. Faire face aux comportements difficiles 3.5. Valoriser les moments positifs, privilégiés 3.6. Introduction de produits stupéfiants 3.7. Recadrages, avertissements, sanctions 3.8. Crises, explosions, effondrements 3.9. Consignes impératives de sécurité 3.10. Soins médicaux internes</p> <p>3. Intervention éducative quotidienne 3.1. Consignes, observations, informations</p>	<p>3. Intervention éducative quotidienne</p> <p>3.1. Appliquer la politique et les orientations éducatives et sanitaires 3.1.1. Consigner les éléments mineurs 3.1.2. Mettre en œuvre la fonction sanitaire et éducative 3.1.3. Prendre en charge le mandat d'assistance éducative 3.1.4. Appliquer une politique de la réponse systématique 3.1.5. Introduire du jeu, de la souplesse 3.1.6. Faire usage adapté de la sanction 3.1.7. Appliquer les procédures d'urgences et sécurité 3.1.8. Respecter les lois et règlements 3.1.9. Gérer hiérarchiquement les niveaux d'alerte et de vigilance 3.1.10. Etre responsable du suivi et des soins nécessaires</p> <p>3.2. Transmettre et agir les limites 3.2.1. Observer les indices et faire feu de tout bois 3.2.2. Produire de la socialisation par identification primaire 3.2.3. Echanger par la parole, responsabiliser éducativement 3.2.4. Agir la limite, intervenir, faire face, tenir la position du non à la jouissance 3.2.5. Valoriser 3.2.6. Enquêter en repérant les indices 3.2.7. Savoir y faire pour transmettre la limite en étant un repère 3.2.8. Faire preuve de réflexivité et réactivité tactique, éteindre les incendies 3.2.9. Assurer les devoirs de protection et de sécurité 3.2.10. Etre polyvalents dans les soins de base, évaluation, prévention</p> <p>3.3. Produire en équipe la réflexivité clinique et critique 3.3.1. produire une représentation mentale des pensionnaires</p>

<p>3.2. Educatif primaire 3.3. Discussions individuelles 3.4. Faire face aux comportements difficiles 3.5. Valoriser les moments positifs, privilégiés 3.6. Introduction de produits stupéfiants 3.7. Recadrages, avertissements, sanctions 3.8. Crises, explosions, effondrements 3.9. Consignes impératives de sécurité 3.10. Soins médicaux internes</p>	<p>3.3.2. Contrôler l'application de la politique éducative et sanitaire 3.3.3. Contrôler l'attention à chaque pensionnaire 3.3.4. Faire corps par individuation d'équipe et co-construire le savoir indigène 3.3.5. Consigner, transmettre et communiquer 3.3.6. Veiller à la crédibilité de l'équipe envers les pensionnaires 3.3.7. Cimentier la cohérence et la créativité bricoleuse de l'équipe 3.3.8. Lire obligatoirement les outils techniques 3.3.9. Entretenir la métastabilité éducative et sécuritaire, traiter le réel 3.3.10. Transmettre et utiliser les moyens techniques de facilitation</p>
<p>4. Collaborations externes, dispositif général 4.1. Autorités de placement, pilotage du projet socio-éducatif 4.2. Réseau pédopsychiatrique 4.3. Polices 4.4. Réseau socio-éducatif 4.5. Réseau socio-professionnel 4.6. Soins médicaux externes 4.7. Avocats</p> <p>4. Collaborations externes, dispositif général 4.1. Autorités de placement, pilotage du projet socio-éducatif 4.2. Réseau pédopsychiatrique 4.3. Polices 4.4. Réseau socio-éducatif 4.5. Réseau socio-professionnel 4.6. Soins médicaux externes 4.7. Avocats</p> <p>4. Collaborations externes, dispositif général 4.1. Autorités de placement, pilotage du projet socio-éducatif 4.2. Réseau pédopsychiatrique 4.3. Polices 4.4. Réseau socio-éducatif 4.5. Réseau socio-professionnel 4.6. Soins médicaux externes 4.7. Avocats</p>	<p>4. Collaboration avec les partenaires en réseau 4.1. Mandat d'aide contrainte sous contrainte 4.1.1. Appliquer sous contrainte le mandat d'aide contrainte 4.1.2. Coordination et collaboration dans le projet socio-éducatif 4.1.3. Appliquer les protocoles de collaboration 4.1.4. Faire le lien entre les différents partenaires du réseau 4.1.5. Centraliser la prise en charge 4.1.6. Assurer le suivi et la prévention 4.1.7. Respecter les droits</p> <p>4.2. Favoriser l'adoption sociale 4.2.1. Appliquer par délégation et co-construire le projet socio-éducatif 4.2.2. Appliquer les tâches déléguées et appel aux urgences psychiatriques 4.2.3. Observer, collaborer et faire les appels d'urgences 4.2.4. Négocier et rompre la stigmatisation 4.2.5. Favoriser l'adoption et l'inscription sociale 4.2.6. Etre polyvalent dans l'application et l'évaluation des soins 4.2.7. Observer les relations, Informer et collaborer</p> <p>4.3. Contrôler l'application et le suivi du projet 4.3.1. Produire de l'auto-contrôle et le suivi du mandat 4.3.2. Traiter le réel par écriture dans le cahier de bord, décompresser 4.3.3. Produire un regard panoptique 4.3.4. Combattre l'entropie 4.3.5. Produire un auto-contrôle de crédibilité 4.3.6. Assurer la responsabilité et le contrôle de la qualité 4.3.7. Consigner les visites</p>
<p>5. Collaboration, droits et devoirs légaux envers les familles</p>	<p>5. Collaboration, droits et devoirs légaux envers les familles 5.1. Respecter le droit d'information des familles 5.2. Collaborer avec les familles au projet éducatif et les accompagner 5.3. Auto-contrôle de la communication</p>

ANNEXE 14 – FORMATION CATEGORIELLE ET FORMELLE DE L'AGIR EDUCATIF SPECIALISE

TABLE DES MATIERES DE L'AGIR EDUCATIF SPECIALISE

AGIR ORGANISATIONNEL

1. PASSAGE DU SEUIL INSTITUTIONNEL	1.1. ACCUEILLIR
1.23 Admission préliminaire	1.1.1. Organiser avec l'imprévisible
1.24 Admission séjour	1.1.2. Enregistrer l'arrivée
1.25 Admission retours	1.1.3. Accueillir 7/7 – 24h/24h
1.26 Départs, sorties, non-retour	1.1.4. Enregistrer les sorties
2. ORGANISATION ET POLITIQUE INSTITUTIONNELLE	2.1. TRAVAILLER EN EQUIPE DANS UNE ORGANISATION PLASTIQUE ET ADAPTATIVE
2.31. Cadre, procédures, régimes, références	2.1.1. Organisation de subordination
2.32. Agenda, organisation, planification du quotidien	2.1.2. Organisation de coordination
2.33. Distribution du matériel et règlement	2.1.3. Respecter les droits individuels
2.34. Régulation d'équipe, auto-contrôle	2.1.4. Soins de subordination, coordination, régulation de l'équipe
2.35. Informations, consignes complémentaires	2.1.5. Veiller à l'intégrité du centre
3. INTERVENTION EDUCATIVE QUOTIDIENNE	3.1. APPLIQUER LA POLITIQUE ET LES ORIENTATIONS EDUCATIVES ET SANITAIRES
3.1. Consignes, observations, informations	3.1.1. Consigner les éléments mineurs
3.2. Educatif primaire	3.1.2. Mettre en œuvre la fonction sanitaire et éducative
3.3. Discussions individuelles	3.1.3. Prendre en charge le mandat d'assistance éducative
3.4. Faire face aux comportements difficiles	3.1.4. Appliquer une politique de la réponse systématique
3.5. Valoriser les moments positifs, privilégiés	3.1.5. Introduire du jeu, de la souplesse
3.6. Introduction de produits stupéfiants	3.1.6. Faire usage adapté de la sanction
3.7. Recadrages, avertissements, sanctions	3.1.7. Appliquer les procédures d'urgences et sécurité
3.8. Crises, explosions, effondrements	3.1.8. Respecter les lois et règlements
3.9. Consignes impératives de sécurité	3.1.9. Gérer hiérarchiquement les niveaux d'alerte et de vigilance
3.10. Soins médicaux internes	3.1.10. Etre responsable du suivi et des soins nécessaires
4. COLLABORATIONS EXTERNES, DISPOSITIF GENERAL	4.1. ASSUMER LE MANDAT D'AIDE CONTRAINTE SOUS CONTRAINTE
4.1. Autorités de placement, pilotage du projet socio-éducatif	4.1.1. Appliquer sous contrainte le mandat d'aide contrainte
4.2. Réseau pédopsychiatrique	4.1.2. Coordination et collaboration dans le projet socio-éducatif
4.3. Polices	4.1.3. Appliquer les protocoles de collaboration
4.4. Réseau socio-éducatif	4.1.4. Faire le lien entre les différents partenaires du réseau
4.5. Réseau socio-professionnel	4.1.5. Centraliser la prise en charge
4.6. Soins médicaux externes	4.1.6. Assurer le suivi et la prévention
4.7. Avocats	4.1.7. Respecter les droits
5. COLLABORATION, DROITS ET DEVOIRS LEGAUX ENVERS LES FAMILLES	5.1. RESPECTER LE DROIT D'INFORMATION DES FAMILLES

AGIR RELATIONNEL

<p>1. PASSAGE DU SEUIL INSTITUTIONNEL</p> <p>1.1. Admission préliminaire</p> <p>1.2. Admission séjour</p> <p>1.3. Admission retours</p> <p>1.4. Départs, sorties, non-retour</p> <p>2. ORGANISATION ET POLITIQUE INSTITUTIONNELLE</p> <p>2.1. Cadre, procédures, régimes, références</p> <p>2.2. Agenda, organisation, planification du quotidien</p> <p>2.3. Distribution du matériel et règlement</p> <p>2.4. Régulation d'équipe, auto-contrôle</p> <p>2.5. Informations, consignes complémentaires</p> <p>3. INTERVENTION EDUCATIVE QUOTIDIENNE</p> <p>3.1. Consignes, observations, informations</p> <p>3.2. Educatif primaire</p> <p>3.3. Discussions individuelles</p> <p>3.4. Faire face aux comportements difficiles</p> <p>3.5. Valoriser les moments positifs, privilégiés</p> <p>3.6. Introduction de produits stupéfiants</p> <p>3.7. Recadrages, avertissements, sanctions</p> <p>3.8. Crises, explosions, effondrements</p> <p>3.9. Consignes impératives de sécurité</p> <p>3.10. Soins médicaux internes</p> <p>4. COLLABORATIONS EXTERNES, DISPOSITIF GENERAL</p> <p>4.1. Autorités de placement, pilotage du projet socio-éducatif</p> <p>4.2. Réseau pédopsychiatrique</p> <p>4.3. Polices</p> <p>4.4. Réseau socio-éducatif</p> <p>4.5. Réseau socio-professionnel</p> <p>4.6. Soins médicaux externes</p> <p>4.7. Avocats</p> <p>5. COLLABORATION, DROITS ET DEVOIRS LEGAUX ENVERS LES FAMILLES</p>	<p>1.2. MARQUER LE RITE DE PASSAGE</p> <p>1.2.1. Prévoir la réactivité</p> <p>1.2.2. Marquer la rencontre et initier le rituel de la limite</p> <p>1.2.3. Ritualiser le passage et accueillir le pathos</p> <p>1.2.4. Accompagner les sorties</p> <p>2.2. ADAPTER LES PRESCRIPTIONS DANS LE TRAVAIL REEL ET S'IMPLIQUER EN EQUIPE</p> <p>2.2.1. Appliquer le cahier des charges et s'impliquer en équipe</p> <p>2.2.2. Optimiser l'articulation du travail prescrit avec le travail réel</p> <p>2.2.3. Observer l'insignifiant</p> <p>2.2.4. Maintenir la cohérence, l'équilibre, le sens de l'action et la déontologie</p> <p>2.2.5. Observer les abords extérieurs directs</p> <p>3.2. TRANSMETTRE ET AGIR LES LIMITES</p> <p>3.2.1. Observer les indices et faire feu de tout bois</p> <p>3.2.2. Produire de la socialisation par identification primaire</p> <p>3.2.3. Echanger par la parole, responsabiliser éducativement</p> <p>3.2.4. Agir la limite, intervenir, faire face, tenir la position du non à la jouissance</p> <p>3.2.5. Valoriser</p> <p>3.2.6. Enquêter en repérant les indices</p> <p>3.2.7. Savoir y faire pour transmettre la limite en étant un repère</p> <p>3.2.8. Faire preuve de réflexivité et de réactivité tactique et éteindre les incendies</p> <p>3.2.9. Assurer les devoirs de protection et de sécurité</p> <p>3.2.10. Etre polyvalents dans le soins de base, observation, évaluation, prévention</p> <p>4.2. FAVORISER L'ADOPTION SOCIALE</p> <p>4.2.1. Appliquer par délégation et co-construire le projet socio-éducatif</p> <p>4.2.2. Appliquer les tâches déléguées et appel aux urgences psychiatriques</p> <p>4.2.3. Observer, collaborer, et faire les appels d'urgences</p> <p>4.2.4. Négocier et rompre la stigmatisation</p> <p>4.2.5. Favoriser l'adoption et l'inscription sociale</p> <p>4.2.6. Etre polyvalent dans l'application et l'évaluation des soins</p> <p>4.2.7. Observer les relations</p> <p>5.2. INFORMER ET COLLABORER AVEC LES FAMILLES AU PROJET EDUCATIF ET LES ACCOMPAGNER</p>
--	---

AGIR REFLEXIF ETHIQUE

<p>1. PASSAGE DU SEUIL INSTITUTIONNEL</p> <p>1.1. Admission préliminaire</p> <p>1.2. Admission séjour</p> <p>1.3. Admission retours</p> <p>1.4. Départs, sorties, non-retour</p> <p>2. ORGANISATION ET POLITIQUE INSTITUTIONNELLE</p> <p>2.1. Cadre, procédures, régimes, références</p> <p>2.2. Agenda, organisation, planification du quotidien</p> <p>2.3. Distribution du matériel et règlement</p> <p>2.4. Régulation d'équipe, auto-contrôle</p> <p>2.5. Informations, consignes complémentaires</p> <p>3. INTERVENTION EDUCATIVE QUOTIDIENNE</p> <p>3.1. Consignes, observations, informations</p> <p>3.2. Educatif primaire</p> <p>3.3. Discussions individuelles</p> <p>3.4. Faire face aux comportements difficiles</p> <p>3.5. Valoriser les moments positifs, privilégiés</p> <p>3.6. Introduction de produits stupéfiants</p> <p>3.7. Recadrages, avertissements, sanctions</p> <p>3.8. Crises, explosions, effondrements</p> <p>3.9. Consignes impératives de sécurité</p> <p>3.10. Soins médicaux internes</p> <p>4. COLLABORATIONS EXTERNES, DISPOSITIF GENERAL</p> <p>4.1. Autorités de placement, pilotage du projet socio-éducatif</p> <p>4.2. Réseau pédopsychiatrique</p> <p>4.3. Polices</p> <p>4.4. Réseau socio-éducatif</p> <p>4.5. Réseau socio-professionnel</p> <p>4.6. Soins médicaux externes</p> <p>4.7. Avocats</p> <p>5. COLLABORATION, DROITS ET DEVOIRS LEGAUX ENVERS LES FAMILLES</p>	<p>1.3. CONSTRUIRE UNE REPRESENTATION MENTALE</p> <p>1.3.1. Initier une représentation mentale d'équipe</p> <p>1.3.2. Contrôler les procédures et transmettre/consigner l'information</p> <p>1.3.3. Observer et consigner les détails</p> <p>1.3.4. Transmettre, consigner</p> <p>2.3. UTILISER LES ESPACES TECHNIQUES ET GRAPHIQUES D'EQUIPE</p> <p>2.3.1. Utiliser les outils et produire les espaces de contrôle et de réflexivité</p> <p>2.3.2. Soigner l'attention et la métastabilité par incorporation mnésique</p> <p>2.3.3. Justifier et contrôler l'application des décisions</p> <p>2.3.4. Utiliser l'espace indigène de soin graphique transitionnel</p> <p>2.3.5. Anticiper les imprévus par l'observation des détails insignifiants</p> <p>3.3. PRODUIRE EN EQUIPE LA REFLEXIVITE CLINIQUE ET CRITIQUE</p> <p>3.3.1. Produire une représentation mentale des pensionnaires</p> <p>3.3.2. Contrôler l'application de la politique éducative et sanitaire</p> <p>3.3.3. Contrôler l'attention à chaque pensionnaire</p> <p>3.3.4. Faire corps par individuation d'équipe et co-construire le savoir indigène</p> <p>3.3.5. Consigner, transmettre et communiquer</p> <p>3.3.6. Veiller à la crédibilité de l'équipe envers les pensionnaires</p> <p>3.3.7. Cimentier la cohérence et la créativité bricoleuse de l'équipe</p> <p>3.3.8. Lire obligatoirement les outils techniques</p> <p>3.3.9. Entretenir la métastabilité éducative et sécuritaire, traiter le réel</p> <p>3.3.10. Transmettre et utiliser les moyens techniques de facilitation</p> <p>4.3. CONTROLER L'APPLICATION ET LE SUIVI DU PROJET</p> <p>4.3.1. Produire de l'auto-contrôle et le suivi du mandat</p> <p>4.3.2. Traiter le réel par écriture dans le cahier de bord, décompresser</p> <p>4.3.3. Produire un regard panoptique</p> <p>4.3.4. Combattre l'entropie</p> <p>4.3.5. Produire un auto-contrôle de crédibilité</p> <p>4.3.6. Assurer la responsabilité et le contrôle de la qualité</p> <p>4.3.7. Consigner les visites</p> <p>5.3. AUTO-CONTROLER LA COMMUNICATION</p>
--	---

TABLE DES MATIERES NARRATIVE

AGIR ORGANISATIONNEL

- 1.1. Le temple de Janus
- 1.2. Des pilotes en bataillon tactique
- 1.3. Le squelette du quotidien
- 1.4. Les esclaves de l'entre-deux
- 1.5. Les télégrammes du voyage

AGIR RELATIONNEL

- 1.1. Le rite du passage
- 1.2. Bricoler sur les flots du réel
- 1.3. Le corps à corps avec les anges
- 1.4. La sonnerie du Shofar
- 1.5. Les escales partagées

AGIR REFLEXIF ETHIQUE

- 1.1. L'empreinte intérieure
- 1.2. La discipline de soi et le compas
- 1.3. Les grimaces du réel en texte
- 1.4. Le phare dans la tempête
- 1.5. Le livre des comptes

ANNEXE 15 – TABLE DES MATIERES INTERPRETATIVE DE L'AGIR EDUCATIF SPECIALISE

1.1. L'AGIR ORGANISATIONNEL

INSTITUER LA LIMITE

1.1.1. L'éducation spécialisée comme pratique de rectification sociale et subjective (organisation)

- Déviations multiples aux normes sociales
- Réduction morale et démocratique des écarts
- Une pratique « généraliste » spécialisée dans le quotidien et la rencontre

1.1.2. L'entre-deux du dispositif éducatif comme théâtre du quotidien (intervention)

- Entre contrainte et création, le mandat éducatif et ses limites
- La mise en scène d'un quotidien artificiel comme praticable
- Travail d'équipe et agir tactique : pour une nécessaire continuité

1.1.3. La professionnalité comme exigence technique et réflexive (transmission)

- Assumer le mandat, crédibilité, transparence et justifications
- Produire les obligations sanitaires et sécuritaires physique et psychique des acteurs
- Techniques du gouvernement de soi et des autres : dispositifs techniques

2.2. L'AGIR RELATIONNEL

TRANSMETTRE LA LIMITE

2.2.1. L'institution de la fonction éducative : interventions multiples et réticulaires (organisation)

- L'intervention sociale : de la tutelle au réseau multidisciplinaire
- Fonction éducative et lien social : limites et symptômes contemporains
- Le projet éducatif éclaté : cohérence, adoption en rompant la stigmatisation

2.2.2. Le tissage de la relation en interaction : une grammaire éducative du quotidien (intervention)

- Le rituel et l'écart : continuité-répétition / discontinuité-contingence
- L'acte éducatif en parole: la limite et les limites, saisir l'occasion
- Métastabilité et co-construction de l'action : adaptation et régulation, hiérarchie

2.2.3. La production de la réflexivité : une organologie technique et communicationnelle (transmission)

- Bricoler avec le réel : tresser le mandat et l'intervention au sein du réseau
- Optimiser la collaboration et l'action par l'usage des outils techniques
- Evaluation, cohérence et crédibilité favorisant l'adoption et inscription sociale

3.3. L'AGIR REFLEXIF ETHIQUE

INTERPRETER LA LIMITE

3.3.1. L'éducateur comme persona : les paradoxes de la grammaire professionnelle (organisation)

- Être son propre outil : le paradoxe du comédien
- Construire le corps et l'esprit d'équipe solidaire
- L'âme institutionnelle et la reconnaissance professionnelle

3.3.2. Entre praxis relationnelle et poiésis prothétique : l'agir dans un métier de l'humain (intervention)

- Produire la réactivité et l'attention vigilante, éducative et sécuritaire
- Optimiser l'efficacité par un regard panoptique individué
- Produire une réflexivité éthique de l'action et de la décision

3.3.3. La co-construction et la transmission du métier : un savoir-y-faire indigène (transmission)

- Savoir-y-faire organisationnel : mémorisation adaptative et fonctionnelle : réactivité
- Savoir-y-faire de l'acte éducatif : mémorisation expérientielle et interprétation indiciaire : efficacité
- Savoir-y-faire réflexif et décisionnaire d'équipe : mémorisation délibérative: éthicité

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M., *Les textes, types et prototypes*, Paris, Armand Colin, 2011.
- AFFERGAN F. (dir.), *Construire le savoir anthropologique*, Paris, PUF, 1993.
- AGAMBEN G., *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris, Payot, 2007.
- AICHHORN A., *Jeunes en souffrance, Psychanalyse et éducation spécialisée*, Nîmes, Champ social, 2005.
- ALLIONE C., *La part du rêve dans les institutions, régulation, supervision, analyse des pratiques*, Encre Marine, 2005.
- AMORIM M., *Raconter, démontrer, survivre. Formes de savoir et de discours dans la culture contemporaine*, Toulouse, Érès, 2007.
- ANDRIEN L. (dir.), *Passeurs d'humanité*, Toulouse, Érès, 2008.
- ANSERMET F., MAGISTRETTI P., *À chacun son cerveau*, Paris, Odile Jacob, 2004.
- ANSERMET F., SORRENTINO M., *Malaise dans l'institution*, Paris, Economica, 2007.
- ANSERMET F., MAGISTRETTI P., *Les énigmes du plaisir*, Paris, Odile Jacob, 2010.
- ARENDT H., *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.
- ARENDT H., *La condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1983.
- ARISTOTE, *Éthique à Nicomaque*, Paris, Flammarion, 1965.
- ASTIER I., *Les nouvelles règles du social*, Paris, PUF, 2007.
- AUBENQUE P., *La prudence chez Aristote*, Paris, PUF, 1963.
- AUBERT N. (dir.), *L'individu hypermoderne*, Toulouse, Érès, 2004.
- AUGE M., *Non-lieux, Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Seuil, 1992.
- AUGE M., *Les formes de l'oubli*, Paris, Payot-Rivages, 2001.
- AUROUX S., *La révolution technologique de la grammatisation*, Bruxelles, Mardaga, 1994.
- AUTES M., *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod, 1999.
- AVVANZINO P., *Histoires de l'éducation spécialisée (1827-1970). Les arcanes du placement institutionnel*, Lausanne, EESP, 1993.
- BACHELARD G., *L'intuition de l'instant*, Paris, Stock, 1992.

- BACHELARD G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 2011.
- BAJOIT G., *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales*, Paris, Armand Colin, 2003.
- BARTHES R., *La chambre claire, Note sur la photographie*, Éditions de l'Etoile, Gallimard, Le Seuil, 1980.
- BASSAN M., LALIVE D'ÉPINAY C. (éd.), *Des sociologues et la philosophie*, Fribourg, Academic Press, 2006.
- BATAILLE G., *La part maudite*, Paris, Minuit, 1949.
- BEAUDE P.-M., FANTINO J., VANNIER M.-A. (dir.), *La Trace, entre absence et présence. Actes du colloque international de Metz*, Paris, éditions du Cerf, 2004.
- BAUDOUIN J.-M., FRIEDRICH J., *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2001.
- BAUDOUIN J.-M., *De l'épreuve autobiographique*, Bern, Peter Lang, 2010.
- BEC C., *La Sécurité sociale, une institution de la démocratie*, Paris, Gallimard, 2014.
- BECKER H., *Outsiders, Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985.
- BECKER H., *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales* Paris, La Découverte, 2002.
- BEGOUT B., *La découverte du quotidien*, Paris, Allia, 2005.
- BENSADON P., *De l'écriture aux écrits professionnels, Contrainte, plaisir ou trahison ?* Paris, L'Harmattan, 2005.
- BERGER P., LUCKMANN T., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Masson/Armand Colin, 1996.
- BERGERET J., *La violence fondamentale*, Paris, Dunod, 2000.
- BERGIER J., *Traces de mémoire. Pédopsychiatrie et protection de l'enfance dans le canton de Vaud au XXe siècle*, Lausanne, Cahier de l'EESP 35, 2003.
- BERGSON H., *Matière et mémoire*, Paris, Flammarion, 2012.
- BERTHELOT J.-M., *Les vertus de l'incertitude*, Paris, PUF, 1996.
- BERTRAND D., *L'éducateur spécialisé sous tension*, Rennes, EHESP, 2015.

BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D., *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, Paris, L'Harmattan, 2000.

BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D., *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 2001.

BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D., *Théoriser les pratiques professionnelles, Intervention et recherche-action en travail social*, Paris, L'Harmattan, 2003.

BLANCHOT M., *L'entretien infini*, Paris, Gallimard, 1969.

BLANCHOT M., *L'écriture du désastre*, Paris, Gallimard, 1980.

BONNEFON G., *L'éducation spécialisée, fondements, pédagogies, perspectives*, Lyon, Chronique sociale, 2013

BORUTTI S., « Interprétation et construction », in AFFERGAN F. (dir.), *Construire le savoir anthropologique*, Paris, PUF, 1993.

BOUCHEREAU X., *Les non-dits du travail social. Pratiques, polémiques, éthique*, Toulouse, Érès, 2012.

BOUCHEREAU X., *Au cœur des autres. Journal d'un travailleur social*, Auxerre, Sciences Humaines éditions, 2013.

BOUCHEZ P., *L'institution éducative spécialisée, Entre mise en scène et mise en sens*, Toulouse, Érès, 2007.

BOUSSION S., *Les éducateurs spécialisés : naissance d'une profession, Le rôle de l'association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés (1947-1959)*, P.U. Rennes, 2013.

BOUTINET J.-P., *Anthropologie du projet*. Paris, PUF, 1990.

BREGNARD S., *L'observation en milieu fermé au centre communal pour adolescents de Valmont – Lausanne*, Travail de diplôme d'éducateur spécialisé, Lausanne, EESP, 1978.

BRICHAUX J., *L'éducateur d'une métaphore à l'autre*, Toulouse, Érès, 2004.

BRICHAUX J., *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative*, Toulouse, Érès, 2008.

BRIOUL M., *Chroniques médico-sociales. Accompagner au quotidien dans une institution en mutation*, Rennes, Presses de l'EHESP, 2014.

- BRONCKART J.-P. (éd.), *Agir et discours en situation de travail*, Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Numéro 103, 2004.
- BRONCKART J.-P., *Une introduction aux théories de l'action*, Université de Genève, Carnets des sciences de l'éducation, 2005.
- BUTLER J., *Qu'est-ce qu'une vie bonne ?* Paris, Payot, 2014.
- BYNAU C., *Accueillir les adolescents en grande difficulté. L'avenir d'une désillusion*, Toulouse, Érès, 2004.
- CABASSUT J., *Le déficient mental et la psychanalyse*, Nîmes, Champ social, 2005.
- CABASSUT J., *Petite grammaire lacanienne du collectif institutionnel*, Nîmes, Champ social, 2009.
- CANTELLI F., GENARD J.-L. (dir.), *Action publique et subjectivité*, Paris, Droits & sociétés, 2007.
- CAPUL M., LEMAY M., *De l'éducation spécialisée*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 1996.
- CAPUL M., (dir.), *L'invention de l'enfance inadaptée, L'exemple de Toulouse Saint-Simon (1950-1975)*, Toulouse, Érès, 2010.
- CARPAYE C., BOULLOUDNINE R., *Les habitants voyageurs. Chroniques de la folie en mouvement*, ESF, 2014.
- CARRE P., CASPAR P., *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod, 2004.
- CARRUTHERS M., *Le livre de la mémoire, La mémoire dans la culture médiévale*, Paris, Macula, 2002a.
- CARRUTHERS M., *Machina memorialis, Méditation, rhétorique et fabrication des images au moyen Âge*, Paris, Gallimard, 2002b.
- CARTRY J., *Cahier du soir d'un éducateur*, Paris, Dunod, 2004.
- CARTRY J., *Petite chronique d'une famille d'accueil*, Paris, Dunod, 2005.
- CARTRY J., FUSTIER P., *L'éduc et le psy*, Paris, Dunod, 2010.
- CASTEL R., *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard, 1995.
- CASTEL R., *La montée des incertitudes, travail, protections, statut de l'individu*, Paris, Seuil, 2009.

- CHAMPY F., *Nouvelle théorie sociologique des professions*, Paris, PUF, 2011.
- CHAPLEAU J., *Cris de détresse. Chuchotements d'espoir*, Montréal, éditions Sciences et Culture, 1995.
- CHARTIER R., *Inscrire, effacer. Culture écrite et littérature (XIe-XVIIIe siècle)*, Paris, Seuil, 2005.
- CHARTIER R., *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*, Paris, Albin Michel, 2009.
- CHAUVIÈRE M., *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1987.
- CHAUVIÈRE M., « Quelle qualification pour quelle demande sociale », in MARTINET J.-L. (dir), *Les éducateurs aujourd'hui*, Paris, Dunod, 1999.
- CHAUVIÈRE M., *Le travail social dans l'action publique*, Paris, Dunod, 2004.
- CHAUVIÈRE M., *Trop de gestion tue le social, Essai sur une discrète chalandisation*, Paris, La Découverte, 2007
- CHAVAROCHE P., *Le projet individuel*, Toulouse, Érès, 2006.
- CHAVAROCHE P., *L'accompagnement des adultes gravement handicapés mentaux*, Toulouse, Érès, 2012.
- CHE VUOI ? Revue de psychanalyse, *Destins des traces*, no 23, Paris, L'Harmattan, 2005.
- CHOPART J.-N., *Les mutations du travail social, Dynamiques d'un champ professionnel*, Paris, Dunod, 2000.
- CIFALI M., *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, 1996.
- CIFALI M., GIUST-DESPRAIRIES F., *De la clinique*, Bruxelles, De Boeck, 2006.
- CIFALI M., ANDRE M., *Ecrire l'expérience*, Paris, PUF, 2007.
- CIFALI M., GIUST-DESPRAIRIES F., *Formation clinique et travail de la pensée*, Bruxelles, De Boeck, 2008.
- CIFALI M., THEBERGE M., BOURASSA M. (dir.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement*, Paris, L'Harmattan, 2010.
- CIFALI M., GIUST-DESPRAIRIES F., PERILLEUX T., *Processus de création et processus cliniques*, Paris, PUF, 2015.

- CLAPAREDE E., *Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*, Genève, Kündig, 1911.
- CLOT Y., *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 2006.
- COCHET A., *Le scriptal, Lacan et l'instance de la Lettre*, Paris, L'Harmattan, 2011.
- COCHET A., *De la lettre à l'être, Essai d'anthropologie clinique*, Paris, L'Harmattan, 2015.
- COMTE-SPONVILLE A., *Petit traité des grandes vertus*, Paris, PUF, 1995.
- CONTINI J.-C., *La blessure. Des éducateurs à la rencontre de leur histoire de vie*, Mémoire de diplôme d'éducateur spécialisé, Givisiez, École supérieure de travail social de Fribourg, 2004.
- CONTINI J.-C., *La formation HES des éducateurs spécialisés en questions. Enjeux sociaux et éthiques de la formation des travailleurs sociaux. Mise en questions critiques des logiques idéologiques, politiques et économiques*, Université de Genève, Mémoire de licence en sciences de l'éducation, 2007.
- CONTINI J.-C., *Prendre soin de la mise en récit en supervision*, Monographie de certification à la supervision en travail social, Montpellier, Psychasoc, 2010, en ligne sur www.psychasoc.com.
- CONTINI J.-C., *Parole de l'ombre*, in « Mort, terminus ou correspondance ? », *Cultures & Sociétés* 26, Paris, Téraèdre, 2013.
- CONTINI J.-C., *Le point mort de la transmission*, in « L'acte en intervention sociale », Montpellier, Psychasoc Éditions, 2014.
- COQUOZ J., *De « l'éducation nouvelle » à l'éducation spécialisée*. Lausanne, LEP, 1998.
- COQUOZ J., KNÜSEL R., *L'insaisissable pratique*, Lausanne, Cahiers de l'EESP, 38, 2004.
- CORMINBOEUF G., *L'expression de l'hypothèse en français, Entre hypotaxe et parataxe*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2009.
- CORNAZ L., *L'écriture ou le tragique de la transmission*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- CURIE R., *Le travail social à l'épreuve du néolibéralisme*, Paris, L'Harmattan, 2010.
- DAPOZ J., *Le métier d'éducateur : un travail de funambule et de mutant*, in (L')OBSERVATOIRE, *Éducateurs spécialisés. Spécificités et formation*, Numéro 63, Liège, 2009.

- DARDOT P., LAVAL C., *La nouvelle raison du monde, essai sur la société néolibérale*, Paris, La Découverte, 2009.
- DARTIGUENAVE J.-Y., *Pour une sociologie du travail social*, Rennes, PUR, 2010.
- DE BIASI P.-M., *Génétique des textes*, Paris, CNRS Éditions, 2006.
- DE BRUYNE P., HERMAN J., DE SCHOUTHEETE M., *Dynamique de la recherche en sciences sociales*, Paris, PUF, 1974.
- DE CERTEAU M., *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1975.
- DE CERTEAU M., *Histoire et psychanalyse*, Paris, Gallimard, 1986.
- DE CERTEAU M., *L'invention du quotidien. Arts de faire I*, Paris, Gallimard, 1990.
- DE GAULEJAC V., TABOADA LENOETTI I., *La lutte des places*, Paris, Desclée de Brouwer, 1994.
- DE GAULEJAC V., *La société malade de la gestion, Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Seuil, 2005
- DE GAULEJAC V., *La sociologie clinique, enjeux théoriques et méthodologiques*, Toulouse, Érès, 2012.
- FRUND R., *L'activité professionnelle : compétences visibles et invisibles*, Lausanne, Cahier de l'EESP, 47, 2008.
- DE JONCKHEERE C., *Images de l'éducateur*, Genève, éditions IES, 1987.
- DE JONCKHEERE C., *Agir envers autrui. Modèles d'action dans les professions de l'aide psychosociale*, Paris, Delachaux et Niestlé, 2001.
- DE JONCKHEERE C., *83 mots pour penser le travail social*, Genève, éditions IES, 2010.
- DELCAMBRE P., *Ecriture et communication de travail, Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*, Paris, Septentrion, 1997.
- DELIGNY F., *Graine de crapule, Les vagabonds efficaces et autres textes*, Paris, Dunod, 2004.
- DELIGNY F., *Œuvres*, Paris, L'Arachnéen, 2007.
- DEMAILLY L., *Politiques de la relation. Approches sociologiques des métiers et activités professionnelles et relationnelles*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2008.

- DEMATEÏS C., *Accompagner et prendre soin en institution médico-sociale, Une approche sensible de la vie ordinaire*, Paris, Seli Arslan, 2015.
- DEPUSSE M., *Dieu gît dans les détails*, Paris, P.O.L., 1991.
- DE ROZARIO P., *Le tropisme de la qualité en éducation et en formation*, Université de Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 89, 1999.
- DETIENNE M., VERNANT J.-P., *Les ruses de l'intelligence*, Paris, Flammarion, 1974.
- DE SINGLY F., *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Paris, Fayard, 2010.
- DERRIDA J. *De la grammatologie*, Paris, Minuit, 1967.
- DERRIDA J., *Mal d'archives*, Paris, Galilée, 1998.
- DERRIDA J., *Pardonner, L'impardonnable et l'imprescriptible*, Paris, Galilée, 2012.
- DIDEROT D., *Le paradoxe du comédien*, Paris, Flammarion, 1981.
- DOMINICIE P., *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- DONZELOT J., *L'invention du social, Essai sur le déclin des passions politiques*, Paris, Seuil, 1994.
- DOSSE F., *Paul Ricœur, Michel de Certeau. L'Histoire : entre le dire et le faire*, Paris, L'Herne, 2006.
- DROUX J., RUCHAT M., *Enfances en difficultés, De l'enfance abandonnée à l'action éducative (Genève, 1892-2015)*, Genève, Fondation officielle de la jeunesse, 2015.
- DUFOUR D.-R., *Les mystères de la trinité*, Paris, Gallimard, 1990.
- DUFOUR D.-R., *L'art de réduire les têtes. Sur la nouvelle servitude de l'homme libéré à l'ère du capitalisme total*, Paris, Denoël, 2003.
- DUFOUR D.-R., *On achève bien les hommes, De quelques conséquences actuelles et futures de la mort de Dieu*, Paris, Denoël, 2005.
- DUFOUR D.-R., *Le Divin Marché. La révolution culturelle libérale*, Paris, Denoël, Paris, Denoël, 2007.
- DUFOUR D.-R., *La Cité perverse. Libéralisme et pornographie*, Paris, Denoël, 2009.
- DUFOUR D.-R., *L'individu qui vient... après le libéralisme*, Paris, Denoël, 2011.

- DUFOUR D.-R., *Il était ne fois le dernier homme*, Paris, Denoël, 2012.
- DUFOUR D.-R., *Le délire occidental et ses effets actuels dans la vie quotidienne : travail, loisir, amour*, Paris, Les liens qui libèrent, 2014.
- DUMONT L., *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Paris, Seuil, 1983.
- DUPONT J.-M., *Le pavé dans la mare ou l'accueil de jeunes filles au centre pour adolescents de Valmont à Lausanne*, Travail de diplôme d'éducateur spécialisé, Lausanne, EESP, 1981.
- DURAND M., *Activité (s) et formation*, Université de Genève, Carnets des sciences de l'éducation, 2006.
- DURKHEIM E., *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 1937-2007.
- DURKHEIM E., *De la division du travail social*, Paris, PUF, 2013.
- DURKHEIM E., *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1922-2013.
- DURUAL A., PERRARD P., *Les tisseurs du quotidien*, Toulouse, Érès, 2012.
- DUVAL-HERAUDET J., *L'analyse de la pratique, à quoi ça sert ?* Toulouse, Érès, 2015.
- EINAUDI J.-L., *Traces. Des adolescents en maison de redressement sous l'Occupation*, Paris, éditions du Sextant, 2006.
- EJZENBERG E., *Les écrits professionnels dans le secteur social et médico-social*, Paris, Vuibert, 2008.
- ELIAS N., *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973.
- ELIAS N., *La société des individus*, Paris, Fayard, 1991.
- ESPING-ANDERSEN G., *Les trois mondes de l'État-providence. Essai sur le capitalisme moderne*, Paris, PUF, 1999.
- EUSTACHE F. (dir.), *Mémoire et oubli*, Paris, Éditions Le Pommier, 2014.
- FABRE D., (dir.), *Écritures ordinaires*, Paris, P.O.L., 1993.
- FARGE A., *Le goût de l'archive*, Paris, Seuil, 1989.
- FARGE A., *Des lieux pour l'histoire*, Paris, Seuil, 1997.
- FARGE A., LAE J.-F., *Fracture sociale*, Paris, Desclée de Brouwer, 2000.

- FAVEZ M. (dir.), *La famille pour grandir. De l'enfance cabossée à la famille rêvée*, Lausanne, Les cahiers de l'EESP, 2009.
- FERRER D., *Logiques du Brouillon, Modèles pour une critique génétique*, Paris, Seuil, 2011.
- FERRIERE A., *Le Home Chez Nous, La Clochette sur Lausanne*, Paris, Les presses d'Île de France, 1953.
- FIUMANO M., *L'inconscient c'est le social ; Désir et jouissance chez nos contemporains*, Toulouse, Érès, 2016.
- FOUCAULT M., *Naissance de la clinique*, Paris, PUF, 1963.
- FOUCAULT M., *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Têl Gallimard, 1966.
- FOUCAULT M., *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.
- FOUCAULT M., *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975.
- FOUCAULT M., « Dits et Ecrits », Paris, Gallimard, 2001.
- FOUCAULT M., *Naissance de la biopolitique, Cours au Collège de France (1978-79)*, Paris, EHESS/Seuil/Gallimard, 2004.
- FOUCAULT M., *Le gouvernement de soi et des autres*, Paris, Seuil/Gallimard, 2008.
- FRAGNIERE J.-P., VUILLE M., *Assister, éduquer et soigner, Sur l'évolution des professions sociales et des professions de la santé*, Lausanne, Réalités sociales, 1982.
- FRAGNIERE J.-P., *Politiques sociales pour le XXIe siècle*, Lausanne, Réalités sociales, 2003.
- FRANSEN A., « Les éducateurs sur l'échiquier des professions, in (L')OBSERVATOIRE, *Éducateurs spécialisés. Spécificités et formation*, Numéro 63, Liège, 2009.
- FREUD S., *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 1981.
- FREUD S., *Constructions dans l'analyse*, in *Résultats, idées, problèmes II*, Paris, PUF, 1985.
- FREUD S., *Note sur le bloc-notes magique*, in *Résultats, idées, problèmes II*, Paris, PUF, 1985.
- FREUD S., *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris, Gallimard, 1985.
- FREUD S., *Vue d'ensemble des névroses de transfert, Un essai métapsychologique*, Paris, PUF, 1985.
- FREUD S., *Le malaise dans la culture*, Paris, PUF, 1995.
- FREUD S., *Totem et tabou*, Paris, Payot, 1998.

- FREUD S., *La naissance de la psychanalyse*, Paris, PUF, 2010.
- FREUD S., *Mémoire, souvenirs, oublis*, Paris, Payot, 2010.
- FREUD S., *Actuelles sur la guerre et la mort et autres textes*, Paris, PUF, 2012.
- FREYNET M.-F., BLANC M., PINEAU G. (dir.), *Les transactions aux frontières du social*, Lyon, Chronique sociale, 1998.
- FRIDEZ E., *L'intervention socio-éducative hors-murs*, Thèse de doctorat ès Lettres en pédagogie curative, présentée à l'université de Fribourg, 2014.
- FRUND R., *L'activité professionnelle : compétences visibles et invisibles*, Lausanne, Cahiers de l'EESP, 2009.
- FUSTIER P., *L'identité de l'éducateur spécialisé*, Paris, Psychothèque, 1972.
- FUSTIER P., *Le lien d'accompagnement. Entre don de soi et contrat salarial*, Paris, Dunod, 2000.
- FUSTIER P., *Les corridors du quotidien*, Paris, Dunod, 2008.
- GABERAN P., *De l'engagement en éducation*, Toulouse, Érès, 1998.
- GABERAN P., *Cent mots pour être éducateur. Dictionnaire pratique du quotidien*, Toulouse, Érès, 2007.
- GABERAN P., PERRARD P., *Moniteur éducateur. Un professionnel du quotidien*, Toulouse, Érès, 2008.
- GABERAN P., *Être éducateur c'est... La place de l'adulte dans le monde postmoderne*, Toulouse, Érès, 2010.
- GABERAN P., *La relation éducative, Un outil professionnel pour un projet humaniste*, Toulouse, Érès, 2015.
- GARATE-MARTINEZ I., *L'institution autrement. Pour une clinique du travail social*, Toulouse, Érès, 2003.
- GASPAR J.-F., FOUCART J. (dir.), « Recherche et travail social : critiques des outils et critiques des fondements », *Pensée plurielle, Parole, Pratiques & réflexions du social*, No 30-31, Bruxelles, De Boeck, 2012/2-3.
- GAUCHET M., *Le désenchantement du monde*, Paris, Gallimard, 1985.

- GAUCHET M., *La révolution moderne. L'avènement de la démocratie I*, Paris, Gallimard, 2007.
- GAUCHET M., *La crise du libéralisme. L'avènement de la démocratie II*, Paris, Gallimard, 2007.
- GAUCHET M., *La démocratie, d'une crise à l'autre*, Paris, Cécile Defaut, 2007.
- GAUCHET M., *À l'épreuve des totalitarismes. L'avènement de la démocratie III*, Paris, Gallimard, 2010.
- GEERTZ C., *Savoir local, savoir global, Les lieux du savoir*, Paris, PUF, 2012.
- GENDREAU G., METAYER D., LEBON A., *L'action psychoéducative. Pour qui ? Pour quoi ?* Paris, Fleurus, 1990.
- GERAUD D., *L'imaginaire des travailleurs sociaux*, Paris, Téraèdre, 2006.
- GEREMEK B., *La potence ou la pitié*, Paris, Gallimard, 1978.
- GIDDENS A., *La constitution de la société*, Paris, PUF, 1987.
- GIDDENS A., *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- GINZBURG C., *Mythes, emblèmes traces, Morphologie et histoire*, Paris, Verdier, 2010.
- GINZBURG C., *Le fil et les traces*, Paris, Verdier, 2010.
- GIRARD R., *La violence et le sacré*, Paris, Grasset, 1972.
- GLASER G., STRAUSS A., *La découverte de la théorie ancrée*, Paris, Armand Colin, 2010.
- GOFFMAN E., *La mise en scène de la vie quotidienne. I. La présentation de soi*, Paris, Éditions de Minuit, 1973.
- GOFFMAN E., *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit, 1974.
- GOFFMAN E., *Asiles*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1974.
- GOGUEL D'ALLONDANS T., *Anthropo-logiques d'un travailleur social, passeurs, passages, passants*, Paris, Téraèdre, 2003.
- GOGUEL D'ALLONDANS T. (dir.), *Éducation renforcée. La prise en charge des mineurs délinquants en France*, Paris, Téraèdre, 2008.
- GOGUEL D'ALLONDANS T., GOMEZ J.-F., *Le travail social comme initiation, Anthropologies buissonnières*, Toulouse, Érès, 2011.

- GOLDSTEIN L., *Sciences humaines et philosophie*, Paris, Delga, 2014.
- GOMEZ J.-F., *L'éducateur et son autre histoire*, Genève, Editions des Deux Continents, 1994.
- GOMEZ J.-F., *Un éducateur dans les murs, poème anti-pédagogique pour le XXI^e siècle*, Paris, Téraèdre, 2004.
- GOMEZ J.-F., *Handicap, éthique et institution*, Paris, Dunod, 2005.
- GOMEZ J.-F., *Le temps des rites. Handicaps et handicapés*, Presses de l'Université de Laval, 2005.
- GOMEZ J.-F., *Déficiences mentales : le devenir adulte*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2006.
- GOMEZ J.-F., *Le travail social à l'épreuve du handicap. Transmettre, apprendre, résister*, Paris, Dunod, 2007.
- GOMEZ J.-F., *L'éducation spécialisée, un chemin de vie. Récit-journal*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- GOMEZ J.-F., *Le labyrinthe éducatif*, Grenoble, PUG, 2014.
- GOHRARD-RADENKOVIC A. (éd.). *Journal de bord, journal d'observation*, Transversales 30, Bern, Peter Lang, 2012.
- GOODY J., *La raison graphique, La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit, 1979,
- GOYET F., *Les audaces de la Prudence, Littérature et politique au XVI^e et XVII^e siècles*, Paris, Garnier, 2009.
- GRANON-LAFONT J., *La topologie ordinaire de Jacques Lacan*, Paris, Point Hors Ligne, 1985.
- GRANON-LAFONT J., *Les « pratiques sociales »...en dette de la psychanalyse ?* Paris, Point Hors Ligne, 1994.
- GRESILLON A., *Éléments de critique génétique des textes, Lire les manuscrits modernes*, Paris CNRS Éditions, 2016.
- GRIMAUD L., *Éducation thérapeutique. Pratiques institutionnelles*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 1998.
- GUILLOTTE G., *Violence et éducation*, Paris, PUF, 1999.
- GUINDON J., *Les étapes de la rééducation des jeunes délinquants et autres...*, Paris, Fleurus, 1977.

- GUTKNECHT T., *Actualité de Foucault, Une problématisation du travail social*, Genève, IES Éditions, 2016.
- HALBWACHS M., *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel, 1994.
- HAY L., *La naissance du texte*, Paris, José Corti, 1989.
- HEIDEGGER M., « La question de la technique », in *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, 1958.
- HEIDEGGER M., « Bâtir, habiter, penser » in *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, 1958.
- HELARI M.-C., *Les éducateurs spécialisés. Entre l'individuel et le collectif*, Paris, L'Harmattan 2001.
- HELLER G., PAHUD C., BROSSY P., AVVANZINO P., *La passion d'éduquer. Genèse de l'éducation spécialisée en Suisse romande, 1954-1964*, Lausanne, Cahiers de l'EESP, 2004.
- HELLER G., *Ceci n'est pas une prison*, Lausanne, Antipodes, 2012.
- HERREROS G., *Sociologie d'intervention : pour une radicalisation de quelques principes*, in VRANCKEN D., KUTY O. (Éd.), *La sociologie et l'intervention*, Bruxelles, De Boeck, 2001.
- HESIODE, *Théogonie, les travaux et les jours*, Paris, Gallimard, 2001.
- HESS R., *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*, Paris, Téraèdre, 2010.
- HOUSSAYE J., *Deligny éducateur de l'extrême*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 1998.
- HOUSSAYE J. (dir.), *Quinze pédagogues*, Paris, Bordas, 2000.
- HUGLI M., *Rêver, écrire, éduquer. Il faut imaginer l'éducateur heureux*, Toulouse, Érès, 2002.
- HUGHES E., *Le regard sociologique*, Paris, EHESS, 1996.
- HUSSERL E., *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*, Paris, PUF, 1964.
- HUSSERL E., *Phénoménologie de l'attention*, Paris, Vrin, 2009.
- IMBERT F., *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice, 1987.
- IMBERT F., *L'inconscient dans la classe*, Paris, ESF, 1996.
- IMBERT F., *L'impossible métier de pédagogue*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2000.
- ION J. (dir.), *Le travail social en débat[s]*, Paris, La Découverte, 2005.

- ION J., RAVON B., *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 2005.
- ION J., *Le travail social au singulier. La fin du travail social ?*, Paris, Dunod, 2006.
- JANKELEVITCH V., *L'imprescriptible, Pardonner ? Dans l'honneur et la dignité*, Paris, Seuil, 1986.
- JAVEAU C., *Leçons de sociologie*, Paris, Meridiens Klincksieck, 1994.
- JAVEAU C., *Le bricolage du social, Un traité de sociologie* Paris, PUF, 2001.
- JAVEAU C., *Sociologie de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2003.
- JAVEAU C., *La société au jour le jour, Écrits sur la vie quotidienne*, Bruxelles, Éditions La lettre Volée, 2003.
- JAVEAU C., *Le petit murmure et le bruit du monde*, Fribourg, Academic Press, 2010.
- JAYET P., *Analyse critique de l'observation des adolescents délinquants en milieu fermé*, Travail de diplôme d'éducateur spécialisé, Lausanne, EESP, 1980.
- JOBERT G., « L'intelligence au travail », in CARRE P., CASPAR P., *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod, 2004.
- JORION P., DELBOS G., *La transmission des savoirs*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1984.
- JULLIEN F., *Traité de l'efficacité*, Paris, Grasset 1996.
- KAMBOUCHNER D. (dir.), *Notions de philosophie*, Paris, Gallimard, 1995.
- KANT E., *Qu'est-ce que les Lumières ?* Paris, Flammarion, 1991.
- KANT E., *Critique de la faculté de juger*, Paris, Flammarion, 2000.
- KANT E., *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin, 2004.
- KARSZ S., *Pourquoi le travail social ?* Paris, Dunod, 2011.
- KELLER V., *Aider et contrôler. Les controverses du travail social*, Lausanne, EESP, 2006.
- KERTESZ I., *L'holocauste comme culture*, Arles, Actes Sud, 2009.
- KOESTLER A., *La pulsion vers l'autodestruction*, Paris, L'Herne, 1995.
- LACAN J., *Écrits*, Paris, Seuil, 1966.
- LACAN J., *Le Séminaire, livre XX : Encore*, Paris, Seuil, 1975.

LAE J.-F., MURARD N., *Les récits du malheur*, Paris, Descartes & Cie, 1995.

LAE J.-F., *Les nuits de la main courante, Écritures au travail*, Paris, Stock, 2008.

LAHIRE B., *L'homme pluriel*, Paris, Armand Colin, 2001.

LAPAUW R., *Éducateurs...inadaptés*, Paris, L'Épi, 1969.

LAPLANCHE J., PONTALIS J.-B., *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1967.

LAPLANTINE F., LEVY J., MARTIN J.-B., NOUSS A., *Récit et connaissance*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1998.

LAPLANTINE F., *Le sujet, essai d'anthropologie politique*, Paris, Téraèdre, 2007.

LE BLANC G., *Les maladies de l'homme normal*, Paris, Vrin, 2007

LE BRETON D., *L'interactionnisme symbolique*, Paris, PUF, 2004.

LEBRUN J.-P., *Fonction maternelle, fonction paternelle*, Paris, Fabert, 2001.

LEBRUN J.-P., *La perversion ordinaire*, Paris, Denoël, 2007.

LEBRUN J.-P., *Un monde sans limite*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2006.

LEBRUN J.-P., *Clinique de l'institution*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2008.

LEBRUN J.-P., *La condition humaine n'est pas sans conditions*, Paris, Denoël, 2010.

LEFEBVRE H., *Critique de la vie quotidienne I, Introduction*, Paris, L'Arche, 1997.

LEFEBVRE H., *Critique de la vie quotidienne II, Fondements d'une sociologie de la quotidienneté*, Paris, L'Arche, 1961.

LEFEBVRE H., *Critique de la vie quotidienne III, De la modernité au modernisme (pour une métaphilosophie du quotidien)*, Paris, L'Arche, 1997.

LEGENDRE P., *Les enfants du texte, Écrits sur la fonction parentale des États*, Paris, Fayard, 1993.

LEGENDRE P., *La fabrique de l'homme occidental*, Paris, Mille-et-une-nuits, 2000.

LEGENDRE P., *La société comme texte*, Paris, Fayard, 2001.

LEGENDRE P., *L'animal humain et les suites de sa blessure*, Paris, Fayard, 2016.

LEMAY M., *Forces et souffrances psychiques de l'enfant, Le développement infantile*, Toulouse, Érès, 2014.

- LEROI-GOURHAN A., *Le geste et la parole I. Technique et langage*, Paris, Albin Michel, 1964.
- LEROI-GOURHAN A., *Le geste et la parole II. La mémoire et les rythmes*, Paris, Albin Michel, 1964.
- LE ROY P., *Séductions et écueils du travail social, entre sirènes et fantasmes*, Paris, Téraèdre, 2004.
- LEVERATTO J.-M., *La co-construction de la réalité professionnelle*, Connexions 57, 1991.
- LEVI-STRAUSS C., *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958.
- LEVI-STRAUSS C., *La Pensée Sauvage*, Paris, Plon, 1962.
- LIBOIS J., STOUMZA K., *Analyse de l'activité en travail social*, Genève, IES, 2007.
- LIBOIS J., *La part sensible de l'acte, Présence au quotidien en éducation sociale*, Genève, IES, 2013.
- LIN J., *La vie de radeau. Le réseau Deligny au quotidien*, Marseille, Le mot et les restes, 2007.
- LOCKE J., *Essai sur l'entendement humain*, Paris, Vrin, 2001.
- LORIES D., RIZZERIO L. (dir.), *Le jugement pratique, Autour de la notion de Phronèsis*, Paris, Vrin, 2008.
- LOUBET J., *Le savoir-faire éducatif*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2000.
- LOUBET J., *Récits d'éduc. Des vies qui font des histoires, des histoires qui fondent des vies*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2005.
- LOUBET DEL BAYLE J.-L., *Les Non-Conformistes des Années 30. Une tentative de renouvellement de la pensée politique française*, Paris, Seuil, 1969.
- LOURAU R., *L'analyse institutionnelle*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970.
- LYOTARD J.-F., *La condition postmoderne*, Paris, les éditions de Minuit, 1979.
- MACHEREY P., *PETITS RIENS, Ornières et dérives du quotidien*, Paris, Le Bord de l'Eau, 2009.
- MACHEREY P., *De Canguilhem à Foucault, la force des normes*, Paris, La Fabrique, 2009.
- MACHEREY P., *Le sujet des normes*, Paris, Éditions Amsterdam, 2014.
- MALHERBE J.-F. *Déjouer l'interdit de penser. Essais d'éthique critique I*, Montréal, Liber, 2001.

- MALHERBE J.-F. *Les ruses de la violence dans les arts du soin. Essais d'éthique critique II*, Montréal, Liber, 2003.
- MALHERBE J.-F. *Les crises de l'incertitude. Essais d'éthique critique III*, Montréal, Liber, 2006.
- MANNONI M., *Éducation impossible*, Paris, Seuil, 1973.
- MARPEAU J., *Le processus éducatif, La construction de la personne comme sujet responsable*, Toulouse, Érès, 2013.
- MARTINET J.-L. (dir.), *Les éducateurs aujourd'hui*, Paris, Dunod, 1999.
- MARROU H.-I., *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité 1 et 2*, Paris, Seuil, 1948.
- MAXWELL J., *La modélisation de la recherche qualitative*, Fribourg, Academic Press, 2009.
- MAY P., *Projet de fiche pour l'évaluation de la section observation de Valmont*, Travail de diplôme d'éducateur spécialisé, Lausanne, EESP, 1974.
- MELMAN C., *L'homme sans gravité*, Paris, Denoël, 2002.
- MERRIEN F.-X., *L'État-providence*, Paris, PUF, 1997.
- MICHAUX H., *L'espace du dedans*, Paris, Gallimard, 1998.
- MILLER A., *C'est pour ton bien, Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Paris, Aubier, 1985.
- MILLOT C., *Freud antipédagogue*, Paris, Flammarion, 1997.
- MILNER J.-C., *La puissance du détail, phrases célèbres et fragments en philosophie*, Paris, Grasset, 2014.
- MOMBERGER C., *La condition biographique*, Paris, Téraèdre, 2009.
- MONTCLAIR B., RICCO P., *Former des éducateurs*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 1999.
- MORIN E., *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, 2005.
- MOUNIER E., *Le personnalisme*, Paris, PUF, 1949.
- MUCCHIELLI A. (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, Armand Colin, 2009.
- MUEL-DREYFUS F., *Le métier d'éducateur*, Paris, Éditions de Minuit, 1983.

- NEGRE P., *La quête du sens en éducation spécialisée. De l'observation à l'accompagnement*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- NIETZSCHE F., *Considérations inactuelles 1 et 2*, Paris, Gallimard, 1990.
- (L')OBSERVATOIRE, *Éducateurs spécialisés. Spécificités et formation*, Numéro 63, Liège, 2009.
- OLIVIER L., *Le sombre abîme du temps. Mémoire et archéologie*, Paris, Seuil, 2008.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P., *Anthropologie et développement. Essai en socio-anthropologie du développement*, Paris, Karthala, 1995.
- OSSIPOW L., LAMBELET A., CSUPOR I., *De l'aide à la reconnaissance. Ethnographie de l'action sociale*, Genève IES, 2008.
- OSSOLA C., *En pure perte, Le renoncement et le gratuit*, Paris, PB Payot, 2001.
- OTERO M., ROY S., *Qu'est-ce qu'un problème social aujourd'hui ?* Montréal, Presses universitaires du Québec, 2013.
- OURY J., DEPUSSÉ M., *À quelle heure passe le train, Conversations sur la folie*, Paris, Calmann-Lévy, 2003.
- PAHUD C., DE SAUSSURE Y., ROCHAT G., *Aux sources de la formation des éducateurs spécialisés*, Genève-Lausanne, Les éditions EESP & IES, 1992.
- PAILLE P., *La méthodologie qualitative*, Paris, Armand Colin, 2006.
- PAQUETTE C., *Analyse de ses valeurs personnelles, s'analyser pour mieux décider*, Éditions Québec/Amérique, 1982.
- PASSERON J.-C., REVEL J. (dir.), *Penser par cas*, Paris, éditions de l'EHESS, 2006.
- PATURET J.-B., *De Magistro : le discours du maître en question*, Toulouse, Érès, 1997.
- PATURET J.-B., *De la responsabilité en éducation*, Toulouse, Érès, 2003.
- PAUGAM S., *Le lien social*, Paris, PUF, 2008.
- PEREC G., *Penser / Classer*, Paris, Seuil, 2003.
- PERROT M.-D. (dir.), *Ordres et désordres de l'esprit gestionnaire, Où vont les métiers de la recherche, du sociale t de la santé ?* Lausanne, Réalités sociales, 2006.
- PETIT J.-L. (dir.), *L'événement en perspective*, Paris, EHESS, 1991.

- PIGUET G., PETITPIERRE A., *Le centre communal pour adolescents de Valmont*. Mémoire de fin d'études, Lausanne, EESP, 1973.
- PINEAU G., *Accompagnements et histoires de vie*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- POE E.-A., « La lettre volée », in *Histoires extraordinaires*, Paris, Gallimard, 1973.
- POMMIER G., *Qu'est-ce que le réel*, Toulouse, Érès, 2014.
- PROST A., *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996.
- PUAUD D., *Le travail social ou « l'art de l'ordinaire »*, Bruxelles, Fabert, 2012.
- QUEUDET J., *Éducateur spécialisé. Un métier entre ambition et repli*, Paris, L'Harmattan, 2008.
- QUIGNARD P., *Mourir de penser*, Paris, Grasset, 2014.
- QUIGNARD P., *Sur l'image qui manque à nos jours*, Paris, Arléa, 2014.
- QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1995.
- RANCIERE J., *Les noms de l'histoire. Essai de poétique du savoir*, Paris Seuil 1992.
- RAWLS J., *La justice comme équité, Une reformulation de la théorie de la justice*, Paris, La Découverte, 2008.
- REIK T., *Le psychologue surpris*, Paris, Denoël, 1976.
- RENARD E., *Éducateurs spécialisés : quelle reconnaissance pour la profession ?* In (L')OBSERVATOIRE, *Éducateurs spécialisés. Spécificités et formation*, Numéro 63, Liège, 2009.
- REVAZ F., *Introduction à la narratologie, Action et narration*, Paris, De Boeck Duculot, 2009.
- REVEL J., *Jeux d'échelles, La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Seuil/Gallimard, 1996.
- RIBORDY-TSCHOPP F., *Fernand Deligny éducateur « sans qualités »*, Genève IES, 1989.
- RICŒUR P., *Temps et récit 1. L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil, 1983.
- RICŒUR P., *Temps et récit 2. La configuration dans le récit de fiction*, Paris, Seuil, 1984.
- RICŒUR P., *Temps et récit 3. Le temps raconté*, Paris, Seuil, 1985.
- RICŒUR P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1996.
- RICŒUR P., *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique*, Paris, Seuil, 1998.

- RICŒUR P., *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000.
- RIFFAULT J., *Penser l'écrit professionnel en travail social*, Paris, Dunod, 2006.
- RIFFAULT J., *20 questions pour penser le travail social*, Paris, Dunod, 2007.
- ROQUEFORT D., *Le rôle de l'éducateur. Éducation et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- ROUANET M., *Les enfants du bagne*, Paris, Payot, 1992.
- ROUDINESCO E., PLON M., *Dictionnaire de la psychanalyse*, Paris, Fayard, 1997, 2000.
- ROUDINESCO E., *Histoire de la psychanalyse en France, Jacques Lacan*, Paris, La psychothèque, 2009.
- ROULOT D., *Paysages de l'impossible. Clinique des psychoses*, Nîmes, Champ social, 1999.
- ROUSSEAU P., *Pratique des écrits et écriture des pratiques, La part « indicible » du métier d'éducateur* Paris, L'Harmattan, 2007.
- ROUYER C., *Tu viens avec moi ?* Paris, L'Harmattan, 2010.
- ROUZEL J., « *Parole d'éduc* ». *Éducateur spécialisé au quotidien*, Toulouse, Érès, 1995.
- ROUZEL J., *L'acte éducatif*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 1998.
- ROUZEL J., *La pratique des écrits professionnels en éducation spécialisée*, Paris, Dunod, 2000.
- ROUZEL J., *Le travail d'éducateur spécialisé*, Paris, Dunod, 2000.
- ROUZEL J., *Éducateur, un métier impossible*, Le sociographe, 1, Nîmes, Champ social, 2000.
- ROUZEL J., *Du travail social à la psychanalyse*, Nîmes, Champ social, 2001.
- ROUZEL J., *Le quotidien en éducation spécialisée*, Paris, Dunod, 2004.
- ROUZEL J., *La parole éducative*, Paris, Dunod, 2005.
- ROUZEL J., *La supervision d'équipes en travail social*, Paris, Dunod, 2007.
- ROUZEL J., (dir.), *Travail social et psychanalyse, Malaise dans le travail social, actes cliniques, institutionnels, politiques*, Nîmes, Champ social, 2008.
- ROUZEL J., *Le travail social est un acte de résistance*, Paris, Dunod, 2009.
- ROUZEL J., *Travail social : actes de résistance, 3^e Congrès Psychanalyse et Travail social*, Montpellier, Psychasoc Éditions, 2011.

- ROUZEL J., *Le transfert dans la relation éducative*, Paris, Dunod, 2002.
- ROUZEL J., *Pourquoi l'éducation spécialisée ?* Paris, Dunod, 2012.
- ROUZEL J., *La prise en compte des psychoses dans le travail éducatif*, Toulouse, Érès, 2014.
- ROUZEL J., *Travail éducatif et psychanalyse*, Paris, Dunod, 2014.
- RUCHAT M., *L'oiseau et le cachot. Naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande 1800-1913*, Genève, éditions Zoe, 1993.
- RUEFF M., *Différence et identité, Michel Deguy, situation d'un poète lyrique à l'apogée du capitalisme culturel*, Paris, Hermann, 2009
- SARTRE J.-P., *La responsabilité de l'écrivain*, Paris, Verdier, 1998.
- SEBALD W.-G., *De la destruction comme élément de l'histoire naturelle*, Arles, Actes Sud, 2004.
- SCARONE E., *Le choix éthique du sujet*, Nîmes, Champ Social, 2003.
- SCHÖN D.A., *Le praticien réflexif, À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1983.
- SCHURMANS M.-N., *Expliquer, interpréter, comprendre, Le paysage épistémologique des sciences sociales*, Université de Genève, Carnets des sciences de l'éducation, 2006.
- SCHÜTZ A., *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Klincksieck, 1987.
- SCHWARTZ Y., DURRIVE L. (dir.), *Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*, Toulouse, Octarès, 2003.
- SIBERTIN-BLANC G., *Philosophie politique (XIXe-XXe siècles)*, Paris, PUF, 2008.
- SIBONY D., *L'entre-deux, L'origine en partage*, Paris, Seuil, 1991.
- SIMMEL G., *Sociologie, Études sur les formes de la socialisation*, Paris, PUF, 1999.
- SIMONDON G., *L'individuation psychique et collective*, Paris, Aubier, 1989, 2007.
- SOULET M.-H., *La recherche sociale en miettes*, Paris, éditions du CTNERHI, 1987.
- SOULET M.-H., *La transformation des métiers du social*, Fribourg, Academic Press, 1997.
- SOULET M.-H. *Petit précis de grammaire indigène du travail social, Règles, principes et paradoxes de l'intervention sociale*, Fribourg, Academic Press, 1997.

- SOULET M.-H., *Penser l'action en contexte d'incertitude*, Nouvelles pratiques sociales 16, numéro 2, 2003.
- SOULET M.-H. (éd.), *Agir en société, Engagement et mobilisation aujourd'hui*, Fribourg, Academic Press, 2004.
- SOULET M.-H., *Traces et intuition raisonnée*, in Paille P., « La méthodologie qualitative, Postures de recherche et travail de terrain », Paris, Armand Colin, 2006.
- SOULET M.-H., *La reconnaissance du travail social palliatif*, Dépendance 33, 2007.
- SOULET M.-H., *Interpréter sous contrainte*, Recherches qualitatives 12, 2012.
- SOULET M.-H. (éd.), *Les nouveaux visages du travail social*, Fribourg, Academic Press, 2016.
- SPIRA F., *Mourir, vivre...survivre ? Itinéraire d'un éducateur spécialisé*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- STAROBINSKY J., *L'œil vivant*, Paris, Gallimard, 1999.
- STAROBINSKY J., *La beauté du monde*, Paris, Gallimard, 2016.
- STIEGLER B., *La technique et le temps 1. La faute d'Épiméthée*, Paris, Galilée, 1994.
- STIEGLER B., *L'attente de l'inattendu*, Genève, École supérieure des Beaux-Arts, 2005.
- STIEGLER B., *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion, 2008.
- STIEGLER B., *De la pharmacologie, ce qui fait que la vie vaut le coup d'être vécue*, Paris, Flammarion, 2010.
- STIEGLER B., *États de choc. Bêtise et savoir au XXIe siècle*, Paris, Mille et une nuits, 2012.
- STIEGLER B., *Pharmacologie du Front national suivi de vocabulaire d'Ars industrialis par Victor Petit*, Paris, Flammarion, 2013.
- STRAUSS A., *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992.
- SUPIOT A. (dir.), *Tisser le lien social*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 2004.
- TESNIERE L., *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, 1982.
- THOUARD D., (éd.), *L'interprétation des indices. Enquête sur le paradigme indiciaire avec Carlo Ginzburg*, Paris, Septentrion, 2007.

- TODOROV T., *Éloge du quotidien, Essai sur la peinture hollandaise du XVIIe siècle*, Paris, Seuil, 2010.
- TOMKIEVICZ S. ET VIVES P., *Aimer mal, châtier bien, Enquêtes sur les violences dans des institutions pour enfants et adolescents*, Paris, Seuil, 1991.
- TOSQUELLES F., *Cours aux éducateurs*, Nîmes, Champ Social, 2003.
- TOSQUELLES F., *L'enseignement de la folie*, Paris, Dunod, 2014.
- VALLONE C., *Qui sont ces ados qu'on enferme ?* Sainte-Croix, Editions Mon village, 2014.
- VALERY P., *La crise de l'esprit (1924)* in *Variété I et II*, Paris, Folio, Gallimard, 1998.
- VAN GENNEP A., *Les rites de passage*, Paris, Éditions Picard, 1989.
- VEILLARD M., *La réforme des maisons d'éducation*, Lausanne, Imprimerie Ere Nouvelle, 1957.
- VEILLARD M., *Crapauds de gamins ! Notes d'un juge de l'enfance 1942-1977*, EESP et Éditions d'En-bas, 2007.
- VERDES-LEROUX J., *Le travail social*, Paris, Éditions de Minuit, 1978.
- VERNANT J.-P., *L'individu, la mort, l'amour*, Paris, Gallimard 1989.
- VERNANT J.-P., *L'univers, les dieux, les hommes. Récits grecs des origines*, Paris, Seuil, 1999.
- VEYNE P., *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, 1971.
- VIELLE P., POCHET P., CASSIERS I. (dir.), *L'État social actif. Vers un changement de paradigme*, Bruxelles, Peter Lang, 2005.
- VIE SOCIALE ET TRAITEMENT, *Mais que font les éducateurs ?* No 105, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2010.
- VIGNAUX G., *Les jeux des ruses. Petit traité d'intelligence pratique*, Paris, Seuil, 2001.
- VILBROD A., *Devenir éducateur, une affaire de famille*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- VRANCKEN D., KUTY O. (Éd.), *La sociologie et l'intervention*, Bruxelles, De Boeck, 2001.
- WAJCMAN G., *Les experts, La police des morts*, Paris, PUF, 2012.
- WAJCMAN C., *Pourquoi les éducateurs doivent-ils lire Jean-Jacques Rousseau*, in BONNEFON G., *L'éducation spécialisée, fondements, pédagogies, perspectives*, Lyon, Chronique sociale, 2013.

YATES F., *L'art de la mémoire*, Paris, Gallimard, 1975.

ZARIFIAN P., *Le modèle de la compétence*, Paris, Éditions Liaisons, 2004.

CURRICULUM VITAE

Jean-Christophe Contini est né le 29 avril 1975 à Morges où il termine sa scolarité primaire supérieure obligatoire (HautePierre), après quelques années de scolarité primaire à Vufflens-le-Château et avant une dixième année de raccordement secondaire (Morges-Beausobre). Originaire de Milan et Genève, il poursuit son cursus d'études secondaires supérieures au Gymnase cantonal de la Cité à Lausanne où il obtient un diplôme de culture générale littéraire avec italien, puis un baccalauréat ès Lettres en langues modernes avec maturité fédérale.

Avec une longue expérience personnelle des milieux institutionnels de l'éducation spécialisée qui caractérise en partie sa trajectoire de vie, il s'est ensuite successivement formé en cours d'emploi en éducation spécialisée à l'École Supérieure de Travail Social de Fribourg (devenue HETS-FR), en sciences de l'éducation à l'Université Genève, en action et politiques sociales à l'école sociale et pédagogique de Lausanne (EESP), avant de s'engager dans une formation personnelle en psychanalyse freudo-lacanienne en plus suivre les enseignements fondamentaux du département de psychanalyse de l'Université Paris 8.

Formé à la supervision en travail social à l'Institut européen psychanalyse et travail social (Psychasoc) de Montpellier, il a travaillé dans divers dispositifs et institutions d'éducation spécialisée et travail social, entre autres auprès de personnes souffrant de psychose, de handicap mental, d'adolescent(e)s en grandes difficultés, ainsi qu'auprès de familles dans le cadre d'une expérience d'assistant social pour la protection des mineurs au sein du Service de protection de la jeunesse du Canton de Vaud (SPJ). Provisoirement chargé d'évaluation pour le Service d'autorisation et de surveillance des lieux de placement de l'État de Genève (SASLP), il est actuellement doctorant ès lettres à l'Université de Genève et poursuit le développement de ses recherches en sociologie, critique littéraire et psychanalyse autour de la notion et du concept pour lui fondamental de trace.

Il a notamment publié *Parole de l'ombre*, in « Mort, terminus ou correspondance ? », *Cultures & Sociétés* 26, Téraèdre, Paris, 2013, ainsi que plusieurs recensions d'ouvrages consacrés à l'éducation spécialisée dans les revues « Cultures & Sociétés » et « V.S.T. » : Demateis C., *Accompagner et prendre soin en institution médico-sociale. Une approche sensible de la vie ordinaire* in C.&S. 39, Paris, L'Harmattan, 2016 ; Brioul M. (dir.), *Chroniques médico-sociales. Accompagnement au quotidien dans une institution en mutation* in Vie sociale et traitements, 126, Toulouse, Érès, 2015 et C.&S. 33, 2015 ; Carpaye C. &

Bouloudnine R., *Les habitants voyageurs. Chroniques de la folie en mouvement*, in C.&S. 33, 2015 ; Blanc A., *Sociologie du handicap*, in C.&S. 30, 2014 ; Boutinet J.-P. & Dominicie P. (dir.), *Où sont passés les adultes ? Routes et déroutés d'un âge de la vie*, in C.& S. 18, 2011.

« Je déclare sur mon honneur que ma thèse est une œuvre personnelle, composée sans concours extérieur non autorisé, et qu'elle n'a pas été présentée devant une autre Faculté »

Jean-Christophe Contini

Fribourg / Septembre 2016.