

Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2015-2016

Accompagnement éducatif du quotidien : créativité et intelligence des situations

Contribution à l'étude des pratiques d'accompagnement
auprès de personnes en situation de handicap mental en foyer
de vie

Mémoire présenté par
Rozenn Caris

Sous la direction de
Noël Denoyel
Maître de Conférence

En vue de l'obtention du
MASTER PROFESSIONNEL 2^{ème} année « Sciences Humaines et Sociales »
MENTION « Sciences Humaines et Épistémologie de l'Action »
SPÉCIALITÉ « Sciences de l'Éducation et de la Formation »
PARCOURS « Ingénierie et Fonction d'Accompagnement en Formation »

Sommaire

Introduction.....	3
PARTIE 1 : Éducation spécialisée en foyer de vie et créativité quotidienne.....	5
Chapitre 1 A la recherche des savoirs professionnels invisibles dans l'accompagnement en foyer de vie.....	8
1.1 Un double parcours : artiste et éducatrice/formatrice.....	8
1.2 Des constats et trouvailles.....	10
1.2 Contexte professionnel actuel.....	13
1.3 Questionnements.....	17
Chapitre 2 L'éducation spécialisée auprès de personnes en situation de handicap mental.....	23
2.1 L'éducateur spécialisé.....	23
2.2 Le handicap mental.....	33
Chapitre 3 l'Accompagnement du quotidien en foyer de vie.....	43
3.1 L'accompagnement.....	43
3.2 L'accompagnement en foyer de vie.....	47
Chapitre 4 Savoirs d'expérience des éducateurs spécialisés et formes de créativité....	63
4.1 Créativité, création : définitions.....	63
4.2 Le processus.....	66
4.3 L'intelligence (de la) pratique.....	72
4.4 Créativité et travail de l'éducateur spécialisé.....	79
PARTIE 2 : Accompagnement du quotidien et situation de handicap.....	93
Chapitre 5 Céline et Laurence, récits de pratiques par deux éducatrices spécialisées travaillant en foyer de vie.....	97
5.1 Choix du terrain et recueil des données.....	97
5.2 Mode de traitement des données.....	114
Chapitre 6 Le foyer de vie et l'accompagnement : analyse descriptive des représentations des deux éducatrices.....	121
6.1 Le contexte de travail.....	121
6.2 L'accompagnement.....	134
Chapitre 7 Les processus à l'œuvre faisant face au réel et intelligence des situations.....	157
7.1 Le récit de Laurence.....	157
7.2 Le récit de Céline.....	167
7.3 Les processus observés.....	174
Chapitre 8 Les processus induisant un sentiment de réussite.....	177
8.1 La situation de Laurence.....	177
8.2 Situation de Céline.....	186
Chapitre 9 Les limites perçues par les deux éducatrices, analyse descriptive.....	196
9. 1 Pour Laurence.....	196
9.2 Pour Céline.....	201
9.3 Synthèse des éléments présentés par les deux éducatrices.....	203
Chapitre 10 Créativité et intelligence des situations.....	205
10.1 Vérification des hypothèses.....	205
10.2 Au-delà des hypothèses.....	211
Conclusion générale.....	216
Index des auteurs.....	219
Références bibliographiques.....	222

Introduction

Être artiste, c'est produire des objets singuliers, qu'ils soient scéniques ou matériels, visibles de tous. C'est, au cours de cette production, engager une part de soi mais aussi être réceptif : capter l'instant, la note juste, la bonne attitude, un jeu de lumière, une image surgissant d'un lieu inconnu ou de l'environnement. C'est s'effacer devant ce qui veut se dire, se chanter, se peindre... n'être que le médiateur entre cet élan et la matière.

Être éducatrice en foyer de vie, c'est capter des regards, des mots hésitants, un son inhabituel, un sourire, une posture corporelle, une ambiance. C'est engager une part de soi pour y répondre, en restant réceptif au reste du groupe, à l'heure, au fonctionnement d'une équipe, à un projet, aux contraintes matérielles. C'est s'effacer devant le mouvement de l'autre accompagné, et être le médiateur entre lui et la société.

C'est souvent, ne rien produire de visible qui deviendrait partageable avec tous.

Artiste, éducateur spécialisé : métiers différents, démarches différentes, finalités différentes. Pourtant quand des situations d'accompagnement, parfois, semblent mettre en œuvre une même posture, ou un même processus, ou une même manière de faire, on peut se demander s'il n'y a pas des similitudes. Mais lesquelles ?

Si, parmi les professionnels, éducateurs spécialisés ou formateurs, la créativité semble valorisée dans les échanges, souvent informels, le mot n'apparaît pas dans les textes, ceux utilisés en formation (référentiels, etc...) ou ceux qui formalisent l'action sur les terrains auprès des personnes accompagnées. La créativité est-elle vraiment présente dans le travail d'accompagnement des éducateurs spécialisés ?

Dans la première partie de ce mémoire, je définirai ce qu'est un éducateur spécialisé et quels sont ses champs d'actions, qui incluent le secteur du handicap. Je montrerai comment la profession a évolué depuis ses débuts et comment, si le cadre de la formation et des certifications est délimité, elle est encore actuellement en recherche d'une formalisation spécifique de son travail et d'une identité de métier.

L'éducateur spécialisé étant un des professionnels de l'accompagnement, je définirai cette notion et ce qu'elle implique et j'en développerai un aspect spécifique : l'accompagnement du quotidien, travail de l'éducateur spécialisé en foyer de vie auprès de personnes en situation de handicap mental. Cet accompagnement du quotidien présente des caractéristiques qui vont créer des situations propres à l'émergence de solutions singulières de la part des professionnels. S'agit-il de créativité ?

Ce concept sera présenté à travers le processus de création de l'artiste mais aussi celui du travailleur ordinaire qui devra mettre en œuvre une part de créativité afin d'adapter son action au réel. Si la créativité est présente dès les débuts de la vie de l'être humain, dans les premières interactions de l'enfant avec son environnement, cette capacité à investir un espace tiers va persister à l'âge adulte et se voir mobilisée en fonction des situations, à travers des actes spécifiques notamment.

Je montrerai comment il peut en être de même pour l'éducateur spécialisé dans l'accompagnement du quotidien des personnes en situation de handicap mental.

Ce sont ces notions, que je confronterai ensuite au terrain de recherche, celui des éducateurs spécialisés travaillant en foyer de vie, à travers des entretiens semi-directifs, afin d'approfondir la question de la part de créativité dans l'accompagnement des personnes en situation de handicap mental.

PARTIE 1 : Éducation spécialisée en foyer de vie et créativité quotidienne

Contexte, éléments théoriques et problématique de
l'étude

Introduction

La créativité peut-elle éclairer les pratiques des éducateurs spécialisés travaillant en foyer de vie ?

Dans cette première partie, j'expliquerai comment c'est d'abord un parcours professionnel croisant un parcours personnel qui m'a amené vers la question de la créativité dans l'accompagnement. En effet, un parcours double d'artiste et éducatrice spécialisée, puis de formatrice, et donc une double pratique, ont pu se mettre en résonance pour moi, soulevant les premières interrogations.

Je développerai comment des constats, des observations de terrain, des échanges avec des collègues, un discours professionnel de manière générale m'a semblé valoriser la créativité dans le champ de l'éducation spécialisée alors que dans les écrits formalisant le travail, que ce soient des écrits pour la formation ou des écrits sur les terrains, le terme n'apparaît plus.

Enfin, il y a trois ans, lors d'une précédente recherche la question des savoirs-faire de l'éducateur spécialisé était apparue mais en marge de mon étude.

Le contexte professionnel qui est le mien, celui de l'éducation spécialisée, en tant qu'éducatrice, référente professionnelle et aussi formatrice auprès de futurs éducateurs spécialisés, m'amenant à me questionner à la fois sur ma pratique mais aussi sur celle des autres professionnels, ce questionnement prend encore davantage de sens.

Ainsi : de quoi parle-t-on quand on parle de créativité chez les éducateurs spécialisés ? Est-elle vraiment présente dans le travail éducatif ?

Pour mieux comprendre ce qui sous-tend cette interrogation, je présenterai une exploration conceptuelle des thèmes abordés.

Tout d'abord : qu'est-ce qu'un éducateur spécialisé ? Je présenterai comment est née la profession et son évolution jusqu'à aujourd'hui, ainsi que les modalités de formation et de certification qui en encadrent aujourd'hui le diplôme.

Sera soulevée la question de l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé, question récurrente depuis les débuts de cette jeune profession.

Les différents secteurs d'activité de l'éducateur seront présentés, ainsi que la diversité des publics auxquels il va s'adresser. Parmi ces publics, celui du handicap sera développé, en particulier le handicap mental et ses modalités d'accompagnement, notamment le foyer de vie.

L'accompagnement en foyer sera exploré, d'une part par la définition de ce qu'est l'accompagnement en général aujourd'hui et d'autre part en présentant l'accompagnement en foyer dans ses dimensions institutionnelles et contractuelles.

Le concept de quotidien, en lien avec l'accompagnement éducatif, sera abordé, principalement à travers les dimensions qui le traversent : dimensions relationnelles, temporelles, spatiales... afin de mieux cerner dans quel contexte la créativité d'un éducateur pourrait s'exprimer.

Le concept de créativité, enfin, sera présenté dans ses liens avec le processus de création : celle de l'artiste, mais aussi celle de l'homme ordinaire. Je présenterai comment cette capacité va se construire dès les premiers mois de l'existence pour se prolonger tout au long de la vie, au travail notamment.

La capacité à utiliser la créativité au travail sera mise en lien avec l'intelligence de la pratique et ses caractéristiques ainsi que ses formes singulières d'expression. Enfin, elle sera développée pour ce qui concerne plus précisément l'éducateur spécialisé, surtout travaillant auprès de personnes en situation de handicap dans le contexte des foyers de vie, mettant en relief l'acte éducatif d'une part et le rôle joué par le cadre d'action.

Du questionnement de départ, issu d'un parcours personnel et dans le contexte actuel de l'éducation spécialisée, et avec l'apport des différentes explorations conceptuelles, je montrerai en quoi l'accompagnement du quotidien en foyer de vie met en jeu la créativité de l'éducateur.

Chapitre 1

A la recherche des savoirs professionnels invisibles dans l'accompagnement en foyer de vie

Détour autobiographique et genèse de la recherche

« T. : Si l'on admet que c'est un parcours initiatique qui fait un travailleur social, rien n'interdit d'en parler, mais comment rendre compte d'un tel processus ? »

J.-F. : De surcroît, comment rendre compte d'un processus jamais achevé ? Ce pourrait être la réponse de n'importe quel éducateur à propos de son travail ».¹

1.1 Un double parcours : artiste et formatrice/formatrice

1.1.1 Un milieu familial d'origine

Issue d'une famille qui valorise la créativité, j'ai été encouragée à expérimenter avec différentes matières et pratiques depuis toujours, y compris dans le cadre d'associations ou clubs. A l'adolescence, la pratique artistique est devenue un véritable mode d'expression pour moi à travers l'écriture et la peinture.

¹T G D'Allondans , J-F Gomez *le travail social comme initiation* p 197

1.1.2 Une pratique artistique personnelle

Cette pratique a continué, après l'adolescence, avec plus ou moins d'intensité selon les époques et les possibilités que m'offrait mon environnement pour devenir régulière (quotidienne) jusqu'à un début de reconnaissance (public et pairs) via une centaine d'expositions personnelles et collectives et aboutir à un statut professionnel depuis 2007 en marge d'une activité professionnelle d'éducatrice spécialisée, puis de formatrice.

1.1.3 Un milieu personnel

Dans ma famille, d'autres personnes de ma génération ont, soit un métier en relation avec l'art, soit mettent en jeu cette créativité dans leur travail (et le disent). Dans mon entourage personnel, les artistes sont nombreux et travaillent dans différentes disciplines : musique, peinture, écriture...

1.1.4 Un milieu professionnel : celui des éducateurs spécialisés

En 1995, après quelques années de recherches de voie professionnelle et une formation d'éducateur sportif, je rentre en formation d'éducatrice spécialisée. Dans cette formation, des techniques d'expression mais aussi, de nombreux cours et expériences de stage ont participé à me donner une expérience, des références théoriques et à me fabriquer une identité professionnelle. Dans cette formation, que ce soit en cours, ou par des lectures et sur mes terrains de stage, la créativité me semblait déjà valorisée en tant que telle :

- par les références théoriques : l'Éducation Populaire ² et la psychothérapie institutionnelle ³ par exemple, qui l'une et l'autre valorisent la créativité
- par des situations de stage où j'ai pu proposer aux personnes accompagnées des ateliers d'expression (peinture, fabrication de déguisements, atelier d'écriture...)
- par d'autres situations où, sans proposer directement des ateliers aux personnes, j'ai pu sortir d'une situation « bloquée » ou proposer une nouvelle approche, un nouveau mode d'intervention au terrain de stage, utilisant, il m'a semblé, une approche créative des situations.

²G Bonnefon, 2006, *Penser l'éducation populaire Paris Chronique Sociale*

³J Oury, 1989, *Création et schizophrénie Paris Galilée 224 pages*

- Ce milieu, celui des éducateurs, où j'ai trouvé ma place, est encore le mien aujourd'hui : étant à la fois éducatrice et formatrice auprès d'éducateurs spécialisés en formation initiale.

▪ **1.1.5 Une pratique professionnelle**

- En situation professionnelle, j'ai gardé ce « bagage » pour mes actions auprès de personnes en situation de handicap mental accueillies en foyer de vie, lieu où je travaille depuis dix-neuf ans, ma posture s'affirmant au fur et à mesure de l'expérience dans les deux domaines (art et accompagnement), au point où, dans les situations de travail (et de plus en plus souvent), j'ai l'impression qu'il s'agit d'une seule et même manière de faire, en particulier dans :
 - des techniques qui peuvent être transmises ou être support, médiation dans les échanges, par exemple des temps de dessin, peinture, modelage, collages...
 - une posture face à l'imprévu, l'inconnu
 - une capacité à trouver des solutions, des « détours » et à proposer des projets.

1.1.6 Celle de ceux qu'on accompagne

La question de ce qui s'accompagne et se valorise auprès de futurs professionnels s'est aussi posée lors de la formation de tuteur-référent que j'ai faite en 2007, où il m'a fallu m'interroger sur ma pratique de formatrice de terrain et sur ma contribution à accompagner un futur éducateur dans sa professionnalisation. Étant aussi, aujourd'hui, formatrice en institut de formation en travail social, cette question reste mienne.

1.2 Des constats et trouvailles

1.2.1 Des observations de terrain

1.2.1.1 Des actions

Cette créativité, posture et/ou compétence semble ne faire qu'une dans mes deux métiers, dans la mise en place d'ateliers d'expression (un atelier « expo-peinture » par exemple, mis

en place auprès de personnes avec une déficience intellectuelle) mais surtout dans la similitude de réactions par rapport aux situations imprévues, insolubles, qui peut prendre diverses formes mais semblent relever du même type de « trouvailles » que dans les domaines artistiques. C'est aussi, il me semble, une posture qui permet de réagir à l'inattendu, l'imprévu, sans se trouver bloqué. Elle est donc aujourd'hui constitutive de mon identité professionnelle.

Différentes observations de collègues (de différentes qualifications) en situation me fait reconnaître cette capacité de réagir aux situations, de s'y adapter ou de les adapter.

Un exemple : *D souhaite aller à la piscine et l'équipe s'accorde à dire que cela lui ferait du bien. Mais D est épileptique et court des risques de noyade en cas de crise. La piscine semble donc être exclue. Elle l'a été pendant de longs mois. Un jour, l'une des éducatrices propose une solution : si D accepte de porter un gilet de sauvetage (de ceux utilisés pour naviguer), peut-être peut-il aller à la piscine. En effet, ces gilets sont conçus pour tenir la tête hors de l'eau, même si la personne est inconsciente. L'idée est retenue et D pourra aller à la piscine.*

1.2.1.2 Des interrogations

La question de la créativité est associée pour moi avec la souffrance au travail, ou à son absence, puisque elle me semble a-priori « faire la différence » entre quelqu'un qui aime son travail et quelqu'un qui ne l'aime pas. La phrase, courante : « je me retrouve dans mon travail » semble illustrer ce point de vue, un « il y a quelque chose de moi » qui s'y exprime qui évoque la créativité. Dans la même logique ces deux idées s'opposent dans le titre de l'article de P Chavaroche « (...) entre usure et créativité »⁴ concernant précisément le cadre de travail dans lequel je suis. Et si il m'est arrivée d'entendre des collègues parler d'« usure professionnelle » et de souffrance, pour ma part, je « me retrouve dans mon travail ». Est-ce du à une approche particulière en lien avec ma pratique artistique ?

⁴P Chavaroche « *L'accompagnement des personnes en grande vulnérabilité, entre usure et créativité* » Cahiers de l'Actif (Les), n° 344-345, 2005, pp.223-239

1.2.2 le DUHEPS

Il y a 3 ans, en faisant une recherche sur les pratiques d'accompagnement des éducateurs spécialisés⁵, mes recherches théoriques (et certains passages des entretiens) ont fait apparaître cette dimension dans le travail de l'éducateur. Ma recherche étant centrée sur l'accompagnement afin de favoriser la citoyenneté des personnes accueillies, ce point est resté en marge de mon mémoire. Pourtant, j'ai été très intéressée quand, en fin de DUHEPS, certains propos dans des écrits sur le travail d'éducateur m'ont permis de donner du sens à ces deux aspects qui se rejoignaient déjà dans ma pratique. J'y ai écrit, comme tentative de cerner ce qu'est le travail de l'éducateur :

« On voit qu'éducateur spécialisé est une profession aux contours flous qui reste encore à construire, affirmer et qui reste en quête d'une identité, d'une véritable culture professionnelle. Mais, si l'on reprend les métaphores évoquées plus haut, on voit se tracer les grands traits d'une profession liée aux passages, transitions ou transmission (espace ou temps), où l'éducateur, dans une relation de proximité, soutient les personnes, facilite le chemin et pour cela, il met en œuvre des capacités à fabriquer, assembler, inventer (chez lui et chez l'autre). Cette profession, liée aux difficultés de personnes très diverses à trouver une place « naturellement » dans la société en révèle la complexité à une époque où on parle de « délitement du lien social », de perte de repères symboliques et d'une augmentation de la précarité. Elle se confronte d'une part aux enjeux sociaux (et économiques) et d'autre part à la question de l'être humain, et du sens des actions. »⁶

C'est ce point que je souhaite explorer maintenant, d'autant qu'il concerne de près ma propre identité professionnelle et par là, peut-être celle de l'éducateur spécialisé et la nature de son travail qui reste une question non résolue et en débat⁷

⁵D.U. Hautes Études de la Pratique Sociale 2014 « *Vie citoyenne et situation de handicap* », contribution à l'étude des pratiques d'accompagnement d'éducateurs spécialisés en foyer de vie

⁶Mémoire de DUHEPS p 79

⁷Voir P Nègre, 2000 *La quête de sens en éducation spécialisée* Paris, L'harmattan mais aussi Michel Chauvière, « Peut-on parler d'une culture professionnelle des éducateurs ? », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], n°7 | Printemps 2009, mis en ligne le 05 octobre 2009, consulté le 13 août 2016. URL : <http://sejed.revues.org/6067>

1.2 Contexte professionnel actuel

Celui-ci est double puisque temps partagé entre deux emplois : éducatrice spécialisée en foyer de vie et formatrice en institut de formation.

1.2.1 Éducatrice en foyer de vie, dans le quotidien

Depuis 25 ans je travaille avec le handicap. J'ai commencé d'abord comme aide à domicile, puis, à l'issue de ma formation, comme éducatrice en foyer de vie. J'y ai travaillé pendant 18 ans avec un même groupe, dans une même équipe. En internat, c'est à dire : dans le quotidien.

Actuellement à temps partiel, je travaille toujours en foyer de vie auprès de personnes en situation de handicap mental et psychique. L'équipe dans laquelle je suis nouvellement arrivée accompagne des personnes dont la dominante est ce qu'on appelle les psychoses déficitaires. Une partie de ces personnes ont une orientation⁸ dans un autre type de structure, pour des raisons diverses. Par exemple :

- - vieillissement
- - troubles psychotiques importants associés à la déficience intellectuelle
- - polyhandicap⁹

Elles sont en attente de place actuellement.

Les quinze personnes vivant dans ce foyer personnes sont au nombre de quinze et habitent là toute l'année. Elles sont accompagnées dans leur vie quotidienne par une équipe dont je fais partie, ayant une fonction d'accompagnement des personnes, une fonction de coordination dans l'équipe et une fonction de tutorat pour des personnes en formation.

1.2.1.2 La coordination

Elle est une fonction non hiérarchique et consiste en une coordination d'équipe et de projet. Elle consiste à assurer la cohésion des actions autour des résidents.

⁸Par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (créée par la loi du 11 février 2005)

⁹« Se dit d'une personne atteinte d'un handicap lourd associant des troubles moteurs, cérébraux, sensoriels, et nécessitant une assistance permanente. » http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/polyhandicap/C3%A9_polyhandicap/C3%A9e/62324

1.2.1.3 Tuteur-référent

Dans cette structure, je suis aussi référente professionnelle (formatrice de terrain) depuis 18 ans pour des éducateurs spécialisés, des moniteurs-éducateurs ou des aides médico-psychologiques en formation. Au début de cette recherche, j'accompagnais dans ce cadre :

- une personne en formation d'aide médico-psychologique en contrat de professionnalisation dans le cadre d'une reconversion professionnelle.
- une personne en formation d'éducatrice spécialisée, en formation initiale « post jury »¹⁰

1.2.1.4 L'accompagnent des personnes dans le quotidien

Ma principale fonction (et qui a toujours été la mienne) reste néanmoins celle de l'accompagnement des résidents dans leur vie quotidienne, que ce soit pour les actes courants répondant aux besoins primaires¹¹ ou qu'il s'agisse de déplacements, loisirs, projets divers. La relation, nécessairement étayante, contenant ou valorisante y est très présente avec ces personnes d'une grande fragilité psychologique.

1.2.2 Formatrice en institut de formation

Pour un autre temps partiel, je suis formatrice dans un institut de formation, dans la filière « éducation spécialisée »¹². J'y intervient actuellement de deux manières : comme formatrice d'accompagnement pour douze personnes en formation d'éducateur spécialisé, pendant leur trois années de formation, et comme formatrice, intervenant sur des modules spécifiques, de manière plus ponctuelle, là aussi auprès d'éducateurs spécialisés en formation.

¹⁰Il s'agit d'une personne ayant validé, aux épreuves de certification, 3 des 4 domaines de compétence du diplôme et devant refaire une période de stage afin d'appuyer les travaux qu'elle présentera à nouveau pour la certification de ce DC.

¹¹La classification des besoins des personnes a été étudiée, entre autres par A Maslow

¹² Durant cette recherche, cette filière, du fait de la refonte des diplômes, se sont trouvés rassemblés les diplômes de niveau III

1.2.2.1 Formatrice d'accompagnement

S'agissant d'une formation par alternance, les étudiants en formation d'éducateur spécialisé ont des regroupements réguliers à l'école, alternant avec leur temps en stage.

Le formateur d'accompagnement, les suit pendant leur parcours de formation, principalement dans deux cadres : d'une part le GAP et les groupes de travaux de certification (accompagnement aux travaux de certification) qui consiste en un accompagnement dans un cadre collectif et, d'autre part : l'accompagnement individuel.

L'accompagnement individuel consiste en un accompagnement de leur différents travaux (évaluation et validation pour certains), des visites de stage (et lien avec les sites qualifiants), des entretiens dédiés à leur avancée dans la formation. C'est aussi être, pour eux, un interlocuteur privilégié, de confiance pouvant avoir connaissance d'éléments dépassant le cadre de la formation. Le formateur d'accompagnement est aussi responsable de la conformité de leur dossier de formation.

Le GAP (groupe d'accompagnement à la professionnalisation) est un groupe réunissant les 12 étudiants avec un même formateur d'accompagnement. Il est animé par celui-ci. Groupe de référence de l'étudiant pour ses trois ans de formation, il est un lieu-ressource, le collectif-GAP ayant une fonction d'accompagnement collectif. Dans ces temps de GAP, régit par des règles élaborées en groupe, se trouvent principalement des temps d'échange de questionnements sur des thématiques, des temps d'analyse de pratiques, des échanges de pistes bibliographiques entre étudiants. C'est aussi un temps privilégié pour le « gappeur » pour passer des consignes ou répondre à des questions pouvant intéresser l'ensemble du groupe.

Des temps spécifiques vont se construire de la même manière avec ce même groupe, mais centré sur l'élaboration et la mise en forme d'un écrit de certification.¹³

1.2.2.2 Formatrice

Le formateur peut aussi s'adresser à des groupes d'étudiants dont il n'est pas le formateur d'accompagnement, dans le cadre de modules spécifiques, en fonction de domaines qu'il connaît plus particulièrement. Pouvant aller de très ponctuels (2h00) à une trentaine d'heures avec un même groupe, ces modules se font en groupes restreints et de manière très

¹³Il peut s'agir des écrits de certification au DC 1, DC 2 ou DC 3

interactive. J'ai ainsi pu animer, depuis quelques années, des modules sur des thématiques comme :

- l'entretien éducatif
- la conduite de réunions
- la démarche projet
- la sexualité et le handicap
- connaissance des populations...

J'ai donc deux lieux de travail et deux employeurs différents. Le dénominateur commun est une sorte de variation sur les angles d'approche du métier d'éducateur et de l'accompagnement puisque j'y suis, à plusieurs places :

- dans ma pratique personnelle auprès des résidents
- dans le tutorat de stagiaires
- dans mon travail de formatrice d'accompagnement
- dans les interventions plus spécifiques auprès des étudiants éducateurs

Ma place est donc celle d'une éducatrice qui est aussi formatrice auprès d'éducateurs spécialisés.

Les questions soulevées le sont de cette place, et me concernent donc à double titre :

- celui de ce qui peut être en jeu dans mon accompagnement auprès des usagers
- celui de ce qui peut être en jeu dans mon accompagnement auprès des étudiants

Cette place « centrale » dans le métier d'éducateur spécialisé, mais aussi avec mon parcours personnel des questionnements sont venus sur la place de la créativité dans le travail de l'éducateur spécialisé. Ces questions sont issues de situations de terrain (personnelles ou observées), de récits entendus, ou de constat plus généraux concernant l'organisation du travail, de la formation, ou son évaluation.

1.3 Questionnements

C'est à partir de situations vécues, comme éducatrice ou comme formatrice mais aussi d'observations des pratiques d'autres professionnels que mon questionnaire a pu se faire.

1.3.1 D'un côté des situations de terrain

Une dimension créative semble présente sur le terrain, pratiquée par les professionnels de l'accompagnement que je côtoie. Elle semble aussi présente chez les formateurs dans la pratique et dans leur discours, dans les métaphores et les mots utilisés.

Dans beaucoup d'exemples, il s'agit de créativité « matérielle », mais il peut aussi s'agir de créativité dans la manière d'aborder un sujet avec un résident (par exemple : trouver des mots « qui lui parlent »), ou dans la manière de présenter des choses (comme de fabriquer des panneaux d'affichage des activités en image ou pictogrammes à destination de personnes qui ne savent pas lire) ou avoir une idée de modification d'un outil (une trame pour rédiger un projet, par exemple) ou de saisir des occasions que les personnes accompagnées semblent proposer. Cette créativité, dans le travail d'accompagnement a l'air de pouvoir prendre plusieurs formes, se matérialisant ou non par un objet visible. Cependant, un processus général semble se dégager :

- il s'agit de création ou invention de quelque chose
- pour résoudre un problème
- alors qu'il n'y a pas de modèle de solution possible (ou qu'on n'en consulte pas)
- pour « continuer » à avancer
- mieux adapté aux résidents, à la situation, aux personnes accompagnées de manière générale.

La créativité, dans ce contexte, serait une capacité à créer ou trouver des moyens inédits ou nouveaux pour résoudre un problème ou mener un projet

Qui laissent penser à une reconnaissance par les professionnels

Lors de visites de stage que j'ai effectué, la créativité de certains étudiants éducateurs spécialisés a été repérée et valorisée par les professionnels de terrain.

J'ai pu entendre de la part d'autres formateurs, dans le cadre de réunions d'équipe, là aussi, une valorisation de cette capacité ou caractéristique.

Des modules « créativité » sont présents dans la formation d'éducateur spécialisé, dans l'institut de formation où je travaille¹⁴.

J'ai pu avoir le récit de situation mettant en jeu la créativité par des étudiants lors d'entretien ou dans le cadre d'accompagnements collectifs.

Par exemple : *Sophie me raconte que, lors d'un stage, elle n'arrivait pas à convaincre une jeune femme avec une déficience intellectuelle de prendre sa douche. Celle-ci avait pourtant un rendez-vous où elle devait se rendre. Voyant que ses arguments ne marchaient pas et que la résistance de la résidente était toujours là, Sophie est allée démonter une pomme de douche dans une autre salle de bain et s'est mise à mimer les gestes d'une personne se douchant. La jeune femme a pris sa propre pomme de douche et a commencé à se doucher, comme s'il s'agissait d'un jeu, ou d'une pièce de théâtre, Sophie continuant à faire les gestes de son côté. Cette jeune femme a ainsi pu se doucher dans la bonne humeur et être à l'heure à son rendez-vous.*¹⁵

Lors d'échanges que j'ai pu avoir avec autres professionnels de l'accompagnement (éducateurs spécialisés, moniteurs-éducateurs, aides médico-psychologiques, mais aussi un professeur des écoles), il est apparu que :

- cette dimension semble « évidente » pour eux et bien présente dans leur travail
- elle est en lien avec le fait d'aimer son métier

Échanges empiriques

Forum de travailleurs sociaux

Ayant posé la question sur le web, sur un forum de travailleurs sociaux, j'ai eu de nombreuses réponses. Beaucoup d'entre elles considéraient là-aussi, la dimension créative comme un « allant de soi » professionnel.

Groupe de travail

Faisant partie d'un groupe de travail réunissant différents professionnels de l'accompagnement (psychologues, psychiatres, éducateurs, éducateurs sportifs, aides

¹⁴Rattachés au domaine de compétence 2 : projet éducatif

¹⁵Situation racontée par une éducatrice spécialisée en formation. Son prénom a été modifié.

médico-psychologiques) autour de l'accompagnement de personnes avec autisme ou TED¹⁶, cette dimension m'a semblé, là aussi, présente et valorisée.

Échanges avec des collègues formateurs

Lors d'échanges avec des collègues formateurs, là aussi, cette « évidence » est apparue. Certains relient la créativité au projet (et à la capacité de proposer de nouvelles pistes d'intervention), d'autres semblent la voir comme une dimension plus générale dans le travail d'accompagnement.

Un « allant de soi professionnel »

On aurait donc, du côté des professionnels un « allant de soi » : quand j'en parle sur le terrain, qu'il s'agisse de professionnels travaillant auprès des publics en difficultés avec une fonction éducative (ou hiérarchique), ou de manière plus générale avec des personnes ayant une fonction d'accompagnement (formateurs, mais aussi infirmières ou enseignants) la dimension créative de leur métier semble une évidence à beaucoup de gens.

Cependant, cette capacité à inventer des solutions pour adapter aux personnes, où aux situations, pour « faire malgré » ou « avec » est à la fois reconnue et non reconnue, puisque, quand on regarde les textes concernant la formation et le travail de l'éducateur spécialisé, la dimension créative semble avoir disparu.

1.3.2 Une absence de reconnaissance du côté de ce qui est formalisé

La reconnaissance des compétences

L'outil principal pour évaluer le travail en formation (livret de formation), qu'il soient utilisé par les formateurs en école, ou par les formateurs de terrain ne semble pas indiquer de pistes ou d'indicateurs pour reconnaître cette compétence chez les personnes en formation. J'ai, moi-même, en tant que référente professionnelle, rencontré des difficultés pour l'associer à un ou plusieurs indicateurs de compétences donnés par ce livret.

Ces indicateurs de compétence sont issus du référentiel professionnel de l'éducateur spécialisé. Dans celui-ci, le mot « créativité » n'est pas utilisé, il n'apparaît pas¹⁷. Il en est de même pour les mots qui peuvent y être associés : inventivité, création...

¹⁶Troubles Envahissants du Développement

¹⁷Ni dans les compétences et indicateurs de compétence, ni dans la description du métier et ses missions.

La reconnaissance du travail

Les outils pour évaluer le travail sur le terrain, sont divers, mais ils s'appuient le plus souvent sur la démarche projet. Chaque activité menée, chaque accompagnement, fait l'objet d'un projet, souvent rédigé (et faisant l'objet d'une contractualisation, avec le bénéficiaire, ou avec le financeur). De même, le secteur du médico-social est soumis aux cadre législatif, notamment celui de la loi 2002-2. Des évaluations régulières sont faites, en interne ou par un organisme externe.

Sans développer plus loin cette question, l'évaluation porte le plus souvent sur la conformité aux objectifs des projets. Les évaluations des processus sont rares, la manière dont les objectifs sont (ou non) atteints semble peu questionnée ou de manière peu approfondie. Elles décriraient pourtant plus précisément quel est le travail, les diverses actions mises en œuvre par les professionnels a-posteriori.

Bibliographie

En faisant des recherches bibliographiques¹⁸ une absence de références explicites sur ce thème, concernant l'éducateur (pas de livres ou de théorie là-dessus, ou peu). Ceux qui le font évoquent souvent des ateliers ou activités d'expression mis en place.

De la même manière, dans les différents écrits professionnels qui me concernent, sur le terrain, en foyer de vie, cette dimension créative va apparaître uniquement lorsqu'il s'agit de proposer aux résidents un atelier d'expression. Ainsi ont été mis en place, par des collègues ou moi-même, des ateliers musique, modelage, théâtre... supposant aux professionnels des compétences dans ces domaines.

1.3.3 Une dimension « invisible »

Il me semble donc y avoir d'une part une observation, une reconnaissance « de fait » sur le terrain et des formateurs qui reconnaissent cette dimension et des compétences allant avec de manière plus ou moins formelle, alors que de l'autre côté, je n'ai pas trouvé trace de la dimension créative ni dans les compétences du référentiel, ni dans ce qui semble être demandé à un éducateur spécialisé en termes d'action sur le terrain.

Une dimension créative serait donc présente :

- pour résoudre les problèmes, adapter et s'adapter aux capacités de chacun, au cadre.

¹⁸Dans une documentation spécialisée et à la Bibliothèque Universitaire de Tours

- une caractéristique du travail d'éducateur, de l'accompagnement.

La première impression qui j'en est est que l'éducateur la pratique de manière invisible, pour répondre aux besoins des usagers et que cette pratique a l'air de participer à lui faire « aimer son travail ».

1.3.4 Les questions que cela soulève

Cette dimension et l'écart constaté entre sa reconnaissance par les terrains et son absence de formalisation soulèvent de nombreuses questions :

Qu'est-ce réellement que la créativité ?

Cette dimension créative est-elle une dimension « invisible » de l'extérieur au métier ?

Ou invisible parce que transversale à d'autres champs, différentes compétences ?

Est-elle une compétence essentielle ? Est-ce une compétence ?

La créativité est-elle une compétence de l'éducateur dans son accompagnement ?

Est-elle présente uniquement chez certains professionnels ? Auprès de certains publics uniquement ? Est-elle une fonction ?

Comment développer, accompagner ou entretenir cette compétence ou capacité ?

Comment elle s'acquiert ? Comment elle peut se mettre en œuvre ? Est-ce une compétence transversale ? Est-ce une manière de penser liée au métier ?

Pourquoi cela n'est pas écrit ? Pas formalisé ? Pourquoi il n'y a pas (ou peu) de référence bibliographique ? Pourquoi cela semble échapper ? Être invisible ? Voire clandestin ?

Pourquoi cela n'est pas dans le référentiel ?

Est-ce un moyen de résoudre les paradoxes dans lesquels l'éducateur travaille ? D'adapter l'accompagnement aux personnes ?

Est-ce une posture ?

Est-ce une dimension spécifique à l'accompagnement ? À l'accompagnement de publics fragilisés ? Est-elle constitutive de l'identité professionnelle ?

N'est-elle pas présente dans tout type de travail ?

Est-elle un moyen d'ouvrir un espace de possibles pour les personnes qui nous accompagnons ?

Quelles seraient les conditions de sa mise en œuvre ?

Est-ce une pratique enchevêtrée dans les actions d'accompagnement, ou « en plus » ?

Est-ce la particularité de certains éducateurs ? De tous ? D'un idéal de l'éducateur ?

Y a-t-il une seule forme de créativité ?

La créativité dépend-elle du professionnel ? Du contexte ? Des situations ?

Est-elle reconnue, valorisée, promue, mais sous un autre nom ?

Au travers de cette recherche, je souhaiterais donc :

- comprendre ce qu'est la créativité et comment elle se met en jeu dans le travail d'accompagnement de l'éducateur spécialisé, sous quelles formes
- comprendre d'où vient ce décalage entre ce qui semble aller de soi pour un professionnel et ce qui est dans les textes et écrits professionnels

1.3.5 La question de départ

La pratique et l'observation, comme éducatrice spécialisée et comme formatrice, m'amènent à penser que la dimension « créativité » est présente dans l'accompagnement et présente son intérêt pour accompagné et accompagnant, elle me semble même relever de la compétence.

Par contre, elle n'est pas présente dans le référentiel en tant que telle.

- 1) Est-elle vraiment présente dans l'accompagnement ?
- 2) Présente-et-elle vraiment un intérêt pour accompagnés et accompagnants ?
- 3) Comment peut-elle trouver sa place ?

Ma question de départ était « la créativité est-elle une compétence de l'éducateur dans son accompagnement ? », mais elle devient aujourd'hui :

En quoi l'accompagnement du quotidien en foyer de vie met-il en jeu la créativité de l'éducateur ?

Chapitre 2

L'éducation spécialisée auprès de personnes en situation de handicap mental

2.1 L'éducateur spécialisé

2.1.1 Éducateur

Le mot vient du latin : *ex ducere* qui signifie « *conduire dehors* », « *conduire à l'extérieur* ». Le mot *educare* a ensuite servi à désigner « *élever* » ou « *conduire* ».¹⁹

Le dictionnaire définit l'éducateur comme la « *Personne conduisant ou influençant la formation de l'enfant et de l'adulte* »²⁰

Cette définition peut concerner autant les éducateurs naturels : parents, famille, que les différents professionnels de l'éducation, de l'enseignement ou de la formation.

2.1.2 Éducateur spécialisé

Le dictionnaire généraliste le définit comme : « *Éducateur spécialisé, éducateur s'occupant de jeunes en difficulté psychologique ou sociale, ou de handicapés* ».²¹

¹⁹ Dictionnaire étymologique et historique du français Larousse

²⁰ http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9ducateur_%C3%A9ducatrice/27865 consulté le 10 juin 2016

²¹ Petit Larousse illustré 2012

Mais cette définition, si elle en donne une première idée reste incomplète puisque aujourd'hui le référentiel professionnel pour le Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé définit ainsi ses missions : *« L'éducateur spécialisé, dans le cadre des politiques partenariales de prévention, de protection et d'insertion, aide au développement de la personnalité et à l'épanouissement de la personne ainsi qu'à la mise en œuvre de pratiques d'action collective en direction des groupes et des territoires ».*

De même que : *« L'éducateur spécialisé est impliqué dans une relation socio éducative de proximité inscrite dans une temporalité. Il aide et accompagne des personnes, des groupes ou des familles en difficulté dans le développement de leurs capacités de socialisation, d'autonomie, d'intégration et d'insertion ».*²²

Afin de compléter la définition du métier, un ouvrage spécialisé donne cette définition : (« définition du métier »): *« Soutien éducatif à des enfants ou adolescents ou soutien d'adultes présentant des déficiences physiques, psychiques ou des troubles du comportement ou qui ont des difficultés d'insertion. Aide à restaurer ou préserver leur autonomie. Favorise également les actions de préventions. Intervient aussi bien dans le champ social que dans le champ scolaire, celui de la santé ou encore de la protection judiciaire de jeunesse. De plus en plus amené à intervenir sur le développement local ou d'une communauté »*²³

2.1.3 Son histoire

Avant d'être profession : des pratiques

*« Si les origines les plus lointaines de l'éducation spécialisée remontent aux pratiques charitables et hospitalières concernant les enfants abandonnés ou difficiles, c'est dans le socle humaniste de la philosophie des Lumières qu'on en trouve les véritables fondements idéologiques ».*²⁴ Plus tard, l'obligation scolaire sous la III^{ème} République fait apparaître les classes de perfectionnement pour les enfants ne pouvant pas suivre une scolarité normale. Le secteur associatif (né avec la loi de 1901) va aussi développer des pratiques d'assistance où de réforme sociale. Le scoutisme et les mouvements de l'Éducation

²² Extraits du référentiel professionnel, annexe 1 : définition de la profession et du contexte d'intervention http://cache.media.education.gouv.fr/file/VAE/80/6/DEES_referentiel_prof_dispence_381806.pdf consulté le 20 mai 2016

²³ B Ravon, J Ion 2012 *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, page 39

²⁴ Sous la direction de J-Y Barreyre, B Bouquet et Pierre Lassus, 2006, *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale* Paris Bayard p 212

Populaire vont aussi venir contribuer, notamment en apportant des méthodes d'accompagnement ou d'éducation. L'institutionnalisation et la structuration de la profession se fera dans les années 40.

Une profession

Ses prémices se sont construits depuis la fin du XIX ème siècle, elle s'est structurée pendant la Deuxième Guerre Mondiale en fonction de la situation sociale de l'époque et des conditions historiques. Basée sur une séparation, dans les années 40 entre l'instituteur et l'éducateur professionnel : le secteur de l' « enfance inadaptée » se crée. « *Agissant comme comme référence principale, la neuropsychiatrie infanto-juvénile contribue à l'émergence de la profession d'éducateur* », ²⁵mais l'ordonnance de 45 ²⁶ à la sortie de la seconde guerre mondiale guerre donne aussi à l'enfance délinquante le statut d' « inadaptée », à l'initiative du Ministère de la Justice. C'est la naissance de l'Éducation surveillée. Cette double référence, d'un côté à la santé, de l'autre à la justice va contribuer à façonner les premières générations d'éducateurs. La première école d'éducateurs date de 1942²⁷, la qualification d'éducateur spécialisé, validée par un diplôme d'État est reconnue depuis 1967²⁸

Depuis ses débuts, liés pour beaucoup à la situation historique, la profession a évolué, d'une part en fonction des commandes publiques, d'autre part en réponse à une recherche d'identité professionnelle ou *de métier*.

On a ainsi vu apparaître, selon P Nègre²⁹, différentes strates temporelles de construction de la profession, chacune basée sur une action lui donnant son sens :

- – l'observation
- – la relation d'aide
- – l'accompagnement

J Brichaux³⁰ dégage lui aussi trois grande périodes articulées chacune à des savoirs :

²⁵ *L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile* D Fablet, M Chauvière revue française de pédagogie n°134, 2001, p 71

²⁶ Ordonnance n° 45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069158> le 27 décembre 2015

²⁷ Institut pédotechnique de Toulouse fondé par l'abbé Plaquevent

²⁸ Décret n°67-138 du 22 février 1967 INSTITUANT UN DIPLOME D'ETAT D'EDUCATEUR SPECIALISE <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000852433> le 27 décembre 2015

²⁹ P Nègre, 2000 *op. cit.*, p 3

³⁰ J Brichaux, 2001, *L'éducateur spécialisé en questions* Toulouse, Eres p 3

- avant 1965, période caritative, le savoir-être
- de 1965 à 1990, période positiviste, le savoir-faire
- après 1990, période réflexive, le savoir s'y prendre.

On voit là que la profession évolue, ses actions et savoirs de référence aussi, sans que pour autant soient abandonnés réellement les anciens.

2.1.4 Aujourd'hui

L'éducateur spécialisé fait partie de l'ensemble plus vaste des professions des travailleurs sociaux, ou « travail social ».

Le diplôme d'éducateur spécialisé possède un référentiel (et réforme du diplôme) par l'arrêté du 20 juin 2007³¹. Elle est inscrite au RNCP³², la certification professionnelle est reconnue de niveau III.

2.1.4.1 Le référentiel professionnel

Il est le référentiel qui définit le métier et la manière dont il s'articule par fonctions/activités. Il décline aussi les domaines de compétences (DC). Ceux-ci sont au nombre de quatre :

- DC1 : accompagnement social et éducatif spécialisé
- DC2 : conception et conduite de projet éducatif spécialisé
- DC 3 : communication professionnel
- DC4 : implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter-institutionnelles.

A chaque compétence est associé des indicateurs de compétences.

³¹ <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006056546>
consulté le 27 décembre 2015

³² Répertoire national des certifications professionnelles
<http://www.rncp.cncp.gouv.fr/grandpublic/visualisationFiche?format=fr&fiche=2348>
consulté le 27 décembre 2015

Ce référentiel positionne l'éducateur spécialisé dans les professionnels réalisant un travail d'accompagnement (DC 1), les trois autres domaines de compétences décrivant les moyens ou outils de cette accompagnement.

Enfin : le décret du 15 mai 2007 précise que le diplôme « *atteste des compétences nécessaires pour accompagner, dans une démarche éducative et sociale globale, des personnes, des groupes et des familles en difficulté dans le développement de leurs capacités de socialisation, d'autonomie, d'intégration ou d'insertion* »³³, ce qui définit actuellement ce qu'est le travail de l'éducateur spécialisé.

2.1.4.2 Quelles modalités de certification ?

Celui-ci précise, à propos du diplôme : « *Il est structuré en domaines de compétences et peut être obtenu, en tout ou partie, par la voie de l'examen à l'issue d'une formation ou par la validation des acquis de l'expérience.* »³⁴ et qui le délivre : « *Il est délivré par le recteur d'académie* »³⁵

Une partie des compétences requises est validée par contrôle interne « *mis en œuvre en cours de formation et dont les modalités sont détaillées dans le dossier de déclaration préalable mentionné à l'article R 451-2* »³⁶ et une partie « *organisée par le recteur* »³⁷.

L'arrêté du 20 juin 2007 donne davantage de précisions : à partir d'un référentiel composé de quatre domaines de certifications « *Chacun des domaines comporte une épreuve terminale organisée par le recteur d'académie* »³⁸. Il s'agit de :

- entretien sur les pratiques professionnelles (DC1)
- présentation et soutenance d'un mémoire (DC2)
- entretien à partir d'un journal d'étude clinique (DC3)
- épreuve écrite sur les dynamiques institutionnelles (DC 4)

De plus « *les domaines de certification 2, 3 et 4 comportent une évaluation organisée en cours de formation* ».

³³ Décret 2007-899 du 15 mai 2007 relatif au diplôme d'État d'éducateur spécialisé, art 1

³⁴ Ibid

³⁵ Ibid

³⁶ Ibid

³⁷ Ibid

³⁸ Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'État d'éducateur spécialisé titre 3

Les domaines de certifications peuvent être validés totalement ou partiellement. En cas de validation partielle, celle-ci reste effective pendant cinq ans.

2.1.7 L'éducateur spécialisé et ses formations

La formation au diplôme

Le Diplôme d'État d'Educateur Spécialisé peut s'obtenir par les trois voies classiques :

- la formation initiale
- l'apprentissage
- la Validation des Acquis de l'Expérience

La formation initiale se fait en trois ans. Elle a lieu dans des écoles spécialisées (ou dans quelques IUT en France). Il s'agit d'une formation en alternance : temps de stage et d'expérience alternent avec des temps en école durant les trois années. « *Elle comporte 1 450 heures d'enseignement théorique et 2 100 heures (60 semaines) de formation pratique.* »³⁹

L'arrêté du 20 juin 2007 encadre l'organisation de la formation en termes d'heures (article 6) et de contenus (dans son annexe III : « référentiel de formation »). Il précise aussi quels sont les modalités de formation pour des personnes en situation d'emploi et pour les personnes bénéficiant d'allègements de formation.

Le livret de formation

Il est, lui aussi défini par l'arrêté du 20 juin 2007 « *Un livret de formation dont le modèle est fixé par le ministre chargé des affaires sociales est établi par l'établissement de formation pour chaque candidat. Il atteste du cursus de formation suivi tant en matière d'enseignement théorique que de formation pratique. Il retrace l'ensemble des allègements de formation ainsi que les dispenses d'épreuves de certification dont a bénéficié le candidat et comporte l'ensemble des appréciations portées sur le candidat par les membres de l'équipe pédagogique et les référents professionnels.* »

³⁹ Arrêté du 20 juin 2007, consulté le 6 janvier 2016 <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000278576&categorieLien=id>

La formation continue

La profession évoluant en fonction des politiques publiques, l'éducateur « *Prête une attention permanente à l'évolution des connaissances techniques et théoriques du champ social ou éducatif afin de maintenir une pratique adaptée à ces évolutions* »⁴⁰ comme il est précisé dans le référentiel professionnel. Sa formation est donc permanente. Elle peut se faire de manière informelle ou de manière plus formelle dans le cadre de la formation continue.

2.1.8 Son identité professionnelle

Travaillant avec « *une démarche éducative et sociale globale* »⁴¹ l'éducateur n'a pas une matière, un champ de compétences particulièrement approfondi, une référence théorique spécifique, mais qu'elles sont multiples : sociologie, psychologie, psychopathologie, droit, philosophie, psychologie sociale, Histoire, pédagogie et d'autres encore, toutes références étant utiles pour appréhender l'être humain avec lequel il va travailler dans sa globalité et celle de sa situation socio-anthropologique. Sa spécificité se trouvera peut-être dans une approche transdisciplinaire. Mais la question de l'identité professionnelle se pose depuis les débuts de la profession autant à titre collectif qu'au niveau individuel.

« *L'expression « identité de l'éducateur » renvoie à la notion de sens, dont la quête est un chemin incertain qui met à jour le problème de l'engagement. Nous qui avons la prétention d'œuvrer pour d'autres humains en souffrances, nous nous trouvons, plus que quiconque, conviés à une réflexion sur le sens à donner à la vie. Nous y sommes doublement confrontés, car l'autre nous présente sans cesse son énigme* ». »⁴²

Même s'il y a différents points de vue et images de l'éducateur, ne permettant pas complètement de définir une « culture professionnelle de l'éducateur⁴³ » il reste historiquement lié au travail avec les enfants ou des jeunes et se fonde, selon M Chauvière sur deux mythes fondateurs :

- « *la croyance en l'éducabilité de l'enfant, comme petit d'homme* » et

⁴⁰ http://cache.media.education.gouv.fr/file/VAE/80/6/DEES_referentiel_prof_dispenche_381806.pdf

⁴¹ Décret 2007-899 du 15 mai 2007 relatif au diplôme d'État d'éducateur spécialisé, art 1

⁴² J, Loubet, 2000, *Le savoir-faire éducatif* Ramonville Saint Agne, Eres, p 8

⁴³ M Chauvière « *Peut-on parler d'une culture professionnelle des éducateurs ?* » consulté le 23 mars 2016 <https://sejed.revues.org/6067>

- le pragmatisme « (...) la culture référentielle des éducateurs doit d'emblée n'être jamais coupée de l'action et leur donne prise sur le monde à commencer par celui immédiat des enfants et adolescents »⁴⁴

Il ajoute : « (...) l'activité de l'éducateur demeure globalement une activité socio-éducative de type clinique »

« (...) le trait le plus caractéristique est qu'en dépit des cadres légaux précis, l'éducation spécialisée apparaît à ceux qui la pratiquent comme étant avant tout une intervention relationnelle, ce qui rend difficile toute tentative de définition, d'où de régulières crises d'identité collective. »⁴⁵

Une ambiguïté sur la fonction principale : la coordination

La réforme de 2007 introduit, pour l'éducateur, ce qui peut apparaître comme une nouvelle fonction : la coordination. Si l'éducateur spécialisé était clairement identifié comme accompagnant des jeunes ou des adultes dans une démarche, il peut désormais ne plus être en contact avec les populations en difficultés et voit son intervention se recentrer autour de l'équipe et des dynamiques institutionnelles, voire de territoire⁴⁶ : « Il est en capacité de s'engager dans des dynamiques institutionnelles, inter institutionnelles et partenariales ».

Les domaines de compétence 3 et 4 du référentiel formalisent ces interventions. En pratique dans les institutions, l'éducateur peut se voir confier l'animation de réunions, l'organisation des activités, la gestion des conflits dans l'équipe.... en particulier quand les autres intervenants de l'accompagnement ont des qualifications de niveau IV ou V ⁴⁷. Il peut pour cela occuper une fonction hiérarchique auprès des autres intervenants, ou une fonction transversale.

Ce déplacement correspond à ce qui a été perçu comme une déqualification ou un glissement de fonctions et s'est opéré dans le cadre de changement de fonctions dans les différents degrés hiérarchiques : les chefs de services et les directeurs ont vu, eux aussi dans cette période, leurs attributions évoluer en fonction des besoins des institutions et de l'organisation des collectivités publiques.

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ Sous la direction de J-Y Barreyre, B Bouquet et Pierre Lassus 2006, op.cit., p 214

⁴⁶ http://cache.media.education.gouv.fr/file/VAE/80/6/DEES_referentiel_prof_dispence_381806.pdf

consulté le 20 mai 2016

⁴⁷ ME, AMP etc

La valeur accordée aux domaines de formation vient aussi soulever un questionnement sur les fonctions de l'éducateur. Si les textes le définissent comme un travail d'accompagnement, le temps de formation, comme le nombre d'ECTS⁴⁸ délivrés, mettent l'accent sur la conception et conduite de projet (DC 2) comme domaine de compétence le plus important. La démarche par projet devient l'outil privilégié de l'accompagnement.

L'éducateur devient ainsi clairement un coordinateur de projets et sa mission d'accompagnement va se faire de cette place, place qui n'est pas toujours un accompagnement de proximité avec la personne accompagnée.

2.1.9 L'éducateur : un acteur de l'entre-deux

Une précédente recherche⁴⁹ m'avait fait explorer l'éducateur à travers ses métaphores. A ce titre, l'ouvrage de J Brichaux⁵⁰, recueillant les textes de différents auteurs avait été particulièrement éclairant sur la profession à travers les représentations qu'en ont ses acteurs (et ici auteurs). D'autres références, comme, par exemple : celle de P Gaberan⁵¹, J-F Gomez⁵², J Rouzel⁵³ amènent à dégager plusieurs grandes images de l'éducateur spécialisé.

Celles-ci font apparaître trois grandes figures :

- un professionnel porteur, soutenant les actions des personnes accompagnées, ayant une fonction étayante, de guide, de facilitation,
- un professionnel jouant une fonction de passeur, médiateur, transmetteur, intermédiaire,
- enfin, l'image d'un fabriquant, artisan, bricoleur, alchimiste, artiste.

Se dégagent alors trois grandes fonctions : de protection, de médiation, de production (ou création).

L'éducateur semble se retrouver toujours dans les carrefours, les lieux de passages, les marges. Au carrefour de différents champs théoriques, mais aussi carrefours aux côtés des personnes qu'il accompagne dans des transitions, des évolutions, une insertion.... Marges,

⁴⁸ Equivalent Transfert System (système européen de transferts de l'accumulation de crédits)

⁴⁹ DUHEPS

⁵⁰ (ss dir) J. Brichaux, 2004, *L'éducateur, d'une métaphore à l'autre*. Ramonville Saint-Agne, Eres, 232 pages

⁵¹ P. Gaberan, 2003, *La relation éducative un outil professionnel pour un projet humaniste* Ramonville Saint-Agne, Eres 152 pages

⁵² J-F Gomez, 2006, *Déficiences mentales, le devenir adulte*, Paris, Dunod, 232 pages

⁵³ J. Rouzel, 2014, *Pourquoi l'éducation spécialisée ?* Paris, Dunod., 240 pages et Joseph Rouzel *Éducateur, un métier impossible* consulté le 3 février 2013 <http://www.psychasoc.com/Textes/Educateur-un-metier-impossible>

avec les personnes en marge de la société, dont il facilite le passage vers une meilleure intégration ou acceptation.

Mais l'entre-deux n'est pas que spatial ou temporel, il peut être entre deux idées, deux éthiques, deux injonctions, ou des paradoxes⁵⁴ comme par exemple : celui de favoriser l'autonomie de la personne mais dans un but de socialisation., ou celui de concilier commande publique et possibilités ou demandes des personnes accompagnées.

L'éducateur n'est pas à un endroit précis, dans une science précise, il semble pourtant être, ou faire, le lien entre, connexion entre deux, conciliation de deux ou plus, passage, transition, transmission, fabriquant de lien et de cohésion.

La diversité des champs d'action⁵⁵ et de populations accompagnées

Le référentiel professionnel nous dit : « *L'éducateur spécialisé intervient principalement, mais sans exclusive, dans les secteurs du handicap, de la protection de l'enfance, de la santé et de l'insertion sociale. Il est employé par les collectivités territoriales, la fonction publique et des associations et structures privé* »⁵⁶

Professionnel de l'accompagnement, les lieux de travail de l'éducateur spécialisé sont divers, aussi diversifiés que le sont les difficultés des personnes avec lesquelles il est dans « *une relation socio-éducative de proximité inscrite dans une temporalité* ».⁵⁷

Il peut donc être amené à travailler dans le cadre de lieux de vie, ou résidence (internat ou à domicile), de lieux de travail ou de scolarité, de milieux dit « ouverts » (prévention, aide sociale à l'enfance, à la parentalité...), dans le cadre de services ou de suivis à domicile. Il peut travailler dans le cadre de la fonction publique (hospitalière, territoriale...) ou dans le champ du privé, principalement associatif. Les personnes auxquelles il va s'adresser vont être de tout âge : des enfants, des adolescents ou des adultes, individuellement ou en groupes (familles, habitants d'un territoire, établissements, groupes constitués autour d'une même difficulté...) et toujours dans un cadre institutionnel.

«L'éducateur spécialisé, dans le cadre des politiques partenariales de prévention, de protection et d'insertion, aide au développement de la personnalité et à l'épanouissement

⁵⁴ M Autès a développé cette question dans « *Les paradoxes du travail social* » Paris, Dunod, 2013, (2ème ed) 336 pages

⁵⁵ Voir J Queudet, 2008, *Éducateur spécialisé, un métier entre ambition et repli* Paris, L'Harmattan, 268 pages

⁵⁶ http://cache.media.education.gouv.fr/file/VAE/80/6/DEES_referentiel_prof_dispenche_381806.pdf

⁵⁷ op.cit.

de la personne ainsi qu'à la mise en œuvre de pratiques d'action collective en direction des groupes et des territoires ». ⁵⁸ L'éducateur spécialisé travaillant dans le cadre de politiques publiques, ses interventions vont varier en fonctions de celles-ci.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons principalement au travail de l'éducateur spécialisé dans le secteur du handicap, auprès d'adultes accueillis dans les foyers, ce qu'on appelle « en internat ».

2.2 Le handicap mental

Les foyers sont des établissements offrant hébergement et accompagnement, cet accompagnement se fait aussi dans les temps de vie quotidienne, en fonctions des besoins des personnes. Il peut s'agir d'enfants ou d'adultes.

Différents établissements accueillent spécifiquement des enfants ou des jeunes dans le cadre des apprentissages scolaires et sociaux : Institut Médicaux Educatifs, certains Institut Thérapeutiques Educatifs et Pédagogiques... d'autres hébergent des personnes adultes avec un accompagnement à la vie quotidienne et sociale comme, par exemple, les Centres d'Hébergement et de Réinsertion Sociale pour les personnes vivant dans la précarité ou les Foyers d'hébergement pour les personnes en situation de handicap (travaillant souvent en ESAT⁵⁹).

Dans le cadre plus spécifique du handicap, il existe aussi les foyers de vie, les foyers d'accueil médicalisé (FAM), les maisons d'accueil spécialisées (MAS) en fonction du handicap et de son importance dans la vie de tous les jours, pour la personne.

2.2.1 Le handicap

Origine du mot

Selon le dictionnaire étymologique ⁶⁰ : *Étymon. et Hist. 1. 1827 « course dans laquelle on égalise les chances des concurrents en répartissant des désavantages proportionnés à la force des chevaux » (T. Bryon, Manuel de l'amateur des courses, Avertissement, p. 49 ds*

⁵⁸ op.cit.

⁵⁹ ESTAT : Établissement et Service d'aide par le Travail : « L'Ésat permet à une personne handicapée d'exercer une activité dans un milieu protégé si elle n'a pas acquis assez d'autonomie pour travailler en milieu ordinaire ou dans une entreprise adaptée » <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1654> consulté le 6 mars 2016

⁶⁰ <http://www.cnrtl.fr/etymologie/handicap> consulté le 12 avril 2016

Mack. t. 1, p. 206), d'où 2. a) 1892 « moyen par lequel on désavantage des concurrents pour égaliser les chances de tous » handicap de poids (Baudry de Saunier, Cycl., p. 407); b) 1924 « désavantage, défaut ou point faible » (Du Bos, loc. cit.). Empr. à l'angl. handicap, attesté dep. 1754 comme terme désignant des courses de chevaux qui, à l'orig., étaient organisées sur le modèle d'un jeu dans lequel on proposait des sommes destinées à égaliser la valeur d'objets d'échange et où la mise était déposée dans une coiffure (angl. cap « casquette, bonnet, toque »), handicap étant prob. une contraction de hand in the cap « main dans le chapeau » (cf. NED, s.v.).

Définition

Si le mot « handicap » vient du domaine des courses hippiques, par métonymie, il va ensuite désigner un désavantage.

B. – P. méton.⁶¹

1. Désavantage imposé dans une épreuve à un concurrent de qualité supérieure; désavantage subi par un concurrent. Partir avec un handicap, combler, rattraper son handicap. Les handicaps sont établis (...) par le juge arbitre (Règlement de la Fédération Française de Lawn-Tennis, 1936). Nous inventions des jeux d'Indiens, des courses à handicap (Sagan, Bonjour tristesse, 1954, p. 70). La recherche de l'égalité des chances au départ est si manifestement le principe essentiel de la rivalité qu'on la rétablit par un handicap entre des joueurs de classe différente (...) on ménage une inégalité seconde (Jeux et sports, 1967, p. 159).

2. *Au fig. Ce qui empêche quelqu'un ou quelque chose de développer, d'exprimer au mieux toutes ses possibilités ou d'agir en toute liberté. Synon. entrave, gêne. Les difficultés sont ici multiples : l'ignorance de la langue d'abord, mais (...), c'est là un handicap qui agira comme un stimulant maximum (Du Bos, Journal, 1924, p. 129). Il faut absolument éviter d'avoir des enfants. (...) c'est un embarras, une cause de soucis, de tracas, et pour une jeune fille, c'est un handicap trop lourd (Aymé, Uranus, 1948, p. 10). Imposer au commerce maritime des limitations et des handicaps (M. Benoist, Pettier, Transp. mar., 1961, p. 22) :*

– MÉD. Déficience physique ou mentale. L'enfant handicapé, atteint de plusieurs handicaps n'a-t-il pas droit à une attention spéciale? (...) l'institution des jeunes aveugles

⁶¹ <http://www.cnrtl.fr/etymologie/handicap> consulté le 12 avril 2016

de Nancy (...) vient d'ouvrir une nouvelle section pour enfants aveugles et déficients visuels graves surhandicapés (...). Les critères d'admission sont le handicap visuel (handicap principal), associé à d'autres handicaps physique, mental, psychologique (L'Est républicain, 27 mai 1979, p. 6). V. handicapé ex.

Définition du code de l'action sociale et des familles

Le Code de l'action sociale et des familles définit le handicap aujourd'hui, dans le champ qui nous intéresse : celui des personnes : *«Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.»*⁶²

La Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) comprend trois dimensions qui révèlent autant de composantes du handicap. Ces dimensions sont : la déficience, l'incapacité et le désavantage.

– la déficience : *" Dans le domaine de la santé, la déficience correspond à toute perte de substance ou altération d'une fonction ou d'une structure psychologique, physiologique ou anatomique."*

– l'incapacité : *"Dans le domaine de la santé, une incapacité correspond à toute réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon normale ou dans les limites considérées comme normales, pour un être humain."*

– le désavantage : *"Dans le domaine de la santé, le désavantage social d'un individu est le préjudice qui résulte de sa déficience ou de son incapacité et qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle considéré comme normal, compte tenu de l'âge, du sexe et des facteurs socioculturels."*⁶³

La situation de handicap

Comme l'indique la définition, la notion de handicap actuelle prend en compte ces trois dimensions et leur articulation. L'incapacité et le désavantage résultant de la déficience sont aussi question de contexte, de la nature des activités à accomplir, des possibilités de

⁶² Article L114 du code de l'action sociale et des familles (inséré par Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 art. 2 I Journal Officiel du 12 février 2005

⁶³ Consultable sur le site de l'OMS <http://www.who.int/classifications/icf/en/> (consulté le 3 juillet 2016)

compensation etc.. On parle donc d'une personne « en situation de handicap », celui-ci pouvant varier d'une situation à l'autre, en fonction des aménagements ou aides que la personne peut avoir, ou mettre en œuvre. En fonction aussi de l'environnement de vie de la personne (social, humain, matériel...).

Les différents types de handicaps⁶⁴

Les différents types de handicap sont ceux énumérés dans la définition, dans l'article 2 de la loi de 2005. Si cette typologie peut sembler réductrice par rapport aux situations réelles très diverses et si certaines catégories sont actuellement sujettes à débats, elle permet néanmoins de dégager de grandes lignes de compréhension. Les handicaps y restent classés en fonction de la déficience d'origine.

Il s'agit du handicap physique, le handicap sensoriel, le handicap mental, le handicap cognitif, le handicap psychique, le polyhandicap et les maladies invalidantes.

Dans le cadre de cette recherche, il est important de développer plus particulièrement les deux types de handicaps les plus fréquemment rencontrés dans les foyers de vie : le handicap mental, qui est commun à tous les résidents accueillis, et le handicap psychique, qui lui est fréquemment associé dans ce contexte. Les autres types de handicaps, peuvent cependant être présents au titre de handicaps associés au handicap mental, mais ils sont moins fréquents.

2.2.3 Le handicap mental

Afin de définir ce qu'est le handicap mental, je donnerai deux définitions : celle de l'Organisation Mondiale de la Santé et celle de l'UNAPEI.

Selon la définition de l'OMS⁶⁵, « *Le handicap mental induit des perturbations du degré de développement des fonctions cognitives telles que la perception, l'attention, la mémoire et la pensée ainsi que leur détérioration à la suite d'un processus pathologique. Le handicap mental est la conséquence sociale d'une déficience intellectuelle.* »

⁶⁴ Loi du 11 février 2005 art 2

⁶⁵ Organisation Mondiale de la Santé <http://www.who.int/classifications/icf/wha-fr.pdf> consulté le 3 juillet 2016

Selon la définition de l'UNAPEI⁶⁶, «L'expression « handicap mental» qualifie à la fois une déficience intellectuelle (approche scientifique) et les conséquences qu'elle entraîne au quotidien (approche sociale et sociétale). Le handicap mental se traduit par des difficultés plus ou moins importantes de réflexion, de conceptualisation, de communication, de décision, etc. (...). »

On voit bien, dans les deux définitions, comment le handicap est causé par la déficience intellectuelle touchant les personnes. Quelques difficultés rencontrées par les personnes y sont aussi décrites.

La déficience intellectuelle, à l'origine du handicap, peut avoir différents degrés de gravité, en fonction des échelles de mesure de l'intelligence⁶⁷ et par rapport à une norme définie. Les déficiences ont pu être classées en déficiences « profondes », « sévères », « légères » etc...

Les deux définitions s'accordent néanmoins sur les deux points essentiels : la déficience intellectuelle et ses conséquences.

2.2.4 Les personnes accueillies en foyer de vie

Un handicap d'origine diverse

Cependant, si les personnes vivant en foyer de vie ont toutes un handicap mental, il n'est pas toujours si simple dans la réalité clinique de tous les jours de déterminer ce qui est de l'ordre de la déficience intellectuelle et de ce qui est de l'ordre de la déficience cognitive ou d'une maladie psychique. Ceci est d'autant plus vrai qu'actuellement, il arrive aussi que des personnes étant en attente d'une place en FAM (Foyer d'Accueil Médicalisé), voire en MAS (Maison d'Accueil Spécialisée) y résident. La déficience à l'origine du handicap reste difficile à identifier, à isoler d'autres manifestations.

« Ces représentations clivées des états de troubles mentaux ne tiennent pas à l'épreuve de la clinique (...) et plus particulièrement pour les résidents accueillis en MAS ou FAM. Chez ces personnes, les étiologies organiques et psychiques s'intriquent largement, les

⁶⁶ L'Unapei est la première fédération d'associations française de représentation et de défense des intérêts des personnes handicapées mentales et de leurs familles. Créée en 1960, elle rassemble 600 associations de bénévoles, parents et amis, qui agissent pour que toute personne déficiente intellectuelle dispose d'une solution d'accueil et d'accompagnement et soit le plus intégrée possible dans la société. <http://www.unapei.org> consulté le 3 juin 2016

⁶⁷ En France, c'est Binet, en 1905, qui le premier a mis au point un test de mesure équivalent à une « échelle de l'intelligence ». (Test « Binet-Simon »),

déficits cognitifs s'associent étroitement avec de massives souffrances psychiques, leurs comportements mettent en évidence des déficiences fonctionnelles et des symptômes psychopathologiques sans qu'il soit possible de déterminer avec exactitude ce qui serait de la maladie mentale ou du handicap »⁶⁸

Il me semble donc important de définir aussi la notion de handicap psychique, dans la mesure où il se mêle au handicap mental dans un certain nombre de situations rencontrées en foyer de vie.

Le handicap psychique, la maladie mentale

«Psychiatrie et handicap sont tous deux des termes récents dont les champs (la folie et l'invalidité) pourtant se sont croisés et parfois recouverts au fil de l'Histoire. Déviants, anormaux, aliénés, diminués, tarés ou encore déficients : les sociétés, en fonction des contextes culturels et politiques ont porté des regards différents sur ceux qui, par l'exceptionnalité de leur corps ou de leur pensée, se prêtaient autrement à l'organisation sociale établie ».⁶⁹

S. Muller explique ici la difficulté de cerner le concept de handicap psychique, qui est apparu avec la loi de 2005 et la «revendication d'une reconnaissance d'un handicap dit "psychique" »⁷⁰ dû à des troubles psychiques. Ce concept fait actuellement débat et la question reste ouverte sur la question « *quels sont les troubles psychiques qui peuvent être traduits comme une déficience des capacités psychiques ?* ».⁷¹ Selon lui, « *le handicap dit mental a, pendant de nombreuses décennies, indiqué autant la folie que le retard intellectuel, autant les troubles organiques que les troubles d'origine psychologiques.*⁷². Cette appellation de handicap psychique reflète cependant bien le handicap des personnes accueillies en foyer de vie d'autant qu'un trouble psychique important dès l'enfance peut être cause d'apparition d'une déficience, intellectuelle notamment, à l'âge adulte.

S Muller nous dit : « *la ligne de démarcation est en effet peu évidente et le « retard mental » peut être parfois caractéristique de certaines pathologies telles que, par exemple, la schizophrénie ou encore l'autisme* ». Ce propos rejoint ce que disaient déjà M Capul et M Lemay en 1996, quand on parlait de « psychoses déficitaires » : « *Il n'est pas toujours*

⁶⁸ Philippe Chavaroche *Le projet individuel, repères pour une pratique avec les personnes gravement handicapées mentales* ERES Ramonville Saint -Agne 2006 p 60-61

⁶⁹ S. Muller 2011 *Comprendre le handicap psychique*, Paris, Champ Social Editions p 7

⁷⁰ S. Muller op.cit. p 8

⁷¹ S. Muller op.cit. p 74

⁷² S. Muller op.cit. P 75

*possible de distinguer (...) les psychoses à expression déficitaires des états déficitaires proprement dits ; cette dernière expression correspondant à ceux que l'on appelait il y a peu les "enfants débiles". La terminologie actuelle englobe enfants et adultes : "personnes handicapées mentales" ».*⁷³

La définition du handicap mental est récente, méconnue, évolutive, et souvent confondue avec la déficience, ou avec son origine. La classification actuelle, et la manière de prendre en compte les difficultés des personnes sont aussi le résultat d'une évolution des perceptions de la différence qui évolue, ainsi que les modes de prise en charge de cette population par notre société.

Par ailleurs, entre le handicap mental, dû à une déficience intellectuelle, et les autres handicaps (psychiques notamment), la séparation n'est pas aisée dans le cadre de la population à laquelle je vais m'intéresser : les personnes accueillies en foyer de vie.

Les actions d'accompagnement ne vont pas consister uniquement en un accompagnement de la personne déficiente intellectuelle mais peuvent aussi se révéler une forme de soin, qu'il relève du « cure » concernant les équipes médicales, ou, pour les équipes dites éducatives, du « care » ou même du « collectif soignant » tel qu'il a été pensé par les mouvements de la psychothérapie institutionnelle.

Un handicap important

Les personnes accueillies en foyer de vie sont toutes des personnes adultes. Cependant, leurs capacités sont réduites, le handicap est important, ce qui a une conséquence sur leur situation concernant le travail.

Le *Dictionnaire du handicap*⁷⁴ décrit ainsi les personnes accueillies : « *Il accueille des personnes dont le handicap grave ne permet pas ou plus l'exercice d'une activité professionnelle en établissement ou service d'aide par le travail (ESAT) ou un habitat en foyer d'hébergement. Cependant, les résidents des foyers de vie sont sensiblement moins dépendants que ceux vivant en maison d'accueil spécialisé (MAS et en foyer d'accueil médicalisé (FAM).* »

⁷³ M. Capul, M. Lemay 1996 *De l'éducation spécialisée*, Ramonville Saint Agne Eres p 6

⁷⁴ G Zribi, D Poupée-Fontaine, 2007, *Dictionnaire du handicap*, Rennes, ENSP, p 157

Les personnes vivant en foyer de vie bénéficient toutes d'une notification de la MDPH⁷⁵ attestant de leur inaptitude au travail productif (entendre : elles ne peuvent travailler, y compris en milieu protégé) et de l'Allocation Adulte Handicapé (AAH)⁷⁶.

La déficience intellectuelle est importante : elle est souvent quantifiée de moyenne à profonde. Ces personnes n'ont pas toutes pu accéder à des acquis scolaires de type lecture ou calcul, même les bases. Les capacités cognitives sont souvent altérées de manière importante (pas de capacité d'abstraction, pas de notion du temps pour certains...). Certaines de ces personnes n'accèdent pas au langage verbal, quand c'est le cas, il reste peu élaboré.

Ainsi, la plupart bénéficient d'une protection juridique : mesure de tutelle pour une grande partie, mesure de curatelle pour certains.

Une dépendance importante

L'importance du handicap dans les actes de la vie quotidienne, même les plus simples, rendent les personnes dépendantes d'un tiers : que ce soit pour effectuer des démarches, faire ses achats, pour lire son courrier ou répondre au téléphone. Mais cela peut être aussi pour faire des choix (la destination d'un séjour de vacances par exemple), comprendre les situations (autant du point de vue technique que du point de vue relationnel), exprimer ses envies et émotions ou participer à la vie locale. Enfin, cela peut être pour des actes en lien avec des fonctions vitales : se laver correctement, s'habiller, manger...

L'éducateur spécialisé et le handicap mental

L'éducateur spécialisé travaillant avec des personnes en situation de handicap mental, va, selon le cadre institutionnel de son action, mais aussi selon l'importance et la nature du handicap et l'âge des personnes accompagnées, avoir des missions différentes. Parfois, il sera aux frontières du pédagogique (et du scolaire) avec des enfants en IME⁷⁷ ou

⁷⁵ « Créées par la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005, les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) sont chargées de l'accueil et de l'accompagnement des personnes handicapées et de leurs proches. Il existe une MDPH dans chaque département, fonctionnant comme un guichet unique pour toutes les démarches liées aux diverses situations de handicap » <http://www.mdpf.fr/> (consulté le 8 avril 2016)

⁷⁶ Allocation Adulte Handicapé « l'AAH, créée par la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 permet de garantir aux personnes en situation de handicap un revenu minimal garanti par l'État. Cette allocation est une prestation de service au titre des prestations sociales par les CAF ou les MSA selon le régime auquel est affiliée la personne bénéficiaire » Handicap, le guide pratique p 189

⁷⁷ IME : Institut Médico-Educatif « Les IME assurent une éducation adaptée et un accompagnement médico-social aux enfants handicapés. Les équipes de ces établissements y mettent donc en œuvre un accompagnement global tendant à favoriser l'intégration dans les différents domaines de la vie, de la formation générale et professionnelle. » <http://www.unapei.org/Les-missions-de-l-IME.html> consulté le 12

accompagnés par un SESSAD⁷⁸ par exemple, parfois son action se situera aux frontières du soin psychiatrique comme cela peut se faire avec des adultes dans le cadre d'un FAM⁷⁹. Il interviendra, soit dans des temps précis de rencontres avec les personnes, soit autour d'une action précise. Il peut aussi, comme c'est le cas du travail en foyer, intervenir dans « le quotidien » qui va à la fois définir en partie son cadre d'intervention mais aussi être son outil de travail dans l'accompagnement. Ses objectifs vont être multiples, mais l'autonomie de la personne est toujours recherchée. Le travail de l'éducateur va alors consister, soit à réduire la dépendance, soit à compenser le handicap.

Ainsi, avant de désigner une profession, l'éducateur est celui qui a une fonction éducative vis à vis d'autrui. Il peut concerner les éducateurs naturels (comme les parents) ou des professionnels. Ceux-ci sont multiples et parmi eux, on va retrouver l'éducateur spécialisé.

Exerçant sa fonction dans le cadre de politiques publiques, l'éducateur spécialisé est une profession récente dont les débuts remontent aux années 1940.

Depuis sa création, la profession n'a cessé d'évoluer en fonction des changements sociaux. Aujourd'hui, il fait partie de la grande famille des travailleurs sociaux. Diplôme D'État de niveau III, le diplôme d'éducateur spécialisé peut s'obtenir par trois voies : la formation initiale, l'apprentissage et la Validation des Acquis de l'expérience.

La profession d'éducateur spécialisé présente une caractéristique, qui va être liée à la fois à son apparition récente et à sa position par rapport aux évolutions de la société et des politiques publiques mais aussi à ses référentiels théoriques multiples : une recherche d'identité professionnelle y est prégnante. Cependant, on peut y voir un « acteur de l'entre-deux ».

Ses lieux d'emplois vont être divers, de même que les publics auxquels il va s'adresser. Les personnes en situation de handicap sont de celles-là.

avril 2016

⁷⁸ Service d'éducation spéciale et de soins à domicile « *Le SESSAD a pour but de maintenir, dans la mesure du possible, l'enfant ou l'adolescent dans son milieu de vie naturel (domicile, crèche, école). Il s'adresse à des jeunes, âgés de 0 à 20 ans, qui ne bénéficient pas d'une prise en charge ou d'un suivi spécialisé.* » <http://www.unapei.org/+SESSAD+.html> consulté le 12 avril 2016

⁷⁹ Foyer d'Accueil Médicalisé « *Le Foyer d'accueil médicalisé est un logement permanent. Il accueille des personnes adultes, lourdement handicapées physiques, mentales, ou atteintes de handicaps associés, et dont la dépendance est totale ou partielle.* » <http://www.unapei.org/Le-Foyer-d-accueil-medicalise-FAM.html> consulté le 12 avril 2016

Si le handicap a longtemps été considéré comme un attribut de la personne, la loi définit aujourd'hui le handicap comme une situation. On parlera de personnes « en situation de handicap » et donc d'interactions entre la personne et son environnement.

La déficience intellectuelle va être à l'origine de situations de handicap mental, et c'est un handicap mental important qui amène les personnes à être accueillies en foyer de vie. A la déficience intellectuelle peuvent y être associés d'autres difficultés : troubles psychiques, sensoriels, psycho-moteurs...

Les foyers de vie proposent un équipement et un accompagnement quand les personnes ont besoin d'un cadre de vie spécifique et d'un accompagnement régulier, voire permanent, dans leur vie. Dans ce lieu qui est le lieu d'habitation des personnes, l'accompagnement que l'éducateur y effectuera sera un accompagnement de la vie quotidienne.

Chapitre 3

l'Accompagnement du quotidien en foyer de vie

« Il est vrai que cette quotidienneté est le plus souvent banale et que l'on éprouve des difficultés pour en parler, c'est tellement simple. « Ce qui se passe chaque jour et qui revient chaque jour, le banal, le quotidien, l'évident, le commun, l'ordinaire, l'infra-ordinaire, le bruit de fond, l'habituel, comment en rendre compte, comment l'interroger, comment le décrire ? », se demande Georges Perec. »⁸⁰

3.1 L'accompagnement

3.1.1 Définitions générales

La définition générale du dictionnaire Robert est : « *se joindre à (qqn) pour aller où il va en même temps que lui* »⁸¹. Le Larousse, quant à lui le définit ainsi : « *Action d'accompagner quelqu'un dans ses déplacements ; travail de l'accompagnateur.* »⁸²

L'idée de déplacement est présente dans les deux définitions, mais il n'est pas précisé ici, ni la nature de ce déplacement, ni qui est la personne accompagnée.

⁸⁰ P. Chavaroche, 2004,, « Chronicité et quotidienneté avec les adultes lourdement handicapés », *La chronicité en psychiatrie aujourd'hui*, Toulouse, ERES, «Hors collection», 176 pages

⁸¹ Le Robert micro

⁸² <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/accompagnement/469> consulté le 5 juillet 2016

3.1.2 Définition approfondie et étymologie

A propos de la définition du Robert, et pour la compléter, le Dictionnaire Pratique du Travail Social précise : « *Deux idées se dégagent de cette courte définition. Tout d'abord « se joindre à », c'est à dire se rapprocher, converger, s'ajouter à un mouvement qui existe avant que l'accompagnateur s'y joigne et, ensuite, « pour aller où il va », ce qui signifie très clairement que ce n'est pas l'accompagnateur qui décide du chemin mais bel et bien l'accompagné* »⁸³ Mais le mot est proche du mot « compagnon » qui désigne, selon son étymologie⁸⁴ (con-panis) : « *celui avec qui on partage le pain* » et qui évoque le partage de nourriture, de moments, de sujets communs.

3.1.3 Deux idées

On voit donc, avec ces premières définitions, que le mot « accompagner » véhicule deux idées.

D'une part on voit une personne avec son mouvement et une seconde personne « accompagnant ».

D'autre part l'idée de partage est présente (de pain, de moments de vie, d'une situation en commun). « *L'utilisation du mot accompagnement est donc loin d'être neutre puisque partager le pain est « revenir au contrat idéal où la nourriture nécessaire est divisée équitablement entre les compagnons* »⁸⁵

Ces deux idées font apparaître un mouvement (celui d'un des deux protagonistes) et, dans cette situation accompagnant-accompagné, une « nourriture » (ou objet) partagée.

⁸³ Dictionnaire pratique du travail social p 1

⁸⁴ Dictionnaire étymologique de la langue française PUF 2002

⁸⁵ M Paul, 2004, *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique* Paris, L'harmattan, p 63

3.1.4 L'actualité de l'accompagnement

Si les pratiques d'accompagnements ne sont pas nouvelles, si, comme le compagnonnage, elles existent depuis les débuts de l'humanité, le mot s'est généralisé, répandu, ainsi que ses pratiques, dans nos sociétés actuelles, en réponse à de nombreuses situations de changement et de précarité, que les personnes traversent au cours de leur vie (insertion professionnelle, reconversions, insertion sociale...). L'accompagnement par une personne spécifique, de manière professionnalisée, est aussi une réponse au délitement des liens sociaux naturels (famille, etc...) « *Si la notion d'accompagnement est apparue depuis une vingtaine d'années, elle est restée longtemps informelle et ce n'est que depuis la fin des années 1990 que l'on note son développement conceptuel* ».⁸⁶

3.1.5 Une dimension institutionnelle

Aujourd'hui, il existe de nombreuses professions d'accompagnement, que ce soit dans le cadre des formations, des transitions professionnelles, ou de la vie, dans le cadre aussi de situations spécifiques, plus ou moins temporaires, comme c'est le cas dans le handicap.

Quels que soient ces cadres et les raisons qu'une personne va avoir d'être accompagnée, plusieurs dimensions apparaîtront : le cadre institutionnel, la contractualisation et le statut spécifique donné au professionnel. Ceux-ci encadrent la relation d'accompagnement qui se fera entre l'accompagnant et l'accompagné : « *on repérera effectivement que toute relation d'accompagnement, même dans une situation de bénévolat, s'inscrit aujourd'hui dans un cadre institutionnel* »⁸⁷

Pour accompagner, le professionnel (ou bénévole) le fera au travers un statut : « *l'institution fournit le mandat, donne autorité à un professionnel pour agir (accompagner) en son nom et fixe le cadre, les références et les médiations. L'accompagnement ne se fait donc qu'au travers de fonctions statutaires* »⁸⁸. Ce statut, donné par l'institution, comme la différence de statut entre les deux personnes en présence dans l'accompagnement, va devenir un des leviers de ce qui pourra se jouer⁸⁹ Le statut va permettre à la fonction d'opérer. De même, comme le dit M Paul, à travers le statut, l'institution donne autorité à

⁸⁶ Sous la direction de J-Y Barreyre, B Bouquet et Pierre Lassus 2006, op.cit., p 22

⁸⁷ M Paul, 2004, op.cit.p 118

⁸⁸ M Paul, 2004, op.cit.p 118

⁸⁹ Cette question sera développée plus loin, quand il s'agira d'aborder la relation d'accompagnement et ses enjeux.

l'accompagnant pour le faire. Il ne s'agit pas d'une simple relation amicale, mais bien d'une relation qui viendra se nouer dans un cadre établi avec une finalité précise.

« la contractualisation gère tant les visées et les règles du jeu institutionnelles, les objectifs du professionnel que la demande de la personne-demande à partir de laquelle la collaboration peut s'exercer »⁹⁰ Pour ce qui s'agit de l'accompagnement en foyer de vie, cette contractualisation va se faire par divers outils : le contrat de séjour, mais aussi, pour ce qui s'agit de l'accompagnement individualisé, via un projet d'accompagnement.⁹¹

3.1.6 La relation d'accompagnement

Dans les cadres ainsi définis, l'accompagnement va pouvoir devenir relation, celle-ci permettant à la personne accompagnée de cheminer dans son projet.

En effet, l'accompagnement comporte une dimension relationnelle, qui demande du temps passé avec la personne et une implication de la part du professionnel.

Cette relation d'accompagnement, singulière et avec une implication émotionnelle de la part de chacun, qui peut être interprétée à partir de la notion anthropologique de don⁹² ou à travers la notion du transfert⁹³ issu des champs psychanalytiques, crée une proximité affective qui peut amener à une confusion des places ou des ambiguïtés sur la nature du don qui est en jeu. Son intérêt réside dans le fait qu'elle peut être un moteur pour la personne accompagnée et son évolution. Mais elle peut aussi mener à des dérives qui peuvent nuire à la progression de la personne.

L'implication relationnelle dans l'accompagnement demande donc une forme d'effacement au professionnel, ainsi qu'une lucidité sur la nature de la relation. Concernant plus particulièrement l'éducation spécialisée, « *Le risque d'être mal situé est sans doute un des risques majeurs de ce métier, tant de situations peuvent être équivoques, d'autant que l'exercice éducatif n'autorise pas le recul, puisqu'il convient de répondre sur le champ, et donc, le plus souvent, comme on le sent* ». ⁹⁴

⁹⁰ M Paul, 2004, *op.cit.* p 120

⁹¹ « l'accompagnement est contractualisé par un contrat de séjour entre la personne et/ou son représentant légal et ses modalités sont régulièrement réajustées ». Loi 2002-2

⁹² C'est le cas, notamment, dans l'ouvrage de P Fustier, 2015, *Le lien d'accompagnement Paris*, Dunod, 249 pages

⁹³ « Le transfert n'est pas l'apanage des psychanalystes. En fait, toute relation humaine en est imprégnée. Dans l'exercice professionnel, que l'on soit analyste, éducateur, enseignant etc. chacun en fait un usage en fonction de son champ d'intervention spécifique, du cadre auquel il opère et des objectifs qu'il poursuit. » J. Rouzel *Pourquoi l'éducation spécialisée ?* P 3

⁹⁴ G. Dréano, 2000, *Guide de l'éducation spécialisée Paris*, Dunod, p 307

Ce que nous dit le mot « accompagnement », mais aussi le cadre institutionnel et la contractualisation marque une évolution de la place de la personne accompagnée, une modification de la posture du professionnel. L'accompagnement redonne à la personne accompagnée une forme de savoir et d'expertise. C'est son mouvement qui est central.

Nous allons retrouver cette évolution des perceptions, et une volonté de redonner cette expertise aux personnes, mêmes dites « vulnérables » dans le secteur médico social, où les textes de loi vont parler de « *personne au centre du dispositif* »⁹⁵ et de projet personnalisé.

3.2 L'accompagnement en foyer de vie

*« Le foyer reste le lieu principal d'hébergement. Il permet la conquête d'un maximum d'autonomie, tout en faisant face aux lacunes en ce domaine. Ainsi, tout déficient peut-il y trouver sa place, quelques soient ses capacités, grâce à la présence permanente d'une équipe ».*⁹⁶

3.2.1 Le cadre institutionnel

Les personnes en situation de handicap mental peuvent habiter et vivre à leur domicile, avoir un emploi, une famille. Pour d'autres, dont le handicap est plus important, ou invalidant, des aménagements sont nécessaires, ainsi qu'un accompagnement pour certains temps de la vie quotidienne, ou pour tous ces moments.

En France, les dispositifs publics proposent différents types de foyer, en fonction de l'accompagnement proposé. Les personnes y sont orientées par une décision de la MDPH ce qui leur ouvre les droits à ce type de foyer (si des places sont disponibles⁹⁷).

C'est le cas des personnes résidant en foyer de vie (ou foyer occupationnel) qui s'adresse : *« principalement aux personnes qui ne peuvent pas exercer une activité professionnelle, y compris en milieu protégé, c'est à dire en structure spécialisée. Conditions : les personnes susceptibles d'être accueillies dans ces structures doivent bénéficier d'une autonomie suffisante pour se livrer à des occupations quotidiennes : activités, ludiques, éducatives, ainsi qu'une capacité à se livrer à une animation sociale »*⁹⁸.

⁹⁵ Loi 2002-2

⁹⁶ D. Vaginay, 2014, *Découvrir les déficiences intellectuelles* Toulouse, Eres, p 12

⁹⁷ Actuellement, les places disponibles ne correspondent pas au nombre de demandes de solutions d'hébergement adaptée faites par ou pour ces personnes. Beaucoup restent en attente de place.

⁹⁸ <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F2005> consulté le 5 juillet 2016

Les foyers de vie rentrent dans les grandes loi-cadres du secteur médico-social, en particulier la loi 2002-2, qui vient structurer son fonctionnement. A partir d'un projet associatif de l'association gestionnaire⁹⁹, donnant les grandes directions et les valeurs sur lesquelles vont s'appuyer les actions, les établissements élaborent un projet institutionnel rappelant les valeurs fondatrices de l'institution, déclinant ses actions ainsi que leurs modalités.

Dans «Handicap, le guide pratique»¹⁰⁰, il est présenté que ces foyers « *proposent aux personnes accueillies des activités de vie quotidienne, des activités occupationnelles, appelées aussi ateliers, des activités culturelles et sportives afin de favoriser leur autonomie, leur épanouissement, leur intégration...* ».

3.2.2 Accompagnement et projets

En foyer, comme dans l'ensemble du champ de l'éducation spécialisée, l'outil privilégié pour déterminer l'accompagnement est le projet. Collectifs ou individuels, les projets se côtoient et s'articulent, venant fournir un sens aux actions d'accompagnement.

Il existe un projet d'établissement général, régulièrement mis à jour. Mais, chaque personne bénéficie aussi d'un Projet Personnalisé d'Accompagnement, ainsi que l'impose la loi 2002-2. Celui-ci est revu tous les ans et à chaque fois que nécessaire. De même, certaines modalités d'accompagnement peuvent être réajustées plus souvent.

Enfin, il existe des projets collectifs qui vont donner la direction, soit de la manière dont peut être organisé un moment de la vie quotidienne, soit il peut s'agir de sorties, de moments culturels ou festifs.

3.2.3 Accompagnement et handicap

Au carrefour entre le milieu médical, y compris celui de la santé mentale, et celui du social, le secteur médico-social hérite des deux références et donc des deux champs de références théoriques (psychopathologie, médecine... mais aussi sociologie, éducatif...). Il en va de même pour la perception de l'accompagnement par les professionnels, qui va aller de l'accompagnement de la personne «malade, vulnérable, souffrante physiquement ou

⁹⁹ Le cadre associatif est majoritaire dans ce secteur, mais il peut arriver que les foyers de vie soient gérés par la fonction publique (hôpital) ou par des entreprises sociales.

¹⁰⁰ *Handicap, le guide pratique* Pratique Editions Issy les Moulineaux, 2012, 451 pages

psychiquement » à celui de l'accompagnement d'une personne simplement dépendante à un moment donné (logique de compensation du handicap). Il peut s'agir aussi de l'accompagnement d'une personne ayant besoin d'un conseil, d'un soutien, d'un éclairage concernant une situation précise. Les personnes accompagnées, en foyer, peuvent se présenter dans plusieurs de ces postures, parfois dans une même journée, selon les moments et les situations.

Le mot accompagnement, concernant le handicap, a peu à peu remplacé d'autres mots dans le vocabulaire professionnel comme ceux de « prendre en charge », « encadrer », « suivre ».

Ce passage d'une logique d'assistance (ou de prise en charge) à une logique d'accompagnement a résulté de l'évolution des perceptions et, initiée par des associations de défense des droits des usagers, a mené aux deux grandes lois concernant le handicap : la loi 2002-2 régissant le fonctionnement des établissements et la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des chances. Ces deux lois apportent un cadre à la question « *comment assurer qu'on passe bien d'un « objet de prise en charge » à un « sujet accompagné ? »* »¹⁰¹ Aux professionnels d'en garantir la mise en œuvre.

Aujourd'hui, il est recherché la place d'acteur pour l'accompagné, quel que soit la gravité de son handicap. De même, son consentement éclairé sera recherché pour les décisions qui le concerne, ainsi est-il possible d'« *affirmer l'accompagnement comme un art, c'est à dire comme pratique éclairée et exercice professionnel négocié avec son bénéficiaire (...).* »¹⁰²

« *Concept central dans l'organisation sociale actuelle, qui en ressent partout la nécessité, la notion d'autonomie a en quelques années pris le rang d'une valeur, qu'il faut partout promouvoir, pour répondre aux besoins d'initiative, de responsabilité, de capacité à faire des choix, auxquels aspirent individus et société* »¹⁰³ Les résidents accueillis en foyer de vie montrent d'autant ces mêmes besoins -communs à tous- que le handicap les limite encore dans leur expression. L'accompagnement doit ainsi pouvoir s'adapter à des besoins et des aspirations diversifiés, en fonction de ce qui a pu se négocier avec le bénéficiaire ou son représentant¹⁰⁴ en fonction des capacités et potentiels des personnes accompagnées.

¹⁰¹ H-J Stiker, J Puig/, O Huet 2014, *Handicap et accompagnement, nouvelles attentes, nouvelles pratiques* Paris, Dunod, p 64

¹⁰² *Ibid.* p 65

¹⁰³ G Dréano, 2000, op. Cit p 275

¹⁰⁴ Loi 2002-2

3.2.4 Un travail de type clinique

Associé d'abord au monde médical, le mot clinique s'est étendu pour désigner des pratiques prenant en compte les individus « comme ils sont ».

« Le terme de clinique vient du grec klinikos « ce qui se fait près du lit (klinein, « être couché » ; kliné, « lit ». Hippocrate est le père de cette médecine qui s'enseigne en présence de son objet. D'une façon générale, la définition de la clinique pourrait être l'observation approfondie d'un cas individuel. »¹⁰⁵

Il s'agit bien, dans le cadre de l'accompagnement en foyer, de la prise en compte d'une personne singulière, de ses difficultés, de ses capacités. *« La clinique implique la rencontre avec l'autre selon les modalités de son champ et de son signifiant personnel »¹⁰⁶.* L'accompagnement va donc se faire sur ce mode singulier de la rencontre « au cas par cas » avec l'autre et ce qui fait sens pour lui. L'approche clinique reste de mise et *« Pour en cerner le sens dans le champ éducatif qui nous occupe, retenons avant tout de cette notion sur laquelle insistent les définitions : le contact avec l'autre. Mais retenons aussi d'emblée que la place de l'autre, handicapé, jeune délinquant.... est problématique. (...) Toute clinique s'instaure à l'enseigne d'une rencontre directe avec l'autre. Qu'il soit « en souffrance » pour des raisons étiologiques liées à des déficiences ou handicaps physiques, sensoriels, mentaux, intellectuels ou sociaux, ce n'est pas une pathologie que l'on rencontre mais un sujet dont la seule particularité est d'être immergé dans le langage (qu'il parle ou non » (...) Mais de toutes façons, l'approche clinique implique une rencontre au cas par cas ».¹⁰⁷*

Relation, rencontre avec l'autre, prise en compte de sa singularité dans les actions mises en place, projets personnalisés, place d'acteur de la personne accompagnée, *« Face à la désujétisation qu'entraîne le discours de la science, la clinique apparaît, du fait de son ouverture à la singularité et à la complexité de l'autre, à se parole, comme la méthode qui humanise la pratique ».*¹⁰⁸ J Brichaux décrit ainsi l'unicité des situations *« l'éducateur est confronté chaque jour à la luxuriance de situations problématiques, dont quelques-unes s'avèrent triviales mais dont la plupart sont uniques et exceptionnelles. S'il est naturellement concevable de relever quelques ressemblances entre situations éducatives,*

¹⁰⁵ Sous la direction de J-Y Barreyre, B Bouquet et Pierre Lassus 2006, op.cit., p 123

¹⁰⁶ Ibid. p 123

¹⁰⁷ J. Rouzel, 2014, *Le travail d'éducateur spécialisé*, Paris, Dunod, p 13

¹⁰⁸ Sous la direction de J-Y Barreyre, B Bouquet et Pierre Lassus 2006, op.cit., p 124

*un cas est cependant rarement assimilable à un autre, même si, dans chaque cas, il convient de rechercher l'universel. Il est illusoire d'espérer appliquer à une situation éducative la solution qui semble avoir fait merveille dans une situation jugée équivalente. L'éducateur est obligé de développer une méthodologie du cas unique, en dehors de laquelle il se condamne à ne traiter que les cas triviaux »*¹⁰⁹

Ainsi, l'éducateur accompagnant des personnes en situation de handicap va, sans cesse, à partir de la relation qu'il a noué avec celles-ci, réajuster sa pratique afin de s'ajuster à leurs besoins et aspirations. Mais il va aussi devoir les concilier avec le cadre institutionnel, les commandes sociales, les contraintes diverses. De même, la relation d'accompagnement, de proximité affective et même matérielle¹¹⁰ dans ce qu'elle a de spécifique, va montrer des ambiguïtés, des interprétions diverses sur les échanges ou les actes.

3.2.5 Un travail dans les paradoxes

Les situations paradoxales sont multiples dans le travail d'accompagnement de l'éducateur spécialisé.

Définition de paradoxe

*« L'Etymologie du terme paradoxe en grec est para « contre, à côté » et doxa « opinion ». Le paradoxe « paradoxos » désigne ce qui va à l'encontre de l'opinion communément admise. Avant tout de nature logique, le paradoxe repose sur des prémisses vraies et conduit par un raisonnement valide, à des conclusions contradictoires. (...) Le paradoxe implique la coexistence de la vérité et de la fausseté et présuppose l'impossibilité de discriminer entre vérité et fausseté. »*¹¹¹

L'école de Palo Alto a étudié l'une des formes du paradoxe : l'injonction paradoxale, ou double contrainte (en anglais « double-bind » : double-lien). *« Le sujet (...) est enfermé dans une injonction paradoxale : il lui faut faire, dire, ou penser une chose et le contraire de cette chose »*¹¹².

¹⁰⁹ J.Brichaux, 2001, *L'éducateur spécialisé en questions* Paris, Dunod, p 58

¹¹⁰ L'accompagnement, en foyer de vie, pouvant amener à des interventions dans l'intimité des personnes : intimité corporelle, de l'espace privé (chambre, salle de bain) mais aussi intimité familiale, affective....

¹¹¹ Lott, S Rullac, 2015, *Dictionnaire pratique du travail social* Paris, Dunod p 403

¹¹² Ibid. p 404

Le travail de l'éducateur va se situer souvent dans ce cas de figure : « *Le travail social connaît bien les situations de double bind tant pour les usagers que pour lui-même* ». ¹¹³ et même « *Le travailleur social peut être défini par la représentation paradoxale dont il accepte la charge* ». ¹¹⁴

Par ailleurs, d'autres auteurs voient dans ces situations paradoxales une ressource : « *le paradoxe permet de faire réfléchir, de réagir, donnant à penser, car le paradoxe fait apparaître une réalité que les préjugés ou l'habitude cachent et fonctionne sur l'antithèse de sens* » ¹¹⁵. On peut citer, à partir de cette vision du paradoxe, Yves Barel ¹¹⁶, mais aussi P Fustier qui, à la suite de DW Winnicott en fait un élément majeur de l'accompagnement dans le quotidien.

3.2.6 Le quotidien, outil premier du travail en internat

*« Il est de plus en plus difficile de conceptualiser ce quotidien, de dire ce qui fonde les étayages de cet espace-temps, ce qui soutient les professionnels dans cet accompagnement. La plupart des « projets personnalisés » déclinent fort bien les « activités » proposées aux personnes, la quantité étant parfois synonyme de qualité, alors que décrire le quotidien de ces personnes au-delà des simples formules, comme « les gestes de la vie quotidienne » ou « les temps de nursing » avec des personnes très dépendantes, reste quasiment impossible. »*¹¹⁷

Dans un foyer, pour l'éducateur qui travaille dans le quotidien, « *l'accompagnement y constitue ce que Fustier appelle des « zones institutionnelles d'étayage », autrement dit des espaces-temps consacrés aux rites de la vie quotidienne (repas, levers, couchers...) qui sont l'occasion d'échanges, de soins, d'attention, dans le prolongement symbolique de la mère nourricière* » ¹¹⁸

¹¹³ Ibid. p 404

¹¹⁴ Ibid. p 403

¹¹⁵ L.Ott, S Rullac 2015 op.cit. p 403

¹¹⁶ Voir Y. Barel, 1989, *Le paradoxe et le système : essai sur le fantastique social* Presses universitaires de Rennes 272 pages

¹¹⁷ Chavaroché Philippe, « La créativité dans le champ médico-social : une affaire de « cadre » ? », *Créativité et inventivité en institution*, Toulouse, ERES, « Santé mentale », 2014, 200 pages

¹¹⁸ M.Paul, 2004, *op. Cit.* p 16

Joseph Rouzel, lui, nous en dit : (...) « *C'est à l'endroit de ces banalités, de ce terre à terre, de ce raz des pâquerettes, que se construit la clinique éducative, longtemps dévolue à une majorité de femmes* »¹¹⁹

Définition

Le dictionnaire Larousse¹²⁰ définit ainsi le mot « quotidien »

- « *qui se fait chaque jour : il fait sa promenade quotidienne avec son chien.*
- Qui relève de la vie de tous les jours et n'a donc rien d'exceptionnel : des tâches des plus quotidiennes. »

Cette banalité des tâches les plus quotidienne n'a rien de simple pour qui possède un handicap important¹²¹, le handicap se définissant précisément par la difficulté, ou l'incapacité à effectuer des actions qui seraient « banales » pour d'autres, appelé « limitation d'activité » et « restriction de participation » par le texte de loi.

*« Le quotidien est tramé de ces petits riens qui occupent chaque jour : dormir, se lever, se laver, faire le lit, les courses, la vaisselle, le ménage, manger, bavarder, rigoler, bailler, regarder la télé, se balader, bouquiner, rêvasser... Autant d'infinitifs qui désignent autant de territoires où les travailleurs sociaux croisent et rencontrent des gens, petits et grands, qui vont mal dans leur corps, leur tête, leur être, qui sont mal dans leur quotidien »*¹²²

3.2.6.1 Le corridor du quotidien

Le référentiel de l'éducateur spécialisé mentionne le quotidien dans le domaine de compétences 1 qui concerne l'accompagnement éducatif. La compétence : « animer la vie quotidienne » y est clairement énoncée ainsi que ses indicateurs de compétence, ayant trait à la vie collective et citoyenne, mais aussi savoir, à travers ce quotidien « *repérer les indices inquiétants concernant la santé ou la mise en danger des personnes confiées* » et «

¹¹⁹ J Rouzel, 1999, *Le quotidien dans les pratiques sociales* Paris, Thééthète p 4

¹²⁰ Larousse en ligne consulté le 10 décembre 2015

¹²¹ « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* » Loi du 11 février 2005

¹²² J Rouzel, 1999, Op ; Cit. p 4

savoir prévenir et repérer les situations de maltraitance ». ¹²³Ce quotidien est donc le support, l'outil, pour des actions favorisant le bon développement des personnes.

L'éducateur va travailler dans ce quotidien, là où vivent les personnes, dans la continuité des moments de vie, ce que P Fustier oppose aux moments d'accompagnement se situant dans des locaux spécifiques (bureaux) et dans des temps précis : « *Ce que nous désignons sous le terme de « corridor » est au contraire placé sous le signe du continuum : un temps s'écoule, qui dure, qui s'étend et qui s'étale : c'est le temps de l'accompagnement de la vie quotidienne* » ¹²⁴« *Nous proposons donc de définir le « corridor du quotidien » comme un temps qui se prolonge (donnant sens à l'accompagnement), et comme un espace qui évoque un milieu de vie à peu près « naturel » ; à l'intérieur de cet espace-temps se nouent des relations complexes, parfois dramatiques, parfois banalisées* ». ¹²⁵

L'accompagnement dans ce « corridor du quotidien » va donc se caractériser :

- par la traversée de différents espaces et temporalités
- par la simultanéité de plusieurs dimensions

3.2.6.2 Entre l'intime et le collectif

En internat l'accompagnement va se situer dans différents lieux : entre la vie privée de la personne, l'intime (corps et affectif) et des lieux collectifs. Les interventions de l'éducateur, mobiles, vont littéralement accompagner les déplacements et actions des personnes dans ces différents lieux, qui peuvent se situer dans les murs du foyer mais aussi dans les espaces publics (courses, sorties de loisir, démarches administratives...) ou dans les espaces de ses fréquentations (famille, amis...).

L'accompagnement est marqué par la diversité des lieux. Suivre la personne où elle va rejoint la définition du travail de type clinique au point d'être parfois littéralement « près du lit », se déplacer avec elle rejoint la définition première de l'accompagnement. C'est l'éducateur qui va vers la personne et non pas l'inverse. C'est lui qui vient travailler dans le lieu de vie de la personne. L'éducateur a bien un bureau mais y est peu (et souvent sans les personnes accompagnées) par rapport aux autres lieux comme les couloirs, le salon, les

¹²³ Référentiel de compétences éducateur spécialisé

¹²⁴ P Fustier, 2014, *Les corridors du quotidien* Paris, Dunod, p 1

¹²⁵ Ibid. p 2

espaces extérieurs, mais aussi les espaces privés comme les chambres et les salles de bain ou encore des lieux extérieurs à l'occasion d'achats, de sorties, de démarches.

Alternent ainsi des va et vient entre des espaces publics, des espaces collectifs et des lieux ayant trait à la plus grande intimité. L'accompagnement individuel, l'accompagnement individuel dans et par le collectif et l'accompagnement collectif vont se côtoyer dans un même cadre, en fonction des espaces, des besoins des personnes et du cadre défini.

3.2.6.3 Entre besoins primaires et lien social

*« Enfin, le quotidien s'étaye sur les multiples modalités relationnelles qui en émaillent le déroulement. Le quotidien, c'est aussi de l'autre en permanence avec qui engager, plus ou moins difficilement, une relation intersubjective. »*¹²⁶

Le Dictionnaire Critique d'Action Sociale¹²⁷ définit le lien social comme « *la trame complexe du tissu relationnel conduisant les hommes à s'agréger, à s'associer dans des ensembles et des regroupements ayant un sens comme totalité macro, micro-sociale ou bien repérés comme des cercles d'appartenance où le social « circule »*. Le foyer est bien l'un de ces lieux où le social circule, si l'on reprend la définition de ce qu'est un foyer de vie, mais aussi, à partir du référentiel de l'éducateur spécialisé concernant l'animation de la vie quotidienne, il est bien question de créer un collectif où les règles de la vie en groupe, en société vont être garanties. Le social, « trame complexe du tissu relationnels » se jouera aussi dans les relations entre les professionnels de l'accompagnement et les personnes accompagnées. Quelle place sera alors donnée, dans ce tissu social, aux personnes en situation de handicap qui vivent en foyer ? Comment sera-telle donnée ?

*« (...) il n'y a pas d'un côté des sujets et de l'autre le social. Les éducateurs interviennent au point d'articulation, au point d'insertion de chaque sujet dans le tissu social »*¹²⁸

Ce sera à partir des multiples moments de la vie quotidienne que se jouera ce social. Deux exemples peuvent venir illustrer cette question :

Le choix des vêtements

¹²⁶ Chavaroche Philippe, « La créativité dans le champ médico-social : une affaire de « cadre » ? », *Créativité et inventivité en institution*, Toulouse, ERES, « Santé mentale », 2014, 200 pages

¹²⁷ Sous la direction de J-Y Barreyre, B Bouquet et Pierre Lassus 2006, op.cit., page 130

¹²⁸ J Rouzel, 2014, *Le travail d'éducateur spécialisé* Paris, Dunod, p 181

Les résidents ont parfois besoin que l'éducateur viennent les aider afin de choisir les vêtements qu'ils porteront dans la journée. Pour certains, il est difficile d'associer les formes et les couleurs, pour d'autres c'est de prendre des vêtements pertinents par rapport au climat qui sera compliqué. Seul avec la personne dans sa chambre, l'éducateur a de multiples manières d'accompagner une personne à ce choix, allant de faire ce choix lui-même (sortir les vêtements, les donner à la personne, lui dire de les mettre) à travailler sur la durée à un apprentissage spécifique (regarder la météo, des magazines de mode etc...), ou encore proposer, parmi de vêtements pertinents, plusieurs possibilités entre lesquelles le résident pourra choisir. Selon la manière dont l'éducateur se positionnera, il donnera une place différente à la personne dans la relation, dans le tissu social. Ce positionnement pourra aussi dépendre des capacités de la personne à prendre ou non cette place.

Le repas collectif

Les personnes vivant en foyer prennent le plus souvent leur repas dans un cadre collectif, par petits groupes. Un éducateur est présent puisqu'il s'agit d'un temps d'accompagnement. Si certaines personnes ont besoin de cet accompagnement pour pouvoir manger sans se mettre en danger, ou pour garantir qu'elles aient une alimentation équilibrée, c'est aussi au niveau des interactions autour de la table que l'éducateur va pouvoir agir. Favoriser les échanges, la prise de parole de chacun, susciter des discussions, réguler les propos, faire en sorte que chacun ait sa place dans ce collectif... fait là aussi partie du travail d'accompagnement.

On voit ici, au travers de ses deux exemples comment l'accompagnement répond à un double objectif : assurer les besoins de base des personnes et construire des liens sociaux propres à favoriser l'existence à la fois d'un collectif et à l'expression individuelle. Le référentiel de l'éducateur spécialisé précise bien : « *savoir inscrire la vie quotidienne de l'individu dans une dimension citoyenne* » et « *savoir favoriser l'épanouissement de l'individu au sein du collectif* ». ¹²⁹

Les besoins primaires ¹³⁰, nécessaires au maintien de la vie (respiration, alimentation, élimination, maintien de la température corporelle...) constituent, dans ce cadre ce que P Fustier nomme « *zones institutionnelles d'étayage* », et c'est à partir de la réponse à ces besoins, par l'institution et les personnes qui y travaillent que vont se jouer la trame du

¹²⁹ Référentiel de compétences de l'éducateur spécialisé, domaine de compétences 1 : accompagnement social et éducatif spécialisé.

¹³⁰ Si on se réfère à la classification des besoins humains selon A Maslow, qui reste la principale référence.

social ainsi qu'un jeu relationnel complexe qui permettra aussi aux personnes accompagnées une possible évolution.

3.2.6.4 Entre don et contrat

Accompagner dans le quotidien en foyer est aussi placer son action dans un paradoxe très spécifique, celui de l'interprétation qui peut être faite par les personnes accompagnées du don reçu lors des différents moments.

Celui-ci peut être de l'ordre du don matériel : *« Plus une institution sera dite « lourde » et se rapprochera du modèle de l'internat à temps plein, plus il lui faudra fournir une quantité importante d'objets matériels divers. »*¹³¹ En foyer de vie, l'institution fournit, en effet, le gîte et le couvert, le nettoyage du linge, parfois le nécessaire d'hygiène, le ménage des locaux.... Les personnes y résident toute l'année et peuvent assumer de manière restreinte ces aspects.

Le don peut être aussi des *« objets non matériels : selon les cas, elle offrira de la formation, de la culture, des aides pour les démarches diverses... »*¹³² qui ici, relèvent de l'accompagnement humain.

Ces deux formes de don, extrêmement présentes en foyer de vie où les personnes vont avoir une grande dépendance autant financière que matérielle ou relationnelle, vont être *« matière à interprétation pour ceux qui en seront les bénéficiaires »*.¹³³

Dans « Le lien d'accompagnement », P Fustier nous explique quelle va être la nature de cette interprétation. S'il existe deux formes de socialités : primaires et secondaires, associées l'une à l'échange par le don et l'autre à l'échange contractuel, ces deux interprétations vont cohabiter dans ce contexte. En effet, à la question : « pourquoi le professionnel fait-il cela ? » (l'accompagnement, le don d'objets...), la personne accompagnée peut y répondre par une explication du côté de la socialité secondaire (parce que c'est son travail, parce qu'il est payé pour cela) ou par une explication du côté de la socialité primaire (c'est un don, il le fait parce que j'ai de l'importance pour lui, parce que je le mérite).

¹³¹ P Fustier, 2015, *Le lien d'accompagnement* Paris, Dunod, p 82

¹³² Ibid p 82

¹³³ Ibid p 82

Cependant, les actes effectués par le professionnel, surtout s'ils viennent évoquer des gestes apparentés au soin maternel (toilette, repas etc.) et qu'ils se placent dans une institution procurant des réponses aux besoins primaires, vont rester ambigus pour les personnes accompagnées. A la question « pourquoi le professionnel fait-il cela ? », la réponse du côté du don (ici évoquant le maternel) ou du côté du contrat semble insoluble.

S'appuyant sur les travaux de D W Winnicott, P Fustier avance que cet indécidable, ce paradoxe, est source de richesses pour l'accompagnement. Il cite Winnicott à propos de l'espace potentiel où l'objet d'amour est à la fois trouvé et créé : « *Je demande à ce qu'un paradoxe soit accepté, toléré et qu'on admette qu'il ne soit pas résolu. On peut le résoudre, mais le prix à payer est la perte de la valeur de ce paradoxe* »¹³⁴ et définit ainsi l'accompagnement au quotidien « *Accompagner au quotidien, c'est accompagner la question de l'énigme d'autrui, c'est à dire essentiellement ne pas donner réponse qui étoufferait la question.* »¹³⁵ La personne accompagnée devra alors faire elle-même le cheminement de pensée afin d'y répondre. Ce cheminement lui permettra une évolution : « *Accompagner quelqu'un dans une suffisante indécidabilité suppose que l'on sache faire le deuil et aider la personne prise en charge à faire le deuil des espoirs imaginaires corrélatifs de l'interprétation par le don* ». ¹³⁶(et donc d'une figure maternelle idéale).

Le professionnel est mis à cette place d'objet d'amour trouvé-crée. Il doit à la fois tolérer et contenir ce paradoxe venant de la personne, mais aussi, à son propre niveau reconnaître et assumer l'ambiguïté de sa position.¹³⁷

3.2.6. Entre chronos et kaïros

« (...) travailler dans et avec le quotidien, représente une un travail complexe et contradictoire entre le temps long et court ».¹³⁸

Deux conceptions du temps vont, en effet, se conjuguer dans le travail en foyer : un temps long, qui se déroule pendant la journée, où l'éducateur accompagnera la personne dans des actes quotidiens, souvent répétitifs et même ritualisés. Ce temps long fournit un cadre rassurant, structurant, les moments se répètent de manière linéaire, l'accompagnement se

¹³⁴ Ibid p 26

¹³⁵ Ibid p 121

¹³⁶ Ibid p 130

¹³⁷ P Fustier fait la remarque, p 139 que les productions imaginaires (par le don) des personnes « (...) s'apparentent peut-être au transfert » tel que le conçoit l'approche psychanalytique.

¹³⁸ L.Ott, S Rullac, 2015, op.cit. p 293

caractérise par la continuité, la stabilité. Nommé Chronos dans la Grèce antique, ce dieu représentait les heures qui passent, la possibilité de distinguer passé, présent, futur, la durée. *« Or, pour nombre de personnes accueillies en médico-social, cet ancrage dans un temps fiable fait défaut, leur vécu du temps est souvent marqué par l'angoisse de la béance temporelle. Le quotidien, justement par sa répétitivité, sa ritualisation, vient étayer ce rapport au temps défaillant et ce que l'on nomme péjorativement la « routine » constitue alors le cadre sécurisant pour penser un temps moins intoxiqué par l'imminence de la finitude ou du chaos. »*¹³⁹

Mais le travail dans le quotidien, c'est aussi des moments courts, parfois imprévisibles. Nommé Kaïros, c'est *« Dans la pensée antique grecque, instant propice, occasion, le « moment où jamais ». La prudence aristotélécienne est la vertu du Kaïros. »*¹⁴⁰. Dans le déroulement du temps-Chronos du travail en internat, vont surgir de ces moments soudains qui sont autant d'occasion, pour qui sait les saisir de permettre une ouverture, vers une autre issue à un comportement répétitif, vers une autre manière de percevoir une situation, vers une autre action possible. *« Tous les moments d'une journée sont ainsi susceptibles de fournir matière à événement, à extraordinaire, à innovation quand on sait y apporter quelque valeurs ajoutées, qui font que régularité et ruptures s'harmonisent pour donner à la fois sentiment de sécurité et d'aventure. (...). Il est vrai qu'à première vue certaines activités semblent plus ingrates et moins source de créativité. Moins spectaculaires et sans doute moins gratifiantes, leur impact est pourtant considérable »*¹⁴¹

Les deux formes de temps sont donc nécessaires dans l'accompagnement dans le quotidien, l'un fournissant un cadre à l'autre, l'un rassurant, l'autre déstabilisant, ils vont constituer la trame du travail de l'éducateur en internat qui organisera et garantira le premier, le temps Chronos, mais prêter attention¹⁴² au surgissement d'un Kaïros, quand il ne participera pas à en créer l'apparition *« la capacité à se saisir de l'événement, voire d'en être à l'origine ne se fait pas non plus spontanément sans un accompagnement progressif, attentif, ou l'éducateur est tour à tour et selon : devant, à côté ou disponible là, en réserve de l'éducation »*¹⁴³. L'accompagnement prenant en compte ces deux temporalités, permettra le surgissement, dans ces temps courts, d'événements singuliers. Événements-Kaïros qu'il

¹³⁹ Chavarroche Philippe, « La créativité dans le champ médico-social : une affaire de « cadre » ? », *Créativité et inventivité en institution*, Toulouse, ERES, «Santé mentale», 2014, 200 pages

¹⁴⁰ Dictionnaire de la philosophie Christian Godin p 709

¹⁴¹ G Dréano, 2015 Op. Cit. p 333

¹⁴² Il s'agit ici, dans cette attention, de la prudence aristotélécienne dont il est question dans la définition du Dictionnaire de la philosophie.

¹⁴³ G Dréano, 2015 Op. Cit. p 332

s'agit de laisser surgir ou de saisir, ils seront sources d'ouverture, de nouveauté et d'évolution dans les situations des personnes accompagnées. Nommés tantôt « acte éducatifs », « événement », « occasions à demi-saisies à demi-provoquées, improvisations intuitives où tout se joue au mot près, au geste près¹⁴⁴ », F Hébert en parle en termes de « moment éducatif » à la suite d' Isaac Joseph et le rapproche de ce que Ph Merieu nomme « moment pédagogique ». Dans « *Chemins de l'éducatif* » l'auteur cite aussi les « petits miracles furtifs » de J- P Gaillard ¹⁴⁵ et ce que Francis Imbert nomme « surprise » comme fondatrice d'un changement à long terme.

*« Penser le travail social, et plus particulièrement l'acte éducatif, semble osciller depuis ses multiples origines et en fonction des théories, entre la représentation d'actes courts, intenses, sources d'efforts et dramatiques, ou au contraire comme résultant de temps longs partagés qui servent de cadre à l'expérience des sujets. Entre le temps bref « de la révélation » et celui de « l'imprégnation », l'approche de l'acte social semble hésiter ou plutôt résulter de la conjonction de ces deux temporalités ».*¹⁴⁶

Accompagner véhicule deux idées : celle du partage et celle d'un mouvement de « cheminer avec ».

Si les pratiques d'accompagnement se développent, cela est dû aux nombreuses transitions, ou situations de vulnérabilité que rencontrent les personnes dans notre société actuelle.

L'accompagnement, professionnel ou bénévole, va se situer dans un cadre institutionnel et de manière contractualisée. Les relations accompagnant-accompagnée le sont de manière statutaires.

Cette relation d'accompagnement, singulière, comporte sa charge affective, parfois équivoque et si cette relation est bien ce qui permet à la personne d'évoluer ou d'affronter les épreuves, une vigilance s'impose, de même qu'un effacement du professionnel.

En foyer de vie, l'accompagnement se fait dans un cadre institutionnel, présenté dans un projet institutionnel spécifique. Celui-ci s'inscrit lui aussi, dans un cadre plus vaste : celui des grandes lois-cadres du secteur médico-social. L'accompagnement va aussi se trouver balisé par de nombreux projets, collectifs ou individuels, définissant ses objectifs.

¹⁴⁴ F Hébert 2012 *Chemins de l'éducatif* Paris, Dunod p 16

¹⁴⁵ Ibid p 16

¹⁴⁶ L.Ott, S Rullac, 2015, op.cit.p 293

Ainsi, l'accompagnement du handicap est l'accompagnement de projet (élaboré avec la personne ou son représentant).

Travail clinique, cet accompagnement est celui de situations uniques, et souvent paradoxales.

L'outil premier du travail en foyer est le quotidien. Sous son apparente banalité, le quotidien en internat se révèle complexe. En effet, la relation nouée dans ce contexte, elle-même paradoxale, peut être l'objet d'interprétations. Le quotidien est aussi une alternance de temporalités, d'opportunités surgissant dans la répétition de gestes simples répondant à des besoins humains élémentaires. Le quotidien est fait d'espaces diversifiés et si on y satisfait aux besoins primaires, c'est aussi la socialité qui est en jeu. Dans cette complexité, à laquelle se rajoutent de nombreuses contraintes, l'éducateur va devoir négocier avec le réel ou concilier différentes actions, faire des choix, parfois dans l'urgence, sans perdre de vue sa mission : le chemin de la personne accompagnée.

Accompagner au quotidien, concilie ainsi simplicité et complexité, tâches aux apparences ingrates (on y fait la vaisselle, on y lave des personnes, on y répète parfois chaque jour les mêmes gestes pour accompagner quelqu'un jusqu'à sa chambre) dans lesquelles, à tout moment, peut se jouer l'occasion d'une bifurcation de cette répétition, un acte qui viendra marquer le changement, l'ouverture vers d'autres possibles.

*« Au départ, voilà l'éducateur dans le contingent d'un quotidien, avec son lot de contraintes. Le défi, c'est de faire quelque chose de neuf avec ces petites choses. Accéder à la « mise en scène de la vie quotidienne » (E Goffman) – « inventer le quotidien » (M de Certeau) au lieu de le subir. Une nécessité banale (repas, lever, soin...) animée, une attitude choisie plutôt que réactionnelle peuvent rouvrir un cercle fermé. La rencontre est à construire avec autre chose que de la relation brute. Il est question de se donner une « pédagogie » au sens des grands pédagogues, c'est à dire bricoler au moyen d'objets, de lieux, de canaux de communication, d'attitudes choisies, un art de vivre avec celui que nous accompagnons pour un bout de route ».*¹⁴⁷

L'éducateur va ainsi se voir effectuer un accompagnement diversifié, mélangeant les postures, individualisé aux personnes, fait de rencontre, combinant individuel, voire intime, avec le collectif social, dans une relation de confiance faite d'un paradoxe, un accompagnement polyvalent, dans des dimensions temporelles combinées.

¹⁴⁷ F Hébert, 2014 Op. Cit. p 3

« Au-delà de cette répétition qui peut sembler lassante, voire pénible, les professionnels le pressentent, le quotidien est un « espace-temps » qui permet d’œuvrer au plus près des personnes accompagnées. Œuvrer est à entendre du côté de l’art, celui de savoir combiner les savoirs justement (...). »¹⁴⁸

C'est donc dans ce contexte que va se faire l'accompagnement pour un éducateur, là où il pourra (peut-être) mettre en œuvre une part de sa créativité, rendant, possible celle de l'autre accompagné.

¹⁴⁸ A Durual, P Perrard 2012 *Les tisseurs de quotidien* Toulouse, Eres, p 16

Chapitre 4

Savoirs d'expérience des éducateurs spécialisés et formes de créativité

« Comment peut-on encore penser qu'un geste simple puisse avoir raison de situations aussi complexes ? Comment peut-on encore imaginer qu'un geste simple puisse lever l'ambiguïté, l'ambivalence, l'équivocité et la paradoxalité des situations rencontrées au quotidien par l'éducateur ? »¹⁴⁹

4.1 Créativité, création : définitions

« Elle oppose le rare et le banal, le destin d'exception et le sort commun, le moment privilégié et la vie quotidienne, ou finalement l'individu sans égal et le grand nombre. »¹⁵⁰

4.1.1 Définition générale

Le dictionnaire généraliste décrit la créativité comme la « *capacité d'imagination, d'invention, de création* »¹⁵¹. Le dictionnaire de la philosophie la définit comme : « 1. *Capacité et force de création chez un agent conscient* »¹⁵² Il s'agit donc d'une capacité liée à la création chez une personne consciente de le faire. Les liens créativité et créations

¹⁴⁹ J Brichaux 2001 *L'éducateur spécialisé en questions* Paris, Dunod p 63

¹⁵⁰ Rouquette Michel-Louis, « L'invention de l'invention », *La créativité*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2007, 128 pages

¹⁵¹ Larousse illustré

¹⁵² Dictionnaire de la philosophie Christian Godin p 282

sont forts et interagissent : « *la créativité s'exprime, se développe et accède à une maturité dans l'aboutissement d'une œuvre extérieure à l'individu. La création consiste en la réalisation de la créativité dans une œuvre* »¹⁵³.

Par ailleurs, « *le Dictionnaire de la psychologie de Fröhlich (1997) se montre beaucoup plus objectiviste en définissant la créativité de la manière suivante : « Terme désignant la possibilité qu'a un individu, dans les processus de résolution de problèmes, de trouver des relations inédites, de produire de façon relativement courante et souple des idées nouvelles et des solutions originales.* »¹⁵⁴

Capacité, et donc qualité interne à l'individu, ou possibilité ? Ce qui vient poser la question de l'interaction entre l'individu et le contexte. La créativité peut avoir ses deux définitions, complémentaires peut-être. Il s'agit toujours de pouvoir mettre en œuvre un processus nommé « résolution de problème » ou « création ». « *La créativité dépend de facteurs cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux.* »¹⁵⁵

4.1.2 Création

Le mot vient du mot création : du latin *creatio*¹⁵⁶ Le dictionnaire Larousse en donne les définitions suivantes¹⁵⁷ :

- 1) action de créer, de tirer du néant.
- 2) ensemble des êtres et des choses créés
- 3) action d'organiser, d'instituer quelque chose qui n'existait pas, fondation
- 4) œuvre créée
- 5) première interprétation d'un rôle, d'une chanson etc. Première mise en scène d'une œuvre.

Le dictionnaire philosophique permet de préciser certains éléments: « *action de tirer quelque chose de la non-existence. Résultat de cette action (...). Se dit absolument de l'univers considéré comme créé par Dieu (...). L'idée de création implique un commencement de l'univers dans le temps. Elle oppose à l'idée d'une éternité de la nature.*

¹⁵³ J Marpeau, 2013, *Le processus de création dans le travail éducatif* Toulouse, Eres, p 152

¹⁵⁴ Rouquette Michel-Louis, 2007, op.cit.

¹⁵⁵ T Lubart cité par Rouquette Michel-Louis, « Le processus créatif », *La créativité*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2007, 128 pages

¹⁵⁶ Dictionnaire de la philosophie Christian Godin p 282

¹⁵⁷ Larousse illustré

*On différencie la création (divine) et la production (humaine) ou encore la création (artistique) et la production (technique) ».*¹⁵⁸

La création peut donc être soit le processus (action de créer) soit le résultat (œuvre, s'opposant à la production technique en général).

Des relations entre les deux idées, D Anzieu nous dit : « *La créativité se définit comme un ensemble de prédispositions du caractère et de l'esprit qui peuvent se cultiver et que l'on trouve chez tous, comme tendent à le faire croire certaines idéologies qui ont été un temps à la mode, du moins chez beaucoup. La création, par contre, c'est l'invention et la composition d'une œuvre, d'art ou de science, répondant à deux critères : apporter du nouveau (c'est à dire produire quelque chose qui n'a jamais été fait), en voir la valeur tôt ou tard reconnue par un public. Ainsi définie, la création est rare.* »¹⁵⁹

De son côté, J Marpeau avance : « *La création est une élaboration d'objets, de situations, de connaissances, de conceptions, n'existant pas au préalable. Elle est le produit du jeu des interactions intentionnelles d'un individu ou d'un groupe, avec autrui et la réalité. Elle suppose l'altération, la perte d'une partie de l'existant et sa recomposition dans l'organisation dans l'organisation de réalités nouvelles jusqu'alors inconnues, voire impensables, à partir des clefs de compréhension et d'action habituellement usitées et reconnues* »¹⁶⁰

4.1.3 Processus et résultat

La créativité est donc une capacité, celle de création, cette dernière pouvant être un processus et/ ou un résultat. Elle peut être aussi la capacité d' invention ou d'imagination, dans la même logique. Cette capacité n'aboutit pas toujours à un processus de création, ni à une création. Le contexte va participer à donner ou non la possibilité de mettre en œuvre cette capacité.

Capacité attribuée d'abord aux artistes, son origine a été attribuée à des causes plus ou moins divines ou magiques (comme les Muses par exemple). L'inspiration, à l'origine de la créativité semble comporter une part d'irrationnel. Aujourd'hui, à la fois processus et résultat, la créativité semble vouloir s'étendre à d'autres domaines (la publicité par exemple), à diverses professions, dont le travail de l'éducateur spécialisé.

¹⁵⁸ Dictionnaire de la philosophie Christian Godin p282

¹⁵⁹ D Anzieu 1981 *Le corps de l'œuvre* Paris, Gallimard P 18

¹⁶⁰ J Marpeau, 2013 Op. Cit. p 123

La créativité étant la capacité à mettre en œuvre un processus spécifique, permettant d'aboutir à une nouveauté de manière générale, c'est à cette capacité et ce processus que nous allons nous intéresser principalement, ainsi qu'au caractère « nouveau » de ce qui sera produit.

4.2 Le processus

Un processus est :

- « *Enchaînement ordonné de faits ou de phénomène, répondant à un certain schéma et aboutissant à quelque chose*
- suite continue d'opérations, d'actions constituant la manière de faire, de fabriquer quelque chose
- *manière que quelqu'un, un groupe, a de se comporter en vue d'un résultat particulier répondant à un schéma précis »*¹⁶¹

Il va s'agir, donc, d'étudier quelle est la succession d'actions qui seront effectuées afin d'aboutir à la création d'une nouveauté, d'une production singulière.

4.2.1 Le processus de création de l'artiste

Parmi les auteurs ayant étudié le processus de création, D Anzieu a étudié ce qui se passe pour l'artiste, à travers différentes œuvres littéraires¹⁶². Il a ainsi pu distinguer cinq phases dans ce qu'il a nommé « *le travail du parcours créateur* »¹⁶³

*« Le travail de la création parcourt cinq phases : éprouver un état de saisissement ; prendre conscience d'un représentant psychique inconscient ; l'ériger en code organisateur de l'œuvre et choisir le matériau apte à doter ce corps d'un corps ; composer l'œuvre dans ses détails ; la produire au-dehors. Chacune comporte sa dynamique, son économie, sa résistance spécifique. »*¹⁶⁴

Le processus décrit ici est un processus impliquant le créateur dans sa subjectivité (y compris dans sa partie inconsciente) et ses interactions avec son matériau spécifique afin de matérialiser sa création.

¹⁶¹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/processus/64066> consulté le 13 mars 2016

¹⁶² D Anzieu, 1981 *Op.cit.*

¹⁶³ Ibid. p 93

¹⁶⁴ Ibid. p 93

S'y distinguent : une phase de saisissement, une modification des représentations (du à une interaction entre une partie inconsciente et un élément extérieur), une matérialisation des nouvelles représentations, une confrontation à un « en-dehors ».

De manière générale, « *Le processus de création transforme le créateur lui-même, par son implication le confrontant à la réalité dans l'élaboration d'un sens nouveau. La création fonde des sujets auteurs inscrits dans des histoires et des temporalités, s'impliquant dans leurs actes, à partir de désirs, d'intérêt, d'intentions de transformation de l'existant.* » ¹⁶⁵

4.2.2 La créativité de l'homme ordinaire

Particulièrement visible chez l'artiste puisqu'il nous donne à voir ou entendre des œuvres nouvelles et singulières qui viennent élargir le patrimoine culturel, cette capacité prend sa source, chez tout un chacun, dans le développement humain. D W Winnicott en a défini les origines dans ce qu'il a nommé l'espace potentiel, qui se crée au moment des premières interactions entre le bébé et l'environnement proche (figure maternelle).

Il en dit : « *1. La place où se situe l'expérience culturelle est l'espace potentiel entre l'individu et son environnement (originellement l'objet). On peut en dire autant du jeu. L'expérience culturelle commence avec un mode de vie créatif qui se manifeste d'abord par le jeu* ». ¹⁶⁶Plus loin, il en explique l'origine, dans les expériences durant les premières années de l'enfant « *3. dès l'origine, le bébé a des expériences des plus intenses dans l'espace potentiel entre l'objet subjectif et l'objet perçu objectivement, entre les extensions du moi (me-extensions) et le non-moi. Cet espace potentiel se situe entre le domaine où il n'y a rien, sinon moi, et le domaine où il y a des objets et des phénomènes qui échappent au contrôle omnipotent* ». A un âge où l'enfant est totalement dépendant des soins des personnes qui l'entourent, sur une base de confiance dans cet environnement ¹⁶⁷, l'enfant va à la fois créer et trouver ce qui va venir répondre à ses besoins. Cet espace, à la fois venant de lui et produit par l'extérieur, créé à cet âge, permettra plus tard la séparation, mais aussi la vie culturelle, symbolique, ce qui fait dire à Winnicott « *On peut le considérer comme sacré pour l'individu dans la mesure où celui-ci fait, dans cet espace même, l'expérience de la vie créatrice* » ¹⁶⁸

¹⁶⁵ Marpeau, 2013 Op. Cit. p 123

¹⁶⁶ DW Winnicott 1971 *Jeu et réalité, l'espace potentiel* Paris, Gallimard p 186

¹⁶⁷ Ce que Winnicott a appelé la « mère suffisamment bonne » (good-enough mother)

¹⁶⁸ D W Winnicott 1971 Op.cit. p 191

Winnicott dégage, lui aussi une séquence :

« a) un état de détente dans des conditions de confiance basées sur l'expérience vécue

b) activité créative, physique et mentale manifestée dans le jeu

c) la sommation de ces expériences vécues sur lesquelles s'édifie le sentiment de soi »¹⁶⁹

L'auteur donne quelques précisions sur la notion de « sommation » : « *la sommation ou le réfléchissement dépend de ce que le thérapeute-ou l'ami- qui a accepté la communication (...) peut renvoyer à celui-ci en retour.* »¹⁷⁰ On voit ici, comme dans les propos de D Anzieu, l'importance de la validation par autrui de ce qui va être créé. Enfin, l'auteur évoque l'idée d'un « *sentiment de soi* » lié à la créativité.

Dans un autre texte : « *Vivre créativement* »¹⁷¹, Winnicott approfondit ce propos « *quel que soit la définition à laquelle on parviendra, elle devra, de toutes façons, inclure l'idée que la vie vaut la peine ou non d'être vécue selon que la créativité fait ou non partie de l'expérience vécue de l'individu. Pour être créateur, l'individu doit exister et sentir qu'il existe : ce n'est pas un sentiment conscient, c'est simplement la base à partir de laquelle il agit.* » Enfin, il nous donne là une définition originale de la créativité : « *La créativité c'est le « faire » qui dérive de l'« être ». Elle montre que celui qui est, est vivant .* »¹⁷² Winnicott ne parle pas uniquement des activités artistiques, mais de n'importe quelle activité dans laquelle un être humain va s'impliquer pleinement et dans laquelle il éprouve le « sentiment d'être soi ».

Cette expression de soi peut se faire dans la vie de tous les jours, dans les activités de loisirs par exemple. Mais qu'en est-il dans le travail ?

4.2.3 La créativité du travailleur ordinaire

Prolongement de l'espace potentiel, de l'espace de jeu chez l'enfant, le travail peut constituer un espace de créativité. Encore faut-il que le travailleur puisse trouver les conditions pour le faire. Ceci nous amène à faire un détour afin de comprendre ce qui se joue dans le travail.

¹⁶⁹ D W Winnicott 1971 Op. Cit. p 113

¹⁷⁰ D W Winnicott 1971 Op. Cit. p 113

¹⁷¹ D W Winnicott 1988 « vivre créativement » dans « Conversations ordinaires » Paris, Gallimard p 43

¹⁷² Ibid. p 43

Guy Jobert définit ainsi la différence entre le travail prescrit et le travail réel : « (...) *le travail prescrit - tâche définie par les procédures – et le travail réel – l'activité réellement déployée en situation pour obtenir la performance* ». ¹⁷³ et, pour C Dejours « *Travailler c'est combler l'écart entre le prescrit et l'effectif. Or ce qu'il faut mettre en œuvre pour combler cet écart ne peut pas être prévu à l'avance. Le chemin à parcourir entre le prescrit et le réel doit être à chaque fois réinventé ou découvert par le sujet qui travaille. Ainsi, pour le clinicien, le travail se définit-il comme ce que le sujet doit ajouter aux prescriptions pour pouvoir atteindre les objectifs qui lui sont assignés. Ou encore ce qu'il doit ajouter de lui-même pour faire face à ce qui ne fonctionne pas lorsqu'il s'en tient scrupuleusement à l'exécution des prescriptions* ». ¹⁷⁴

Entre les prescriptions et le travail réel se situe donc un écart et dans cet écart, c'est à chaque personne d'ajouter quelque chose de lui-même pour le réduire et mener sa tâche à bien. Si l'on suit le propos de C Dejours, cette part du sujet doit à la fois être réinventée ou découverte et celle-ci ne peut pas être prévue à l'avance. S'agirait-il de la part créative de chacun ?

L'activité

L'auteur va plus loin, définissant le travail comme « *Le travail, c'est l'activité coordonnée déployée par des hommes et des femmes pour faire face à ce qui, dans une tâche utilitaire, ne peut être obtenu par la stricte exécution de l'organisation prescrite* » ¹⁷⁵

Il dégage une séquence (décrivant l'activité subjectivante au travail, transformation du sujet par l'activité de travail) :

- (résistance du) réel
- échec (objectif)
- *compensation partielle de l'échec par des processus impliquant la subjectivité, c'est à dire par des processus imprescriptibles, étrangers à l'ordre des mécanismes et relevant en propre d'une production psychique et culturelle procédant de l'expérience vécue et non de l'expérimentation réglée : l'ingéniosité* » ¹⁷⁶

¹⁷³ Guy Jobert, « l'intelligence au travail et la formation des adultes dans *Traité des sciences et techniques de la formation* p 362

¹⁷⁴ C Dejours « critique et fondements de l'évaluation » *l'évaluation du travail à l'épreuve du réel*, Versailles, Editions Quae 3003, 84 pages p 9

¹⁷⁵ C Dejours, 1995, *Le facteur humain* Paris PUF p 41

¹⁷⁶ *Ibid* p 45

C Dejours qualifie l'intelligence mobilisée ici d' « intelligence de la pratique », et l'associe à l'idée de ruse. Il en dit : « *Cette ruse comporte deux volets : la ruse par rapport au réel, qui introduit donc l'imagination créatrice et l'invention, c'est à dire l'adjonction de quelque chose de nouveau-l'innovation- à ce qui est déjà connu, à ce qui fait l'objet d'une routine, à ce qui est stabilisé et intégré à la tradition* »¹⁷⁷.

Il existerait donc bien une part de créativité mise en œuvre chez le « travailleur ordinaire » à chaque fois qu'il rencontre une résistance du réel dans ses actions au travail et qu'il cherche, et parvient, à la surmonter.

Genre et style

Y Clot, pour sa part ajoute une troisième dimension entre le travail prescrit et le travail réel : le genre. Il le définit ainsi: « *Il y a donc entre le prescrit et le réel un troisième terme décisif que nous désignons comme le genre social du métier, le genre professionnel, c'est-à-dire les « obligations » que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail* ».¹⁷⁸

Il qualifie ce genre « d'âme sociale de l'activité ». Pourtant, ce genre va pouvoir à la fois se prolonger et se renouveler « *Celui ou ceux qui travaillent agissent au travers des genres tant qu'ils répondent aux exigences de l'action. Du coup, quand c'est nécessaire, ils ajustent et retouchent les genres en se plaçant également en dehors d'eux par un mouvement, une oscillation parfois rythmique consistant à s'éloigner, à se solidariser, à se confondre selon de continuelles modifications de distance qu'on peut considérer comme des créations stylistiques. C'est d'ailleurs ce travail du style qui produit une stylisation des genres susceptible de les « garder en état de marche »,c'est-à-dire de les transformer en les développant.* »¹⁷⁹

On voit ici que, dans un genre professionnel donné (qu'on pourrait peut-être nommer « règles de métier » ou « culture professionnelle »), des « créations stylistiques » nées des nécessités, sont des nouveautés qui participent à renouveler le genre. « *les styles ne cessent de métamorphoser les genres professionnels qu'ils prennent comme objet de travail sinon ces derniers « se fatiguent « comme moyen d'action* »¹⁸⁰Y Clot définit alors

¹⁷⁷ Ibid p 51

¹⁷⁸ Y Clot/D Faïta *Genre et style en analyse du travail* Travailler 2000/04 p 37-42

¹⁷⁹ Ibid p 37-42

¹⁸⁰ Ibid. p 37-42

le style comme « *une métamorphose du genre en cours d'action* ». Il s'agit d'une création stylistique personnelle dans le contexte du genre de métier, participant à le renouveler.

Les travaux de ces deux auteurs semblent indiquer qu'il y a bien création, innovation ingéniosité lorsque le travailleur rencontre une résistance du réel dans son action et qu'il doit pourtant la poursuivre. Pour l'un, cette création consiste en l'activité elle-même, pour l'autre, il s'agira de la création d'un style personnel.

L'acte

G Mendel a étudié l'acte en tant que phénomène. De celui-ci, il nous dit « (...) *l'acte est le fait de la rencontre entre le sujet et une réalité hors sujet, qui peut être la nature, la société ou autrui comme individu* ». ¹⁸¹ L'acte, né de la rencontre avec cette réalité extérieure qui lui résiste répond à des caractéristiques qui lui sont propres :

- il a une réalité phénoménale propre
- il se situe dans un réseau multi conceptuel
- il est porteur de sens
- il a un début précis situé dans l'espace et le temps mais sa fin est difficile à situer
- il est irréversible et provoque un changement irréversible qu'on ne peut mesurer, ni prévoir.

L'acte, issu de la confrontation avec une réalité qui résiste rejoint les propos des auteurs cités plus haut sur l'activité. L'acte pourrait ainsi être un acte professionnel.

L'acte est acte de création

L'acte est acte de création, l'auteur nous dit : « *Alors, c'est l'acte lui-même comme entité qui est porteur du risque en tant qu'il représente un état nouveau et inédit du réel, une création originale, un « nouveau réel »* ¹⁸². Il en précise les raisons un peu plus loin : « *L'acte ouvre sur une autre dimension de l'existence humaine, encore peu connue, ou plutôt qui n'est pas intellectuellement connue, une dimension où le sujet rencontre une réalité qui n'est pas soi* » ¹⁸³

¹⁸¹ G Mendel 1998, *L'acte est une aventure* Paris, la découverte, p 35

¹⁸² Ibid. p 36

¹⁸³ Ibid. p 78

Il se différencie de l'action, qui est ce qui est prévu, de ce qui se produit effectivement : du non-prévisible. En effet, « *L'acte, une fois engagé va, à une degré variable, mais jamais nul, échapper à la volonté du sujet, c'est à dire à son projet* »¹⁸⁴.

On voit ici, dans l'acte, une ouverture à une « réalité hors sujet » qui ouvre sur une nouvelle « dimension » qui échappe partiellement. Double ouverture donc sur une altérité, que G Mendel explique ainsi : « *A l'intérieur d'une chaîne de causalités, tout à coup une bifurcation apparaît, se matérialise, un créneau s'entrouvre. Celui qui, sur l'instant, sait exploiter cette situation sera le vainqueur mais non à proprement parler l'auteur de la victoire, laquelle est le fait de la bifurcation elle-même* ».¹⁸⁵

Cette dernière description n'est pas sans rappeler le Kairos de la pensée grecque. L'acte décrit par Mendel, rejoint aussi la créativité chez Winnicott puisqu'il en dit : « *Le premier actepouvoir de l'histoire du sujet appartient au jeu transitionnel : je me rends maître de l'absence-présence de ma mère* ».¹⁸⁶

Mendel précise cependant que l'acte ne peut se faire que s'il y a un pré-acte. « *Par ailleurs, lorsqu'on élabore un projet d'action, on ne se jette pas aveuglément au-devant de la réalité brute : on tient compte d'un réel tel qu'on a cherché à le connaître avant d'agir.* »¹⁸⁷

A travers les études qui ont été faites de l'activité dans le travail, et de l'acte (par rapport à l'action), on peut apercevoir une forme de création du travailleur ordinaire qui se joue chaque jour dans de nombreux métiers.

Cette créativité, en acte (ou en activité) fait apparaître une forme particulière de pensée que G Mendel appelle « *(...) intelligence pratique en tant que pensée en œuvre dans l'acte* »¹⁸⁸. Celle-ci va se caractériser par une forme de raisonnement spécifique.

4.3 L'intelligence (de la) pratique

De cette forme d'intelligence, G Jobert nous dit : « *On vient de voir que la mobilisation d'une intelligence du et au travail, d'une « pensée en œuvre dans l'acte »¹⁸⁹ est rendue nécessaire par l'impossibilité de maîtriser théoriquement tous les scénarios d'une action*

¹⁸⁴ *Ibid.* p 383

¹⁸⁵ *Ibid.* p 96

¹⁸⁶ *Ibid.* p 435 G Mendel appuie une grande partie de son raisonnement sur celui de Winnicott dans cet ouvrage

¹⁸⁷ G Mendel 2004, *Construire le sens de sa vie, une anthropologie des valeurs* Paris, La Découverte p 159

¹⁸⁸ G Mendel 1998 *Op. Cit.* p 299

¹⁸⁹ G Jobert fait ici référence à la formulation de G Mendel

*concrète. Cette forme d'intelligence est très particulière et fort différente de l'intelligence rationnelle discursive . Elle se caractérise essentiellement par deux traits : elle a recours à la ruse et s'enracine dans le corps »*¹⁹⁰

Christophe Dejours, quand à lui, en dit « *« L intelligence de la pratique implique, nous l'avons vu, l'idée de ruse. Cette ruse comporte deux volets : la ruse par rapport au réel, qui introduit donc l'adjonction de quelque chose de nouveau -l'innovation-à ce qui est déjà connu, à ce qui fait l'objet d'une routine, à ce qui est stabilisé et intégré à la tradition. La ruse, essentiellement fondée sur la mobilisation subjective, passe par la familiarisation avec le procès de travail, par la mise en résonance du corps avec la matière ou la machine, par un certain « mimétisme » permettant d'anticiper, d'intuitionner les événements qui pourraient se produire, grâce au jeu d'une sensibilité émotionnelle).*¹⁹¹

La place du corps et du registre sensoriel semble donc y être prépondérante, de même que le « recours à la ruse ».

G Mendel, quand à lui, la décrit ainsi : « *C'est l'ensemble de l'intelligence pratique que la métis paraît concerner, mais bien évidemment, avant tout la pensée inventive* ». ¹⁹² puisqu'il en distingue, quant à lui, deux formes : la pensée du savoir-faire et la pensée inventive, dont il dit : « *(...) à l'intérieur d'un domaine spécialisé, on ne peut inventer sans posséder déjà le savoir-faire technique mais l'inventivité est bien plus que ce savoir-faire* ». ¹⁹³

Une « *connivence avec le réel*¹⁹⁴ » et un art de la ruse (Métis) semblent donc être les deux conditions du déploiement de cette intelligence pratique en situation de travail.

4.3.1 La connivence avec le réel

Cette connivence avec le réel est une implication de la personne dans la situation, implication corporelle, sensorielle, mais aussi émotionnelle dans la mesure où la volonté de la personne est dirigée vers l'action « *comme une quête orientée vers la découverte de soi-même et du monde* ». ¹⁹⁵

¹⁹⁰ G Jobert *Traité des sciences et techniques de la formation, l'intelligence au travail* p 354

¹⁹¹ C Dejours 1995 *Op.cit.* p 51

¹⁹² G Mendel 1998 *Op. Cit.* p 316

¹⁹³ *Ibid* p 316

¹⁹⁴ L'expression est de Guy Jobert *Traité des sciences et techniques de la formation, l'intelligence au travail* p 356, elle apparaît aussi dans M Detienne et J-P Vernant *Les ruses de l'intelligence, la mètis des grecs* Paris, Flammarion, 2009, 316 pages

¹⁹⁵ A Pujol *Travail créatif et approche clinique* Éducation permanente 202 /2015 p 58

G Jobert développe cette implication du corps dans l'activité : « *Dans de nombreuses séquences d'activité, l'intelligence corporelle apparaît au contraire comme la condition nécessaire de l'atteinte d'un résultat dans la mesure où c'est dans le corps du sujet que s'enracinent, de manière indissociable, les dimensions sensorielles, émotionnelles et cognitives de la personnes* ». ¹⁹⁶ Informations sensorielles (odeurs, sons, images, mouvements...) sont captées pour qui se rend perméable à ces sensations, elles vont se mélanger à des émotions diverses dont le sujet peut tenir compte et enfin, des informations lui proviennent ainsi, lui permettant de se « faire une idée » de la situation, de la rapprocher d'autres situations vécues, pour agir. « *A la différence de l'intelligence rationnelle-théorique, l'intelligence pratique apparaît comme implicite, non consciente pour l'essentiel, analogique ; elle utilise plus l'image que les mots ; elle est très proche du corps et de la sensorialité au point d'être en partie incarnée dans la mémoire des gestes de la vie quotidienne et de la pratique professionnelle* ». ¹⁹⁷

Implication corporelle dans l'activité, qui est aussi une implication de la pensée, d'une pensée ouverte sur les informations que la situation procure, cette connivence est aussi ce qui « assure à la métis son efficacité pratique » ¹⁹⁸.

4.3.2 Le potentiel d'une situation

Si la situation procure nombre d'informations, elle possède aussi son propre potentiel auquel être réceptif va faciliter l'action : « ce qui caractérise notamment la métis est que (...) grâce au parti tiré des circonstances, elle permet de l'emporter sur la force ». ¹⁹⁹ Parti tiré des circonstances, « elle reste ouverte à tous les possibles et ne cesse de se transformer pour s'adapter » ²⁰⁰ nous dit F Jullien qui va parler alors du potentiel d'une situation, qu'il décrit ainsi : « *Le potentiel est circonstanciel, n'existe que circonstanciellement et réciproquement (d'où c'est cette potentialité des circonstances qu'il faut exploiter)* ». ²⁰¹ La logique n'est plus celle d'un projet, mais celle d'un déroulement, il convient de : « *laisser l'effet impliqué se développer de lui-même en vertu du processus engagé* » ²⁰². Il s'agit de prendre appui sur la situation « *comme une disposition dont on sait qu'elle ne cesse*

¹⁹⁶ G Jobert dans P Carré, P Caspar 1999 *Traité des sciences et techniques de la formation, l'intelligence au travail* Paris, Dunod p 355

¹⁹⁷ G Mendel, 1998, op. Cit. p 297

¹⁹⁸ G Jobert, 1999, op. Cit. p 356

¹⁹⁹ F Jullien, 1996, *Traité de l'efficacité*, Paris, Grasset p 18

²⁰⁰ *Ibid* p 18

²⁰¹ *Ibid* p 34

²⁰² *Ibid* p 34

d'évoluer ».²⁰³ L'ouverture au circonstanciel apporte donc au professionnel des opportunités (kairos) qu'il va pouvoir saisir, ou simplement laisser se dérouler.

4.3.3 Chemins de traverses

*La plupart des individus créatifs ne sont jamais créateurs : comme le dit Proust de Bergeotte ce qui fait la différence c'est le décollage. Les auteurs qui se sont intéressés à l'étude expérimentale de la créativité ont constaté là un moment de « pensée divergente », celle qui fait écart, qui dévie des stéréotypes et des normes, par dissociation d'éléments habituellement associés.*²⁰⁴

Comme le signale ici D Anzieu, la création passe par un mode de pensée spécifique, qu'il nomme « pensée divergente » et qu'il caractérise par l'idée d'« écart », « qui dévie », qui dissocie. Cette pensée, qui est pensée et acte à la fois va effectivement se caractériser par l'utilisation de « chemins de traverses » pour aboutir à une nouvelle forme, voir une nouvelle norme. Sa caractéristique principale va être aussi de relier le domaine du sensible à celui de l'intelligence.

La métis

Première citée par les auteurs qui ont étudié l'intelligence pratique, la Métis est une notion nous venant de la pensée grecque. « *Métis est une déesse chère aux Grecs de l'Antiquité, fille de l'océan, première épouse de Zeus, elle incarne une qualité que l'on peut désigner comme l'»intelligence pratique» ou encore « l'ingéniosité rusée ». Elle renvoi au fait qu'une personne arrive à s'extraire d'une situation périlleuse, grâce à ce qu'elle a sous la main* »²⁰⁵ Métis (la déesse) possède donc cette qualité nommée métis, intelligence particulière qui « *s'exerce sur des plans très divers, mais où toujours l'accent est mis sur l'efficacité pratique* »²⁰⁶

Elle suppose une posture singulière dans l'action : « *Les attitudes mentales que la métis met en œuvre sont : « le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise »* .²⁰⁷ On voit ici que ces attitudes mentales entrent aussi

²⁰³ Ibid p 221

²⁰⁴ D Anzieu, 1981, Op. Cit. p 49

²⁰⁵ A Durual et P Perrard 2012 op.cit. p 120

²⁰⁶ M Detienne et J-P Vernant, 1974, *Les ruses de l'intelligence, la mètis des grecs* Paris, Flammarion, p 18

²⁰⁷ G Mendel 1998 op.cit. p 301

bien dans le domaine de l'action (la feinte par exemple) que dans le registre de la « connivence avec le réel » (flair et attention vigilante étant du domaine du sensoriel) ce qui fait dire à G Mendel que « *La métis, c'est un certain mode de connaître le monde, d'être au monde* »²⁰⁸, dépassant la dichotomie entre l'intelligence et le sensible, classiquement faite dans la philosophie platonicienne et plus généralement, occidentale.

La métis est un mode de connaissance du monde lié au détour, au pas de côté ; l'idée d'un déplacement, d'une évolution, d'une action empruntant des chemins détournés lui est associé. Elle est qualifiée d' « intelligence courbe », « *dont quelques traits essentiels dégagés à partir de son expression chez le renard ou le poulpe, supposent souplesse et polymorphie, duplicité et équivoque, inversion et retournement, et impliquent certaines valeurs attribuées au courbe, au tortueux, à l'oblique et à l'ambigu, par opposition au droit, au direct, au rigide et à l'univoque* » (Tibon-Cornillot, 1979). »²⁰⁹

On retrouve donc ici, à travers la métis, l'idée d'un mode de pensée singulier qui opère un déplacement oblique, indirect.

G Mendel pour sa part, distingue trois grandes formes de pensées dans l'acte : la pensée téléologique (le projet d'action), la pensée du savoir-faire (technique) et la pensée inventive. Mais, pour lui, « *C'est l'ensemble de l'intelligence pratique que la métis paraît concerner mais bien évidemment avant tout la pensée inventive* »²¹⁰ La métis semble donc bien la qualité de la créativité d'autant que « *Cette "Mètis" alliant le lieur et le lié, le cercle et le lien, est l'intelligence d'un monde conçu comme succession d'événements, tous radicalement différents, porteurs de séries hasardeuses mais aussi d'un ordre propre bien que sans cesse différent* » (Tibon-Cornillot, 1979). »²¹¹

En effet, la métis, intelligence inscrite dans la temporalité est aussi une pensée de la situation, du moment, de l'événement. Plus spécifiquement, concernant le travail d'accompagnement du quotidien, E Durual et P Perrard nous en disent qu'elle est : « *un véritable « art de faire » : art de tisser des liens, art de relier l'individu au collectif, art d'inventer des réponses inédites aux situations nouvelles* »²¹² Pour le dire autrement, à l'unicité, à la multidimensionnalité, à la simultanéité, à l'urgence et à l'incertitude des

²⁰⁸ *Ibid.* p 302.

²⁰⁹ Salmona Michèle, « Une pensée de l'action avec la nature et le vivant : la Mètis et Jean-Pierre Vernant », *Agir en clinique du travail*, Toulouse, ERES, «Clinique du travail», 2010, 334 pages

²¹⁰ G Mendel, 1998, *Op. Cit.* p 316

²¹¹ Salmona Michèle, « Une pensée de l'action avec la nature et le vivant : la Mètis et Jean-Pierre Vernant », *Agir en clinique du travail*, Toulouse, ERES, «Clinique du travail», 2010, 334 pages

²¹² A Durual et P Perrard 2012 *op. Cit.* p 119

situations socio-éducatives répondent l'action rationnelle, l'intuition, le bricolage, la ruse et l'improvisation, l'action stratégique et tactique de l'éducateur. et qu'elle « *recouvre cette capacité des intervenants à s'adapter à la singularité de chaque situation ou contexte, de combiner les ressources existantes, de les articuler aux contraintes environnantes pour, au final, faire ressurgir des propositions « extra-ordinaires »* »²¹³

La métis est donc l'intelligence de la situation, inventive, qui va se voir sollicitée dans le travail d'accompagnement du quotidien.

« *Aussi toute action dans le temps impliquant des rapports avec les événements, les groupes, la vie sociale, mais aussi la matière, la nature, le vivant, implique-t-elle cette intelligence dont parlent J.-P. Vernant et M. Detienne.* »²¹⁴

La pensée analogique

Déplacement latéral encore celui de la pensée analogique, source des mots d'enfants, d'images poétiques et... d'inventions de nouvelles règles.

Le dictionnaire définit l'analogie comme « rapport existant entre des choses ou entre des personnes qui présentent des caractères communs : ressemblance, similitude »²¹⁵

Raisonnement « de singulier à singulier »²¹⁶, le raisonnement analogique, nommé « transduction » a été étudié par Piaget, qui l'a qualifié de pré-logique.

Pourtant, une « transduction pertinente-donc signifiante, (le signe (mot) indiquant l'objet remplace alors la transduction- devient en fait une abduction parce qu'elle invente une règle²¹⁷ ».

N Denoyel développe ainsi l'abduction : « L'abduction (ou rétroduction) est l'inférence la plus audacieuse, c'est une hypothèse à partir d'un nouveau cadre de référence qui permet d'expliquer un cas particulier. »

« Invention d'une règle », raisonnement « à partir d'un nouveau cadre de référence » semble rejoindre ici le propos de D Anzieu concernant le travail créateur puisqu'il nous dit : « Ce noyau organisateur devient donc un code, au double sens de grille permettant de décoder de façon nouvelle certaines données de la réalité extérieure ou intérieure, et de

²¹³ Ibid p 125

²¹⁴ Salmona Michèle, 2010 Op. Cit.

²¹⁵ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/analogie/3222> le 10 juillet 2016

²¹⁶ Noël Denoyel : « *La délibération, tournant interlocutif de l'expérience* » Éducation Permanente mars 2014 p 158

²¹⁷ Ibid. p 158

système de termes, d'opérations et d'opérateurs permettant de générer une œuvre originale »²¹⁸ N Denoyel qualifie pour sa part les inférences transductives et abductives de « sources de créativité »²¹⁹. L'abduction « invente une règle ou formalise une règle implicite »²²⁰, rappelant le paradoxe de l'objet « trouvé-crée » de Winnicott, objet transitionnel, lié à la créativité.

L'abduction, à partir d'un raisonnement analogique est donc le raisonnement de la pensée inventive. Déplacement latéral, contournant la règle logique, elle est une pensée oblique. J Brichaux y voit le mode de pensée des éducateurs spécialisés : « *Dans ce qu'on désigne communément par « sens clinique » ou « jugement clinique », l'éducateur se forge une conviction sur la base des faits observés, mais c'est la prise en compte des données situationnelles annexes qui permet généralement de leur donner un sens.* »²²¹ Il ajoute « *La logique abductive échapperait au contrôle de la raison, dans la mesure où elle s'élaborerait à un niveau infraconscient.* »²²²

La catachrèse

Déplacement latéral, détournement des mots aussi, celui de la catachrèse décrit par G Jobert. Si elle est d'abord « *une pratique langagière qui consiste à utiliser un mot pour désigner un objet qui ne lui est pas ordinairement assigné mais qui entretient avec lui un rapport de proximité* »²²³, elle va se trouver présente dans les pratiques au travail et sera « *le fait (...) de nommer les choses avec des mots inventés ou empruntés à d'autres domaines de l'existence* »²²⁴.

« *Subversion sémantique* »²²⁵ pour l'auteur, la catachrèse est le témoin d'un langage spécifique à un collectif de travail, mais aussi un changement de l'ordre symbolique, et production de nouveaux objets symboliques. En ce sens, G Jobert considère que « *la production de catachrèses appartient-elle au registre de l'invention* »²²⁶. Y Clot, pour sa part, y voit une « *recréation par le sujet de son activité* ».²²⁷

²¹⁸ D Anzieu 1998, op. Cit. p 93

²¹⁹ Noël Denoyel, 2014, op.cit. p159

²²⁰ Ibid.

²²¹ J Brichaux 2001 Op. Cit. p 65

²²² Ibid. p 65

²²³ G Jobert *Travail et créativité : catachrèse et vicariance* Éducation Permanente mars 2015 p 10

²²⁴ Ibid. p 10

²²⁵ G Jobert y voit une « *remise en question de l'ordre linguistique établi* » p 12

²²⁶ G Jobert 2015 op. Cit. p 12

²²⁷ Cité par G Jobert Ibid. p 12

On voit donc que, dans le travail, « *l'action quotidienne sur le réel et l'appréhension du réel relèvent de l'imagination, de l'invention, de la création.* »²²⁸.

4.4 Créativité et travail de l'éducateur spécialisé

Qu'en est-il, de manière plus spécifique pour ce travailleur qu'est l'éducateur spécialisé dans l'accompagnement du quotidien des personnes en situation de handicap mental ? Travailleur ordinaire mettant en œuvre une intelligence pratique ? Travailleur inventif ?

« *Ce travail réalisé est, d'une certaine manière, une expérience : une action toujours inscrite dans l'ici et maintenant* »²²⁹ nous disent les auteurs d'un ouvrage sur l'accompagnement en internat, dans l'éducation spécialisée. Si, de part son étymologie, le mot « expérience » désigne une confrontation au réel²³⁰, une épreuve, cette confrontation se fait-elle sous le signe de créativité pour l'éducateur ? Et pour la personne accompagnée ?

4.4.1 L'éducateur spécialisé, le travail social

Pour G Mendel « *l'expérience montre que la forme de pensée des travailleurs sociaux appartient à la catégorie de l'intelligence pratique, de la pensée rationnelle-pratique. La raison en est que leur travail les oblige (...) à une confrontation directe avec une réalité sociale qui n'a de sens que globale* »²³¹.

Souvent paradoxale, cette réalité sociale oblige au recours à la métis pour trouver de nouvelles issues aux situations des personnes accompagnées.

4.4.2 Créativité et accompagnement

Les diverses formes de créativité, expression de l'intelligence pratique, vont se voir mises en œuvre dans l'accompagnement, ce qui fait dire à M Paul : « *un accompagnateur compétent est semblable au pilote qui se distingue par sa capacité à ouvrir un chemin là où les chemins ne sont plus tracés* »²³². En effet, la posture spécifique de

²²⁸ Salmona Michèle, « Une pensée de l'action avec la nature et le vivant : la Métis et Jean-Pierre Vernant », *Agir en clinique du travail*, Toulouse, ERES, «Clinique du travail», 2010, 334 pages

²²⁹ A Durual et P Perrard 2012, *Op. Cit.* p 125

²³⁰ L'origine- et le premier sens-du mot « expérience » signifie « éprouver » <http://www.littre.org/definition/exp%C3%A9rience> le 10 juin 2016

²³¹ G Mendel 1998 *Op. Cit.* p 357

²³² M Paul *Quelles sont les ressources mobilisées pour accompagner ?* Les cahiers de l'accompagnement Ed Carif Poitou-Charentes Repères 2001p 32

l'accompagnement, demandant une adaptation au cheminement de la personne accompagnée, lui reconnaissant une forme de savoir, voire d'expertise, ne permet pas de tout prévoir, ce qui reviendrait à ne pas prendre en compte l'autre accompagné et ses mouvements (qu'ils soient psychiques, physiques, existentiels...) conscients ou non. De plus, les situations rencontrées, toujours singulières marquées par l'incertitude qui caractérisent les parcours des personnes accompagnées demandent à l'accompagnant à la fois de savoir s'y adapter mais aussi de « faire avec ». *« Si la compétence renvoie bien à ce bricolage inventif qui consiste à savoir mobiliser de façon créative diverses ressources appropriées à une situation spécifique, si elle est toujours travail d'agencement, et si c'est bien ce que l'on sollicite aujourd'hui d'un professionnel, on peut donc conclure en présumant que la fonction d'accompagnement, loin d'être un effet de mode, répond bien à cette nouvelle attitude professionnelle requise inscrite sous le sceau de l'incertitude et qu'elle prend le pas sur des modes de savoir et de relation que nous avons été habitués à exercer. »*²³³

L'accompagnement, comme posture spécifique, et la créativité, semblent bien aller de pairs.

4.4.3 Créativité et situations de handicap

Si le handicap est d'abord une situation²³⁴, interaction entre une personne et l'environnement, qui va restreindre la personne dans sa compréhension, son expression ou sa participation à la vie sociale, celui-ci peut être réduit ou compensé par diverses inventions qu'elles soient matérielles ou humaines. Il va s'agir de modifications de l'environnement²³⁵ ou de modification de l'interaction²³⁶.

Concernant le handicap mental, les principales difficultés des personnes sont celles d'expression, de compréhension, de repérage (dans le temps, l'espace et dans les différents modes de communication). Les situations de handicap vont se situer d'abord sur le registre cognitif.

²³³ M Paul 2001 Op. Cit. p 32

²³⁴ Voir la définition du handicap selon la loi du 11 février 2005

²³⁵ L'exemple le plus simple étant certainement celui des rampes d'accès mises en places pour faciliter la circulation des personnes en fauteuil.

²³⁶ A nouveau un exemple simple : celui de parler en langue des signes

En foyer de vie plus spécifiquement

Ces difficultés cognitives entraînant des situations de handicap régulières vont être présentes pour les personnes accueillies en foyer de vie. Mais si la déficience intellectuelle est présente chez tous, des troubles associés seront présents eux aussi, chez une majorité. D'importance variable, d'autres difficultés peuvent être rencontrées : difficultés relationnelles, d'acceptation des règles sociales, difficultés identitaires... qui sont du registre affectif, et des difficultés du domaine corporel dues à des déficiences visuelles, auditives, des troubles du schéma corporel, des polyhandicaps²³⁷... autant de difficultés à contourner, compenser, atténuer par des aménagements ou des attitudes professionnelles. Autant de situations où la créativité du professionnel viendra contrebalancer le handicap.

Les ateliers ou activités d'expression

Moments les plus repérables et aboutissant souvent à des réalisations visibles, en foyer de vie, on va retrouver des temps spécifiques consacrés à l'expression et la créativité.

Sous forme d'ateliers clairement identifiés d'abord, ayant lieu dans des endroits dédiés, de manière régulière, ces activités de médiations : « *En matière éducative, elles sont intéressantes non pas en termes d'apprentissage, mais en ce qu'elles permettent aux personnes d'élaborer les capacités d'expression, de créativité et de création.* »²³⁸.

Concernant les capacités d'expression verbales, celles des personnes accueillies en foyer de vie sont souvent limitées par les difficultés d'accès au registre symbolique et à l'abstraction, ainsi, des moyens d'expression utilisant les registres visuels, sonores, corporels... sont développés. Mais, la relation elle-même peut être difficile et la médiation par le tiers de l'objet à réaliser, ou l'activité, rend l'échange ou les interactions plus aisées. Ces activités n'appartiennent pas au « quotidien » en tant que tel.²³⁹

Dans le quotidien, de telles activités peuvent aussi avoir lieu. En réponse à des demandes ou des besoins de personnes accueillies, elles vont s'improviser au cours d'une soirée, d'un week-end. Détours pour proposer à un résident un temps privilégié d'échange, d'expression via un matériau auquel il est plus particulièrement sensible²⁴⁰, occasions créées pour situer la relation sur un autre mode, en particulier quand des comportements en apparence

²³⁷ L'Infirmité Motrice Cérébrale par exemple.

²³⁸ J Marpeau 2013 Op. Cit. p 152

²³⁹ Si on garde la distinction que fait P Fustier entre le temps du « corridor du quotidien » et les autres temps dans « Les corridors du quotidien » et « Le lien d'accompagnement. »

²⁴⁰ Avec une personne, ce sera un temps de musique et de percussions, avec une autre personne un temps de coloriage.

provocateurs vont venir alerter les professionnels sur les besoins de prise en compte d'une personne. Ces moments font aussi appel à la créativité et l'expression via une réalisation.

Mais l'accompagnement, en foyer, c'est d'abord l'accompagnement du quotidien.

Le corridor du quotidien

Métier d'accompagnement que celui d'éducateur spécialisé travaillant en foyer de vie, accompagnement du quotidien des personnes accueillies, de ce quotidien fait de temps-chronos et de temps-kaïros, de ce quotidien qui souvent, est en lui-même une situation de handicap, ou une succession de ces situations. Cela nécessite « *une approche créative des situations quotidiennes* »²⁴¹.

Dans le temps-chronos, on y verra de multiples adaptations ou trouvailles qui chercheront à réduire le handicap des personnes, leur permettre de faire les choses par elles-mêmes, de comprendre les informations, de se repérer, de vivre certains moments sans qu'ils soient générateurs de trop d'angoisse. Cela pourra être l'adaptation de matériel, ou la création d'objets. Ainsi, il n'est pas rare de trouver sur les murs des foyers, des panneaux faits de pictogrammes, ou de photos, permettant aux personnes qui ne savent pas lire de se repérer dans les activités de la semaine. On peut y trouver des objets détournés de leur fonction première²⁴², ou créés de toutes pièces pour un résident. Cela pourra être aussi des dispositions spatiales, des adaptations des manières de parler, de faire, de se positionner. Ce quotidien-là, même dans sa répétition, est déjà porteur de détours et d'inventivité, métis diffuse et quasi invisible, bricolage dont F Hébert nous dit : « *Le bricoleur est celui qui œuvre de ses mains, en utilisant des moyens détournés.* » Il travaille à partir des « *moyens du bord* », d'outils et de matériaux « *hétéroclites* » dont il fait « *l'inventaire* » au cas où... (ici « *l'occasion fait le larron* », rappelle Lévi-Strauss : formule chère à Deligny !). Le bricoleur « *“parle”, non seulement avec les choses [...], mais au moyen des objets* ». Le bricoleur éducateur va lui aussi faire avec des objets, des lieux, du réel contingent... »²⁴³ Comment ne pas penser aussi à « *l'invention du quotidien* »²⁴⁴ de M de Certeau. Ici, c'est à la situation de handicap qu'il convient de résister. Du bricolage, J Brichaux nous dit : « *Néanmoins, cette « incessante reconstruction à l'aide des mêmes matériaux » est loin d'être exempte de créativité et de poésie, car le bricolage n'est pas*

²⁴¹ J Marpeau 2013, *op. Cit.* p 158

²⁴² M B, qui a des difficultés de préhension, utilise par exemple une chope à café comme verre lors des repas.

²⁴³ F Hébert 2012 *op. Cit.* p 66

²⁴⁴ M De Certeau, 1990, *L'invention du quotidien* Paris, Gallimard, 416 pages

seulement le fruit du dialogue de l'homme et de son trésor hétéroclite, il permet aussi à l'homme de parler au moyen des choses. Le bricoleur se constitue, de cette manière, un répertoire de moyens détournés à partir duquel peut s'élaborer une véritable activité créatrice. »²⁴⁵

Mais aussi, et peut-être surtout, c'est dans les moments-kaïros que l'ouverture à une nouveauté va se faire. L'extra-ordinaire, l'imprévu, la crise même, peuvent être considérés comme importuns, ou opportuns²⁴⁶ selon la manière dont on accueille l'événement et dont on accepte la possibilité qu'il vienne modifier nos perceptions ou nos actions. Le kaïros peut se saisir. « *Il est presque mort de saisissement, mais, retournement décisif, il saisit l'occasion, il se saisit de l'étrange, de l'inconnu, de l'imprévisible, qui n'est peut-être qu'un objet banal vu avec des yeux neufs et dont il va faire un essentiel, un fil directeur, comme ressort logique. Il y a là une situation paradoxale mais, comme Winnicott en a fait la découverte à propos de l'objet transitionnel, à la fois placé là plus ou moins par hasard par l'entourage et inventé par l'enfant, le paradoxe du saisissement – passivité du Moi, activité de la conscience- ne doit pas être résolu pour qu'un processus créateur puisse s'enclencher. Lors de cette phase première, de cet instant inaugural, le créateur est un saisisseur, pour reprendre le dérivé lexical forgé par un poète*²⁴⁷ « *O saisisseurs de glaives à l'aurore* »²⁴⁸.

4.4.4 L'acte éducatif

G Mendel aussi, décrivant l'acte, fait apparaître ce paradoxe en évoquant une partie du sujet engagée dans l'acte et une autre partie non engagée (qui, pour lui, va être « *porteuse du projet d'action et mainteneuse de l'objectif final* »²⁴⁹). Mais si l'acte tel qu'il a été pensé par G Mendel n'a pas de champ spécifique d'observation, dans le cadre de l'éducation spécialisée, l'acte éducatif a été abordé par plusieurs auteurs.

« *Il s'agit pour qu'il y ait acte, de le considérer en deux temps : sur le coup dans le déplacement qu'il exige, et dans un temps second, dans une reprise du sens dans l'ordre du discours.*²⁵⁰ » J Rouzel qualifie d'acte de « déplacement ». En effet, « *Autrement dit,*

²⁴⁵ J Brichaux, 2001, op. Cit. p 70

²⁴⁶ Les deux mots viennent de la racine latine *portus* (port, asile, refuge) et si l'un « pousse vers le port » (opportun), l'autre désigne « ce qu'on ne peut aborder » (importun). <http://www.cnrtl.fr/etymologie/importun> le 6 mars 2006

²⁴⁷ Sant-John Perse (cité par D Anzieu)

²⁴⁸ D Anzieu, 1981 op. Cit., p 104

²⁴⁹ G Mendel 1998 Op. Cit. p 383

²⁵⁰ J Rouzel 1998 L'acte éducatif p 208

l'acte exige d'un éducateur un déplacement, du mode de réponse en miroir, où l'on s'enferme rapidement dans une escalade, où passage à l'acte et sanction se répercutent en écho, où éducateur et jeune font de l'auto-allumage, jusqu'à ce que ça tourne mal : généralement au détriment du jeune. (...) Il s'agit donc, pour un éducateur, de faire un pas de côté face à la provocation et à l'agression du jeune. »²⁵¹. L'acte, ainsi, n'est pas une réaction à la situation mais un « pas de côté », une réponse sur un autre registre, une création, faisant appel, là encore à un déplacement latéral. C'est aussi une création impliquant l'inconscient²⁵² et qui sera rendu possible à plusieurs conditions : l'existence d'un cadre spécifique et l'abandon de l'idée de maîtrise.

Le cadre spécifique est décrit ainsi : *« Il s'agira de préciser notamment que s'il y a acte possible, c'est du fait qu'un éducateur est pré-inscrit et prédéterminé par un dispositif, un cadre, une médiation. Un dispositif qui fait loi du côté de la morale sociale et lui assigne une mission ; un cadre d'un établissement fondé en déontologie sur un projet et le partage de certaines valeurs ; une médiation construite comme espace de la rencontre à partir d'un positionnement éthique qu'il appartient à chaque éducateur de dégager. »²⁵³. Ce qui le rapproche de l'idée de pré-acte que G Mendel a conceptualisé.*

De la même manière, l'acte passe par un abandon de la maîtrise et celui-ci se révèle dans l'acte : *« Autrement dit, il y a bien, à l'endroit de l'acte, quelque chose qui nous échappe. Tout acte bute sur une dimension d'impossible.(...). Dans l'acte éducatif, la maîtrise est mise en échec. C'est sans doute de ce lieu laissé ouvert que jaillit un acte. »²⁵⁴*

J Rouzel en conclut que : *« Alors la seule voie qu'il reste à l'acte éducatif dans ce contexte, c'est de transmettre dans les gestes quotidiens, dans le partage, dans la rencontre, ce savoir sur la vie, à savoir qu'elle nous échappe. »²⁵⁵*

Pour lui, l'acte présente des caractéristiques, il nous dit : *« Il est déterminé par trois points de repères :*

- l'acte produit une coupure dans l'histoire des peuples ou l'histoire des sujets ;
- l'acte se définit d'un franchissement ;

²⁵¹ Ibid p 213

²⁵² J Rouzel explique ce qui est en jeu dans l'acte à partir de l'« acte manqué » de Freud et des travaux de J Lacan

²⁵³ Ibid p 208

²⁵⁴ Ibid p 208

²⁵⁵ Ibid fP 232

- *s'il échappe au sujet, l'acte engendre un sujet nouveau, il modifie ses points d'arrimages aux autres, au monde et à soi-même. Il est facteur d'un changement irréversible. »*²⁵⁶

J-F Gomez a, lui aussi, abordé cette question de l'acte dans le travail de l'éducateur : *« Ainsi, parler d'acte, c'est parler de risque. La substance même de l'acte en est faite. On sait comment on entre dans l'acte, mais on ne sait pas comment on en sort. L'acte vous transforme. Mais il transforme aussi les projets et l'idée qu'on en avait. »*²⁵⁷ Pour sa part, il le met directement en lien avec le processus de création : *« Il s'agit de rendre possible un processus créatif. Ce processus est contaminant. C'est dire que l'espace potentiel du directeur avec son chef de service, du chef de service avec l'éducateur, de l'enfant avec l'éducateur, produira en cascade un acte éducatif plus ou moins ouvert. »*²⁵⁸, faisant le lien avec l'espace potentiel²⁵⁹ expliquant par là même que celui-ci étant présent dans les relations entre les différentes personnes d'une institution, il peut aboutir à la création d'actes éducatifs, qui pour lui sont liés aussi à une éthique dans le travail d'accompagnement *« Selon Lévinas, l'éthique prend naissance dans cette interrogation que le visage de l'autre, dans sa vulnérabilité, vient inscrire en moi et appelle. Vu sous cet angle, l'acte éducatif est un appel vertigineux. Un acte éducatif réussi invente l'homme à chaque coup. »*²⁶⁰.

L'acte éducatif, acte de création, se caractérise donc par ces trois idées : il va pouvoir se faire dans un cadre défini, il se caractérise par le renoncement à une part de maîtrise et va se trouver être acte de transformation : de soi et du projet d'action. L'acte éducatif va être ainsi l'expression la plus visible de la créativité de l'éducateur, rendant possible celle de la personne accompagnée, par la création d'un espace potentiel.

Ainsi : *« le travail éducatif est à la fois processus de création et une mise au travail de l'accès à la création »*²⁶¹.

²⁵⁶ Rouzel Joseph, « L'acte éducatif est une coupure », *Travail éducatif et psychanalyse*, Paris, Dunod, «Santé Social», 2014, 240 pages p 38

²⁵⁷ Gomez Jean-François, « L'acte éducatif revisité ou la posture insaisissable », *VST - Vie sociale et traitements* 1/2007 (n° 93), p. 88-100 p 91

²⁵⁸ Gomez Jean-François, « L'acte éducatif revisité ou la posture insaisissable », *VST - Vie sociale et traitements* 1/2007 (n° 93), p. 88-100 p 93

²⁵⁹ En référence au concept de D W Winnicott

²⁶⁰ J-F Gomez Gomez Jean-François, « L'acte éducatif revisité ou la posture insaisissable », *VST - Vie sociale et traitements* 1/2007 (n° 93), p. 88-100 p 94

²⁶¹ Marpeau 2014 op. Cit. p 182

L'accompagnement des personnes foyer de vie serait alors : *« dans nos champs d'accompagnement des personnes en grande difficulté, créer c'est travailler et travailler c'est créer... tant la relation à l'autre n'est ni affaire de programmation ni référentiel de « bonnes pratiques », mais une ouverture permanente sur l'inconnu, sur le hasard, sur la surprise... »*²⁶² Mais pour cela, il est nécessaire de renoncer à une maîtrise totale des situations et des personnes pour se situer dans une autre posture et ainsi : *« la compétence de l'éducateur spécialisé réside dans sa capacité à accepter, à assumer et à signifier la part de dé maîtrise et d'insu que représente toute relation à autrui. »*²⁶³. P Fustier ne disait pas autre chose, définissant l'accompagnement comme : *« accompagner, c'est accompagner l'énigme d'autrui »*.²⁶⁴

4.4.5 Créativité et cadre d'action

Les diverses créations, inventions, trouvailles et pas de côté, sinon à devenir « sauvages » doivent venir trouver leur place dans le collectif de travail, qui va constituer, d'une part un cadre d'action et d'autre part un cadre de « validation » ou reconnaissance pour ces trouvailles.

Le cadre d'action

L'accompagnement a lieu dans un cadre institutionnel. L'éducateur agit toujours dans le contexte d'une institution (établissement), comportant des valeurs fondatrices et des modalités de mises en œuvre. On l'a vu, des projets sont élaborés, qu'ils soient en direction de collectifs ou individuels pour les personnes. Ce cadre peut être mis en lien avec le pré-acte tel que Mendel l'a identifié : pour agir, même dans l'inventivité, il faut garder en tête le projet d'action d'origine.

P Chavaroche, pour sa part, voit dans ce cadre, un contenant, qu'il relie à différents concepts : *« On pourrait aussi, dans le même ordre d'idée d'un étayage fondamental de notre travail, convoquer d'autres concepts : le holding de Winnicott et plus précisément le « holding du holding » tel que le propose Allione, les fonctions « d'appui » de Bullinger qui vont permettre les fonctions « d'effection », les « formes » de Oury qui vont contenir*

²⁶² Chavaroche Philippe, « La créativité dans le champ médico-social : une affaire de « cadre » ? », *Créativité et inventivité en institution*, Toulouse, ERES, «Santé mentale», 2014, 200 pages

²⁶³ J Marpeau 2000, *Le processus éducatif* Toulouse, Eres, p 24

²⁶⁴ P Fustier 2000 Op. Cit. p 121

*les « forces » ou, pour reprendre une métaphore tisserande, les fils de chaîne sur lesquels vont venir se croiser les fils de trames... ».*²⁶⁵

Ce qui lui fait dire : *« la créativité dans la pensée et l'action médicosociale n'est possible que si elle est comprise dans des contenants, stables, solides, aux limites bien établies... »*²⁶⁶. Les professionnels, comme les personnes accompagnées, doivent pouvoir se sentir en confiance. Le champ d'action doit rester délimité et dans ce champ d'action, une liberté de penser et d'agir va être possible. Ce cadre-contenant est ainsi construit par tous, pensé par tous, garanti par tous²⁶⁷. L'institution désigne l' établissement, mais elle désigne aussi l'action d'instituer *« une norme ou pratique, socialement sanctionnée, qui a valeur officielle, légale »*²⁶⁸. Ainsi ce cadre, devient un cadre institutionnel, englobant ces trois niveaux de définition. Ce cadre viendra réguler les actions, mais, peut aussi évoluer en s'adaptant à de nouvelles pratiques.

La reconnaissance

Dans l'après-coup, l'invention, la nouveauté peut trouver une reconnaissance sociale dans un collectif. Nous avons vu plus haut comment D Anzieu²⁶⁹ place la *« production en-dehors »* et la confrontation de l'œuvre à un public, à l'intérieur des phases du parcours de création.

Pour Y Clot, c'est ainsi que le style vient enrichir le genre dans un collectif de travail en le légitimant.

Pour C Dejours, le collectif de travail va opérer deux formes de jugements sur l'activité : le jugement d'utilité et le jugement de beauté²⁷⁰. *« Ce qu'il s'agit d'évaluer et de juger, c'est bien le travail et non la personne »*²⁷¹ et c'est dans un deuxième temps que la personne peut y trouver une reconnaissance personnelle. Ainsi *« ces considérations permettent de comprendre comment le jugement sur le travail peut fonctionner, dans le registre de la subjectivité, comme reconnaissance par autrui »*²⁷²

²⁶⁵ P. Chavaroche, op. Cit., P 72

²⁶⁶ Ibid. P 72

²⁶⁷ Pour exemple, le « règlement de fonctionnement » présents dans les établissements médico-sociaux, qui détermine des règles valables pour tous (personnes accueillies, salariés, invités...).

²⁶⁸ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/institution/43444> le 11 juin 2016

²⁶⁹ Mais aussi D Winnicott avec la notion de « sommation »

²⁷⁰ C Dejours 1995 Op. Cit. p 57

²⁷¹ Ibid. p 59

²⁷² Ibid p 59

Concernant plus spécifiquement le travail de l'éducateur spécialisé J Marpeau nous dit « *C'est dans l'échange que se met en scène et que se teste, dans un groupe, la manière dont les craintes difficiles à formuler sont prises ou non en considération, la façon dont les valeurs affirmées seront portées, partagées, garanties par une vigilance collective. Il s'agit ici d'un processus de reconnaissance par la prise en compte des valeurs fondant tant les espérances que les inquiétudes de chacun. Cette reconnaissance se joue dans l'ici et maintenant de l'échange des arguments.* »²⁷³

Enfin, concernant l'acte éducatif, J Rouzel insiste sur sa « reprise dans le discours » par le professionnel : « *pour être constitué, l'acte demande l'élaboration de l'après-coup* »²⁷⁴.

La créativité passe par une dépossession de ce qui est créé, au profit d'un collectif social.

Ainsi, le cadre d'action va jouer à deux niveaux :

- par la constitution d'un cadre contenant, mais permettant une certaine liberté d'action
- par la possibilité, dans l'après-coup de constituer un cadre de délibération ou l'invention sera ou non reconnue par le collectif comme une amélioration de l'existant.

Créativité et cadre vont donc se compléter dans le contexte de travail.

Créativité de l'éducateur spécialisé

*« lorsque les éducateurs mettent en œuvre des stratégies visant à l'ouverture à la créativité, le travail éducatif recouvre des enjeux essentiels, tant au niveau de la structuration de la personne qu'au niveau de leur traduction dans le champ social »*²⁷⁵.

Le processus de création de l'artiste, confrontation entre un individu dans sa subjectivité et le monde extérieur, met en évidence la formation d'une aire intermédiaire entre ces deux instances, se matérialisant dans l'œuvre créée.

Cette aire intermédiaire, nommée par D W Winnicott par « espace potentiel » trouve son origine dans les premiers mois de la vie de l'humain : elle y est créée/trouvée afin de permettre au bébé de vivre la séparation et de trouver son identité propre. Subsistant chez

²⁷³ J Marpeau 2013, Op. Cit. p 130

²⁷⁴ J Rouzel, 1998, op. Cit. p 228

²⁷⁵ J Marpeau 2013, op. Cit. p 158

tout un chacun à l'âge adulte, elle peut se voir à nouveau sollicitée dans de nombreuses activités, dont le travail. L'homme ordinaire, activant sa créativité, y trouve une source de satisfaction.

Cette créativité peut se voir mise en œuvre en situation de travail. En effet, quand on parle d'activité, ce que les travailleurs mettent en œuvre afin de combler l'écart entre travail prescrit et le travail réel, il s'agit bien de la part créative de leur travail.

La forme d'intelligence permettant cette mise en œuvre est connue sous le nom d'intelligence pratique, qui peut être plus ou moins inventive, rattachant l'activité à une forme plus ou moins élaborée de créativité.

Particulièrement visible quand on aborde la question de l'acte et ses rapports avec l'action, cette intelligence présente des particularités : elle est faite de détours, détournements, déplacements latéraux autant en pensée qu'en actions, puisque cette forme d'intelligence ne dissocie pas ces deux aspects. Elle montre aussi une relation avec le réel, la matière, l'environnement de la personne qui n'est pas, non plus dissocié.

Quand on parle de créativité chez les éducateurs spécialisés, on parlerait alors de cette intelligence pratique, plus ou moins inventive. Ses manifestations seraient alors ces « chemins de traverses », de cette pensée-action du détour dans l'acte, d'autant que l'environnement de travail de l'éducateur, les paradoxes dans lesquels il évolue et la nature clinique de son travail lui demande d'agir dans l'incertitude et d'être en constante adaptation vis à vis de ceux qu'il accompagne.

Pour les éducateurs travaillant avec des personnes en situation de handicap, l'adaptation est aussi permanente. Ainsi, dans les foyers de vie, accueillant des personnes dont les situations de handicap sont régulières et fortement marquées (au point où ces personnes ne peuvent effectuer ni un travail, ni parfois des actes simples de la vie quotidienne), l'éducateur va devoir composer avec ce réel de travail en permanence. La créativité, c'est à dire la mobilisation d'un espace potentiel, va se trouver sollicitée et prendre de multiples formes, allant de l'instauration d'atelier d'expression au surgissement d'actes éducatifs inattendus, pouvant venir enrichir le collectif de travail d'une nouvelle pratique, mais aussi : ouvrir un espace dans lequel la personne accueillie pourra trouver de nouveaux possibles.

Ainsi, on peut dire de l'éducateur spécialisé que « *Dans le feu de l'action, il agit dans un contexte de « rationalité limitée » requérant tout à la fois une capacité interprétative quasi spontanée, une capacité à tirer parti des circonstances, une capacité à saisir le moment opportun (kairos), une inventivité pédagogique, un agir « improvisationnel » ou art de l'instant, et un respect inconditionnel de la dimension éthique.*²⁷⁶ »

²⁷⁶ J Brichaux 2001, Op. Cit. p 88

Conclusion problématisante

A partir de questionnements venant de mes contextes de travail et de mon expérience personnelle, en particulier en tant qu'éducatrice spécialisée en foyer de vie, mais aussi à partir d'une pratique artistique et d'échanges avec des artistes, ma question de départ, lors de cette recherche était ; la créativité est-elle une compétence de l'éducateur spécialisé dans son accompagnement ?

En recentrant mon questionnement sur les processus au cours des actions dans le travail d'accompagnement, mais aussi, en élargissant la recherche aux notions de travail et d'activité de manière plus générale, ma question s'est étendue à rechercher la part de créativité dans l'activité.

La créativité est une notion commune, dont il fallu rechercher une définition pouvant éclairer les pratiques. Il convenait de la mettre en dialogue avec la notion de création, qui va englober aussi les processus à l'œuvre face au réel dans le travail. Enfin, nommés autrement selon les chercheurs, ces processus mettent au jour une forme d'intelligence pratique spécifique, particulièrement présente quand les personnes travaillent avec la matière, la nature ou, de manière plus générale : le vivant. Cette intelligence va se manifester par des particularités d'action.

C'est le cas des éducateurs spécialisés qui, de par la nature clinique de leur travail, mais aussi par les contraintes et paradoxes qui constituent leur cadre d'action, vont devoir mobiliser cette intelligence pratique.

Afin de recentrer encore ma recherche, je me suis intéressée plus particulièrement aux éducateurs travaillant en foyer de vie, dans ce qu'on nomme « l'accompagnement du quotidien ».

Cet accompagnement présente la particularité de se situer dans des espaces-temps complexes, des alternances entre les moments collectifs et individuels, des gestes d'accompagnement pouvant être l'objet de différentes interprétations pour la personne accompagnée. Il est un accompagnement de moments, de projets, de progression. Il est aussi un accompagnement de soutien lors d'épreuves ou de transitions. Il est aussi un accompagnement du vivre-avec : l'éducateur y partage des moments de vie avec les résidents. En ce sens, l'accompagnement du quotidien rejoint la diversité des définitions de l'accompagnement.

L'accompagnement en foyer de vie prend aussi en compte les particularités des personnes accompagnées. Tout d'abord, elles y sont chez elles et c'est donc dans ce cadre que l'éducateur intervient. Mais aussi, il s'agit de personnes en situation de handicap mental, dont une déficience mentale est souvent à l'origine.

La situation de handicap pour ces personnes y est très régulière et importante. L'accompagnement est là comme réponse à ces situations et va solliciter chez les éducateurs diverses ressources. L'intelligence pratique est de celles-là, dès que le cadre d'action va la rendre possible.

Ainsi, ma question de recherche a pu évoluer et se formuler de cette manière :

En quoi l'accompagnement du quotidien en foyer de vie met-il en jeu la créativité de l'éducateur ?

Ce qui me permet d'émettre deux hypothèses :

La première est que **la créativité est présente dans le travail de l'éducateur dans l'accompagnement du quotidien.**

La seconde est qu'**elle s'exprime sous forme d'actes éducatifs émanant de l'intelligence pratique inventive.**

Il s'agit ensuite de confronter ces hypothèses au terrain, celui des éducateurs spécialisés travaillant en foyer de vie, afin de déterminer leur validité.

PARTIE 2 : Accompagnement du quotidien et situation de handicap

La créativité dans l'accompagnement chez deux
éducatrices spécialisées

Introduction

A partir de mon parcours, des explorations conceptuelles et de la question : en quoi l'accompagnement du quotidien en foyer de vie met-il en jeu la créativité de l'éducateur ? Il m'a été possible de formuler deux hypothèses.

La première est que la créativité est présente dans le travail de l'éducateur dans l'accompagnement du quotidien. La seconde est qu'elle s'exprime sous forme d'actes éducatifs émanant de l'intelligence pratique inventive du professionnel. Ces questions seront confrontées à un terrain de recherche.

Je présenterai dans cette deuxième partie comment j'ai déterminé quel serait ce terrain de recherche : celui des éducateurs spécialisés travaillant en foyer de vie.

J'expliquerai pourquoi j'ai choisi le point de vue de l'éducateur afin de répondre à ces questionnements, comment ont été choisies et rencontrées les personnes interrogées et comment s'est effectué le recueil de données par des entretiens.

La manière dont ces derniers se sont déroulés et comment les éléments ont été recueillis sera détaillée, entre l'élaboration du guide d'entretien, les prises de contact, un entretien exploratoire, les entretiens eux-mêmes mais aussi leur enregistrement, la retranscription et un retour réflexif sur leur déroulement.

A partir du matériau recueilli, j'expliquerai quelles méthodes d'analyse j'ai suivi afin de pouvoir en dégager deux dimensions : la dimension thématique pour ce qui concerne les représentations des éducatrices interrogées, et la dimension chronologique pour ce qui concerne l'observation de processus à l'œuvre en situation.

Je présenterai les deux éducatrices interrogées ainsi que les entretiens, puis, par question, leurs réponses autour de thématiques.

La première thématique concerne le foyer de vie et l'accompagnement. Je montrerai les perceptions des deux personnes concernant leur contexte de travail et l'accompagnement des personnes à travers une analyse descriptive.

Une synthèse de leurs propos donnera des indications sur leurs actions, leur contexte, le travail de l'éducateur.

La deuxième thématique recherchera les processus à l'œuvre faisant face au réel dans des situations où les éducatrices n'ont pas pu agir de manière habituelle. A travers le récit de ces situations et une analyse à la fois séquentielle et thématique, on verra apparaître une articulation du narratif et du réflexif chez les éducatrices ainsi que des processus dans l'action.

La troisième thématique abordera des situations pour lesquelles les éducatrices ont eu un sentiment de réussite. Ici aussi, c'est à travers le récit de ces situations et une analyse à la fois séquentielle et thématique, que vont apparaître des processus dans l'action mais aussi les réflexions des professionnelles. Enfin, cette question fait aussi apparaître ce qu'est la réussite pour les deux personnes interrogées.

La dernière question posée était totalement ouverte et les éducatrices ont pu y dire ce qu'elles souhaitent. Le dénominateur commun entre leur deux réponses est la thématique des limites du professionnel. A travers une analyse thématique, il sera montré ce que l'une et l'autre ont considéré comme étant important de dire sur le sujet.

L'analyse de ces questions permettra de montrer la créativité mobilisée par les éducatrices lors de situations d'accompagnement. Mais, au-delà d'actes créatifs clairement visibles, c'est de manière plus générale, les expressions de l'intelligence pratique, intelligence des situations qui devient visible à travers les récits des éducatrices.

On y voit aussi comment elle se manifeste dans l'interaction et donc, montre aussi celle des personnes accompagnées.

Enfin, afin de favoriser cette créativité, qui se révèle être une ressource pour les personnes accompagnées, je présenterai des propositions d'action. Celles-ci vont pouvoir se faire à deux niveaux : sous forme d'un cadre spécifique à garantir en termes d'action sur le terrain

et par la constitution d'un temps de narration comme espace de formalisation et d'échange de pratiques comme modalité de formation.

Chapitre 5

Céline et Laurence, récits de pratiques par deux éducatrices spécialisées travaillant en foyer de vie

5.1 Choix du terrain et recueil des données

5.1.1 Choix du terrain

C'est à partir de ma propre situation professionnelle d'éducatrice spécialisée en foyer de vie que m'est venue la thématique de cette recherche et une grande partie de mes constats de départ viennent de situations de travail dans lesquelles j'ai été impliqué et témoin.

Je souhaitais avant tout explorer cette thématique au travers de situation relevant de ce qu'on nomme « le quotidien », en internat.

Dans un premier temps, il m'a semblé que le type de structure importait peu. Cela aurait pu être dans d'autres types de foyers où travaillent les éducateurs spécialisés comme des Maisons d'Enfant à Caractère Social par exemple. C'est en avançant dans la recherche, en en recentrant mon sujet, que mon choix s'est arrêté aux foyers de vie, c'est à dire précisément sur le même terrain que mon lieu de travail, auprès du même public que celui que j'accompagne en situation professionnelle.

J'avais l'idée que je rencontrerai ainsi des situations professionnelles a-priori les mêmes que celles que je rencontre sur mon lieu de travail comme éducatrice mais avec un autre point de vue : celui du chercheur.

5.1.2 Le point de vue de l'éducateur spécialisé en foyer de vie

Mon choix s'est porté sur des éducateurs spécialisés travaillant en foyer de vie.

La première raison est que le début de cette recherche a été initié par une recherche précédente qui avait soulevé, pour moi, des questionnements quant à cette profession.

La seconde raison étant que, moi-même éducatrice spécialisée, cela me permet de m'interroger sur ma propre pratique, en écho à celles des personnes interrogées.

Enfin, étant aussi formatrice auprès d'éducateurs spécialisés en formation, approfondir ce qu'est le travail de l'éducateur et en approcher différentes variantes me permet aussi d'élargir mes propres connaissances sur le métier.

Recueillir le point de vue de l'éducateur lui-même, sur son travail et ce qu'il y met en jeu me permet d'avoir directement ses propres représentations quant à ce travail et les personnes qu'il accompagne. Tout aussi important, lorsqu'il s'agit de comprendre l'action et ce qui se passe pour la personne d'un point de vue subjectif, seul le récit par la personne concernée m'a semblé pertinent « (...) *plus on cherche à saisir la spécificité de l'effort engagé dans le travail pour pouvoir ensuite l'évaluer, plus il est nécessaire de pénétrer dans l'expérience vécue de celui ou celle qui travaille. L'essentiel, en effet, de ce qu'on cherche à évaluer, se dérobe à l'observation directe. Pour y avoir accès il faut recourir à des méthodes issues de la clinique, car les dimensions psychiques et intellectuelles du travail siègent dans l'expérience, à l'état de vécu, dans ce qu'on appelle aussi « expérience » subjective du travail* »²⁷⁷

Mon propos n'est pas de chercher à évaluer ici le travail, mais à en comprendre les enjeux et processus. Cependant, interroger directement les acteurs concernés, me semble la manière adaptée pour comprendre l'expérience subjective du travail.

Enfin, le point de vue de l'éducateur peut permettre de mettre en évidence une réalité entre ce que dit la théorie, et la pratique ; de faire apparaître ce qu'est cette pratique au-delà du travail prescrit.

5.1.3 Les personnes interrogées

Dans le secteur du handicap adulte, les éducateurs spécialisés ne sont pas majoritaires.

²⁷⁷ C Dejours, 2003, op. Cit. p 9

Y travaillent principalement dans l'accompagnement du quotidien, des Aides Médico-Psychologiques et des moniteurs-éducateurs.

En foyer de vie, les éducateurs spécialisés y ont souvent la fonction de coordination dans l'équipe. Cette fonction de coordination a été rajoutée aux fonctions de l'éducateur dans les années 2000 afin de répondre aux besoins des institutions (elle sera présente dans le référentiel DEES²⁷⁸ lors de la réforme du diplôme en 2007).

Si, en foyer, les éducateurs sont coordinateurs, ceux-ci ne sont pas tous en même temps, en situation d'accompagnement des personnes au quotidien. Il peut arriver que leur accompagnement se fasse uniquement lors d'activités spécifiques ou que leurs missions se recentrent sur la coordination d'équipe, l'accompagnement n'étant plus que ponctuel, voire inexistant dans sa relation de proximité.

Les deux éducatrices interrogées travaillent avec le même public que moi (des personnes adultes, en situation de handicap mental), elles ont la même qualification (éducateur spécialisé), les mêmes fonctions : accompagnement et coordination.

Travaillant en internat, ces éducatrices font partie de ce que Jacques Queudet a nommé comme une des trois familles d'éducateurs : « *les éducateurs du quotidien* »²⁷⁹

Enfin, les deux éducatrices interrogées ont toute deux une expérience significative (entre 15 et 20 ans) de travail en foyer de vie, ce qui correspond aussi à ma situation.

5.1.3.1 Le recueil des données

Elles sont constituées par les deux entretiens semi-directifs que j'ai eu avec les éducatrices spécialisées et leur retranscription.

5.1.3.2 Les entretiens

Le Dictionnaire pratique du travail social dit de l'entretien : « *Selon le petit Robert, l'entretien est l'«action d'échanger des paroles avec une ou plusieurs personnes». Il occupe une place centrale dans le dispositif de l'intervention sociale et éducative. Son cadre, son contenu, et ses objectifs varient selon l'objectif visé* ». Concernant l'entretien de

²⁷⁸ Diplôme d'État d'éducateur Spécialisé

²⁷⁹ J. Queudet 2008, op. Cit. Les deux autres catégories étant les éducateurs pédagogiques et les éducateurs mobiles.

recherche, ce qui est le cas ici, il dit : « *l'entretien de recherche dans le travail social (directif, semi-directif, compréhensif), dévolu l'investigation et à l'exploration d'une question ou d'une demande auprès d'un nombre limité de personnes. Dans ce cas, il s'agit de recueillir et d'analyser des données qualitatives pour valider une hypothèse soit à partir d'attendus théoriques ou conceptuels (démarche déductive) soit sur la base de faits observés ou de récurrences dans le discours (démarche inductive)* »²⁸⁰

Mon choix s'est porté sur cette méthode de recueil de donnée puisqu'il permet de recueillir l'expérience subjective des personnes, autant que leurs représentations.

Les entretiens menés étaient du type « semi-directifs », ainsi, à travers des questions précises, le thème général restait gardé tout en laissant une grande liberté de réponse aux personnes interrogées. L'entretien semi-directif comporte des questions dites « ouvertes » sur une thématique.

*«Tout document, parlé, écrit ou sensoriel, contient potentiellement une quantité d'informations sur la personne qui en est l'auteur, sur le groupe auquel elle appartient, sur les faits et événements qui y sont relatés, sur les effets recherchés par la présentation de l'information, sur le monde ou le secteur du réel dont il est question »*²⁸¹

C'est donc d'abord à travers les propos des personnes interviewées, source d'information, que je vais rechercher des réponses à mes questionnements. Ces réponses seront ensuite organisées avec des appuis méthodologiques et mises en lien avec des éclairages théoriques.

5.1.3.3 Élaboration du guide d'entretien

Le guide d'entretien est constitué de quatre questions.

Celles-ci ont été, pour certaines construites à partir à la fois de ma propre expérience, de repérages théoriques et sur mon terrain professionnel, mais aussi des travaux faits dans le module « portfolio » du Master sur l'analyse de situation de travail. Ces questions ont pour but de pouvoir recueillir des récits de pratique²⁸² afin de pouvoir faire apparaître les processus. Il s'agit des questions 3 et 4 du guide. C'est, en effet le processus qui m'intéresse

²⁸⁰Dictionnaire pratique du travail social p 110

²⁸¹R. Muchielli, 1984 *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris, ESF, p 17

²⁸² À partir du courant de l'ethnométhodologie : A. Coulon, *Ethnométhodologie*, Que sais-je ? 2014 et des récits de vie.

dans des résolutions de problèmes rencontrés au quotidien dans le travail de l'éducateur et le dépassement de situations bloquées, voire paradoxales. Elles ont été les premières à être définies lors de cette recherche. Elles feront appel à l'expérience personnelle, émotionnelle, subjective des interviewés.

Pour les autres, les questions 1 et 2, leur finalité est différente : à propos de l'entretien d'enquête, A Guittet précise : « *il est toujours utile de prévoir plusieurs questions d'entrée, de trouver des formulations simples qui auront un effet d'entraînement, de mise en confiance.* »²⁸³ Elles ont donc d'abord ce but, mais ces deux questions ont aussi pour objectif de permettre de définir le contexte de travail pour la question 1, et les représentations de l'interviewé quant à ses caractéristiques pour la question 2. Elles ont été définies dans un second temps lors de cette recherche.

Les quatre questions sont volontairement vastes (ouvertes) dans leur formulation. La question ouverte « *laisse au répondant toute la liberté de s'exprimer, de varier sa réponse ou de donner plusieurs réponses* »²⁸⁴. Les interprétations et les réponses sont multiples et des questions de relance, non écrites dans le guide, seront possibles.

Les questions n'ont pas été posées aux personnes interrogées dans l'ordre de leur conception mais dans l'ordre suivant :

Question 1 : peux-tu m'expliquer ton contexte de travail ?

Question 2 : comment caractériserais-tu ton travail ?

Question 3 : dans ton accompagnement, y a-t-il eu des moments où la situation était bloquée, ou cela ne s'est pas passé comme prévu ? Et comment tu as trouvé une issue ? (exemples)

Question 4 : y a-t-il eu des moments où tu as été particulièrement content de ce qui s'est passé dans l'accompagnement ? (exemples).

Inspiré du modèle présenté par R Ghiglione²⁸⁵, on peut les présenter de la manière suivante, ce qui correspond à l'ordre chronologique de passation :

Question	Objet recherché/thème
1) Peux-tu m'expliquer ton contexte de	Mise en confiance/Données sur la perception

²⁸³ A Guittet, 1983 *L'entretien techniques et pratiques* Paris, Armand Colin, p 36

²⁸⁴ R. Mucchielli, 1984, Op. Cit. p 47

²⁸⁵ Ghiglione, R ; Beauvois, J-L ; Trognon, A ; Chabrol, C, 1980, *Manuel d'analyse de contenu* Paris Armand Colin p 54

travail ?	par les éducateurs de leur contexte d'action et de ses ressources (cadre d'action) Vérification de la validité du terrain
2) Comment caractériserais-tu ton travail ?	Mise en confiance Représentations des éducateurs sur leur pratique d'accompagnement et ses caractéristiques
3) Dans ton accompagnement, y a-t-il eu des moments où la situation était bloquée, ou cela ne s'est pas passé comme prévu ? Et comment tu as trouvé une issue ? (exemples)	Présentation (narration) de situation-problème Perception des tensions en jeu Processus de résolution des situations-problème /activité. Commentaires spontanés sur l'analyse de la situation
4) Y a -t-il eu des moments où tu as été particulièrement content de ce qui s'est passé dans l'accompagnement ? (exemples).	Présentation (narration) d'une situation « réussie » Perception des facteurs de réussite Processus à l'oeuvre lors d'une situation considérée comme réussie Critères de réussite (auto-évaluation)

Tableau récapitulatif des questions du guide d'entretien

5.1.3.4 Entretien exploratoire

Antoine est éducateur spécialisé, il travaille en foyer de vie. Nous ne nous connaissons pas vraiment, mais, par contre, je connais le lieu de travail d'Antoine pour y avoir moi-même, travaillé. Si les réponses d'Antoine ne pouvaient pas venir constituer le corpus de cette recherche, je lui ai cependant demandé s'il accepterait de me répondre dans le cadre d'un entretien exploratoire.

C'est sur son lieu de travail que j'ai été solliciter Antoine afin de mener avec lui un entretien exploratoire. Je lui ai expliqué le cadre de ma démarche et ma recherche, la présentant comme « *recherche sur les caractéristiques du travail de l'éducateur en internat auprès de ce public* ».

Le choix de ne pas présenter mon travail directement comme concernant la créativité a été motivé par deux raisons :

- les échanges faits en début de questionnements auprès de divers collègues avaient fait apparaître la créativité comme un allant de soi, sans qu'il y ait d'approfondissement, ni de précisions sur le terme.
- je n'étais pas sûre, moi-même, à ce stade de la recherche que le mot *créativité* soit le bon mot pour désigner le processus que je cherche à mettre en lumière²⁸⁶.

Le mot « créativité » ne devait pas venir bloquer les échanges, ni réduire les champs d'observation.

Nous avons convenu d'un rendez-vous, 10 jours plus tard, pour cet entretien.

Lieu de l'entretien : avec Antoine, nous avons arrêté une date convenant à l'un et l'autre. Le choix du lieu s'est fait de même manière, les domiciles de l'un et de l'autre étaient des lieux possibles et ont été évoqués, mais le choix s'est arrêté sur un lieu proche du domicile d'Antoine, ne lui demandant pas de trajet supplémentaire, lieu « neutre » : une cafétéria dans un site commercial de sa commune. L'heure de l'entretien garantissait d'être au calme dans ce lieu, mais cela restait un lieu public.

Heure de l'entretien : elle a été négociée de manière à tenir compte des contraintes de l'un et l'autre et permettant le calme dans le lieu.

Durée de l'entretien : me basant sur une expérience précédente, j'ai dit à Antoine que l'entretien pouvait durer de 20 mn à 1h00 selon ce qu'il aurait à me dire et qu'il fallait compter sur la fourchette haute, soit 1h00 de disponibilité.

L'entretien a eu lieu le 28 janvier 2016, entre 18h00 et 19h00 dans la cafétéria du centre commercial de B (commune d'habitation d'Antoine). L'entretien proprement dit a duré 22 min.

²⁸⁶ C'est aussi avec cette même préoccupation que j'ai construit le guide d'entretien

Nous nous sommes installés à une table au fond de la salle, le reste de la cafeteria étant vide. La table pouvant accueillir 6 personnes, j'ai laissé Antoine choisir sa place.

Une fois installés, j'ai rappelé à Antoine les conditions de cet entretien, sa durée possible, le fait que ce serait enregistré, que l'enregistrement serait susceptible d'être retranscrit²⁸⁷, que les propos seraient anonymes et qu'ils seraient utilisés uniquement dans le cadre de ma recherche.

L'entretien a commencé et a été enregistré²⁸⁸.

Il s'est déroulé en suivant un guide d'entretien préparé au préalable :

Question 1 : peux-tu m'expliquer ton contexte de travail ?

Question 2 : comment caractériserais-tu ton travail ?

Question 3 : dans ton accompagnement, y a-t-il eu des moments où la situation était bloquée, ou cela ne s'est pas passé comme prévu ? Et comment tu as trouvé une issue ? (exemples)

Question 4 : y a-t-il eu des moments où tu as été particulièrement content de ce qui s'est passé dans l'accompagnement ? (exemples).

Retour sur l'entretien exploratoire

Un problème concernant l'enregistrement (du fait d'une erreur de manipulation de l'appareil) fait qu'il n'a pas été possible de réécouter l'enregistrement. De plus, n'ayant pas pris de notes pendant l'entretien, il n'en reste pas de trace exploitable.

J'ai cependant pris des notes rapidement après avoir mené l'entretien (une heure après la fin de l'entretien, une fois rentrée chez moi).

Mes premières observations ont été les suivantes :

- les questions posées comme dans le guide n'ont pas eu l'air de poser de problème à Antoine.
- pour le récit, où il y a eu une situation ne s'étant pas passée comme prévu, Antoine a très vite trouvé et raconté un moment d'accompagnement avec une personne. Mes souvenirs ont aussi noté qu'il a utilisé le terme *biaiser* : « *il faut biaiser la*

²⁸⁷A ce stade, il s'agissait d'un entretien exploratoire.

²⁸⁸Une erreur de manipulation du dictaphone a fait qu'une partie de l'entretien n'a pas été enregistrée.

relation » (en décrivant la manière dont celle-ci a trouvé une résolution). La facilité avec laquelle Antoine a compris ma question, trouvé une situation, a pu me la raconter, ainsi que ses propos, m'ont confirmé que la manière dont cette question était formulée était compréhensible.

Pour la situation « de réussite », Antoine a, là aussi, très vite raconté un moment d'accompagnement. A ma demande, il en raconte une autre, ainsi que les critères qui lui font dire que la situation était réussie.

Antoine a beaucoup parlé de la relation dans l'accompagnement, du fait de connaître la personne, de l'importance de s'entendre. Arriver à un accord (entre les deux personnes), un « *terrain d'entente* » est apparu comme important pour lui (c'est peut-être ce qui caractérise là, pour lui, la réussite).

Antoine a certainement cherché à préserver l'anonymat des personnes, à un moment de l'entretien, il a fini par dire un nom de famille, précisant « voilà que je dis les noms », relâchant le contrôle à ce niveau. Il avait pourtant été précisé que ce serait moi qui garantirai l'anonymat des personnes, institutions, lieux.

A l'issue de l'entretien, Antoine a fait un commentaire : que cela soit si court « *c'est déjà fini ?* ». L'entretien a duré une vingtaine de minutes.

Antoine n'a pas semblé gêné par les questions, ni l'enregistrement. Par contre, il a été déstabilisé par une question de relance de ma part, non présente dans le guide, à propos des situations « bloquées » (« et ça arrive souvent ? ») Il ne savait pas à quoi se référer par rapport au « souvent » et me l'a demandé.

Antoine m'a ensuite questionné sur mes motivations pour cette recherche.

Il m'a aussi dit que ça l'avait fait réfléchir et qu'il souhaitait réécouter l'enregistrement parce qu'il en apprendrait des choses

Impression générale

Antoine souhaitait aider, contribuer, tout en ayant des doutes sur sa capacité à amener des éléments « intéressants ».

L'échange s'est fait aisément, il n'a pas eu de tension ni de gêne. J'en ai gardé l'impression d'une grande aisance et d'une simplicité dans les échanges.

L'entretien exploratoire m'a permis :

- d'affiner et centrer mes recherches théoriques
- de confirmer que les questions du guide d'entretien étaient compréhensibles
- de voir quelles étaient mes erreurs possibles : questions de relances manquant de précision, erreur de manipulation du dictaphone.

5.1.3.5 Prise de contact et déroulement des entretiens

Au préalable de ces entretiens, la prise de contact avec les personnes interrogées a soulevé un certain nombre de questions :

- sur la manière par laquelle j'entrais en contact avec ces personnes
- sur la manière dont je me présentais
- sur la manière dont je présentais mon objet de recherche.

Comment entrer en contact avec des éducateurs spécialisés en situation de travail ?

Mes deux situations d'emploi me permettent de connaître la plupart des foyers de vie du secteur, au moins de nom, sinon pour avoir eu l'occasion de partenariats avec eux.

De la même manière, mes connaissances du milieu professionnel et celui du handicap me permettent d'avoir facilement accès à ces informations en faisant une recherche appropriée dans les différents annuaires et bases de données. Trouver les différents établissements ne constituaient pas une difficulté. Par contre, pour entrer en contact avec des éducateurs spécialisés, surtout des éducateurs ne me connaissant pas, davantage de questions se sont posées.

Plusieurs possibilités s'offraient à moi : passer par une voie hiérarchique (en contactant directement les chefs de services des différents foyers), passer directement par leur lieu de travail (en appelant aux foyers), passer par des contacts que j'ai en tant que formatrice...

La question s'est aussi posée de savoir s'il me fallait choisir une seule voie d'entrée pour les différents entretiens.

Comment me présenter ?

Là encore, plusieurs possibilités s'offraient à moi :

- me présenter comme étudiante en Master 2 des sciences de l'éducation
- me présenter comme formatrice, en master 2 des sciences de l'éducation
- me présenter comme éducatrice spécialisée en master 2 des sciences de l'éducation

Comment présenter ma démarche ?

Plusieurs options étaient possibles :

- dire la thématique de départ (comme je l'avais fait lors d'une expérience précédente) risquait de faire retomber les échanges dans les allant de soi professionnels à l'origine de mon questionnement, ou de les restreindre à une représentation spécifique (et partielle) de la créativité. Au point où j'en étais dans les recherches théoriques à ce moment, la créativité (comme processus) m'a semblé pouvoir recouvrir différents aspects, se situer dans plusieurs champs, être nommée différemment selon les approches.
- parler de compétence (s) (qui me semblait, à ce moment, être en jeu dans cette recherche) risquait de renvoyer, ou d'y ressembler, à quelque chose de l'ordre de l'évaluation (surtout si je disais que je suis formatrice). Or la question de l'évaluation est souvent mal perçue par les professionnels du travail social (du côté du contrôle ou du reproche) et me mettrait dans une position qui risquait de fausser les réponses et même de me voir refuser de faire les entretiens

Mes choix ont été les suivants :

- entrer en contact avec les éducatrices par le moyen d'un réseau professionnel étendu, mais en n'utilisant pas de voie hiérarchique.
- me présenter comme éducatrice spécialisée, en master 2 des sciences de l'éducation.
- dire que je faisais une recherche/étude sur les caractéristiques du travail de l'éducateur en internat, concernant l'accompagnement.

Pourquoi ces choix ?

Le milieu des travailleurs sociaux est un milieu que l'on peut qualifier de « corporatiste ». Les éducateurs spécialisés peuvent aussi avoir une réticence à participer à des recherches universitaires et sont vite sur la défensive quand ces recherches sont initiées par leur hiérarchie ou les administrations. Des représentations et des enjeux concernant le rapport

au savoir et le contrôle social y sont présents. Il était donc important que je mentionne aussi le fait d'être moi-même formatrice spécialisée, travaillant aussi en foyer de vie. C'est donc comme une collègue que je me suis positionnée, collègue-chercheuse, mais collègue.

Ceci positionne ma démarche en lien avec celle de l'ethnométhodologie.

Me présenter comme formatrice aurait comporté une autre caractéristique : la possibilité que des relations anciennes formateur-étudiant puissent se rejouer lors des entretiens. Pour avoir déjà rencontré ce type de situation, comme formatrice, lors de visites de stage, j'ai souhaité éviter cette configuration.

C'est donc en présentant ma démarche de recherche à des collègues éducateurs avec qui je suis en contact que j'ai procédé, leur demandant, à leur tour s'ils connaissaient des éducateurs spécialisés travaillant en foyer de vie. Par cette démarche de réseau étendu, j'ai pu obtenir des coordonnées téléphoniques de personnes avec qui je n'avais pas de contacts professionnels ni personnels.

Pour me permettre de découvrir des choses nouvelles, pour limiter ce que la formulation pouvait induire avec des représentations de la créativité, j'ai fait le choix d'ouvrir le sujet davantage dans sa présentation et d'opter pour une approche quasi « candide » du travail d'accompagnement en internat.

Les entretiens

Le premier entretien, avec Laurence, s'est déroulé le 8 février, le second entretien, avec Céline, s'est déroulé le 1^{er} avril, soit 2 mois plus tard.

Les entretiens ont duré 52 minutes et 5 secondes pour celui avec Laurence, celui avec Céline : 32 minutes et 5 secondes.

Après avoir contacté les deux éducatrices par téléphone, et après leur avoir présenté ma démarche, nous avons convenu du lieu, de l'heure, du moment de la journée pour effectuer les entretiens. Avec chacune, ces modalités ont fait l'objet de négociations afin de faciliter la tâche à tout le monde.

Aux deux éducatrices, je me suis présentée et ai présenté ma recherche comme expliqué plus haut. A l'une comme à l'autre, j'ai présenté le cadre :

- je faisais cette recherche dans le cadre d'une formation en master 2

- j'interroge des éducateurs spécialisés travaillant en foyer de vie, concernant leur fonction d'accompagnement
- ceci ferait l'objet d'un entretien de durée variable, selon ce que les personnes auraient à en dire
- cet entretien serait enregistré, puis retranscrit
- l'anonymat des personnes interrogées, des personnes citées lors des entretiens, de même que des institutions et des noms de lieux serait garanti.

L'une et l'autre se sont montrées particulièrement enthousiastes pour effectuer cet entretien.

Le premier entretien, avec Laurence, devait se dérouler dans un lieu « neutre » près du lieu de travail de celle-ci. Quelques minutes avant l'entretien, Laurence m'a rappelée, me proposant d'effectuer l'entretien sur son lieu de travail, inoccupé à ce moment de la journée (et qui le serait quelques heures). Ce lieu semblant mieux lui convenir, j'ai accepté.

Le second entretien, avec Céline, a eu lieu dans un espace public : une cafétéria à un moment où il y avait peu de clientèle, dans un espace isolé et retiré. Ce lieu consistait en un compromis dans la mesure où il se situait sur son trajet « domicile-travail ».

Les deux entretiens ont eu lieu hors temps de travail pour les deux éducatrices.

Les entretiens ont été enregistrés au dictaphone puis transférés sur ordinateur et ensuite retranscrits en fichier texte sur ordinateur quelques temps plus tard.

Avant chaque entretien, les deux personnes ont à nouveau eu un énoncé du cadre déjà communiqué lors du contact par téléphone. Elles ont de plus eu l'information que je pourrai leur donner retranscription écrite et copie de l'enregistrement, si elles le souhaitent.

Il ne me semble pas y avoir eu d'imprévus lors du déroulement de ces entretiens.

5.1.3.6 Impressions générales après les entretiens

Après chacun des deux entretiens et dans les 24 heures qui ont suivies, sans les réécouter, j'ai noté différents éléments²⁸⁹.

²⁸⁹ La tenue d'un carnet de bord durant cette recherche a été particulièrement utile

Entretien avec Laurence

L'entretien avec Laurence m'a provoqué diverses impressions. Tout d'abord, il m'a semblé qu'elle a beaucoup dirigé l'entretien, que mes questions étaient à peine nécessaires, que Laurence était très active dans l'échange. Je n'ai pas posé les questions complètement comme sur le guide d'entretien (formulation), pourtant je l'avais avec moi, mais j'ai improvisé autre chose, peut-être mieux, en tout cas, qui me semblait plus pertinent « en situation ».

La seconde impression dominante a été qu'avaient été abordés des sujets particulièrement « crus » du travail, dont on entend très peu parler habituellement. Il y était question d'intimité, de maladie mentale, de « souillure », de manifestations corporelles concernant les personnes accompagnées, qu'ont pourrait qualifier de taboues s'il s'agissait d'une simple conversation hors champ professionnel. Sujets habituels d'échanges dans une équipe puisqu'ils sont des éléments à prendre en compte, soit sur le plan de l'accompagnement corporel, soit qu'ils soient perçus comme l'expression d'un mal-être psychique, ici, dans ce contexte de cette recherche, dans le cadre de cet entretien, dans la posture de chercheur que j'ai eue et avec une personne que je ne connaissais pas, ces sujets devenaient pour moi particulièrement apparents. J'en ai retiré une impression de grand contraste dans la cohabitation des réalités corporelles les plus « crues » avec des valeurs et des rencontres humaines fortes.

Laurence semblait avoir envie de parler de ces choses non dites et allait facilement sur ce terrain dans ses exemples. Elle en parlait avec aisance, peut-être parce que sachant que moi aussi, je connaissais ces réalités du travail et les partageais. L'aurait-elle dit à quelqu'un d'étranger à ce travail ?

La troisième impression a été que Laurence exprimait beaucoup de choses sur plan intellectuel, avec un émotionnel assez peu visible et pourtant très présent, perceptible. J'ai aussi ce ressenti : d'avoir « reçu » des émotions, voire une forme de souffrance, même si elle n'apparaît pas exprimée en tant que telle au premier abord. Cet entretien avait quelque chose de « douloureux » pour moi. Je n'avais pas eu du tout la même impression avec Antoine où l'entretien semblait très simple.

Laurence, par contre, n'a pas montré de doutes sur sa capacité à amener des éléments intéressants. Elle m'a dit, après l'entretien, *« j'espère que tu as les éléments que tu voulais »*. Elle semblait avoir l'envie d'aider, de contribuer.

Dans les propos de Laurence, on voit apparaître des éléments que j'ai reconnus comme étant « le quotidien de l'éducateur en internat » (concernant la toilette, une situation de crise avec un résident par exemple) avec, en superposition, la relation d'accompagnement et sa manière de percevoir les personnes. Est-ce cela qu'elle a entendu par « caractéristiques du travail de l'éducateur en internat ? » (manière dont j'ai présenté ma recherche).

Le mot « respect », apparaissant plusieurs fois et, s'appliquant aux résidents ou à la relation, a attiré mon attention.

Concernant les questions posées : Laurence m'a demandé ce que voulait dire le mot contexte dans ma première question. Je lui ai répondu « ce que tu entends par contexte » et c'est là qu'elle est allée du côté de son parcours professionnel et ses motivations. Ce qui a été inattendu, et intéressant.

J'ai eu, de manière générale, l'impression d'un entretien très riche, comportant des éléments particulièrement intéressants concernant ma recherche, sans savoir de quoi il s'agissait à ce moment. J'ai eu aussi le sentiment d'un entretien très long.

Après l'entretien, quelques échanges ont eu lieu et Laurence a parlé de l'invisibilité du travail.

Entretien avec Céline

Céline avait l'air intéressée à l'idée de contribuer et avoir des choses à dire. Elle a aussi été très active dans les échanges. Ceux-ci ont été aisés et agréables, rappelant l'entretien exploratoire avec Antoine. Céline (contrairement à Laurence) est restée générale, et donc pudique, sur les aspects du travail touchant au corps.

A un moment, Céline ne comprend pas le mot « situation » comme moi, elle parle de la situation d'un résident alors que, pour moi, j'attendais un moment d'accompagnement spécifique. Il a fallu que je précise. Je me suis beaucoup questionnée ensuite sur ma définition du mot situation et sur son emploi dans le milieu professionnel.

De manière générale, Céline rentrait peu dans le détail spontanément, elle généralisait souvent son propos, il a fallu lui demander de préciser plusieurs fois.

Ma première impression a été ne pas avoir « réussi » l'entretien comme avec Laurence. J'ai eu aussi l'impression qu'elle ne m'a pas dit ce que je voulais entendre et pourtant, là aussi, d'avoir recueilli de précieux éléments.

Il est notable que Céline n'a cité aucun nom, ni de lieu, ni de personnes. Les règles d'anonymat avaient pourtant été énoncées avant.

Après l'entretien, Céline m'a demandé où je travaillais (dans quelle institution). Des échanges ont aussi amené à un côté « invisible » du travail. J'ai eu le sentiment d'avoir éteint l'appareil trop tôt, que des choses dites à la fin auraient pu être intéressantes.

Des notions comme le social, la relation, la confiance dominant dans son discours. Le respect aussi.

5.1.3.7 La retranscription

Entretien avec Laurence

Pour la retranscription de l'entretien avec Laurence, différentes questions se sont posées : quand commencer ? Puisque l'enregistrement débute avant le début des questions du guide d'entretien, j'ai pris le parti de commencer avec la première question.

Ensuite Laurence prononce des mots (comme trouble(s) psychique(s)) où ce n'est pas possible de savoir si l'interlocutrice parle au pluriel ou au singulier. J'ai pris le parti d'en faire apparaître les deux possibilités dans la retranscription.

A un moment, Laurence s'exprime par une onomatopée, accompagnée d'un geste. J'ai fait le choix de décrire cette partie dans la retranscription.

Dans la narration des situations, certains passages apparaissent être des extraits de dialogues. Je les ai retranscrits comme tels.

Le son de l'enregistrement est très bon, les deux voix sont très facilement compréhensibles.

Entretien avec Céline

Le son de l'enregistrement est bon et permet la retranscription.

La retranscription s'est faite assez aisément. Pourtant un point s'est révélé compliqué : il est parfois difficile de savoir où finissent les phrases de Céline.

De plus, comme pour Laurence, il y a des moments qui semblent être des « extraits de dialogue ».

Pour les deux entretiens

Le codage s'est fait ainsi :

Les moments de pause ou hésitations, de quelques secondes, : (...)

Les « heu » par « heu ».

Les silences sont retranscrits par : (silence)

Pour garantir l'anonymat, les noms propres, noms d'organisations et noms de lieu ont été masqués dans la retranscription, cette manipulation est signalée en italique et entre crochets, il est précisé ce à quoi correspond la partie enlevée, par exemple : [nom de la personne]

Il est notable que les deux éducatrices n'ont prononcé d'elles-mêmes aucun nom de personnes ou d'institutions.

Pour chacune des retranscriptions, les lignes sont numérotées afin d'identifier les différents passages.

Les interlocuteurs sont signalés par leur initiale :

C, pour Céline

L, pour Laurence

R, moi-même

Les prénoms, Céline et Laurence sont fictifs afin de préserver l'anonymat des personnes. Il n'est, par contre, pas nécessaire que je modifie mon initiale.

Dans l'analyse, les parties d'entretiens apparaîtront avec ce codage, par exemple : la citation de Céline à la ligne 120 sera notée (C, 120).

5.1.3.8 Retour réflexif sur les entretiens

A partir des premières impressions après les entretiens, lors de leur écoute (plusieurs fois) et la retranscription, plusieurs déplacements de mon point de vue se sont opérés.

De l'émotion à l'impression de détenir quelque chose de précieux

Les entretiens avec Céline et Laurence ont constitué pour moi de véritables situations de rencontre. Si, sur le moment des entretiens, j'étais consciente de ressentir une émotion, c'est avec le recul et le travail d'écoute des entretiens enregistrés et de retranscription que j'ai pu mesurer à quel point. Je ne connaissais aucune des deux personnes interrogées avant de le faire et, dès les premiers contacts, j'avais été surprise de leur enthousiasme à participer à cette recherche. Les propos échangés lors des entretiens, et après, ont confirmé cette impression de rencontrer un alter-ego professionnel. J'en ai retiré l'impression d'un don fait par les deux éducatrices, de la reconnaissance (dans les deux sens du terme : rencontrer quelque chose de « connu », mais aussi « me reconnaître » dans leurs propos) et donc venant « raviver » quelque chose de mon identité.

Le « dégagement » progressif de l'émotion

Le travail sur les entretiens écrits m'ont permis une autre prise de distance. Le matériau précieux confié par les deux éducatrices le restait, mais plus pour ma thématique de recherche que pour moi en tant que personne. Progressivement s'est opéré un passage du professionnel impliqué au chercheur. Ce passage a aussi contribué à augmenter ma motivation pour comprendre ce qui s'était dit dans les entretiens.

Un long travail sur l'écrit et la grille d'analyse (retravaillée plusieurs fois) m'a permis de déplacer mon point de vue de l'autre-professionnel (en tant que personne), à un centrage sur les mots, les actions et les processus décrits pour y voir des actes professionnels aujourd'hui.

5.2 Mode de traitement des données

5.2.1 Le corpus

Il est constitué par la retranscription de deux entretiens semi-directifs, avec des éducatrices spécialisées travaillant en foyer de vie.

5.2.2 Choix de méthode d'analyse

Compte-tenu de la nature du corpus, l'analyse de contenu m'a semblé être la méthode la plus pertinente pour effectuer l'analyse. Elle se fait ici avec une analyse thématique,

combinée avec une analyse chronologique (séquentiel) afin de pouvoir mettre en évidence des séquences dans la narration des situations. Quelques points sur l'énonciation viennent compléter l'analyse. « *Analyser le contenu (d'un document ou d'une communication), c'est, par des méthodes sûres dont nous aurons à faire l'inventaire, rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté, formuler et classer tout ce que « contient » ce document ou cette communication.*²⁹⁰ ». Il va s'agir d'une analyse essentiellement qualitative.

5.2.2.1 Rappel de la question de recherche

En quoi l'accompagnement du quotidien en foyer de vie met-il en jeu la créativité de l'éducateur ?

5.2.2.2 Première approche thématique

L'entretien avec Laurence m'a servi de premier modèle. Après une première lecture flottante²⁹¹ de l'entretien, j'ai pu en dégager des grands thèmes . Pour cela j'ai commencé à mettre des annotations en marge d'une version imprimée de l'entretien, en souligner des mots, en entourer d'autres, et commencer une première grille d'analyse. Il s'agissait d'une analyse thématique de l'entretien, ne dissociant pas les réponses aux différentes questions.²⁹² Certains passages, en fin d'entretien semblaient ne pas correspondre à ce type de classement thématique, ne pas être relié au reste. L'action et la mise en sens, s'entremêlant dans le récit, posait problème avec ce type d'approche. De plus, la confrontation de cette grille avec l'entretien de Céline ne correspondait pas.

Il a fallu que je retourne approfondir la théorie, afin d'une part d'élargir ou modifier les thèmes et, d'autre part, affiner la grille d'analyse.

5.2.2.2 Second classement thématique, par question

Un second classement, thématique encore, a été fait à partir de nouveaux apports. Il s'est décomposé en prenant en compte les réponses aux questions séparément. Il semblait

²⁹⁰ Muchielli, Roger *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris, ESF, 1984 p 17

²⁹¹ « *lecture intuitive, très ouverte à toutes idées, réflexions, hypothèses, en une sorte de brain-storming individuel (...)* » L Bardin, 1977, *L'analyse de contenu* Paris, PUF, p 74

²⁹² Ce que L Bardin appelle analyse « verticale subjective » L Bardin *L'analyse de contenu* p 95

valable pour les deux entretiens, mais pour les deux premières questions uniquement. Les questions 3 et 4 semblaient relever d'un autre modèle d'analyse. Un nouveau retour à la théorie, des relectures des entretiens, et une approche par questions s'imposaient puisqu'elles n'amènent pas aux mêmes types de réponses.

5.2.2.3 Troisième classement : la dimension chronologique

Les questions 3 et 4 recherchant une réponse de l'ordre du récit n'étaient pas du même ordre que les questions 1 et 2, recherchant des réponses descriptives. Il fallait trouver un mode d'analyse prenant en compte la chronologie, d'autant que les réponses aux questions 3 et 4 devaient être à même de décrire des processus. Un classement séquentiel a donc été effectué. Il semblait pouvoir être valable pour les questions 3 et 4. Cependant, l'analyse thématique disparaissait dans ce classement.

Après un nouveau retour, d'une part aux entretiens et d'autre part à la théorie, combiner les deux classements semblait le plus pertinent.

5.2.2.4 Quatrième classement : combinaison des deux dimensions

Prendre en compte la dimension thématique et la dimension chronologique, pour articuler thèmes et séquences avec une grille unique et qui convienne aux deux entretiens a nécessité de nombreux tâtonnements. Enfin, une grille a pu être « stabilisée », articulant le descriptif et le narratif, particularité de l'énonciation des deux éducatrices interrogées.

La question 1 et la question 2 correspondent à une présentation descriptive et montrent les représentations des éducatrices concernant leur travail.

La question 3, la question 4 et la question 5 combinent une présentation descriptive et narrative de leur travail, des processus en œuvre dans les situations, et les réflexions qu'elles font concernant les actions.

L'ensemble des entretiens a été analysé selon une grille unique :

Séquence	Texte	Mot-clé	Sous-thème	Thème	Commentaire
----------	-------	---------	------------	-------	-------------

Tableau 1: Grille d'analyse définitive

Cependant, les réponses à chaque questions seront présentées séparément, par grande thématique ou processus.

5.2.3 Présentation des deux éducatrices et des entretiens

5.2.3.1 Laurence

Laurence est éducatrice spécialisée travaillant en foyer de vie depuis plusieurs années. Elle occupe aussi une fonction de coordination. Elle travaille dans un établissement différent de mon lieu de travail, nous connaissions l'existence l'une de l'autre, mais sans avoir travaillé ensemble, ni même déjà échangé. C'est la première fois que nous nous parlions.

Les interactions

« Il s'agit d'une signification conventionnelle de face à face entre un interviewer et un interviewé, initiée à la demande de l'interviewer qui enregistre et conduit l'entretien. La conduite de l'entretien s'effectue à l'aide d'interventions de deux types : des consignes et des relances. Les consignes sont des actes directeurs qui initient un discours sur un thème donné, les relances sont des actes subordonnés qui réfèrent à l'énoncé précédent de l'interviewé »²⁹³

Les interactions dans cet entretien sont au nombre de 57. Mes interventions se décomposent ainsi :

Interventions R	
Questions prévues dans guide d'entretien	4
Questions non prévues	6
Relances	47
Dernière intervention « bouclage »	1
Total	58

Tableau 2: Interactions lors de l'entretien avec Laurence

²⁹³ R Ghiglione A Blanchet, 1991, *Analyse de contenu et contenu d'analyse* Paris, Dunod, p 103

Les consignes

Les 3 questions qui ont été rajoutées en cours d'entretien portent sur la relation et le point de vue de la personne accompagnée, l'une d'elle a fait hésiter Laurence sur la réponse à donner.

Une dernière intervention de ma part n'est ni une consigne, ni une relance, elle « boucle » l'entretien.

Les interventions de Laurence sont des réponses à mes questions et une demande de précision (sur la question du contexte).

L'entretien avec Laurence dure 52 minutes et 5 secondes.

5.2.3.2 Céline

Céline est éducatrice spécialisée depuis 1989 (diplôme) et travaille depuis plus de 20 ans en foyer de vie, dans cet établissement. Nous ne nous connaissions pas, n'avons eu aucun contact professionnel, je l'ai contacté via un intermédiaire. Nous avons échangé un peu avant l'entretien (le temps de faire connaissance) et beaucoup après. Céline s'est peu intéressée à ma recherche mais, après l'entretien a beaucoup cherché à échanger sur des situations de travail.

Céline a dit, avant l'entretien, être un peu gênée par « ce machin-là » (dictaphone) mais semble l'avoir vite oublié.

Interactions

Les interactions, dans cet entretien, sont au nombre de 47. Mes interventions se décomposent ainsi :

Interventions R	
Questions prévues dans guide d'entretien	4
Questions non prévues	8
Relances	35
Dernière intervention « bouclage »	1
total	48

Tableau 3: Interactions lors de l'entretien avec Céline

Les questions non prévues concernaient des demandes de précision (resituer dans le singulier) de ma part, ou d'approfondissement de la question.

L'entretien avec Céline dure : 32 minutes et 5 secondes.

*« ainsi, l'entretien de recherche permet la production de données discursives, qui sont la conséquence d'une interaction entre l'interviewer et l'interviewé »*²⁹⁴. Le contenu des entretiens, corpus analysé est donc le résultat de ces interactions.

5.2.3.3 Premières impressions : un discours professionnel, entre professionnels

Utilisation de mots du domaine professionnel, tutoiement (ce qui est l'usage dans le métier), l'échange avec Laurence est un échange entre deux professionnelles. Laurence sait que je suis éducatrice et que je travaille dans le même contexte. Durant l'entretien, il y a des « connivences » des « allant de soi » peut-être. A un moment, elle fait référence à quelqu'un « extérieur au métier ». Ici, le dialogue se fait entre personnes « de l'intérieur ».

Céline aussi me parle de cette manière. Ici aussi, le tutoiement est de mise. Céline utilise des sigles sans les expliquer (ESAT par exemple). Céline aussi sait quel est mon travail.

Les deux éducatrices montrent aussi, comme particularité, d'articuler des registres de discours entre eux : passage de la description à la narration, de la narration à des réflexions. Action et réflexion ne sont pas séparés et s'enchevêtrent dans les entretiens.

Aucune des deux éducatrices ne sort de son domaine professionnel dans les entretiens. L'une et l'autre semblent garder la maîtrise des propos tenus. Il est notable que ni l'une ni

²⁹⁴ R Ghiglione A Blanchet, 1991, op. Cit. p 103

l'autre ne mentionne de nom d'institution, de personnes, de lieux permettant l'identification.
Laurence seule, mentionnera les personnes accompagnées par des prénoms.

Chapitre 6

Le foyer de vie et l'accompagnement : analyse descriptive des représentations des deux éducatrices

6.1 Le contexte de travail

Il s'agit ici du contexte de travail perçu par les deux éducatrices spécialisées, dans le registre du subjectif.

A Laurence, la question a été posée de cette manière : « *Est-ce que tu peux me décrire le contexte de ton travail ?* »

A Céline, la question a été formulée ainsi : « *Est-ce que tu peux expliquer ton contexte de travail ?* »

6.1.1 Un contexte institutionnel

Laurence décrit en premier le contexte institutionnel dans lequel elle travaille, qui est décliné avec des éléments concernant l'établissement :

- l'agrément (L, 4) « *je travaille dans un foyer de vie* »
- le nombre de jours d'ouverture (L, 5) « *365 jours par an* »

- le temps d'ouverture dans la journée : «*dans le cadre d'un internat* » (L, 5)
- le cadre associatif «*c'est dans le cadre d'une association de parents* » (L, 6)

Laurence présente ici le cadre de travail sur le plan administratif.

6.1.2 Les personnes accompagnées

Laurence donne ensuite des éléments sur les personnes accompagnées. Elle les présente comme «*des adultes handicapés mentaux* » (L, 4), et précise leur situation par rapport au travail «*en incapacité de travail* ». (L, 5)

Laurence précise leur temps de présence dans l'établissement : «*à l'année* » (L, 5) et le sens de cette présence «*ils sont là chez eux* » (L, 5).

Pour ce qui est de la présentation des personnes, Laurence utilise l'ancienne terminologie «*adultes handicapés mentaux* ». La perception des personnes est antérieure à la définition de la loi de 2005. Elle précise quelle est leur situation par rapport au travail, ce qui correspond à la description administrative des personnes accueillies en foyer de vie.

Céline, quant à elle, c'est des personnes accompagnées qu'elle parle en premier pour décrire le contexte de son travail. Elle les présente comme constituant un groupe «*je travaille sur un groupe (...)*» (C, 9), les personnes y sont nommées des «*résidents*» (C, 9). Elle en donne l'âge moyen «*qui ont 40 ans de moyenne d'âge*» (C, 9). Le groupe est qualifié d'«*hétérogène*» (C, 10). Céline en décrit ensuite les conséquences : la diversité «*ça diversifie*» (C, 10) «*les demandes*» (C, 10) et les «*besoins*» (C, 10) des personnes.

Elle articule ensuite spontanément avec ce que cela implique, selon elle, en termes d'accompagnement. Elle utilise les mots «*très intéressant*» (C, 10) mais dit aussi «*c'est aussi très compliqué*» (C, 11).

Le contexte de travail pour Céline est d'abord ce groupe de personne. Le fait qu'elle dise qu'elle travaille «*sur*» le groupe présente celui-ci à la fois comme contexte et lieu de travail et aussi comme objet de travail.

Les personnes accompagnées sont présentées comme «*résidents* ». Céline ne mentionne pas le handicap, ni la situation par rapport au travail (peut-être parce que sachant que je connaissais ces informations). Le mot «*résident* » est un terme couramment utilisé dans le secteur du médico-social pour désigner les personnes accueillies en foyer quand il s'agit

d'adultes. Il peut faire référence au fait que les personnes habitent là (lieu de résidence) mais n'est pas écrit « résidant ». Il s'oppose à « jeunes » ou « enfants » quand il s'agit de désigner les personnes accueillies. En ce sens, il peut se substituer au mot adulte. Une autre dénomination possible est celle d'« usagers », mot encore peu utilisé à l'oral dans le secteur même s'il apparaît dans les écrits, en particulier destinés aux administrations.

Céline comme Laurence présentent les personnes qu'elles accompagnent avec une catégorisation, Céline précise ensuite que derrière cette catégorisation se présentent des réalités différentes, des personnes différentes avec des besoins et demandes différents.

6.1.3 Un parcours professionnel

Après une question ((L, 9) sur le sens du mot contexte Laurence décrit son parcours professionnel : « *comment j'en suis arrivée à cette population* » L, 9. Son premier travail (L 11), lié à son dernier stage (L, 12) en fin de formation « *j'ai été diplômée en 2013... heu 93* » (L, 12) se situait déjà dans le cadre d'un internat « *dans une Maison d'Enfants à Caractère Social* »(L, 14). Elle dit qu'elle a souhaité changer au bout de neuf ans (L, 15 ; L, 16) pour aller vers ce qui l'intéressait « *le handicap et notamment le handicap adulte* »(L, 17). Elle a travaillé « *4 ans et demi* » (L, 17) dans un autre foyer de vie et, pour des raisons familiales (L, 25) a changé de Région mais en restant dans le cadre d'un foyer de vie.

Laurence est éducatrice spécialisée diplômée depuis 1993. Elle a donc 13 ans d'expérience professionnelle en internat, que ce soit auprès d'enfants et dans le cadre de l'ASE²⁹⁵ ou auprès d'adultes en foyer de vie. En tant qu'éducatrice, elle a toujours travaillé « dans le quotidien » par choix. Le quotidien est donc son outil de travail privilégié.

Le mot « population » est un terme très fréquemment utilisé par les éducateurs pour désigner la catégorie de personnes qu'ils accompagnent. Ce mot est à entendre dans le sens qui lui est donné en démographie : « *Ensemble des personnes constituant, dans un espace donné, une catégorie particulière* »²⁹⁶. Un éducateur va donc travailler avec une population donnée : les enfants placés, les adolescents avec des troubles du comportement.... qui désigne à la fois l'âge et la « problématique » des personnes accompagnées. Le mot population peut être considéré comme un terme « de métier », comme c'est le cas pour le mot « résident ».

²⁹⁵Aide Sociale à l'Enfance

²⁹⁶<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/population/62618> consulté le 5 juillet 2016

6.1.4 Un questionnaire

Laurence continue d'expliquer les raisons de son choix de travailler à cet endroit : le handicap (L, 11) , le handicap adulte (L, 16). Elle en parle en termes d' envie ((L, 16), intérêt (L, 15 ; L 27 ; L, 28 ; L 31 ; L, 48).

Cet intérêt est lié à la thématique d 'un questionnaire personnel sur la particularité (L, 28) et la folie « *c'est : où sont les fous ?* » (L, 29). Laurence considère qu' « *on a tous en nous heu... un brin de folie* » (L, 29) et que « *ça interroge* » (L, 30), en même temps qu'un questionnaire sur la norme ((L, 31), la « *non-norme* » (L, 32) et « *qu'est-ce qu'on en fait ?* » (L, 32).

Ce questionnaire trouvait déjà son sens dans son lieu de travail précédent (en foyer de vie) où, pour des questions d'évolution de l'établissement, il avait fallu trouver un lieu pour les personnes accompagnées (adaptation de l'établissement) (L, 19), qui, de milieu hospitalier est devenu foyer (L, 24).

Laurence fait spontanément une articulation de ce questionnaire avec le champ professionnel (de manière générale) puisque c'est à partir de ces questions qu'elle définit : sa place (L, 31), sa fonction : « *aider les personnes à vivre avec ce qu'elles sont* » (L, 33), ses actions « *aller chercher ce dont elles sont capables* » (L, 33), et sa manière de faire « *hors référence normative* » (L, 35).

Suite à une demande de précision de ma part, Laurence précise que, pour elle, la différence entre le handicap mental et le handicap psychique est claire (L, 39). Elle explique ce qui, pour elle constitue la différence « *Il n'y a pas de déficience dans la maladie mentale alors qu'il y en a une dans le handicap mental* » (L, 41). Elle précise cependant que « *Il se trouve que là, les populations sont... confondues, qu'on a dans l'accompagnement* » (L, 42).

Laurence compare avec son lieu de travail précédent, où la différence était plus apparente, du fait de la différence de l'origine des troubles et du handicap (L, 44), (L, 45) ce qui demandait un accompagnement différent (L, 49) et même une manière d'être différente : « *on n'avait pas à être pareil avec eux* » (L, 48). Laurence qualifie le travail qu'elle faisait là d' « *intéressant* » (L, 48).

C'est donc la rencontre entre un questionnaire personnel autour de la question de la norme et la réalité psycho-sociale des personnes qui a amené Laurence à venir travailler,

comme éducatrice, auprès des personnes accueillies en foyer de vie. Elle précise cela lorsque lui est posée la question de son contexte de travail. Dans ses perceptions, c'est aussi dans ce contexte de questionnement personnel qu'elle va travailler.

6.1.5 Particularités

Comme développement du contexte, digression ou anticipation sur la question suivante, Céline, quant à elle articule le contexte de groupe qu'elle a décrit avec des particularités d'action.

Faire des choix, s'appuyer sur des valeurs

Pour faire que chacun soit pris en compte dans cette vie collective : « *il faut faire des choix dans le traitement de ces demandes* » (du fait du peu de personnel) (C, 11) « *essayer de n'oublier personne* » (C, 13), « *faire patienter certaines personnes* » (C, 13), donner la parole lors des réunions de résidents « *les réunions de résidents sont très intéressantes parce qu'elles donnent la parole à chacun* » (C, 22) et permettent de « *réguler heu... les gros soucis* » (C, 22).

Pour promouvoir un vivre-ensemble : faire qu'il y ait « *de l'entraide* » (C, 13), « *de l'écoute* » (C 13), faire qu'il y ait « *de la compréhension* » (C, 16), « *les autres résidents aident* » (C, 28).

On voit que le travail, pour Céline consiste à faire des choix. Il s'agit effectivement d'une des particularités du travail de l'éducateur « *Puisque son activité consiste moins souvent à résoudre des problèmes qu'à trancher dans des situations équivoques, les décisions supposent la prise en considération de facteurs subjectifs, d'un système de valeurs ou d'une axiologie qui sont chevillée au corps* ».²⁹⁷ On voit ici, pour Céline que le système de valeurs sur lequel elle s'appuie est de préserver une place pour chacun dans le collectif, dans un vivre-ensemble harmonieux ou l'entraide, la compréhension et l'écoute se posent comme valeurs fortes.

L'incertitude

Et, pour l'éducateur, il s'agit aussi de : « *décrypter* » (C, 25), « *connaître* » (C, 26), « *s'assurer qu'on a bien compris* » (C, 26), « *rester objectif* » (C, 26), « *s'interroger* » (C, 29), « *comprendre* » (C, 26), « *interpréter* » (C, 26).

²⁹⁷ J Briciaux, 2001, op. Cit.p 24

Apparaît dans les propos de Céline la question de la part d'incertitude inhérente au travail avec des personnes. Cette part d'incertitude vient compléter la présentation du contexte.

Engagement de la sensibilité

Enfin, Céline dit que « *c'est très intéressant, pour l'éducateur* » (C,26) et elle évoque, dans ces actions : « *un enrichissement mutuel entre professionnels et résidents* » (C, 31) « *et ça c'est quelque chose de... beau* » (C, 32).

Céline formule ici un jugement esthétique, montrant une approche sensible de son travail. Ceci est confirmé par l'idée de l'intérêt qu'elle trouve dans son travail et celle d'enrichissement mutuel (qui n'est pas lié au matériel).

Décrivant son contexte de travail à travers des actions, Céline en donne des particularités ; faire des choix en s'appuyant sur des valeurs, dans un contexte d'incertitude, en engageant sa sensibilité.

6.1.6 Les espaces

Céline aborde en suite les espaces comme contexte de travail, après quelques hésitations. Elle commence par le lieu, qu'elle qualifie d'important « *le lieu c'est important* » (C, 34), là aussi, par moment, elle fait des articulations entre le contexte et ses conséquences. Ce lieu est constitué d'un espace intérieur et d'un espace extérieur.

- Un intérieur à visage humain : « *c'est une maison, un grand pavillon* » (C, 35), « *où il y a des espaces collectifs* » (C36), « *ça permet une vie plus humaine je trouve* » (C, 42) « *ça fait moins collectif* » (C, 42) ce qui a des contraintes « *ça oblige à de déplacements heu... quand il s'agit de faire des activités communes, c'est un petit peu compliqué de rassembler tout le monde dans une salle qui va être trop petite* » (C, 38), mais aussi des avantages : la chambre individuelle « *chacun a une chambre individuelle* » (C, 35), « *la chambre individuelle, je trouve que c'est respectueux* » (C, 36), « *c'est un minimum qui pourrait être donné à chacun d'entre eux* » (C, 37), sauf si c'est leur choix « *si par choix ils décident de vivre en couple* » (C, 38)
- Un extérieur agréable : « *et on est dans un cadre magnifique de 55 hectares* » C, 42, proche de la nature, ce qui, pour Céline est important « *je trouve que c'est intéressant aussi parce que la nature à beaucoup à nous apporter, elle permet*

d'être... d'être... plus sereins » (C 43). Céline trouve que c'est important pour les personnes « je trouve qu'avec cette population-là c'est important » (C 44). Elle décrit des aménagements extérieurs qui ont été faits (C, 46), ce qui « permet à chacun une certaine autonomie » (C, 47), qui évoquent la vie de famille « des petites choses comme ça qui permettent à chacun de... disons de vivre ce qui pourrait se vivre... dans une grande famille ». (C, 49)

Suite à une question de ma part, Céline approfondit la description du groupe de résidents. Ils sont au nombre de 13. Céline met en lien ce nombre avec ce que cela permet de comprendre : la singularité de chacun « *que la vie de chacun est différente* » (C58). Elle donne l'exemple d'une jeune femme, qui est externe (C58), mais ne l'a pas choisi (C 62), ce qui permet de travailler cette singularité « *Il y a plein de choses à travailler, là-dessus je trouve qui sont... intéressantes* » (C, 67), en expliquant les avantages et inconvénients de chaque situation (C,68) et « *c'est pas en étant jaloux d'une situation qu'on réussira à accepter ce que l'on vit* » (C, 67).

Comme Laurence, Céline utilise le mot population pour désigner les personnes quand elle les perçoit comme une catégorie spécifique.

La cohabitation du collectif et de l'individuel, qu'elle associe avec l'humain et le non-humain est présente à travers cette description des espaces. Elle rejoint l'idée d'un contexte évoquant le familial comme modèle pour penser ce collectif.

La notion de compréhension de la différence est présente à nouveau.

Il est notable que Céline utilise le « on » « on est dans un cadre magnifique ». Il s'agit d'un « on » collectif et on ne sait pas s'il s'agit du collectif des professionnels, ou d'un ensemble « professionnels-résidents ». Le cadre décrit ici est à la fois le cadre de vie des personnes et le cadre de travail des professionnels.

On voit apparaître ici une conception du collectif à travers un modèle familial, où résidents et professionnels partagent un même cadre. Le sens du mot « accompagnement » comme partage (ici d'un même espace) se retrouve, de même que l'ambiguïté familial-professionnel décrit par P Fustier pour le travail dans le quotidien.

De manière générale, ce que décrit Céline à travers sa présentation du contexte correspond à « *Un dispositif peu protégé, proche du quotidien (qui) fait appel à la socialité primaire : les sollicitations sont diverses et contradictoires ; chacun peut venir s'y loger, y trouver*

*une place qui sera différente selon les moments ; ainsi se font et se défont les échanges et les contacts, ainsi l'expérimentation des relations. »*²⁹⁸

6.1.7 L'équipe

Céline nous dit : « *le contexte, c'est aussi mes collègues* » (C, 70), elle dit qu'elle aurait « *du commencer par ça* » (C 70). C'est, pour elle « *une équipe éducative soudée* » ((C 70). Elle précise : « *j'entends « éducative » au sens large, « une équipe pluridisciplinaire ».* (C 71).

Elle décrit cette équipe par les qualifications des professionnel :

- des maîtresses de maison (C 72) avec un commentaire sur le terme : « je ne trouve pas ça très joli comme terme » (C, 73)
- des surveillants de nuit (C 73)
- des éducateurs (C, 74)
- des moniteurs-éducateurs (C, 74)
- des amp (C74)

Puis par d'autres caractéristiques :

- « *petite équipe* » (C, 77)
- *vit sur le pavillon* (C, 77)
- *8 personnes* (C 77)
- cohérente (C, 78)
- forme d'autonomie (ou opérationnelle) « *peut faire vivre...* » (C 78)

La première équipe décrite ici, « vit sur le pavillon » (C, 77). Céline ne dit pas qu'elle y travaille. L'ambiguïté espace de travail-espace de vie est à nouveau présente dans la description de l'équipe. Il s'agit, là encore, de partage de moments de vie avec les personnes accompagnées, mais peut-être aussi de la vie de ce groupe spécifique qu'est l'équipe.

²⁹⁸ P Fustier, 2000, *op. Cit.* p 78

L'équipe est le deuxième collectif décrit par Céline quand à son contexte de travail, celui des professionnels. Ils ont en commun de vivre là l'un et l'autre. On verra plus loin que ces deux collectifs peuvent entrer en résonance, s'ajustant mutuellement.

Cette première équipe, partageant le quotidien des résidents est constituée de personnes de qualifications différentes (pluridisciplinaire). Elle est qualifiée d'équipe « *éducative au sens large* », ceci pour dire que ces personnes sont toutes des professionnels de l'accompagnement de proximité et pas uniquement des personnes ayant une fonction éducative au sens strict (comme c'est le cas pour les éducateurs spécialisés et les moniteurs-éducateurs). Ici, on va aussi inclure la maîtresse de maison²⁹⁹ (en charge du lieu de résidence et de l'accompagnement des personnes), les surveillants de nuit et les Aides Médico-Psychologiques qui sont les professionnels de l'accompagnement du quotidien les plus présents dans le secteurs médico-social.

Céline les nomme « collègues », indépendamment des qualifications. Selon le dictionnaire³⁰⁰, le mot « collègue » désigne : « *Celui qui fait, avec d'autres, partie d'un même corps, et aussi qui exerce une fonction, une magistrature avec un autre, qui remplit la même fonction.* ». La fonction commune décrite ici est celle de l'accompagnement.

Le travail en équipe

Céline aborde ensuite la question du travail en équipe. « *Je pense que c'est le plus important de mon travail, c'est d'essayer de faire en sorte que ça communique bien* » (C, 80), les attitudes différentes sont possibles (C, 81) c'est même, pour Céline « *la richesse, un petit peu, de notre travail* » (C, 81) mais il faut, « *pour les résidents, qu'on aille dans le même sens* » C, 82. Elle aborde la nécessité d'un cadre (C, 83) qui « *posé ne peut être que quelque chose de constructif à partir du moment où il est expliqué et où il est justifié* » C, 85). Céline en conclut que « *c'est pas toujours... simple de travailler en équipe* » (C 85).

Céline parle ici de sa place de coordinatrice : si elle a pour fonction première l'accompagnement des personnes, la communication dans l'équipe est aussi une de ses fonctions. Elle insiste sur l'importance d'aller dans le même sens, ce qu'on appelle « cohésion d'équipe », la cohésion étant ce qui tient ensemble les membres d'un groupe.

²⁹⁹ Maîtresse de maison et surveillant de nuit sont des qualifications obtenues suite à une formation. Cette obligation est établie par les avenants N°284 et 285 du 8 juillet 2003, à la Convention collective nationale du travail des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées du 15 mars 1966. Un domaine de compétence « accompagnement » y est présent pour les deux qualifications.

³⁰⁰ <http://www.littre.org/definition/coll%C3%A8gue> consulté le 18 juillet 2016

« Le « faire équipe » suppose donc une organisation des pratiques incluant des échanges entre les personnes. Il relève de la mise en place d'une synergie qui coagule les différences entre les individus rassemblés pour faire équipe. »³⁰¹

Lien entre le groupe de résidents et la cohésion d'équipe

Céline évoque deux autres exemples d'organisation d'équipe qu'elle a connu en les mettant directement en lien avec les résidents accompagnés par ses équipes et leurs besoins. (C, 87).

Les deux collectifs : le groupe de résidents et l'équipe entrent en résonance. L'équipe s'ajustant aux besoins des personnes, sa dynamique pourra être différente en fonction du groupe de personnes accompagnées.

Autres professionnels

Céline présente aussi les autres professionnels présents dans l'établissement :

- une psychologue (C, 74)
- un chef de service (C, 76)
- une directrice (C, 76)
- une directrice générale (C, 76)

Elle précise que pour deux d'entre eux (psychologue et directrice générale), l'une est peu présente en temps de travail dans l'établissement (C, 74) et pour la seconde « que j'ai simplement croisée... avec laquelle je n'ai jamais échangé » (C, 76)

Ici, il ne s'agit plus de l'équipe de collègues, de ceux avec qui il va y avoir interaction constante dans le travail d'accompagnement, mais de l'équipe élargie. Les personnes citées étant des interlocuteurs de l'éducateur spécialisé.

Synthèse des éléments concernant le contexte de travail des deux éducatrices

³⁰¹ Amado Gilles, Fustier Paul, « Introduction », *Nouvelle revue de psychosociologie* 2/2012 (n° 14), p. 7-10

Contexte	Laurence	Céline
Institutionnel	Agrément Jours d'ouverture Horaires d'accueil Cadre associatif	
Personnes accueillies	Handicap	
	Inaptitude au travail	
	Temps de présence	
	Lieu de résidence	
		Age
		Groupe
		Hétérogénéité
Parcours professionnel	Premier travail	
	Internat enfants (ASE)	
	Changement vers handicap adulte	
	Changement de région mais toujours internat handicap adulte	
Questionnement personnel	Le handicap	
	Le handicap adulte	
	Déjà présent dans travail précédent	
	Intérêt pour cette population	
	La norme	
	La folie	
Articulation	Sa place (professionnelle)	

parcours/questionnement		
Articulation population/accompagne- ment		Des actions et leurs particularités
		Un enrichissement mutuel
Les espaces (lieu de travail)		Intérieur
		Extérieur
L'équipe		Éducative
		Partageant la vie des personnes
		Cohérente
		Fonctionnelle
Articulation équipe/travail en équipe		Communication
		Non fonctionnelle (ex de dysfonctionnement)
		Lien entre groupe de résidents et équipe
		Équipe élargie
		Fonctions
		Peu de contact avec certains

Tableau 4: Récapitulatif des perceptions du contexte de travail pour les deux éducatrices

Pour Laurence, le contexte est la rencontre d'une institution avec un parcours et un questionnaire personnel sur la question de la norme et de la folie. Elle en a une perception avec une dominante temporelle.

Pour Céline, le contexte est celui du collectif, du groupe de résidents, de l'équipe avec une perception spatiale des éléments.

L'une comme l'autre articule spontanément la réponse à une question sur le contexte qui est du registre descriptif avec :

- un questionnement pour Laurence
- des actions (ce que cela implique pour l'accompagnement des résidents ou de l'équipe) pour Céline

L'une et l'autre font un comparatif avec une situation différente issues de leur expérience : concernant les personnes accompagnées pour Laurence, concernant le travail en équipe pour Céline.

Les particularités du travail dans ce contexte

La complexité du travail apparaît, dans les propos de Céline (C, 22) dès cette première question sur le contexte.

L'implication sensible est particulièrement présente dans les propos de Céline, mais Laurence à travers le récit de son parcours et ses questionnement montre aussi cette implication dans le sens qu'elle donne à son travail. L'une comme l'autre utilisent le mot « intéressant » et ses déclinaisons pour qualifier le travail et ses particularités.

Des valeurs fortes sont énoncées par l'une et l'autre dès cette première question.

La question de la prise en compte de la différence est très présente : pour Laurence à travers l'idée de particularité, norme etc. ; pour Céline c'est au sein même des collectifs qu'elle dit travailler cette question.

Céline décrit clairement, à partir de ce contexte, plusieurs particularités :

- la complexité des situations
- la nécessité de faire des choix en s'appuyant sur des valeurs
- l'incertitude
- l'engagement de la sensibilité dans le travail

Concernant les professionnels de santé, M Scherer et E de Menezes ont repéré que « *la créativité est orientée par des valeurs : Dans les discussions sur les normes et les valeurs présentes dans l'activité, les choix semblent s'orienter selon des valeurs de défense de la vie (...). Percevoir l'autre comme son semblable et construire son travail en reconnaissant la diversité de savoirs présente dans le contexte sont des valeurs qui tendent à conduire vers la production de formes différentes et singulières de soigner la santé* ». ³⁰²

³⁰² Un espace potentiel de créativité : les soins primaires de santé Éducation Permanente N° 202 mars 2015.

On peut se dire que, l'accompagnement dans le secteur médico-social n'est pas si éloigné. Laurence explique précisément à travers son questionnaire, comment elle fait le lien entre les personnes accompagnées et elle ; quant à Céline, elle montre comment elle appuie ses choix d'action sur des valeurs et sur la reconnaissance de ce que la différence (autant dans l'équipe que pour les résidents) peut constituer comme richesse dans le travail.

Le contexte décrit ici par les éducatrices, ainsi que ce qu'elles nous indiquent de leur perception de leur travail montre un environnement propice à l'émergence de nouvelles formes d'action dans l'accompagnement, au déploiement d'une intelligence pratique inventive en fonction des situations.

6.2 L'accompagnement

Dans cette partie, concernant la deuxième question, les propos des deux éducatrices seront présentés successivement.

6. 2.1 Pour Laurence

Rappel de la question, pour Laurence : « *Quel est le travail d'accompagnement ici, avec les personnes ?* »

6.2.1.1 Le quotidien

Pour Laurence, son travail est l'accompagnement du quotidien « *il y a un travail d'accompagnement du quotidien* » (L, 56) qui est aussi son quotidien de travail : « *au quotidien* » (L, 55) qu'elle approfondit d'abord en :

- prise en charge de la personne « *c'est tout ce qui est prise en charge de la personne* » (L, 57), accompagnement à la toilette par exemple « *être capable de... d'accompagnement à la toilette* » (L, 58)
- trouver des activités (L, 58)
- accompagnement de la personne dans son parcours personnel (L, 59), son histoire « *avec son histoire* » (L, 60)

- les liens (L, 60) « *accompagner les liens, les liens familiaux, les liens avec, avec les uns et les autres, comment se créent, comment se créent les liens, comment se met en place la relation* »

L'accompagnement est celui du quotidien, celui des personnes accueillies au foyer.

Vont s'y rencontrer autant les réponses aux besoins dits « primaires » (ici, Laurence fait référence au moment de la toilette) que les autres aspects de la vie des personnes, ici : les activités.

Laurence parle aussi de l'accompagnement plus général de la personne dans son parcours et son histoire et de l'accompagnement des liens.

Ces quatre dimensions apparaissent dans ce que décrit Laurence, ces dimensions se superposant concrètement dans la pratique, certaines, les premières servant souvent de support (étayage) aux autres tout en ayant leur fonction propre. Par exemple : le moment de la toilette va permettre l'hygiène de la personne mais va aussi être support à un échange (verbal ou non-verbal), à une relation. On peut en dire autant des diverses activités.

Laurence précise, concernant l'exemple de la toilette qu'il faut « *être capable de... d'accompagnement à la toilette* » (L, 58). En effet, en foyer, l'accompagnement de la personne à une bonne hygiène corporelle peut, selon les besoins, prendre des formes très différentes. Pour certains, il va s'agir de leur rappeler une consigne au besoin, pour d'autre la simple présence d'un professionnel dans la salle de bain va être indispensable pour qu'ils arrivent à se laver. D'autres auront besoin d'avoir des consignes chaque matin pour effectuer des gestes, d'autres auront besoin d'une aide pour certaines parties du corps. Enfin, certains peuvent avoir besoin qu'un professionnel intervienne concrètement pour les laver, parfois entièrement. Ici, le professionnel intervient dans l'intimité corporelle de l'autre, moment singulier pouvant être difficile pour la personne comme pour le professionnel. Le handicap mental, en particulier quand il est associé à d'autres troubles comme les troubles de la personnalité, peuvent engendrer pour les personnes des difficultés à situer les limites corporelles et l'unité de leur corps. Ceci a de nombreuses incidences et effectuer sa toilette peut être un acte difficile à effectuer seul et porteur d'angoisse pour certaines personnes. Mais ce moment peut aussi être un moment privilégié, apaisant et support à des échanges très riches. La toilette, moment banal de la vie quotidienne est occasion de parler, d'échanger, de se confier, d'exister dans une relation comme le

développe Marie-Annick Delomel dans « *La toilette dévoilée* ». ³⁰³ Pour les personnes ayant des difficultés à situer les limites de leur corps, c'est aussi un moment permettant de (re) construire cette unité corporelle.

Néanmoins, en tant que professionnel, il n'est pas toujours aisé d'entrer dans cette proximité corporelle.

6.2.1.2 Une démarche éthique

Laurence dit avoir oublié la question et après relance de ma part, approfondit. A travers un exemple concret, elle décline les différents aspects de cet accompagnement qui sont, à partir d'une visée pratique « *pratico-pratique* » (L, 65) :

- s'organiser « *le matin, il faut s'organiser pour que la personne soit prête pour aller en atelier* » (L, 65)
- avec un questionnement : comment faire ? « *alors, comment on l'accompagne ?* » (L, 66)
- avec un autre questionnement : qui fait ? « *est-ce qu'on fait à sa place ?* » (L 67)
- des prises de position générale sur la 2ème question (L, 67) « *moi je préfère qu'il(s) fasse(nt) au maximum même si c'est moins bien fait* », « *je préfère être un petit peu en retard en atelier si un matin c'est plus compliqué* » (L, 68), « *je préfère qu'elle soit bien présentable* » (L, 69), qui amène à un choix de ce qui va être favorisé
- explication ou justification du choix « *je trouve que c'est... porter une attention à la personne que de faire attention à comment elle part* » (L, 70), elle en donne ensuite des exemples (L, 72).

A partir d'un exemple du quotidien, Laurence explique d'une part, le sens qu'elle y met et d'autre part les choix qu'elle fait et comment, le sens de ces choix. Elle donne la justification de ce choix : porter attention à la personne.

³⁰³ Marie-Annick Delomel, 1999, *La toilette dévoilée* p 143 et suivantes, Chapitre 5 : *la toilette : découverte du corps et dévoilement de la personne soignée*

Entre deux injonctions : celui du respect de la personne (son rythme, son aspect, ses capacités) et celui du respect des horaires et du rythme imposé par le fonctionnement général de l'établissement, Laurence doit trancher.

Comme il a été vu précédemment, lorsque Céline a décrit des particularités de son contexte de travail, ici le choix se fait du côté des valeurs de l'éducatrice. Laurence avait d'ailleurs expliqué auparavant les valeurs qui lui avait fait choisir ce travail.³⁰⁴

Cependant, Laurence décrit ici comment elle passe par une série de questions avant de décider. « *L'éthique est une question là où la morale est une réponse.* »³⁰⁵ nous dit J-F Gomez. C'est aussi une délibération conduisant à un choix : « *L'objet de choix étant, parmi les choses en notre pouvoir, un objet de désir sur lequel on a délibéré, le choix sera un désir délibératif des choses qui dépendent de nous ; car une fois que nous avons décidé à suite d'une délibération, nous désirons alors conformément à notre délibération* »³⁰⁶ C'est bien les étapes de sa propre délibération que Laurence nous raconte, faisant preuve de phronêsis³⁰⁷, aptitude à délibérer, prudence (ou sagesse pratique) chez Aristote, dont il fait la base de son éthique, capacité à juger « bien ».

Accompagner les moments simples de la vie quotidienne devient alors une démarche éthique où, entre différentes injonctions, l'éducateur va faire des choix.

Cet aspect du travail est d'ailleurs précisé dans le référentiel de l'éducateur spécialisé puisque l'indicateur de compétence « *savoir adopter une posture éthique* »³⁰⁸ est clairement énoncée.

De cette éthique, A Lhotellier nous dit : « *l'éthique c'est le pouvoir du sens personnalisé dans chaque situation de vie* ». ³⁰⁹ Elle accompagne l' « agir censé » dans son schéma sur les compétences en situation d'agir.³¹⁰

³⁰⁴ Lors de la description de son parcours

³⁰⁵ J-F Gomez 2011, op.cit. p 136

³⁰⁶ Aristote, éthique à Nicomaque livre III, 5

³⁰⁷ « *sera un homme prudent celui qui est capable de délibération* » Aristote Éthique à Nicomaque livre III, 6

³⁰⁸ Domaine de compétence 1 « accompagnement social et éducatif spécialisé »

³⁰⁹ A Lhotellier dans *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* P 195

³¹⁰ Ibid. P 200

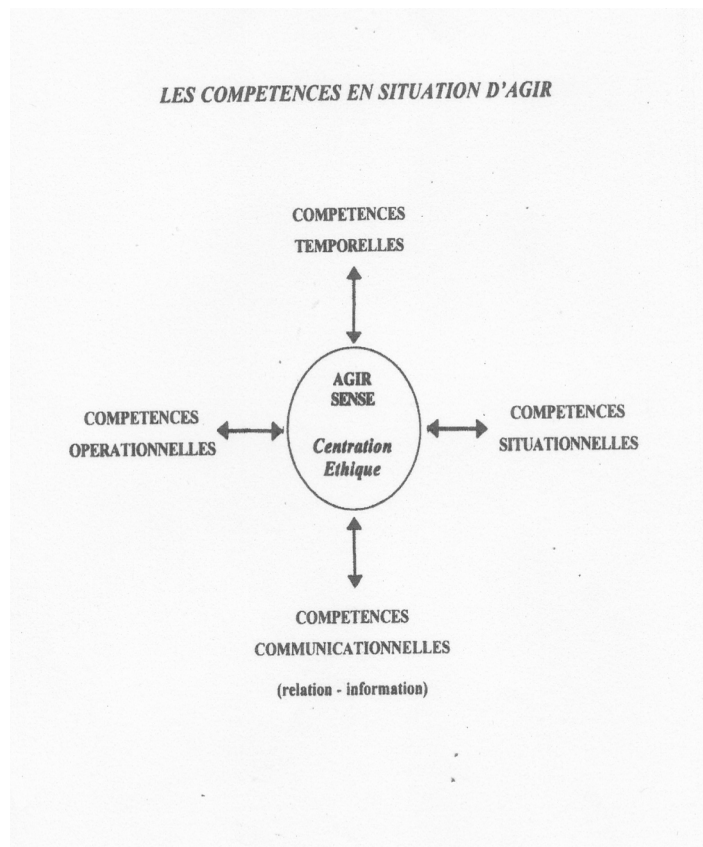


Schéma : A Lhotellier dans *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?*

6.2.1.3 L'autonomie

Laurence revient à la notion de quotidien « *Il y a tout cet accompagnement-là, du quotidien, la prise en charge de la personne* » (L, 73) et en énonce la valeur dominante, la ligne directrice : « *avec l'idée que tout ce qu'elle peut faire elle-même, on laisse faire* » (L, 74), celle de l'autonomie et comment elle se traduit dans les actions (de manière générale) principalement par de la stimulation « *bon... c'est beaucoup de la stimulation* » (L, 75) (sans donner d'exemple concret) « *Parce que... il y en a qui peuvent faire mais si on n'est pas là pour stimuler hé bien ça... heu... c'est, c'est pas fait* ». (L, 75)

Ici, Laurence parle du degré d'intervention dans l'accompagnement. Le mot autonomie peut avoir différentes définitions. Ici elle est à entendre comme la recherche de la plus grande latitude possible pour la personne dans sa vie, le moins d'intervention possible de la part du professionnel.

Laurence parle de « stimulation ». Le mot, très courant dans le vocabulaire des professionnels, peut recouvrir différentes actions. Le dictionnaire définit le verbe *stimuler* comme : « *Rendre un sentiment, une faculté, une activité, une fonction organique plus intenses, plus vif.* » et « *Inciter quelqu'un à agir, à poursuivre son action, son effort* ». ³¹¹

On voit ici que les personnes accompagnées peuvent faire beaucoup de choses par elles-mêmes techniquement, mais ont besoin d'un soutien, ou de consignes pour pouvoir le faire.

Laurence utilise ici pour la seconde fois (L, 57), (L, 73) l'expression « *prise en charge de la personne* ». Si selon certains auteurs la prise en charge se démarque de l'accompagnement, se référant à des conceptions différentes de la relation ³¹² et des places, la notion de prise en charge ici, dans le propos de Laurence, semble englober l'accompagnement, ou des accompagnements. Elle désignerait peut-être alors la « prise en charge globale » dont la personne bénéficie dans ce type d'établissement.

6.2.1.4 L'influence de l'accompagnant

Pour Laurence celui-ci induit des choses « *Bon, c'est vrai que... on induit énormément de choses hein ?* » (L, 77) (qu'elle ne précise pas plus) dans sa manière d'être ou de faire, et avoir conscience de cela est important « *l'important c'est d'en avoir conscience* » (L, 78 et aussi de connaître les raisons de ces choix « *et de savoir pourquoi, pourquoi je choisis cette orientation-là* » (L, 79).

6.2.1.4.1 Dans son versant positif

Laurence reprend la situation citée précédemment et donne l'exemple de la manière dont elle va valoriser l'aspect physique de la personne (L, 80), ce qui est pour elle une forme de respect « *c'est aussi une manière de respecter la personne* » (L, 82) en précisant que la subjectivité de l'éducateur est engagée « *à l'idée que je m'en fais quoi, même si c'est très subjectif* » (L, 83).

6.2.1.4.2 Dans son versant négatif

Laurence parle de l'intervention de l'accompagnant, « *chez des gens* » (L, 145), avec le risque que les professionnels aient trop de pouvoir sur les personnes « *on peut être dans la toute-puissance* » (L, 145). Elle commence une autre formulation, quelle ne continue pas «

³¹¹ Larousse.fr

³¹² Voir H-J Stiker, J Puig, O Huet, 2014, op.cit.

mais aussi on peut être dans... parce que... »(L, 146) et termine par « *on peut en faire ce qu'on veut quoi*»(L 146). Laurence poursuit : « *On peut... si, si, on ne prend pas garde* » (L, 147) et continue : «*si on est... voilà, on est... on est là pour les aider et puis... mais aussi, on peut, des fois, en oublier... notre mission première* » (L 147), qui est « *on est là pour les aider* » (L, 148) et « *de les accompagner au plus près de ce qu'ils sont et de ce dont ils ont besoin et pas comme on a envie qu'ils soient et que...* » Laurence ne poursuit pas sa phrase et enchaîne sur la notion d'apprivoisement qu'elle développe plus loin.

L'accompagnement induit une asymétrie des places, mais aussi du pouvoir, surtout si les personnes accompagnées sont des personnes vulnérables.

Concernant les personnes accueillies en foyer, cette vulnérabilité va être générée par (par exemple) :

- le handicap, les difficultés de compréhension, de repérage, de discernement
- la dépendance à un tiers pour leur vie quotidienne, leur santé, leur sécurité
- les difficultés d'expression (certains n'ont pas de langage verbal), d'utilisation de l'écrit, des moyens de communication
- les difficultés d'accès aux informations relatives à leurs droits, ou leur compréhension.

La loi reconnaît ces personnes comme « personnes vulnérables ». Elles peuvent être parfois victimes de maltraitance ³¹³.

Si l'accompagnement demande une vigilance de la part du professionnel, elle est ici particulièrement importante.

Laurence montre des hésitations, cherche ses mots, précise « *si on ne prend pas garde* » (L, 147). Elle ne parle pas de maltraitance mais de « *toute-puissance* » (L, 145) du professionnel. Elle est consciente des risques et de la vigilance à avoir pour ne pas oublier sa « *mission première* ». (L, 147)

L'influence du professionnel peut avoir des effets positifs : faire évoluer la personne, la rassurer, la valoriser, la soutenir... mais aussi des effets négatifs, allant jusqu'à une « toute-

³¹³ Au regard de la loi, les personnes en situation de handicap accueillies en foyer sont considérées comme personnes vulnérables et une attention particulière est portée aux « bonnes pratiques » ainsi que des réflexions constantes sur le concept de maltraitance (ou de bientraitance) et la prévention des situations

puissance » du professionnel où l'intérêt de l'utilisateur est perdu de vue. C'est, consciente de ces enjeux, que Laurence nous dit « *l'important c'est d'en avoir conscience* » (L, 78).

6.2.1.6 Un travail compliqué à expliquer

Si ce qu'elle a expliqué précédemment est pour elle « *la base* » : (L, 84), il reste un aspect « *compliqué à expliquer à l'extérieur* » (L, 85) à « *quelqu'un qui n'est pas du métier* » (L 85). Cette difficulté est présentée à travers une phrase, servant d'exemple « *Et bien oui, tu fais des, tu fais des douches, non je ne fais pas de douches, j'accompagne des personnes à la douche* » (L 86). Ici, Laurence explique que son travail est un travail d'accompagnement avant tout, et que cet accompagnement de la personne se fait aussi pendant les moments de douches (actes de la vie quotidienne). Elle poursuit avec un exemple (L 89) en disant que la manière dont elle va s'y prendre a pour but de montrer et générer du respect pour la personne. (L, 92)

Le lien social comme valeur et comme dimension dans le travail d'accompagnement du quotidien est peu comprise parce que non visible et abstraite. Il est effectivement plus facile de « dire ce qu'on fait » quand la tâche est visible matériellement, soit dans ses actions (« tu fais des douches »), soit dans la production d'un objet matériel. Comment expliquer que le travail d'accompagnement ici génère aussi de la socialité³¹⁴, des échanges.

*« Au-delà de leur apparente banalité, ces activités de la vie quotidienne de l'éducateur tresseraient du sens collectif et individuel sans lequel un projet d'autonomie serait caduc. Bref, le quotidien de l'éducateur a de l'épaisseur et constitue, comme certains sociologues se plaisent à le rappeler, un « creuset de socialité ».*³¹⁵

Ici, des actions sont visibles, mais elles ne peuvent pas résumer à elles seules le travail. « Mais que font les éducateurs ? » titre le numéro 105 de la revue Vie sociale et Traitements. Ici, « *l'essence même du quotidien, dès lors qu'il est réellement partagé, est de rattacher des êtres ensemble* »³¹⁶.

³¹⁴ Y compris de la socialité primaire telle que définie par A Caillé : « *Sous son registre on inscrira en effet au moins quatre plans différents de l'existence sociale : celui, tout d'abord, de la famille, i.e. de la parenté et de l'alliance ; celui du voisinage ; celui des relations amicales, et celui, enfin, des relations de camaraderie dans le travail ou dans la vie associative et politique.* » Caillé Alain, « Socialité primaire et socialité secondaire », *Splendeurs et misères des sciences sociales*, Genève 12, Librairie Droz, «Travaux de Sciences Sociales», 1986, 416 pages

³¹⁵ Brichaux Jean, « Penser la complexité d'un métier », *VST - Vie sociale et traitements* 4/2009 (n° 104), p. 33-36

³¹⁶ A Durual, P Perrard 2012,op.cit., p 12

6.2.1.7 Un travail de mise en sens

A travers cet exemple de la toilette, Laurence explique que parfois, il faut faire à la place de la personne « *il y a des personnes plus dépendantes où il faut... où il faut... où il faut faire à leur place pour certaines... pour certaines parties du corps* » (L, 92) (substitution/compensation) et que l'accompagnement va alors, aussi, se faire par la parole « *moi je parle d'accompagnement où... dans le sens où j'accompagne le geste que je fais* » (L 94).

6.2.1.7.1 Mise en sens des actes

Il s'agit d'expliquer ses actes, ses gestes (L, 95), « *Par la parole, et puis expliquer pourquoi, à un moment heu... enfin... pourquoi on fait ça* » (L, 98) et leur raison « (L, 103) en particulier quand il s'agit de l'intimité (ici physique) des personnes « *notamment tout ce qui est l'intimité, tout l'accompagnement à l'intimité, à chaque fois j'explique, je mets des mots sur... pourquoi je vais aider monsieur (...)* » (L, 100)

Après relance, elle explique que pour elle c'est important « fondamental » « *pour moi les... la mise en mots c'est fondamental* » (L, 124), « *pour moi, ça prend tout son sens* » (L, 110) « *à deux niveaux* » (L, 110) :

1- une forme de distance « *ça met une forme de distance* » (L 110) elle donne un exemple pour la toilette intime d'une personne « (L, 110), « *la parole fait tiers* » (L, 110) qui évite le côté intrusif « *évite l'intrusion* » (L, 110) mais aussi parce que cela permet au professionnel d'accomplir ces actes plus facilement « *parce que c'est pas, c'est pas des gestes qui sont simples à faire* » (L, 111), « *c'est pas... c'est pas si simple que ça* » (L, 113).

2- une reconnaissance de la personne (en tant que personne) « *C'est, heu... et puis... qu'est-ce qu'on... enfin, qu'est-ce que je fais de toi, de ta personne quoi* » (L 115), « *C'est... heu.... et puis c'est aussi considérer, considérer la personne en adulte, enfin en adulte... enfin, même avec un enfant, je ferais ça* » (L, 116)

Elle développe cet aspect d'accompagnement par la parole comme une manière de communiquer à la personne ce respect : « *mais d'expliquer, de mettre en mots, quelle que soit sa capacité de compréhension, je pense qu'il en comprend quelque chose, ne serait-ce qu'émotionnellement heu... la façon dont on mets les mots, il y a... il va ressentir le respect qu'il y a ou qu'il n'y a pas* » (L, 117) qui va être ressenti par la personne. Cela

permet aussi d'être « en accord avec la personne » (établir une relation de reconnaissance mutuelle) « *et il y a une espèce... enfin, ça permet d'être en accord avec la personne en mettant des mots* » (L, 120)

Celle-ci peut consentir ou non « *Bon, il y a des fois où il ne veut pas qu'on...* » (L 121), Laurence parle de la toilette intime d'une personne en particulier et raconte comment il est possible pour cette personne de différer ces moments « *je dis bon, ok, c'est pas grave, on fera ça, on fera ça une autre fois heu... voilà* » (L, 123)

Les mots, la parole, ici humanisent les rapports entre l'accompagnant et la personne accompagné. Il n'est pas question de main-mise sur le corps de l'autre, dépendant, mais d'actions qui ont du sens et celui-ci est énoncé.

Laurence parle aussi de « *respect* » et que l'enjeu est celui de la reconnaissance de la personne. Laurence hésite, parle d' « adulte » et précise après que « *.. enfin, même avec un enfant, je ferais ça* » (L, 116). Il est question ici de la reconnaissance de la personne accompagnée en tant que personne, individu, sujet, par opposition à une dépersonnalisation possible dans ce contexte ³¹⁷ auquel les professionnels doivent être vigilants.

6.2.1.7.2 Respect et empathie

Enfin, pour elle, le choix « *je choisis toujours mes mots* » (L, 125) des mots employés est important dans l'accompagnement. Elle dit y être « attentive » « *Je fais, je suis très attentive à mes mots* » (L 125), y avoir réfléchi « *j'ai réfléchi à ça à un moment* » (L,128), s'y être « habituée » « *et je me suis habituée à* » (L, 128), « *je me suis forcée au départ* » même (L, 128), elle dit y attacher beaucoup d'importance « *J'attache beaucoup d'importance aux mots* » (L 135), cela participe au respect de l'autre « *c'est, c'est une forme de respect, pour moi, de, de la personne et...je pense que... quand on joue cette subtilité du mot, des mots, ça participe au respect de l'autre* » (L, 137) et instaure de la confiance « *il y une relation de confiance qui se met en place quoi* » (L, 139)

Laurence donne des exemples :

- de reformulation (L, 125) et ce qui, selon elle, est compris en premier par la personne (L, 134) (le mot le plus important de la phrase). Peut-être est-ce, pour elle, un moyen d'adapter son discours à la compréhension (qui peut être difficile) des

³¹⁷ E Goffman a montré ce processus au sein des « institutions totales » dans son ouvrage « *Asiles* » en 1968

personnes. Elle donne un autre exemple (L, 135, « *ça m'agace* ») où elle veille à ne pas mettre la personne en cause, mais un fait particulier.

- et de formulations négatives (L, 129), sous formes d'interdictions et qui n'indiquent pas à la personne ce qu'elle doit faire (L, 130) et peut la laisser sans réponse « *ça ne me dit pas ce que je dois faire* » (L, 133)
- apparaissant aussi dans les écrits. (L, 130)

Laurence poursuit son explication du travail en gardant son premier exemple : celui de la toilette. Ici, elle approfondit la question de la manière de parler aux personnes accompagnées.

Dans cette partie, à un moment, Laurence change de pronom : de « on » (équipe) elle passe à « je », se mettant à la place de la personne accompagnée qui pourrait dire : « *ça dit pas ce que je dois faire* » (L, 130), puis « *Bien oui, qu'est-ce que je fais ?* » (L, 133). C'est ce processus, empathique,³¹⁸ qui amène Laurence à changer sa manière de parler pour faciliter la compréhension des situations par les personnes et leur signifier le respect qu'elle leur porte. Une relation de confiance peut ainsi se tisser.

6.2.1.7.3 La relation de confiance

Pour Laurence, le respect mène à la relation de confiance « *il y une relation de confiance qui se met en place quoi* » (L 139), « *ça veut dire qu'il y a une confiance et que on peut... on peut travailler, travailler ensemble* » (L, 157).

Laurence parle d'apprivoisement « *Et je trouve qu'avec cette population, je fais souvent..., dans l'accompagnement, la notion d'apprivoisement au sens du Petit Prince, avec le renard* » (L, 140), « *à partir du moment où... moi je me dis « tiens ça y est , lui je l'ai apprivoisé* » (L 156) , « *et du coup j'aime bien cette notion heu... d'apprivoisement* » (L, 151) en faisant référence au Petit prince et au renard (utilisation d'une métaphore poétique)

- qui (la métaphore) est ce qu'elle communique et transmet aux stagiaires « *Et moi j'aime beaucoup, enfin, quand il y a des stagiaires qui viennent, de leur parler de ça quoi* » (L, 144).

³¹⁸ Empathie : « Faculté intuitive de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent » <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/empathie/28880> le 5 juin 2016

- Qui se fait à chaque nouvelle rencontre « *qui se fait au... enfin, qui doit se faire à chaque fois que tu... tu rencontres quelqu'un pour la prochain... première fois* » (L, 151)
- qui se fait à un moment donné « *ça veut dire que... à un moment, voilà...* » (L, 152) « *à partir du moment où* » (L, 156)
- il y a réciprocité « *c'est réciproque, cela veut dire qu'il y a une confiance* » (L, 157), « *autant lui que moi quoi* » (L, 158), (L171), (L178).
- et échange « *moi aussi, j'ai envie de me laisser... surprendre par eux et pas d'être que celle qui apporte* » (L, 162), « *on a besoin les uns des autres* » (L, 179), « *moi je viens travailler là, mais pas que pour gagner mon salaire* » (L, 179), « *ce serait trop facile si...* » (L, 182), « *tant que je suis là heu.... bien quand je viens ici je viens pour... d'abord pour les résidents* » (L, 183)
- aboutit à des codes communs « *il y a des codes, au bout d'un moment il y a des codes communs, qui...* » (L, 153) et elle donne un exemple où la personne intervient et où elle reconnaît quelque chose dans sa manière de parler (L, 159) qui lui communique, ce qui lui donne des indications sur elle-même.
- permet de travailler ensemble « *on peut travailler, travailler ensemble* » (L, 158)
- de se questionner sur ce qui se joue dans la relation « *De dire : bien mince ! En quoi ça me dérange... ce qu'il fait et qu'est-ce qu'on peut mettre en place, qu'est-ce qui se joue dans... dans... dans notre relation et... quelle est ma part à moi, quelle est sa part à lui, quelle est la part de, de, de pathologie quoi ?* » (L, 163)
- de permettre une stabilité relationnelle à la personne accompagnée « *qui ont besoin... d'une stabilité, qui pour certains ont vont chercher une stabilité relationnelle* » (L 171) et d'être contenant « *et des gens en face d'eux qui soient... qui soient contenant quoi* » (L 173)), de mettre du cadre « *nous on est celui qui va mettre le cadre* » (L 175) pour des gens qui sont fragiles « *on a affaire à des personnes extrêmement fragiles* », (L, 171), du fait de problématiques psychiques (psychose) « *quand on parle de psychose heu...voilà... le... j'imagine le puzzle « wa » (fait un geste d'éparpiller les pièces)* » (L 174) avec utilisation de l'image du puzzle pour le morcellement psychotique

- la confiance permet aux personnes d'accepter ce cadre (contenant) et le rendre solide « *pour que ce cadre soit solide* » (L, 176) qui ne vient pas que de l'accompagnant « *c'est pas que nous qui devons être contenant* » (L 175), il est basé ou construit à partir de cette relation de confiance « *faut que aussi, l'autre nous accepte comme celui qui va heu... heu... qui va pouvoir le conte... le contenir dans ses, dans ses dérapages, dans ses...* » (L, 177)

Confiance

Dans les propos de Laurence, la confiance est un échange réciproque. Don et contre-don dans la relation, elle circule entre les personnes. Ainsi Laurence insiste sur l'idée de réciprocité, celle du lien « *on a besoin les uns des autres* » (L, 179) et l'établissement de codes communs afin de « *on peut travailler, travailler ensemble* » (L, 158). Cette confiance est donc, dans les propos de Laurence, la base de l'accompagnement.

Contenance

« *Si l'on s'en tient aux synonymes, « contenir » signifie renfermer, mais aussi accueillir, recevoir, apaiser ou encore endiguer, enserrer, limiter, maîtriser, maintenir et tenir* »³¹⁹
 Contenir signifie aussi, de par son étymologie, « tenir ensemble ».

Laurence aborde ici une particularité du travail en foyer de vie, notamment auprès de personnes présentant une problématique psychotique : contenir.

« *Le monde interne très déstructuré de certains de ces usagers est ainsi violemment projeté au-dehors, leur propre destruction est mise en acte dans la destruction du dispositif soignant et éducatif institutionnel censé les protéger, les contenir, et leur proposer un minimum de structuration psychique et sociale. La résistance du dispositif soignant et éducatif est ici primordiale.* »³²⁰

Métaphores

Dans ce passage, Laurence utilise deux métaphores pour décrire des aspects de son travail même si, par ailleurs, elle peut utiliser les noms des concepts. Ces deux métaphores sont celles de l'apprivoisement, d'une part, avec la référence au Petit Prince³²¹ pour décrire la

³¹⁹ Marchal Jean-Luc, « Les aléas de la fonction contenant. Après la loi de 2002, les paradoxes du travail dans le secteur médico-social », *VST - Vie sociale et traitements* 4/2010 (n° 108), p. 14-20

³²⁰ P. Chavaroche 2014, op.cit.

³²¹ « *Qu'est-ce que signifie " apprivoiser " ?*

- *C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie " créer des liens... "*

manière dont se tisse une relation de confiance (le personnage de l'histoire dit « créer des liens ») ; et d'autre part l'image du puzzle (accompagnée de geste et onomatopée) pour décrire le morcellement psychotique³²².

Dans les deux cas, elle n'explique pas plus. Ces deux métaphores sont censées être comprises par l'interlocuteur, professionnel comme elle. La métaphore de l'apprivoisement est aussi ce qu'elle aime raconter à des stagiaires pour leur transmettre le sens du travail. Ces métaphores peuvent être entendues comme des allant de soi professionnels, du moins pour des professionnels travaillant dans ce contexte précis.

6.2.1.8 Une posture clinique

Enfin, Laurence donne le sens général de l'accompagnement pour elle : « *au plus près de ce qu'ils sont et de ce qu'ils ont besoin et pas...* ». (L,184).

Avec un questionnement : « *qu'est-ce que je fais avec eux* » ? (L, 184) et « *comment je les aide à vivre...* » (L 185) même si elle dit qu'elle réfléchit pour faire autre chose (L, 182)

« *Être au plus près de ce qu'ils sont* » peut s'entendre comme avoir une approche clinique de son travail d'accompagnement. « *La clinique est ainsi une attention soutenue, portée à autrui, dans le but de le comprendre et donc de l'aider* » ³²³ Laurence insiste aussi sur un questionnement qui, comme on l'a vu plus haut, s'apparente à un questionnement éthique.

6.2.2 L'accompagnement pour Céline

Rappel de la question pour Céline : « *comment est-ce que tu pourrais caractériser ton travail d'accompagnement auprès des personnes ?* »

6.2.2.1 Un accompagnement diversifié

Céline qualifie son travail d'accompagnement de :

- *Créer des liens ?*

- *Bien sûr, dit le renard. Tu n'es encore pour moi, qu'un petit garçon tout semblable à cent mille petits garçons. Et je n'ai pas besoin de toi. Et tu n'as pas besoin de moi non plus. Je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde...* » Le Petit Prince, A de Saint-Exupéry chapitre XXI

³²² Dans l'approche psychanalytique, dans la psychose, l'angoisse de morcellement est dominante. Elle entraîne une perte de sensation des limites du corps et de son unité.

³²³ A Durual, P Perrard 2012, op.cit. p 95

- diversifié (C, 99), du fait des parcours différents des personnes (parcours institutionnel) (C, 99) et avec aussi des personnes nouvelles « *d'autres qui viennent... d'un autre établissement, qu'on connaît peu, parce qu'ils sont pas... dans l'établissement actuel depuis très longtemps* ». (C, 102).
- Varié « *un accompagnement varié* » (C 104), « *c'est très varié* » (C, 133)
- devant être individualisé « *qui doit pour moi être, au maximum individualisé.* » (C, 104)
- Complexe, demandant de concilier différents aspects « *et tout ça à la fois* » (C, 133)

Ici, Céline décrit un accompagnement diversifié, varié, complexe, du fait des différences des personnes accompagnées. L'accompagnement va donc s'adapter aux personnes, de manière individualisée.

Céline développe ensuite ce dont il s'agit plus concrètement.

6.2.2.2 Un équilibre individuel/collectif à trouver

Pour Céline, un équilibre individu-collectif doit être trouvé ou construit. Elle en explique les raisons :

- Le collectif peut faire oublier l'individu « *parce que la collectivité fait trop souvent oublier, à mon avis, l'individu* » (C, 105)
- Un personnel limité : « *du fait peu de personnel* » (C, 106), ce qui, pour elle, est général « *comme dans beaucoup d'institutions* » (C, 106), qui peut limiter les actions « *on essayera de faire ce qu'il faut* » (C, 111)
- L'intérêt du petit groupe « *pouvoir effectuer des choses en petit groupe, c'est bien, ça apprend à vivre avec les autres* » (C, 106)
- L'importance de temps en individuel « *des petites choses en individuel, c'est important aussi* » (C, 106), pour que la personne « *il ne faut pas qu'elle se sente oubliée* » (C, 110) et sache que « *si elle a besoin, un jour, à un moment précis, qu'on est toujours là* » (C, 109)

L'articulation entre ces deux aspects et les actions qu'ils impliquent est visible dans les propos de Céline par des mots de transitions, d'articulation : « *parce que* » (C,105), « *du fait de* » (C, 106), « *donc* » (C, 106), « *mais* » (C, 107), « *et puis* » (C, 109) « *donc* » (C, 110).

Ici, le travail de l'éducateur apparaît d'abord comme un travail de conciliation, dans l'accompagnement, entre le collectif et son intérêt avec la prise en compte de l'individu, dans sa singularité et ses besoins individuels. Une vigilance semble être nécessaire, du fait du peu de moyens humains « *du fait peu de personnel* » (C, 106) pour articuler ces deux dimensions.

On voit apparaître la tension individuel/collectif, dans laquelle l'éducateur va devoir trouver un équilibre.

6.2.2.3 Entre réponses aux demandes et transmission des limites

Suite à une demande de précisions de ma part, Céline développe la question de la disponibilité aux personnes accompagnées. Celle-ci va être recherchée « *il y a une disponibilité qui est voulue* » (C, 115) sans que Céline ne dise par qui (accompagnants ou accompagnés), mais « *concrètement* » (C, 115), elle n'est pas toujours immédiate (C115).

Céline en développe les raisons : dans une recherche d'équité entre les personnes accueillies, dans certains cas, il ne faut pas donner une réponse immédiate « *je pense qu'il ne faut pas non plus qu'elle le soit dans certains cas* » (C, 116), « *on ne répond pas, volontairement, à toutes leurs demandes individuelles* » (C, 119). Elle en explique les raisons :

- Certains résidents prennent une place importante « *il y a des résidents... qui sont... beaucoup en demande, qui prennent une place importante et on est obligés de leur faire comprendre qu'ils ne sont pas tous seuls à vivre sur ce groupe* ». (C 116) et il est nécessaire de garder une place pour les autres « *parce que sinon, il n'y a plus de place pour les autres* » (C 117)
- C'est aussi la réalité de la vie, même si le personnel était suffisant pour répondre à toutes les demandes en individuel « *ce ne serait pas souhaitable qu'on réponde à toutes les demandes* » (C, 121) et certaines demandes n'auront pas de réponse : « *nous aussi, il y a des choses qu'on ne réalisera sans doute jamais dans la vie,*

mais voilà, c'est comme ça » C, 122. Il faut des règles (C 123) « il faut des règles, il faut... il y a des choses qui sont impossibles, d'autres qui le sont » (C, 123)

L'accompagnement consiste ici à concilier le possible et l'impossible (C, 124) « *et on essaye de concilier un petit peu tout cela* » (C, 124). Céline ici parle des limites et de leur transmission : « *Les éducateurs sont à une place que la société exige de tenir : transmettre les limites.* »³²⁴ Limites en termes d'actions, pour lesquelles il faut des règles, garantes d'une vie sociale, limites en termes d'accomplissement des désirs, qui demandent à chacun de faire des choix, ce qui le positionne comme sujet singulier. Nommée parfois « fonction paternelle », cette fonction est aussi celle de l'éducateur qui, garant des règles de vie collective, relaie ainsi les règles fondamentales de toute vie sociale. Céline en parle en utilisant le « on » collectif. Il signifie ici que ce qu'elle dit : « *nous aussi, il y a des choses qu'on ne réalisera sans doute jamais dans la vie, mais voilà, c'est comme ça* » (C, 122), est valable pour tout le monde, d'autant qu'elle dit « *nous aussi* » incluant peut-être les éducateurs en tant que professionnels, mais aussi peut-être en tant que personnes. Ces limites ne sont pas réservées aux personnes accueillies au foyer, ni même à celles en situations de handicap. Elles tendent vers l'universel.

Ici, Céline explique en quoi le travail d'accompagnement va chercher à articuler une disponibilité, une réponse aux demandes, avec une transmission des limites et des règles de vie collective.

6.2.2.4 Un accompagnement du quotidien

Pour Céline, son travail est un accompagnement des tâches de la vie quotidienne . Ce quotidien, elle le décrit d'abord comme un espace temporel : « *de 7h30 à 22h30 en ce qui nous concerne* » (C 125).

Elle le définit ensuite par ses tâches, celles que la personne accompagnée va effectuer « *il concerne toutes les tâches de la vie quotidienne* » (C 126) : toilette, repas, chambre, vêtements, aménager sa chambre « *la toilette, les repas... aider un résident à aménager sa chambre* », ou l'entretien de son matériel « *s'occuper de... que son scooter soit en état de fonctionnement* » (C, 130) Mais il dépasse les tâches en tant qu'obligations pour être aussi un accompagnement à des « *petits moments de plaisir* » (C 133).

³²⁴ J Rouzel *Travail social : tout le monde descend*. Intervention aux Entretiens de Saint Étienne. Novembre 1998. <http://rouzel.chez.com/textes.htm> (consulté le 10 juin 2016)

6.2.2.5 Un accompagnement vers un ailleurs

Pour Céline, l'accompagnement du quotidien est aussi un accompagnement vers un ailleurs ou vers d'autres personnes :

- des activités « *extérieures... «(C , 127)« qui sont animées par d'autres personnes que les éducateurs » (C 128)*
- chez le médecin « *l'accompagner chez le médecin » (C, 131)*
- aller chercher son argent « *faire en sorte qu'il puisse aller seul, ou accompagné, régulièrement... chercher son argent de poche » (C, 131)*
- des sorties culturelles « *penser aux sorties culturelles » (c, 133)*

« Conduire dehors » est l'origine étymologique du mot éducateur. Elle va se retrouver dans ces actions qui consiste à accompagner la personne vers un autre lieu. Ces actions sont d'autant plus importantes que le foyer pourrait se rapprocher de ce que E Goffman a qualifié d' « institution totale » ³²⁵ s'il n'y avait pas différentes mesures prises pour l'éviter. Favoriser les activités des personnes en dehors des murs de l'établissement fait partie de ces actions.

6.2.2.6 L'accompagnement de projet

Enfin, dans les propos de Céline, il est aussi question du projet, sous deux formes :

- les projets des personnes accompagnées « *lui demander ce qu'il a comme projet(s)» (C 132)*
- le Projet Personnalisé d'Accompagnement « *lui parler de son ppa » (C, 132)*

Outil majeur dans le domaine médico-social pour donner sens aux accompagnements, le projet apparaît ici sous deux formes :

- l'accompagnement de projet, quand Céline parle de demander à la personne ce qu'elle a comme projet (s)

³²⁵ « On peut définir une institution totalitaire (total institution) comme un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées. » E Goffman *Asiles ; Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus* ; Éditions de Minuit, Paris 1968 p 41

- le projet d'accompagnement personnalisé, que Céline désigne ici par son sigle (PPA) et par la manière dont il est formalisé dans ce secteur.

J-P Boutinet a repéré ces deux formes et explique : « *Dans l'accompagnement de projet, nous sommes davantage dans la figure de l'accompagnement-visée mais, au regard des pratiques que nous observons, un accompagnement-visée qui se double de plus en plus souvent d'un accompagnement-maintien, traduisant la vulnérabilité grandissante dans laquelle se trouvent maints adultes en demande d'accompagnement : on présuppose pour eux, à tort ou à raison, que les maintenir en conquête d'un projet est une façon de les maintenir. Quant au projet d'accompagnement lui-même, selon les situations, il sera amené à privilégier le maintien ou la visée* »³²⁶

Le Projet d'Accompagnement Personnalisé, ou « *projet d'accueil et d'accompagnement* » a été rendu obligatoire pour chaque personne accueillie dans le secteur médico-social par la loi 2002-2³²⁷ rénovant l'action sociale et médico-sociale et ici, renforçant les droits des usagers.

Ces deux aspects du projet, liés à l'accompagnement, sont présents dans la pratique de Céline. Il est notable ici qu'elle désigne le projet d'accompagnement par son sigle, sans en donner l'explication. De même, elle n'explique pas davantage ces interactions entre accompagnement et projet. Ceci est peut-être dû au fait qu'elle s'adresse à une professionnelle travaillant avec le même public qu'elle. On peut penser que cette « culture du projet » fait partie des habitudes professionnelles des éducateurs spécialisés travaillant dans ce contexte.

6.2.3 Synthèse des points de vue des deux éducatrices sur l'accompagnement

Céline et Laurence ont présenté ce qui, pour elles, caractérisait leur travail d'accompagnement avec les personnes accueillies en foyer de vie.

Si elles s'accordent sur le fait qu'il s'agit d'un accompagnement du quotidien, et que cet accompagnement est une démarche, on voit apparaître deux visions différentes du travail, tout au moins des grandes dominantes.

³²⁶ J-P Boutinet, Penser l'accompagnement adulte « vulnérabilité adulte et accompagnement de projet » p 31

³²⁷ CASF, art.L.312-1etL.313-1-1

Laurence

Globalement, dans ce qu'en dit Laurence, il s'agira de mettre en acte des valeurs et de tisser une relation faite de confiance avec les personnes accompagnées, leur permettant un mieux-être. Le respect dans la relation d'accompagnement domine dans son discours. Ceci suppose, pour elle, une réflexion constante sur le sens de ses actions. Des valeurs fortes sont énoncées ou mises en avant, beaucoup de questions et de prise de positions sont énoncées.

Céline

Pour Céline, son travail d'accompagnement est un travail de conciliation, d'articulation entre des aspects différents, voire inconciliables. L'autonomie des personnes n'est pas énoncée mais on voit apparaître l'idée d'un « accompagnement vers un ailleurs » à certains moments qui peut l'évoquer. Il n'y a pas de questionnement personnel énoncé, mais des prises de position, des valeurs sont présentes. Céline, centre son action sur une articulation entre l'individuel et le collectif, voire le social. La conciliation, la médiation dominent dans ses propos.

L'accompagnement c'est :	Laurence	Céline
Le quotidien	Au/du quotidien	Des taches de la vie quotidienne
La relation d'accompagnement	Une démarche éthique	
	L' autonomie	
	L' influence de l'accompagnant	
	Un travail compliqué à expliquer	
	Un travail de mise en sens	
	La relation de confiance	
	Une posture clinique	
Un travail de conciliation		Un accompagnement diversifié
		Un équilibre individuel/collectif à trouver
		Entre réponse aux demandes et transmission des limites
		Vers un ailleurs
		Accompagnement de projet

Tableau 5: Récapitulatif des caractéristiques de leur accompagnement par les deux éducatrices

Articulation avec la question du contexte

Ces présentations de leur travail d'accompagnement par les éducatrices peuvent être mises en lien avec ce qu'elles ont pu dire du contexte.

Laurence : un chemin de vie

Laurence situe son contexte en terme de parcours personnel et d'un questionnement (un « chemin de vie »)³²⁸, en termes temporels et son accompagnement comme étant une manière de promouvoir des valeurs (humanistes) et l'accompagnement du « chemin de vie » des personnes.

L'accompagnement pour Laurence pourrait s'appeler : cheminer ensemble

Céline : un espace de conciliation

Céline situe son contexte en termes de collectif, que ce soit celui de l'équipe ou celui du groupe de résidents. Elle aborde aussi le cadre spatial. Pour chacun de ces aspects elle en donne les avantages et inconvénients. Elle situe son accompagnement comme une conciliation ou articulation d'aspects antagonistes, ou différents. Ou parfois, en termes de déplacements d'un espace à l'autre.

L'accompagnement pour Céline pourrait s'appeler : vivre-ensemble

L'une et l'autre donnent au mot « accompagnement » l'une de ses définitions.

Caractéristiques des actions

Pour les deux éducatrices, se dégagent déjà des grandes lignes dans les actions :

- Le caractère singulier des situations d'accompagnement
- L'incertitude et la subjectivité dominant
- La nécessité de faire des choix : entre le rythme des personnes et celui de l'institution pour Laurence, sur la priorisation des réponses aux demandes pour Céline
- L'une et l'autre, ne pouvant pas tout faire, doivent « trancher », concilier, trouver une solution aux injonctions opposées qui leur sont faites.
- L'une et l'autre évoquent une implication sensible dans leur travail.
- L'une et l'autre trouvent une issue en s'appuyant sur des valeurs, qu'elles énoncent.

³²⁸ J'emprunte cette formule à J-F Gomez 2007, *L'éducation spécialisée, un chemin de vie*, Paris, L'Harmattan, 280 pages

Ces caractéristiques, qui sont les représentations qu'en transmettent les deux éducatrices, montrent des contextes d'actions d'accompagnement où la part de créativité, dans le moment, en situation, peut se trouver régulièrement mobilisée.

Les questions qui suivent s'adressent à un autre registre : de celui, descriptif de leurs représentations de leur cadre d'action et de leur perception de l'accompagnement, nous nous intéresserons aux processus mis en œuvre dans les actions. L'analyse sera une analyse séquentielle et descriptive combinée.

Chapitre 7

Les processus à l'œuvre faisant face au réel et intelligence des situations

« Il s'agit, à travers l'art du récit, de se donner le temps d'accéder à une certaine « complexité », mot qui renvoie inéluctablement à la notion de « tissage en commun » qui en marque l'origine. »³²⁹

7.1 Le récit de Laurence

Rappel de la question « *Est-ce que tu as un exemple de situation dans l'accompagnement dans le quotidien où tu... à un moment donné tu t'es trouvée bloquée et voilà, ça s'est pas passé comme prévu... et comment tu as trouvé une issue ou comment il y a eu une issue ?* ».

Pour répondre à cette question, Laurence va passer par des étapes dans sa narration :

Trouver un exemple

Suite à la question, Laurence cherche un exemple « *qui soit parlant* » (L, 192), « *un exemple* » (L, 193). Il s'agit d'une phase de remémoration d'une situation singulière.

³²⁹ J-F Gomez 2011, op.cit. p 233

7.1.1 Présentation de la situation générale

- présentation générale du résident, qui « *interroge* » (L, 194) qui est décrit par une caractéristique pathologique (L, 194), une « *fragilité psychique* » (L, 199), un grand « *besoin de réassurance* » (L, 199, des signes de mal-être sous forme d' « *insultes* » (L, 201), de menaces de fugues (L, 202) ou de se blesser (L, 202) qui sont fréquents « *tout le temps* » et d'attribution de sa colère à autrui (L, 203), d'interprétation « *mal à propos* » (L, 206) de « *tout* ».
- présentation de ce que cela génère comme attitude chez les professionnels, sous forme d'injonction « *il faut* » (L, 194), ou d'obligation « *il nous oblige à* » (L, 197) « *être éducateur tout le temps* » (L, 197), « *on est toujours obligés* » (L, 203) (de rappeler la réalité), ou de contrôle « *on est tout le temps dans... heu... dans le self, dans le self control quoi* » (L, 194).
- cette attitude est en contradiction avec ce Laurence voit comme l'intérêt de son travail « *alors que (rires) alors que l'intérêt de ce boulot, c'est vraiment, aussi d'être... et bien d'être, de, de, créer un lien, mais au-delà de, de l'éducateur* » (L, 198).

Ici, cette première partie de présentation de la situation générale a une caractéristique : les verbes sont au présents. On y voit apparaître :

- une présentation générale de la situation de la personne accompagnée marquée par le mal-être et la violence
- une première contradiction entre ce que Laurence voit comme sens de son travail : la création d'un lien interpersonnel qui soit « *au-delà de l'éducateur* » c'est à dire qui dépasse la fonction, l'aspect professionnel, qui soit aussi un lien d'être humain à être humain ; et d'autre part, une série d'injonctions et un contrôle de soi dictés par les difficultés de la personne accompagnée, ou peut-être par ce que l'équipe s'est accordée à définir comme l'accompagnement recherché, ce qui correspondrait au travail prescrit.³³⁰

³³⁰ On peut faire l'hypothèse que le Projet Personnalisé d'Accompagnement de ce résident comporte ce type de modalités.

Ce paradoxe, dans la relation d'accompagnement est précisément celui que décrit P Fustier dans « Le lien d'accompagnement », mais il va correspondre aussi au décalage prescrit-réel que Laurence perçoit.

7.1.2 Narration de la situation-moment spécifique

La partie narrative débute juste après. Elle commence par une formule caractéristique : «*par exemple, je me souviens d'une fois* » (L, 207), les verbes vont ensuite être au présent et au passé selon les moments du récit.

Les actions des personnes impliquées dans la situation : la personne accompagnée et l'éducatrice, vont suivre une chronologie repérable :

Une situation stable

- début de la narration, souvenir (remémoration) (L, 207)
- situation dans le temps « *un samedi matin* » (L, 207)
- situation stable au début (le résident et l'éducatrice, chacun à son occupation) : « *il avait pris son petit déjeuner, il attendait sa cigarette* » (L, 208), « *moi j'étais toute seule* » (L, 209) « *je vaquais à mes occupations* » (L, 209)

Un déséquilibre

- déséquilibre « *et puis, le voilà reparti dans ses délires* » (L, 209), le résident menace de se blesser « *bon, j'avais m'tuer, je vais prendre un couteau, je vais me tuer et tout* » (L, 209)

Rétablir l'équilibre

- l'éducatrice cherche à rétablir l'équilibre « *et puis du coup, je suis allée le voir...* » (L, 211)
- l'échec de cette tentative en apparence, le résident insulte l'éducatrice « *et puis, il se met à me dire « salope, connasse* » (L, 212)

Laurence utilise ici le « et puis » pour marquer la succession des événements.

Changement de registre de l'éducatrice

- l'éducatrice réagit : « *alors là, du coup, j'ai crié très fort* » (L, 213) « *du coup* » marque la conséquence d'une action sur une autre. Il s'agit d'une réaction.
- le résident réagit « *oh ! c'est monté dans les tours* » (L, 215)

Deuxième changement de registre de l'éducatrice

L'éducatrice lâche, d'abord en se le disant « *je me suis dit bon...* » (L, 216) et « *laisse* » le résident et lui dit « *mais bon, à chaque fois, j'expliquais ce que je faisais* » (L, 216), « *je te laisse là* » (L 216), « *je m'en vais, tu te calmes* » (L, 217).

A ce moment de la narration, l'éducatrice, précise ce que le résident faisait : le résident a pris un couteau (L, 217) « *il (fait le geste de se couper l'avant-bras) et..., mais il était très énervé* » (L, 217).

Puis elle fait part de ses réflexions :

- « *il faut qu'on fasse attention* » (L, 219)
- le fait d'avoir été dépassée par ses propos « *et là je me suis dit oh là là ! mince je suis peut-être allée... je suis peut-être allée un peu fort.* » (L, 220)
- son envie que le résident comprenne « *qu'on ne pouvait pas non plus se faire insulter....* » (L, 221) ce qui pour elle est en contradiction « *mais* » (L 221) avec le fait de « *faire attention* » (L, 219)
- elle explique que c'est « *ce qu'on fait souvent* » L, 223) « *faire fi de ses propos* » (L, 223) et que les autres résidents y assistent (L, 223) et même s'en étonnent et sollicitent l'éducateur à ce sujet (L, 223).

Contradictions et dépassement

Il y a là une situation contradictoire entre d'un côté, un résident pour lequel il faut faire attention à ce qu'il ne se sente pas agressé, mais en même temps qui profère des insultes et menaces vis à vis de l'éducateur auxquels les autres sont témoins et réagissent habituellement. Ici, dans cette situation précise, Laurence réagit par des propos qui semblent la dépasser (et dépassent le « *il faut* » et « *faire attention* » et ce qui semble être les habitudes des professionnels décrit plus haut).

La contradiction est tranchée du côté du « *comprenez qu'on ne pouvait pas se faire insulter...* » argumenté plus haut, du côté du respect : (valeur importante énoncé par

Laurence pour l'accompagnement). En cherchant à rétablir l'équilibre, Laurence change deux fois de registre.

Le premier changement est clairement de l'ordre de l'acte : franchissement³³¹ dépassement d'une limite (ici celle du « comportement-type » à avoir avec cette personne), il dépasse Laurence aussi (elle dira plus loin « *y être allée un peu fort* ») et pourtant il la positionne dans les valeurs qui l'animent (Laurence parlera, plus loin de « s'être positionnée »). « (...) *n'est-ce pas dans l'acte et uniquement dans l'acte que l'être humain est amené à « prendre acte » d'une dimension étrangère à son moi et qui résiste très déplaisamment à ses désirs, à ses concepts, à ses projets* »³³².

Le second changement, faisant l'objet d'une réflexion préalable, est plus de l'ordre du « retour au prescrit ».

Retour à la narration

Laurence poursuit la narration de la situation avec :

- retour à la situation moment où elle explique au résident
- retour au moment où « ça montait » et où elle lâche
- Laurence précise là ses réflexions sur le moment et le « débat intérieur » qui l'anime :
 - aller faire autre chose (L, 227) se calmer (L, 227)
 - revenir (L,229), ne pas le laisser comme ça « *il n'est pas question que je le laisse dans tout ça* » (L, 232)

Les deux possibilités sont dites ici comme des obligations « *il faut* » (L, 229), « *il fallait* » (L, 227), « *faut* » (L, 227), « *il n'est pas question que* » (L, 229)

- elle précise aussi son sentiment « *d'avoir été trop loin* » (L, 233) pour la deuxième fois (la première fois : « *je suis peut-être allée un peu fort.* » (L, 220))
- fait référence des expériences précédentes où cela s'est passé autrement (L, 233) et où le résident « *revenait à la réalité* » (L, 237) avec une simple sollicitation. Ici,

³³¹J Rouzel,1998, op.cit.p 29

³³² *Ibid.* p 14

cela n'a pas marché, la situation était nouvelle pour elle, le cadre de référence habituel ne tenait plus.

Contradictions et moment indécidable

Laurence est encore prise entre deux obligations contradictoires : aller faire autre chose, se calmer ou retourner voir le résident. Les deux prennent forme d'obligation. Ici, elle tranche du côté de « *se détendre* » et « *s'occuper des autres* ».

Elle poursuit son récit :

- elle passe à d'autres actions : « *je me suis occupée des autres* » (L, 240) ce qui lui permet de « *faire tomber la pression* » (L, 240)
- précise qu'elle était seule « *puis, qu'en plus, quand on est tout seul* » (L, 240) (mais ne développe pas les implications en termes d'action)
- revient à ses réflexions, avec encore l'idée d'obligation « *faut que je revienne* » (L, 241) « *je ne peux pas le laisser comme ça* » (L, 241). Une fois plus détendue, l'obligation « *revenir* » devient possible : « *moi, je suis capable de, de retravailler de...* » (L, 241)
- retourne voir le résident, lui propose une cigarette (L, 243)
- le résident rejette la proposition (L, 244)

Troisième changement de registre : La prise de recul (recul en temps et distance affective)

- l'éducatrice laisse l'initiative au résident (L, 245) et le lui dit
- le résident se détache (L, 246)
- l'éducatrice passe à autre chose (L, 246)
- elle revient vers le résident (L, 247)
- le résident accepte la relation (L, 248)
- mais celle-ci restait « *compliquée* » (L, 249)
- l'éducatrice commente ce qui s'est passé au résident (L, 250)
- le résident s'isole à midi (L, 253)

La situation se voit prolongé dans un moment indécidable, assez long.

Le dénouement : changement de registre du résident et de l'éducatrice

- le soir la situation trouve un dénouement
 - le résident était affecté (L, 254) du fait d'une rupture (L, 258)
 - l'éducatrice « *voulait absolument...* » (L, 258). Elle ne développe pas cet aspect ; à noter qu'il y a une volonté forte de sa part de résoudre le problème.
- retour du résident (L, 258) « *Et le soir il me dit, à un moment où, heu... il était vers 5h00, on prenait un coup de pot, il me dit « j'ai mal à la tête »* (L 258). On voit ici un changement de registre du résident : d'agresseur ou opposant, il devient personne vulnérable. Il se positionne autrement.
- changement de registre de l'éducateur (accueil, écoute, proposition de dialogue) (L, 259) « *Et du coup,, moi je lui ai dit [prénom de la personne], tu as besoin qu'on discute ?* »
- acceptation du résident (L, 260)
- dialogue : les deux vont en discuter dans le bureau (L, 261). Ici, le récit passe du je/il à un « on » qui désigne les deux, et donc le lien relationnel.
- excuses mutuelles (symétrie) (L, 262)

7.1.3 Retour réflexif de Laurence

Laurence revient ensuite sur ce qui s'est joué et donne ses réflexions sur la situation (son retour réflexif) :

- Laurence fait des propositions (L ; 268)
- le résident les rejette (L, 268)
- le résident revient avec un autre registre (L, 268)
- l'éducatrice l'écoute « autrement » « *moi je l'ai écouté autrement* » (L, 269) changement de registre d'écoute et d'accueil
- l'éducatrice propose un moment d'échange (L, 270)

- le résident accepte et « *ça l'a soulagé* » (L, 270)

On voit à nouveau ici comment, le résident change de registre et comment l'éducatrice, se réadaptant, en change aussi. Ces deux changements sont de l'ordre du « détour », on pourrait aussi voir, dans le changement de posture du résident, un acte, ou plutôt, la conséquence de l'acte de Laurence du début.

Laurence résume ce que cela lui a montré :

- Laurence a été surprise « *Et c'est là ou moi je me dis waou !* » (L, 271)
- il faut écouter ce que les résidents disent « *Faut vraiment qu'on, qu'on écoute les mots quoi, qu'ils nous... maux m.a.u.x. qu'ils nous disent quoi* » (L, 271)
- le double sens de sa demande « *C'est... « j'ai mal à la tête » bien oui « ça te prend la tête notre dispute de ce matin* » (rires). (Silence) » L, 272)

Elle explique aussi ce qu'elle a compris de la situation :

- c'est lui qui restaure le lien « *Mais effectivement c'est lui qui a, c'est lui qui a réussi à raccrocher* » (L, 274)
- peut-être parce que l'éducatrice allait partir (L, 274)
- « *Après, je en sais pas* » (L, 275) qui marque l'incertitude quant à l'interprétation à avoir de ce qu'il en est du point de vue du résident.
- revient sur la métaphore du renard (L, 275) et lien qui reste même quand la personne est absente
- après relance de ma part, Laurence parle d'apporter « une autre réponse » « *bien je lui ai proposé... autre chose, une autre réponse. (...)* » (L, 288)

On voit donc ici 4 changements de registre de la part de Laurence au cours de cette situation :

- dont un « acte » qui est une transgression du prescrit
- un « retour au prescrit »
- un « lâcher-prise » qui relève aussi de l'acte

- et un « détour » qui consiste à répondre « à côté » au résident, en l'entendant au second degré.

On voit aussi l'implication émotionnelle, le débat intérieur et les contradictions qui l'animent ou dans laquelle elle est prise.

On voit un changement de registre de la part du résident (se positionne autrement, de manière « nouvelle » lui aussi), de l'ordre, lui aussi, du détour, ou de l'acte, montrant sa créativité.

Un temps d'indécidable, long (du matin, jusqu'à 17h) fait que l'éducatrice ne peut agir (tel que prévu), c'est au résident de le faire. Cela lui ouvre un espace, qu'il va investir par un changement de registre à son tour.

Il s'agit clairement d'un moment de crise, qui peut être aussi un moment d'opportunité, d'occasion de faire autrement, ou se positionner autrement.

Pour Laurence, c'est aussi une suite d'action dans l'incertitude de ce qui va en résulter.

Cette suite d'actions et de changements de registre aboutit à « une autre réponse ».

1	Une situation stable
2	Un déséquilibre
3	Rétablir l'équilibre avec les moyens habituels
4	Échec de cette solution
5	Changement de registre de l'éducatrice, acte
6	Échec (apparent) de cette solution
7	Deuxième changement de registre de l'éducatrice
8	Réflexion et débat intérieur
9	Troisième changement de registre
10	Moment « indécidable »
11	Changement de registre du résident
12	Changement de registre de l'éducatrice
13	Retour à une situation stable

Tableau 6: Les étapes de la situation-problème telle que perçue et relatée par Laurence

Suite à une question de ma part, Laurence décrit la relation après que cet événement ait eu lieu :

- le résident était très attentionné « *les jours d'après, lui, il venait s'assurer... il était très attentionné à moi* » (L 292), L, 293)
- la relation a évolué « *Il y a aussi, il y a aussi un lien, un lien relationnel qui est... enfin, qu'est là* » (L, 296), « *C'est... bien... (silence). Et depuis, avec lui, depuis que je me suis... au départ je ne savais pas, voilà, je... mais heu... à partir du moment où j'ai pris l'option de me positionner fermement avec lui en lui disant que* » « *ça je ne n'acceptais pas, que je n'étais pas d'accord, que je comprenais qu'il ait des difficultés, mais que heu... ça avait des limites heu... ça a changé quelque chose* » (L 297)
- la situation a à nouveau trouvé une stabilité (L, 292) « *Très... heu... heu... le lendemain s'est très bien passé* »
- la relation aussi « *Et du coup, on peut... on peut...heu... heu... ça lui a fait du bien et à moi aussi parce que je me dis* » « *bien au moins, voilà...on sait où on en est tous les deux quoi* » (L, 301)

Les particularités de la narration de Laurence : actions et réflexions

Au cours du récit de cette situation, Laurence alterne la description de ses actions et de celles du résident avec une série de réflexions sur l'action. Ces réflexions relèvent souvent du débat éthique, même si elle est seule.

Les étapes de la narration

Elles apparaissent dans son récit comme simultanées avec l'action mais il n'est pas possible de savoir si elles se sont faites au moment de l'action ou au moment de la narration. La « mise en mots » par contre, se fait au moment de la narration. Et celle-ci montre comment, pour Laurence :

- se font les choix et le dépassement d'une situation-problème (contradictions)
- le sens qu'elle donne à ses actions et à celles du résident
- le réel du travail (qui ne se limite pas à des actions mais engage une subjectivité dans laquelle, ici, apparaît émotions et valeurs)

7.1.4 Spécificités de la situation racontée

- L'acte

Qu'on le nomme acte (Mendel), ou acte éducatif (Rouzel) ou transgression du travail prescrit, le premier changement de registre de Laurence est clairement un acte créatif. Son issue est incertaine et ici, au cours de la narration, il n'est pas vraiment possible d'en isoler les effets des autres actions de Laurence.

- Les détours et pas de côté

Ici, ils sont le fait à la fois de Laurence, mais aussi du résident. L'un comme l'autre va changer de registre, se réadapter, faisant preuve de *métis* : « *Elle renvoie aussi à la capacité d'inventer une façon de faire spécifique à chaque situation* »³³³, agir de manière indirecte une fois constaté que la manière « frontale » ne marche pas, de part et d'autre. Le dernier échange entre eux est particulièrement éclairant sur le processus.

- L'évolution d'une relation

Laurence dira que la relation a évolué. « *l'acte sera donc et du côté de l'éducateur, et du côté de l'utilisateur* ». ³³⁴Il va changer la relation « *il modifie ses points d'arrimage aux autres, au monde et à soi-même* »³³⁵

La description de la situation générale, celle du résident et ce qu'il faut faire (prescrit) que Laurence décrit en début de récit est très différente de la description que fait Laurence à la fin, où là il s'agit d'une situation singulière où elle s'est « positionnée » fermement et où le résident est enfin décrit comme « très attentionné ».

7.2 Le récit de Céline

Rappel de la question : « *Est-ce que dans cet accompagnement, tu as une situation où les... où ça ne s'est pas passé comme prévu, c'était bloqué, il y a quelque chose qui coïncidait et... et comment ça a trouvé une issue ?* ».

³³³ A Durual, P Perrard, 2012, op.cit., p 120

³³⁴ J Rouzel, 1998, op.cit. p 33

³³⁵ *Ibid.* p 29

7.2.1 Généralisation

Si Céline n'a pas vraiment d'hésitation pour trouver un exemple, sa première réponse se fait sous forme d'une généralisation montrant une analyse sur ce qu'est une situation-problème pour elle.

Présentation de la situation générale

Suite à une relance de ma part, Céline commence, elle aussi par une présentation générale de la situation d'une personne. Celle-ci est décrite par :

- ce qui concerne le résident

- une situation nouvelle (C146), qu'il puisse en être effrayé (C145), en avoir peur (C145) (C155).
- qui pourrait lui apporter de l'autonomie (C,145), qu'il a voulu maintenir (C,149) malgré un changement d'établissement (C,149), qu'il a eu puisqu'il a « *habité seul en appartement* » (C,152)
- plutôt que de se faire accompagner (C,148), ce qui constitue aussi un moment individuel (C,148) et la possibilité d'être « *porté* » (C, 151), d'autant qu'il a rencontré des difficultés : « *incapacité de travailler* » C, 152), « *décompensation* » (C,152), « *séjour à l'hôpital psychiatrique* » (C, 152), longue attente d'une réorientation (C,150)

Ici, on voit la problématique du résident : entre capacité (et volonté) d'autonomie dans les actes, et besoin de réassurance, de présence, de « portage » (soutient). Cette autonomie lui fait peur « *parce qu'il ne se sentait plus capable de gérer tout cela* ». (C,156) La personne manifeste de l'inquiétude (C, 158). Céline décrit clairement ce qui va constituer le handicap pour cette personne : « *A chaque petite situation qui pour nous va paraître bénigne parce qu'on a ses habitudes de vie... pour cette personne-là ça va être une inquiétude* » (C,162) « *qui peut le dissuader de toute sortie la fois d'après* ». C, 163)

- Ce qui concerne les professionnels

L'équipe opte du côté du soutien à l'autonomie : « *et... on s'est dit qu'il fallait qu'on porte le peu d'autonomie qui lui restait* » (C, 154), l'objectif de cette prise de parti est : « *pour qu'il ait cette chance d'échapper au groupe, qu'il ait des petits moments à lui* » (C,154).

Pour cela, il fallait de la confiance. Céline ne précise pas s'il s'agit de confiance en lui-même ou de confiance en l'autre : « *Donc il a fallu réinstaurer une confiance* ». (C, 156). Elle décrit les modalités d'accompagnement qu'ils ont mis en place pour aller vers des sorties seul (C,157) et précise « *toujours avec un accompagnement* » (C,158).

Porter l'autonomie

Le terme « porter » est utilisé plusieurs fois dans cette description. Il renvoie au concept de « holding » utilisé par D W Winnicott. Il s'agit là de maintenir, soutenir la personne psychiquement, dans une « continuité d'être ».

La contradiction entre une personne qui a voulu maintenir des sorties seul et de l'autre côté « se laisse porter » est résolue par « porter l'autonomie ».

Les verbes sont au présent et au passé dans cette présentation générale

7.2.2 Narration de la situation-moment spécifique

Un équilibre fragile

Suite à une question de relance de ma part, Céline recentre son récit sur l'action qui a posé problème au résident, disant que ses inquiétudes étaient justifiées (C,169).

Elle décrit :

- le contexte : le système d'ouverture de la grille d'entrée, le décrivant comme « *tout simple* » (C, 169).
- les difficultés de la personne : visuelles et auditives (C, 172), l'anxiété que la situation génère pour elle (C, 176) et la manière dont elle l'exprime (C, 177)
- les précautions prises par les professionnels quant à sa sécurité (C, 173) et la manière dont se fait cet accompagnement (C, 173), précisant que « *c'est un travail incessant, qu'il faut recommencer à chaque fois* » (C, 176), « *qui va être oublié* » (C, 182), « *ça se retravaille à chaque fois* » (C,182), mais avec une progression (C, 183), « *parce qu'il a déjà eu des expériences positives* » (C, 183.)

Céline décrit ici, tout d'abord, la situation de départ : une stabilité qui semble être difficile à trouver et une personne qui est en progression dans sa démarche de reprise de confiance,

malgré ses difficultés. Elle reste dans une description générale : il s'agit de la norme dans l'accompagnement de cette personne. La plupart des verbes de cette partie sont au présent.

Le déséquilibre : un dysfonctionnement matériel

La narration de cette partie commence par « *un jour* » (C, 184) et décrit :

- un dysfonctionnement du système de l'ouverture de la grille (C, 184).
- les conséquences pour le résident (C,185), marquées par l'expression « *ce qui fait que* » (C, 185)
- les actions du résident (C, 186) et sa panique (C, 187) marqués par l'expression « *et du coup* » (C, 186)

Rétablir l'équilibre

- les actions des professionnels en général (C, 187) : aller voir ce qui se passe.
- et de l'éducatrice (C, 188). Céline fait d'emblée un choix important : le choix de guider la personne en lui donnant des indications à distance : « *Je suis restée derrière la grille* » (C, 188) et de lui indiquer la solution la plus simple « *et je lui ai demandé d'appuyer sur tel bouton pour qu'il soit en contact avec quelqu'un du pavillon qui lui ouvrirait la grille* » C, (188) parmi plusieurs possibilités (C, 189). Elle fait là une première tentative pour rétablir l'équilibre, en gardant l'idée d'autonomie de la personne, ici : qu'elle fasse par elle-même.
- la personne n'écoute pas les consignes (C, 190)
- l'éducatrice le rassure, lui explique pourquoi il doit faire lui-même (C, 191)
- l'éducatrice constate que c'est difficile pour le résident « *Mais ça, pour lui, à ce moment-là, c'était très difficile* » (C, 197).

Changement de registre de l'éducatrice

Elle lui réexplique (C, 201), lui demande de faire appel à des capacités d'imagination « *alors, imagine...* » (C, 202). Elle (se) fait ensuite ici la réflexion que cette capacité d'imaginer est difficile pour cette personne « *« alors « imagine » c'est très difficile (rires) pour une personne handicapée mentale* » (C, 203)

Deuxième changement de registre de l'éducatrice

- l'éducatrice change de registre une seconde fois et essaye de lui expliquer autrement « *Donc admettons, ça ne marche pas* » (C, 203). Elle abandonne le raisonnement à partir de l'imagination et essaye avec un postulat.
- le résident lui répond « *mais ça marche !* » (C, 204) Il reste dans le domaine de la situation concrète, ne peut toujours pas utiliser l'abstraction.

Le dénouement : troisième changement de registre de l'éducatrice, compréhension du résident

- l'éducatrice change à nouveau de registre et cette fois fait appel à la mémoire et à l'expérience de la personne : « *est-ce que tu te rappelles comment il faut faire ?* » (C, 204).
- le résident lui répond « *oui* » C, 204).

Céline ne poursuit pas le récit de ce moment, on peut se dire que le résident a ainsi pu trouver le moyen d'ouvrir la grille d'entrée.

Le récit de cette situation se fait sur un mode narratif et les verbes sont au passé, l'action est située clairement dans le temps « *un jour* » (C, 184). Il s'agit d'une situation spécifique.

La situation d'accompagnement ici évoque une situation du côté du pédagogique. D'ailleurs, Céline a utilisé précédemment le mot « *apprentissage* » (C, 213).

On voit ici trois changements de registre de l'éducatrice. Il s'agit de la manière dont elle formule ses indications à la personne. Il s'agit d'actions verbales.

- Une première indication avec une consigne lui indiquant l'action à accomplir
- Une seconde indication faisant appel à un postulat
- Une troisième indication faisant appel à son imagination
- Une quatrième indication faisant appel à son expérience, sa mémoire

On voit aussi comment Céline prend en compte l'état émotionnel de la personne ou ses difficultés cognitives pour reformuler ses indications, réajuster son action. Une fois trouvée une formulation compréhensible par la personne, la situation-problème trouve une solution.

Il est notable que Céline, à aucun moment, n'a cherché à passer de l'autre côté de la grille, ou à l'ouvrir elle-même. Elle a fait un choix dès le départ, choix assimilable à un acte et

« gardé son cap » qui consistait à montrer au résident qu'il pouvait y arriver par lui-même. L'acte effectué ici est un acte de confiance : pari sur la capacité de la personne à pouvoir résoudre le problème à partir des indications données. Elle a utilisé différentes manières de formuler une même consigne à la personne. Ses reformulations sont clairement de l'ordre du détour : contournement de la première manière de présenter les actions à effectuer.

1	Équilibre fragile
2	Déséquilibre
3	Choix d'action de l'éducatrice, acte
4	Rétablir l'équilibre avec une consigne directe
5	Échec de cette solution
6	Changement de registre de l'éducatrice
7	Échec de cette solution
8	Réflexion sur les capacités cognitives de la personne
9	Échec de cette solution
10	Changement de registre de l'éducatrice
11	Changement de registre du résident
12	Retour à une situation stable

Tableau 7: Les étapes de la situation-problème telle que perçue et relatée par Céline

La capacité d'abstraction et le handicap mental

Une des particularité de la situation de handicap mental est la difficulté à effectuer certains modes de raisonnement. Le raisonnement abstrait est un ce ceux-là. On va retrouver aussi des difficultés de communication et de compréhension. Céline, qui réalise cela au cours de la narration de la situation va rire de son oubli. Guider suppose donc d'utiliser des consignes qui vont être compréhensibles par la personne, au besoin, savoir les adapter.

7.2.3 Retour réflexif de Céline

Céline revient sur ces actions et les commente à partir d'une formulation « *Et... c'est là qu'on voit un petit peu* » (C, 204). Pour elle, cette situation illustre bien des caractéristiques de l'accompagnement :

- le rôle de la confiance (C, 205)
- le degré d'exigence à avoir : « *de... savoir ce qu'on peut demander, mais sans mettre l'autre en danger* » (C, 205) et le « bon dosage » entre l'autonomie/valorisation et la protection « *Qu'est-ce qui peut être traumatisant pour lui, ou qui va le mettre en valeur* » (C, 207), sans mettre la personne dans des situations angoissantes « *le but c'est d'éviter toute angoisse...* » (C, 210).
- l'évaluation du degré de compréhension de la personne à ce moment-là : « *de savoir comment le résident est réceptif* » (C, 206).
- la difficulté (C, 205), complexité (C, 207) de ce travail.

Durant toute la situation racontée, Céline a effectivement cherché à concilier deux aspects : permettre à la personne d'agir par elle-même et, en même temps, lui garantir un cadre sécurisant. La confiance va jouer ici un grand rôle : confiance de Céline dans la capacité du résident à agir, confiance du résident dans la fiabilité des indications données par Céline. Confiance réciproque donc.

Céline donne ensuite davantage d'explications sur la problématique de la personne et de son accompagnement pour ces sorties :

- la personne : « *c'est tout un apprentissage* » (C, 213), ses repères sont fragiles (C, 214) et sont ritualisés (C, 215), « *Donc ça lui apporte une autonomie modérée dans un monde qui, pour lui est très compliqué* » (C, 218) mais il montre du plaisir à progresser et à vaincre un « *nouveau défi* » (C, 219) même si la sortie peut susciter de l'inquiétude (C, 222).
- l'accompagnement : se fait « *par petites touches* » (C, 210), et le résident part, lors de ces sorties, avec un papier, comportant ses coordonnées, qui semble le rassurer (C, 223), « *il n'a jamais utilisé ce papier mais s'assure qu'il est toujours là* » (C, 230), « *voilà. Alors c'est un... quelque chose de plastifié, comme ça, s'il pleut...* ». (C, 234).

Ici, on peut voir à nouveau les difficultés de la personne quant à effectuer des sorties seul. On voit aussi l'utilisation d'un objet, qui vient en quelque sorte, soit suppléer à la présence physique de l'éducateur, soit aux capacités du résident dans lesquelles il a peu confiance. Il est notable que l'éducatrice précise que cet objet est plastifié et donc gagne en solidité, ce qui rassure encore la personne. Céline ne dit rien de l'origine de cet objet (qui en a eu l'initiative ? Comment il a pu se fabriquer ? Dans quelles circonstances?) mais il évoque l'objet transitionnel objet crée-trouvé, jouant, symboliquement, le rôle de l'accompagnant en son absence.

Les particularités de la narration de Céline

Céline décrit la situation stable de départ de manière générale, elle décrit peu ses réflexions personnelles en cours d'action. C'est une fois celle-ci racontée, qu'elle donne davantage d'éléments permettant de comprendre ses choix.

7.2.4 Spécificités de la situation racontée

La situation-problème va se trouver entre le résident et un objet extérieur, l'éducatrice vient faire tiers dans cette situation, en gardant ce qu'elle estime être la bonne distance pour permettre à la fois à la personne d'être rassurée et d'agir seule avec ses indications. Ce qui bloque, comme le dit Céline au début de la partie, est la communication utilisée. Ici, Céline a du changer plusieurs fois de registre pour trouver les bons mots (et le bon mode de raisonnement) pour que la personne puisse comprendre ses indications.

De manière plus générale, l'accompagnement pour ces sorties se fait par la pratique progressive de moments seul et l'utilisation d'un objet spécifique ayant fonction d'objet transitionnel, permettant de diminuer l'angoisse.

Comparaison avec la situation générale (décrite en préalable au récit)

Contrairement à la situation racontée par Laurence, ici il ne semble pas y avoir de différence notable entre ce que dit Céline de la personne dans la présentation générale et ce qu'elle en montre après, dans la narration de la situation.

7.3 Les processus observés

Concernant les deux situations racontées par Laurence et Céline, on y voit :

- la narration de deux situations où les éducatrices doivent faire face à l'imprévu.
- une situation entre l'éducateur et la personne (pour Laurence) et une situation entre la personne et une action à effectuer (pour Céline). L'éducateur n'a pas la même place.
- les contradictions dans lesquelles se trouvent les éducatrices, les choix qu'elles font et la manière dont les valeurs professionnelles dominantes (certaines exposées à la question précédente) vont venir jouer leur rôle pour décider.
- La prise en compte de différentes options avant d'agir (particulièrement vrai pour Laurence).
- Ce qui bloque (réel) est différent. Dans la situation de Laurence, il s'agit d'une personne ne comprenant pas pourquoi il doit attendre, ou ne l'acceptant pas³³⁶. Dans la situation racontée par Céline, la personne va clairement être dans une situation de handicap.
- Le travail prescrit, peu présent dans les récits, est perceptible dans les éléments en sont donnés sur l'accompagnement des personnes en préalable à la narration.
- L'activité : elle va correspondre aux différentes actions des éducatrices. Si certaines actions consistent à se référer à ce qu'elles donnent comme éléments prescrits, on verra apparaître des créations personnelles.
- L'acte se rend visible sous deux formes : en tant qu'acte de création (pour Laurence) et en tant qu'acte de confiance (pour Céline). Dans les deux cas : un positionnement clair et une prise de parti apparaissent simultanément avec l'action.
- Les changements de registres, détours et « recours à la métis » des deux éducatrices pour apporter une solution à la situation. Particulièrement visible pour Céline dans ses différentes reformulations : la métis apparaît comme « métis de langage ». Concernant Laurence, c'est sur le plan de l'écoute qu'elle va se faire.
- On voit une créativité qui va s'appuyer sur des valeurs (énoncées au préalable) : le respect pour Laurence, la conciliation de deux éléments pour Céline.

³³⁶ C'est le déclencheur de la situation. Il est possible que d'autres facteurs soient en jeu pour le résident ou dans la relation. Il n'est pas possible de les connaître par la narration qu'en fait Laurence.

- Ces changements de registres vont provoquer, ou permettre, un changement de registre de la personne accompagnée.
- On voit aussi apparaître le « recours à la métis » d'un résident pour restaurer la relation.

Différentes manifestations de l'intelligence pratique sont donc perceptibles dans les récits des éducatrices d'autant qu'ils racontent des situations où l'une et l'autre ont du réadapter leurs actions et donc faire preuve de créativité, d'autant qu'elles vont s'appuyer l'une et l'autre sur des valeurs fortes pour guider leurs choix, y compris quand, pour Laurence, l'acte dépasse ses intentions de départ.

Si deux actes sont clairement identifiables, d'autres actions y ressemblent : reformulations, changements de registres, écoute à un autre niveau montrent un déplacement dans les manières de penser et d'agir.

Chapitre 8

Les processus induisant un sentiment de réussite

8.1 La situation de Laurence

Rappel de la question pour Laurence : « *dans les moments d'accompagnement, toujours dans les situations... précises là, est-ce qu'il y a un moment, une situation avec une personne qui heu... dont tu as été particulièrement satisfaite ?* »

Laurence va à nouveau raconter une situation en passant par différentes étapes.

8.1.1 Première phase : généralisation

Laurence explique ici, ce qui, dans une situation, fait qu'elle est réussie. Elle nous parle de la relation, et pour elle, la réussite est que cette relation crée (et est créée par) de la confiance (L, 324) et un respect mutuel. Plusieurs thèmes se dégagent de cette présentation.

8.1.1.1 Le lien comme valeur

« *quand on arrive à avoir un vrai lien* » (L,309), le respect mutuel « *il y a un respect, un respect mutuel qui se fait et qui se met en place* » (L, 309) « *il y a une forme de sérénité, de.... de... de... complicité positive quoi.* » (L, 326)

8.1.1.2 La place de la personne accompagnée dans la relation

Laurence développe cette valeur comme base de son action professionnelle et donne des exemples dans sa pratique.

- Avoir des exigences (qui est du respect) « *parce que je pense que j'ai une forme heu... que j'ai une forme d'esi... d'exigence à leur égard* » (L,315), « *c'est pas autoritariste mais je trouve qu'on a aussi à avoir une exigence envers eux* » (L,316). Ici, Laurence en parle comme une obligation « on a à avoir » de la part du professionnel. Mais ces exigences doivent être adaptées : « *et du coup heu... bon, les exigences, elles sont à la hauteur de.... de la capacité de compréhension de la personne quoi heu...* » (L, 320)
- cette exigence est liée au respect de soi et de l'autre : « *c'est aussi les respecter en tant que...* » (L, 318), elle poursuit : « *heu... en tant qu'adultes* » (L, 318) « *et pas tout laisser... tout laisser passer sous prétexte que... heu.... qu'ils, qu'ils, qu'ils sont handicapés ou heu ...* » (L,319)

Dans ce que dit Laurence, concernant « laisser tout passer, » on ne sait pas s'il pourrait s'agir de transgressions, de manque de respect dans les relations ou de « laisser aller » pour cause de dévalorisation de la personne voire d'abandon de la part du professionnel. Laurence hésite sur « *en tant que...* », elle emploie ensuite le terme d'« adulte ». La question du statut d'adulte se pose constamment dans l'accompagnement des personnes accueillies en foyer de vie, l'infantilisation peut y être présente, de même, elles peuvent être tenues à l'écart (sous prétexte de protection) d'une partie de la dimension symbolique de l'existence³³⁷. Ici Laurence rappelle le statut d'adulte, mais aussi de sujet social, devant respecter les règles collectives. Elle les rappelle en tant que facteurs de réussite, pour elle, de son travail.

8.1.1.3 L'écoute comme indicateur

Ce qui lui permet de se dire que quelque chose est réussi, ses indicateurs de réussite, ce sont les propos des résidents, ou des comportements qui le lui montrent : « *quand ils me disent « je t'aime bien », c'est pas, c'est pas du tout narcissique mais je me dis « là j'ai*

³³⁷ Voir J-F Gomez 2006 *Le temps des rites, handicaps et handicapés* Québec Presses Universitaires de Laval 177 pages

réussi, j'ai réussi quelque chose ».(L,310). Elle en donne un exemple plus précis (L,313) et (L, 324), où elle dit « *j'entends quelque chose comme* ». C'est à travers l'écoute des personnes que Laurence peut évaluer son travail. (Laurence parle ailleurs d' « entendre autrement » plus tôt dans l'entretien).

8.1.1.3 « Conduire vers autre chose » comme résultat

Laurence indique ensuite ce que cette relation, faite de respect permet dans l'accompagnement : « *En... enfin, je peux conduire la personne vers, vers autre chose quoi. (silence)* » (L,328). On voit la difficulté de Laurence à trouver les mots pour cet « abstrait » qui s'entend, se ressent mais ne se dit pas si facilement avec des mots. Pourtant, « conduire vers autre chose » rejoint l'étymologie du mot « éducateur » (conduire dehors). Conduire est aussi une des grandes postures d'accompagnement repérées par M Paul³³⁸.

Par deux fois, Laurence utilise des négations : « *c'est pas narcissique* »(L, 310), « *c'est pas autoritariste* » (L, 316), se défendant contre des critiques ou objections, soit qu'elle anticipe, soit auxquelles elle a déjà du répondre, soit que cela ne corresponde pas à ses valeurs.

8.1.2 Narration d'une situation singulière

Après une relance de ma part : « *tu as un exemple de situation précise ?* », Laurence passe à une phase de narration avec des étapes.

8.1.2.1 Recherche d'un exemple

Laurence cherche un exemple : « *heu... (silence), heu... qu'est-ce que je peux donner comme exemple ?* » (L, 330)

8.1.2.2 La situation, présentation des éléments en jeu

Laurence commence par présenter la personne accompagnée (L 330), décrite par : « *des gros problèmes de contrôle de sphincters*» (L, 331), puis elle déroule son propre questionnement :

³³⁸ M Paul, *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique* 2004 Paris l'Harmattan 356 pages

- sur la manière d'accompagner ces problèmes « *et du coup heu... heu... comment, comment accompagner... heu.... comment accompagner ça ?* » (L, 332)
- les difficultés de la personne pouvant provoquer rejet et dégoût (L, 333)
- Laurence pense qu'il y a « la manière » d'aborder les choses (L, 335) et qu'elle y fait attention « *ouais, et moi je fais attention à ça* » (L339)
- mais ce n'est pas partagé par les autres résidents « *parce que heu... du coup, des fois, il y a des adultes, des résidents qui, qui la traitent de « pissouse »* » (L,339)
- ce qui provoque une réaction de l'éducatrice « *et je me dis « mince quoi ! »* » (L, 340). Il s'agit d'une réaction émotionnelle.
- Laurence y voit un « écho » des professionnels « *parce que, si ils disent ça, c'est.... ils sont un peu des échos de ce qu'on est quoi* ». (L,340)

Laurence est face à la situation d'une résidente dans le groupe, qui vient heurter ses valeurs : la personne est l'objet de moqueries et de remarques dévalorisantes de la part des autres, du fait du handicap. Pour elle, si les résidents se comportent de cette manière, c'est en lien (« écho ») avec la perception qu'en ont les professionnels. Laurence a une réaction émotionnelle face à cette situation, ce qui va être le point de départ de ses actions.

8.1.2.3 Questionnement : comment faire autrement ?

Laurence cherche ses mots pour expliquer sa position et pourquoi. « *Moi, je suis beaucoup... j'essaye de...* ». (L, 341) Elle ne les trouve pas et enchaîne sur la question qu'elle s'est posée « *et je me suis dit « qu'est-ce qui se passe ? »* » (L,341) qu'elle approfondit en « *« nous, comment on fonctionne dans, dans, dans le fait qu'il y en ait un qui, qui, qui, qui la traite de « pissouse »* ». (L, 342).

Elle finit par trouver les mots pour expliquer sa position : « *Et moi, je, enfin je ne supporte pas ce genre de propos* » (L, 343) et donne une exemple de ce qu'elle a dit à un résident, lui signifiant que lui aussi, il a des comportements qui pourraient provoquer du dégoût « *je dis « alors quoi ? Heu... toi tu mets tes doigts, tes doigts dans ton nez, toi tu....* » (rires) « *tout le temps et puis elle, elle a des problèmes heu... de, de pipi et alors, c'est pas, c'est pas pour autant....* ». (L, 344).

La première action de Laurence est celle d'analyser ce qui se passe dans cette situation et de se questionner sur le fonctionnement de l'équipe (« nous »). Elle agit aussi vis à vis d'un résident.

8.1.2.4 Les actions : deux déplacements

« *Et du coup* » (L, 346) marque l'idée de conséquence. Laurence explique ici les actions qui en ont découlé pour elle :

- auprès de l'équipe « *Et du coup, le, le fait de.... heu.... moi j'ai essayé de... qu'on mette en place une réflexion au niveau de l'équipe* » (L,346) « *et, et du coup, j'ai, j'ai proposé à l'équipe* » « *et si on... si on proposait à [prénom de la personne accompagnée], du thé plutôt que du café parce que...* » (L,365) « *j'ai dit : « et si on mettait en place le fait que le matin, elle prenne du thé où de la tisane plutôt que du café ».* En lui expliquant heu... le pourquoi du comment » (L,372).
- auprès de la résidente « *oui, oui, oui, et, bon, donc.... du coup, bien j'ai travaillé avec elle le fait que* » « *bien oui, bien, ça arrive que tu fasse, du coup, il faut qu'on t'accompagne, parce que, tu vois, quand tu as fait c'est pas agréable... bien tu... ça, ça sent pas bon, pour toi c'est gênant, tu... tu te fais rouspéter* » (L,355)
- comment elle a procédé dans son raisonnement pour proposer une nouvelle modalité d'accompagnement :
 - « *heu.... mais moi je me dis bon... on ne peut pas, enfin, on ne peut pas s'en tenir là,* » (L, 361)
 - « *et du coup, en réfléchissant, moi, je me suis dis* » « *mais en fait, le café, le matin, c'est hyper laxatif quoi, pour certaines personnes* » (L, 361)
 - « *enfin, je suis partie de moi (...)* » (L, 367) « *donc, si elle, elle.... voilà, elle.... voilà, il y a vraiment un problème de contrôle de sphincters qui....(...)* » (L, 368)
 - « *Donc heu... j'ai mis ça en avant et, et du coup on a interrogé...* » (L, 371)

A partir d'une situation présentant pour elle un enjeu émotionnel fort, venant heurter ses valeurs professionnelles, et après une phase d'analyse des éléments en jeu, Laurence opère ici deux déplacements.

Le premier a consisté à déplacer la difficulté de la personne dans les représentations : là où elle était perçue comme faisant partie d'elle, voire comme un comportement délibéré de sa part, Laurence change de registre et positionne le problème comme un problème organique, quasi-médical. Ce n'est plus la personne qui pose un problème, mais la personne qui est victime de ce problème.

Le deuxième déplacement a consisté à faire une analogie avec elle-même « *je suis partie de moi* » (L, 367).

A partir de ces deux déplacements, elle aborde la situation avec l'équipe « *j'ai mis ça en avant* » (L, 368).

Le raisonnement analogique a pu se faire sur la base d'une identification. Concernant les éducateurs, « *Leur implication personnelle est en général forte en raison de leur origine sociale qui, au moins en partie, fonde leur idéologie et leurs motivations, implication qui entraîne une identification aux usagers* »³³⁹ Laurence a fait part de cette identification en début d'entretien, ou du moins du fait pour elle d'une « absence de différence » entre elle et les résidents, c'est sur cette idée qu'elle base son action et ce qui lui permet de faire l'analogie entre la résidente et elle.

Laurence explique ensuite pourquoi elle a agit ainsi : traiter les choses autrement : « *pour heu... pour essayer de heu... de traiter les choses autrement, de se dire, bien heu...* » (L,348)

La manière de faire constatée n' étant, pour elle, pas acceptable : « *heu... parce qu'à un moment, l'ascendant c'était : elle fait ça pour nous... c'est de la provoc' quoi !* » (L, 349) « *Et, moi je me dis, bien peut-être pas quoi ? Et si c'est de la provoc', quelle lecture on fait de cette provoc ? Heu...* » (L,352) « *Bon, il y a une époque aussi, où elle faisait des petits paquets... voilà... elle avait des selles heu... après, après le petit dej', très souvent elle partait.... et... et la tendance qu'on avait à.... à dire, c'était que, et bien, elle, elle se fichait de nous parce que....* » (L,358).

Enfin, Laurence fait part du résultat de ces actions : : « *Et ça s'est mis... ça s'est mis en place et il y a bien moins de problèmes heu... comme ça quoi.* » (L, 374).

Suite à une relance de ma part, Laurence développe l'accompagnement auprès de la résidente :

³³⁹ G Mendel, 1998, *op.cit.* p 362

- comment cela lui a été présenté (L, 379)
- comment elle y a réagit (L, 383)

Elle reprend le problème de la résidente en expliquant en quoi il faut le comprendre comme une situation de handicap à part entière ; elle donne un exemple « (...) *on pouvait pas l'accepter en séjour de vacances adaptées parce que c'était trop* » (L, 388). Ce problème est décrit comme « *Et il y a vraiment une anxiété aussi, enfin... il y a, il y a plusieurs tableaux quoi* ». (L,391) et donne à nouveau un exemple de situation où la personne y est confrontée (L, 392), pour conclure : « *Moi je pense qu' il y a une fragilité organique qui est décuplée par, par... son incapacité à gérer heu... voilà* » (L,398).

La narration de la situation, avec ses étapes, permet de mettre en évidence à la fois les questionnements de l'éducatrice, les raisonnements par lesquels elle passe et les actions qui en découlent. Ce qui est notable ici est la manière dont, en passant par deux déplacements dans son raisonnement, elle parvient à présenter la situation sous un autre angle à l'équipe et, par conséquent : présenter la résidente autrement. Celle-ci change de place dans les représentations des professionnels (passant d'une personne provocatrice et suscitant du rejet à une personne victime d'une difficulté organique). Les actions d'accompagnement vont changer aussi.

L'acte éducatif qui apparaît ici va se situer à deux niveaux : dans la relation avec la personne accompagnée, mais aussi dans la relation avec l'équipe. Laurence décrit d'ailleurs des actions dans les deux directions.

La validation par l'équipe de cette nouvelle manière d'appréhender la difficulté de cette résidente apparaît comme essentielle dans l'accompagnement.

8.1.2.5 Nouvelle généralisation : le sens de son travail d'accompagnement

Dans cette partie il ne s'agit plus uniquement de la résidente dont il a été question puisque Laurence utilise « il » ou « elle » selon les exemples. Laurence présente :

- Le point de vue d'un collectif qui pourrait être l'équipe « on/nous », qui est le rejet du comportement « dérangeant » « *On dit « oh ! Bien il nous fait chier en ce moment !* » » (L, 404)

- Son point de vue : essayer de comprendre ce que dit ce comportement « *parce que, je trouve que dès fois, c'est un peu facile* » (L, 403) « *Enfin : non. Enfin, moi, moi j'essaye toujours de dire heu... heu.. heu.... bon, on a tous des... mais, mais tout, quand, quand... je réfléchis, je me dis bon... qu'est-ce que... heu... qu'est-ce qui est ennuyeux quoi ?* » (L, 405). « *Au bout du compte, c'est qu'elle fasse sur elle et où... où... heu... ce qu'elle nous dit à travers le symptôme quoi, c'est comme l'histoire du mal de tête de tout à l'heure quoi* ». (L, 407). Ici, Laurence fait le lien avec la situation racontée plus tôt dans l'entretien et dégage un fil directeur de sa posture.
- Laurence y affirme même que c'est ce qu'elle trouve passionnant dans ce travail et ce qui la motive encore, malgré son souhait de changer de travail « *ouais, ouais. De... et c'est ce qui est passionnant. C'est ce qu'est... enfin, pour moi c'est ce qui... c'est ce qui me tient encore...* » (L, 411) « *(...) je... ouais, je suis, je suis passionnée* » (L, 414) et par là en dégage le sens général de son travail d'accompagnement : « *Je trouve ça s... enfin... d'aller décrypter et pas...* » (L, 416) « *et puis... c'est vraiment heu... s'obliger à aller chercher la personne là où elle en est* » (L, 417) « *et être... au-delà de ce qui nous dérange, nous quoi.* » (L, 417).

Laurence donne ainsi des précisions sur ce qui fait, pour elle l'intérêt de son travail :

- « aller décrypter », ce qui peut être entendu comme une démarche de recherche de sens de ce que les personnes accompagnées montrent.
- « aller la chercher là où elle est », qui caractérise une approche clinique du travail
- « être au-delà de ce qui nous dérange », qui peut s'entendre comme une recherche d'évolution des représentations. Celles-ci, ici, concernant le handicap.

Recherche de sens, approche clinique et mise en œuvre de ses valeurs semblent caractériser l'intérêt que Laurence porte à son travail.

1	Généralisation	Valeurs	
		Indicateur de réussite	
		Finalité	
2	Narration	Recherche d'un exemple	
		Présentation des éléments en jeu -impact émotionnel	
		Questionnement	
		Actes : deux déplacements	Raisonnement
			Explication des actions
3	Nouvelle généralisation	Sens de son travail	

Tableau 8: Récapitulatif des étapes du récit de la situation réussie de Laurence

Le récit présenté ici est celui, du point de vue de Laurence, d'une situation induisant un sentiment de réussite. On y voit apparaître comment suite à une situation la mobilisant sur le registre émotionnel, l'éducatrice va opérer deux déplacements (déplacements de la position subjective) pour modifier la situation de la résidente.

La réussite pour Laurence : « conduire vers autre chose »

« Conduire vers autre chose » est présenté par Laurence comme un résultat (et non pas comme un moyen), elle y voit la finalité de ses actions : et si "ex-ducere" voulait dire permettre à la personne de sortir d'une répétition mortifère, d'une place intenable, d'une stigmatisation etc, d'une « ornière existentielle » via des actes, ces actes ne pouvant se faire que sur la base d'une relation faite de lien et de respect (valeurs énoncées par Laurence) ? Conduire dehors (un dehors « autre »). « *Conduire hors de* » ne serait pas le moyen, mais la finalité du travail de l'éducateur.

Dans la situation relatée ici, il s'agit de « sortir la personne d'une place « intenable », d'ouvrir pour elle une nouvelle possibilité à la fois dans l'image qu'en a l'équipe et dans ce qu'elle vit.

La créativité dans cette situation se voit dans les deux déplacements opérés par Laurence où, à l'issue desquels : *« le sujet n'est plus représenté sous le même signifiant »*³⁴⁰ et c'est d'avoir pu opérer ces déplacements, actes éducatifs, qui constituent une réussite pour elle en ce qu'ils changent le regard porté sur la personne accompagnée, et fait évoluer son accompagnement. Ils consistent aussi, pour Laurence, à mettre en œuvre ses valeurs professionnelles.

8.2 Situation de Céline

Rappel de la question pour Céline : *« est-ce que... toujours dans l'accompagnement.... il y a eu un moment, dans l'accompagnement d'une personne, où tu as été particulièrement, finalement... contente de la manière dont ça s'est passé ? Tu t'es dit, « voilà, là j'ai réussi ». »*

Dans cette partie de l'entretien, Céline nous parle d'une situation qui a été particulièrement satisfaisante pour elle. L'entretien comporte là aussi, des parties où elle généralise et des parties de narration d'un moment singulier de l'accompagnement.

8.2.1 Généralisation

Céline explique, elle aussi, ce qui, dans une situation, fait qu'elle est réussie. Pour elle, la réussite est liée à la notion de confiance. Céline, elle aussi, parle de la confiance dans la relation et ce qu'elle permet pour la progression de la personne

8.2.1.1 La confiance

Pour Céline, une situation réussie est quand elle constate que la personne lui a fait confiance : *« . je n'imaginais pas que... que la personne m'accorderai autant confiance »* (C, 244). Elle poursuit en disant : *« Je pense que c'est... c'est là le... comment dire, le... ce qui peut se passer entre deux personnes c'est... ou, ou pas d'ailleurs, ça peut ne pas se passer »*.(C, 245) l'attribuant à une relation de confiance *«Pour moi c'est bien une histoire de confiance. »*(C, 247).

³⁴⁰ Rouzel Joseph, « L'acte éducatif est une coupure », *Travail éducatif et psychanalyse*, Paris, Dunod, «Santé Social», 2014, 240 pages p 29

8.2.1.1.2 La finalité

Céline explique ce que la confiance permet : un changement, une avancée pour la personne, une progression, une nouveauté : « *Quand on explique que c'est... que c'est dans son intérêt, qu'il est important qu'elle puisse faire ceci ou cela, heu... pour telle ou telle raison... la personne peut être un peu dubitative, mais quand elle le vit, avec ou sans nous, elle parvient à en rapporter des sourires, des mots qu'elle n'utilise jamais et là, on comprend qu'il y a quelque chose de... d'intéressant qui s'est joué* » (C, 247) et « *Ce qui peut amener à des nouveaux défis petit à petit.* » (C, 251).

8.2.1.1.2 L'incertitude

Ce qui est perçu ou ressenti par l'autre échappe, il y a de l'incertitude, la part de l'autre ne peut pas se prévoir, elle ne se maîtrise pas. « *Et là où... où sans doute, j'ai été contente, c'est parce que je m'imaginais que ça serait plus compliqué que ça n'en avait l'air.* » (C, 252) « *Et du coup, je me suis un petit peu inquiétée en me disant « a-t-il ou -t-elle bien compris ce que je lui ai demandé ? »* » (C, 253)

Céline fait part de sa surprise et aussi d'un moment d'inquiétude où elle ne savait pas ce qu'il en était de la compréhension de la personne accompagnée.

Pour Céline, dans cette partie, ce qui fait qu'une situation est réussie est quand la confiance a permis une modification, un changement pour la personne, une avancée. Mais Céline parle d'un moment particulier permettant cette avancée : « *il y a quelque chose de... d'intéressant qui s'est joué* » (C, 247) ». Il est notable que Céline utilise le mot « joué », faisant référence à l'idée de jeu, évoquant un moment de reconfiguration des éléments en place. Dans les propos de Céline ce jeu, se faisant avec une part d'incertitude, peut évoquer un jeu de hasard, un pari. Ici, Céline en raconte les conséquences : des comportements de la personne accompagnée qui montrent sa satisfaction, des comportements nouveaux aussi : « *des mots qu'elle n'utilise jamais* ».

La réussite est là, pour Céline, quand un pari fait sur une base de confiance, permet à la personne accompagnée de modifier (en mieux) sa situation.

8.2.2 Narration d'une situation singulière

Après une relance de ma part, Céline aborde une situation singulière.

8.2.2.1 Chercher un exemple

« *Alors... je pense à plusieurs choses* ». (C, 258)

8.2.2.2 Situation singulière : une proposition

La situation est d'abord racontée sous forme de dialogue où l'éducatrice propose une action à un résident, action qui va déclencher une réponse chez la personne accompagnée : « *Peut-être que la plus simple... ça pourrait être.... « tu... tu n'arrêtes pas de parler de ta famille, tu n'as plus de liens avec eux depuis longtemps, on a un numéro de téléphone. Est-ce que tu souhaites essayer d'appeler? Est-ce que tu veux que j'essaye d'appeler d'abord pour voir s'il y a quelqu'un ? Si on acceptera de te répondre* » » (C, 258). Céline fait part de la réponse de la personne (son action) : « *Et là on m'a dit tout de suite : « tu fais le numéro et j'appelle* » » ». (C, 261)

Céline fait ici une proposition nouvelle à la personne accompagnée. Celle-ci y répond positivement, sans hésitations.

8.2.2.3 Réflexions de l'éducatrice

Céline fait ensuite part de sa réflexion, sous forme de question-réponse : *Et je me suis dit pourquoi est-ce que je ne l'ai pas proposé beaucoup plus tôt ?* (C, 262) « *Parce que je ne connaissais pas suffisamment la personne* ». (C, 263) « *Et je ne savais pas ce que cela pouvait éveiller en elle. Parce qu'au bout du fil, on ne sait pas du tout ce qu'il va y avoir. Et qui on va av... ce qu'on va avoir comme réponse* ». (C, 263)

Les réflexions de Céline font apparaître deux éléments : la part de risque d'une part et, d'autre part, la question du moment choisi pour faire cette proposition. Concernant le risque, G Mendel en dit : « *L'une des caractéristiques du risque c'est qu'il est impossible de tracer, de mesurer à l'avance les limites que peuvent atteindre ses conséquences* »³⁴¹ Céline a attendu le « bon moment »³⁴², celui où elle a estimé connaître assez la personne, pour prendre ce risque. On verra plus loin comment cette part de risque est délimitée.

³⁴¹ G Mendel, 1998, op.cit., p 26

³⁴² Ce « bon moment » peut être assimilé au *kaïros* grec

Ici, en faisant cette proposition au résident, Céline ouvre une possibilité nouvelle à la personne accompagnée. Il s'agit d'un acte.

8.2.2.4 Les éléments en jeu, l'accompagnement

Céline développe ensuite ce qui s'est passé quand le résident a appelé : « *Et du coup, cette personne-là était à la recherche de... de son frère et... elle a eu... au bout du fil quelqu'un qui lui a dit « voilà, ton frère, on ne sait pas où il est, c'est pas très rassurant, mais il a décidé qu'il ne voulait plus entendre parler du foyer et des personnes de sa famille qui y vivent parce que lui-même y a vécu, ça a été très difficile pour lui à supporter, par contre, si tu veux, de temps en temps, tu peux lui écrire, si tu lui écris, je pense qu'il te répondra ». ce qui se fait* » (C, 265)

Elle explique aussi en quoi a consisté l'accompagnement : indiquer les limites : « *Alors après, c'est compliqué par ce que le « de temps en temps », fallait pas qu'il devienne harcelant* ». (C, 270) « *C'est très compliqué de dire à quelqu'un : « la personne veut bien te donner des nouvelles mais elle ne souhaite pas t'écrire très souvent, une à deux fois par an, pour les fêtes, pour ton anniversaire, pour le sien, mais voilà, elle veut pas plus. Elle veut pas te parler au téléphone, elle veut pas te voir. Ça n'a rien à voir avec toi, c'est la vie qu'elle a décidé d'avoir. Es-tu en mesure de comprendre ça ?* ». (C, 271)

Par deux fois, Céline utilise le terme « compliqué ». Celui-ci concerne la communication et la compréhension du résident, en particulier la compréhension des limites de l'action.

Ici, Céline fait médiation entre la personne et sa famille : médiation qui relie et qui indique les limites.

8.2.3 Retour réflexif de Céline

Après une question de ma part, Céline parle de l'effet que cela a produit pour le résident et s'il y a eu un changement pour lui : « *oui, parce qu'elle a su, enfin, que... il n'était pas complètement écarté. Et que même si, après si longtemps ça allait être très difficile de... de se retrouver un jour parce que... il n'y pense même pas, il sait qu'au moins, à l'extérieur de l'établissement il y a quelqu'un qui de temps en temps peu répondre à son courrier, même si c'est... des choses relativement banales qui sont échangées, mais il sait qu'il existe aussi, en-dehors de l'institution.* » (C, 283).

Céline donne le sens qu'elle met à cette action : « *Pour quelqu'un qui n'a plus de contacts familiaux du tout à part celui-là, qui est très ponctuel, je pense que c'est intéressant* ». (C, 287).

Elle développe l'accompagnement préalable à l'appel téléphonique : « *Mais avant, ça a demandé tout un travail de préparation.* (C, 288) « *Si personne ne répond au numéro du téléphone, c'est pas forcément parce qu'on ne veut pas te répondre, c'est peut-être parce ce numéro de téléphone, il n'est plus bon.* ». « *Est-ce que tu m'autorises à demander à ta tutrice ou est-ce que tu veux le faire toi ?* » « *Savoir si elle a eu des contacts récents avec cette personne-là de ta famille et si cette personne-là veut bien communiquer son numéro de téléphone. Si elle n'a pas envie, et bien voilà, ce ne sera pas une réponse qui te plaira mais ce sera sa réponse : qu'elle n'a pas envie, pour le moment* » , « *là tu ne sais rien et tu t'inquiètes et tu as des demandes donc est-ce que tu es prêt à connaître une réponse, même si c'est pas celle qui te convient ?* » (C, 289)

Ici, Céline donne à la personne des indications sur les conséquences possibles de ses actions afin que celle-ci puisse choisir. Ceci rejoint la recherche du « consentement éclairé »³⁴³ de la personne accompagnée.

Suite à relance de ma part, Céline explique le but de son action : « *voilà, parce que le but, c'était bien sûr de... faire en sorte qu'il ait une réponse à ses questions, même s'il en n'aura sûrement pas une réponse complète, à ces questions.* » (C, 305) et « *Et... c'était surtout pas... qu'il puisse s'imaginer que personne ne l'aimait, qu'il était tout seul à vivre dans ce foyer et que... voilà.* » (C, 306).

A partir des propos d'un résident, venant solliciter ses valeurs (mais aussi peut-être les missions de l'institution) et sur une base de confiance réciproque, Céline propose une ouverture, une nouvelle possibilité, à la personne dans le sens d'établir un lien avec un membre de sa famille. Si cette reprise de contact comporte un risque, c'est après avoir exposé à la personne les enjeux que Céline se propose pour soutenir la décision de la personne.

³⁴³ Issu du domaine médical, où le consentement éclairé du patient doit être recherché avant tout acte, cette pratique peut être transposée dans le travail social auprès des personnes en situation de handicap. Elle est mentionnée dans la loi 2002 (art 7 : « 3° Une prise en charge et un accompagnement individualisé de qualité favorisant son développement, son autonomie et son insertion, adaptés à son âge et à ses besoins, respectant son consentement éclairé qui doit systématiquement être recherché lorsque la personne est apte à exprimer sa volonté et à participer à la décision. ») <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000215460&categorieLien=id> consulté le 10 juin 2016

8.2.4 Retour à une généralisation

Céline revient ensuite à nouveau à une généralisation, concernant la situation, avec différents points concernant la relation avec la personne, mais aussi le travail en équipe.

8.2.4.1 Communiquer :

« Je pense que souvent, le fait d'arriver à bien communiquer, verbalement ou non, de manière la plus subjective possible, la plus objective pardon, lapsus, révélateur, heu... ça permet de... d'essayer de... de... d'imaginer les différentes solutions possibles, de ne pas juger, de ne pas faire espérer des choses qui n'arriveront pas, essayer de se mettre à la portée des gens qui sont en face de nous en les respectant tout simplement. » (C, 308)

Ici, pour Céline, communiquer c'est aussi respecter la personne en adaptant son discours de manière à ce que la personne comprenne. Céline précise aussi « ne pas juger ». C'est aussi informer la personne « *Parce qu'ils ont le droit d'avoir des informations, d'être en demande de tout un tas de choses.* » (C, 312)

8.2.4.2 Expliquer

« C'est après à nous de leur expliquer si on estime que c'est réalisable ou pas ». (C, 313). Céline fait ici à nouveau référence au principe de « consentement éclairé ». Ceci peut aussi se rapprocher de la posture de « tenir conseil »³⁴⁴. L'éducateur ne prend pas de décision, ne juge pas et son rôle consiste principalement à explorer avec la personne accompagnée les différentes possibilités et leurs conséquences. Ceci rejoint les différents points de la loi 2002-2 concernant les droits des usagers.

Concernant le travail en équipe, Céline nous dit :

8.2.4.3 Délibérer

« Et souvent, avant d'effectuer de telles démarches, on en parle en équipe... on est plusieurs, on se relaie » (C, 314)

³⁴⁴ A Lhotellier, 2001, *Tenir conseil, délibérer pour agir* Paris Seli Arslan 254 pages

8.2.4.4 Porter la décision collectivement

« *il faut pas qu'il y ait une image de « toi tu es la bonne personne qui m'a permis de... » (C, 315) « Non, il faut qu'ils comprennent que c'est un travail d'équipe et que c'est pour leur projet, pour leur bien-être... voilà ».* (C, 316)

Ces deux derniers points, rappelant la notion d'équipe et son rôle dans les actions, vient porter l'accompagnement dans une dimension institutionnelle. Céline en rappelle d'ailleurs le sens « *c'est pour leur projet, pour leur bien-être* » qui est en lien avec les missions de l'institution. Mais la délibération en équipe, de même que l'information donnée aux personnes accompagnées renvoient aussi à une démarche éthique. L'éducateur, dans un cas comme dans l'autre, n'est pas le seul à prendre des décisions : celle de la personne concernée (après information) et celles de l'équipe comptent aussi. On voit ici comment l'éducateur fait place à la personne ainsi qu'au tiers-institution dans son action.

Pour Céline, la situation associée à l'idée de réussite se traduit par un acte au moment opportun. Celui-ci, cependant vient se situer à la fois dans une relation avec la personne accompagnée où celle-ci peut décider et aussi, il se situe dans une dimension institutionnelle qui en donne le sens. « *Si l'acte éducatif engage le seul sujet, sa production par l'action éducative est l'affaire de tous.* »³⁴⁵J Rouzel rappelle ici la dimension institutionnelle de l'acte.

³⁴⁵ Rouzel Joseph, « L'acte éducatif est une coupure », *Travail éducatif et psychanalyse*, Paris, Dunod, «Santé Social», 2014, 240 pages p 43

1	généralisation	Valeur
		finalité
		Le risque
2	Narration d'une situation singulière	Chercher un exemple
		Acte : une proposition
		Réflexions
		Les éléments en jeu
		Retour réflexif
3	Nouvelle généralisation	La dimension institutionnelle

Tableau 9: Récapitulatif des étapes du récit de la situation réussie de Céline

La réussite pour Céline : « y a quelque chose de... d'intéressant qui s'est joué ».

La relation, faite de confiance, mais aussi de connaissance mutuelle a permis à Céline de faire un pari, prendre un risque et de proposer une nouvelle possibilité à la personne, : contacter un membre de sa famille. A travers cette démarche, Céline fait apparaître les dimensions institutionnelle et éthique de ses actions qui viennent baliser ce risque et permettre ainsi à la personne de faire ses propres choix. *« Sans doute la seule voie praticable pour un éducateur pour accompagner un usager en position d'acteur, consiste-t-elle à se situer soi-même comme acteur »*³⁴⁶ et c'est bien en passant par le tiers-institution, mais aussi en renonçant à la maîtrise que Céline a pu laisser à ce résident une place d'acteur. Ce qui s'est joué, c'est qu'avec un acte, Céline a permis à la personne d'en effectuer un aussi : *« il n'existe de création que dans l'acte, et cela parce qu'un sujet y intervient »*³⁴⁷

8.2.3 Les processus observés

*Chaque acte produit dans le travail éducatif fait l'objet d'une création, d'une invention, d'une trouvaille (...).*³⁴⁸

³⁴⁶ J. Rouzel, 2014, op.cit., p 45

³⁴⁷ G Mendel, 1998, op.cit.p 486

³⁴⁸ J. Rouzel , 2014, op.cit., p 45

Concernant les deux situations racontées par Céline et Laurence, on y voit :

- la narration de deux situations où les éducatrices ont souhaité un changement dans la situation d'une personne accueillie. Pour l'une, Laurence, c'est une réaction émotionnelle liée à ses valeurs professionnelles, mais aussi des propos d'autres résidents qui ont motivé le changement. Pour Céline, ce sont les propos d'un résident qui ont amené à une proposition de changement. Dans les deux cas, c'est la parole d'autrui et son écoute qui a fait réagir l'éducatrice.
- Dans les deux situations, les éducatrices ont mobilisé à la fois leur savoir-faire, leurs valeurs et leur intelligence pratique.
- Pour Laurence, la difficulté résidait dans le fait de « sortir » la personne d'une répétition l'amenant à un rejet à la fois de la part des professionnels et des autres résidents. Laurence a eu recours, par deux fois, à des déplacements dans l'image de la personne accompagnée : la première en réfléchissant à la question et en opérant le changement dans ses propres représentations, la seconde en mobilisant l'équipe sur ce déplacement. Un raisonnement abductif est visible à travers l'analogie qu'elle fait et la manière dont elle présente ensuite la personne.
- Céline, pour sa part a procédé en changeant de posture. Elle a expliqué à la personne les différents éléments lui permettant de faire elle-même le choix d'agir. Elle a ainsi ouvert un espace d'action à la personne. Il s'agit d'un acte de « dépossession du savoir ».
- Dans les deux situations, elles ont eu recours à l'équipe afin de porter plus largement leur proposition et leur action. Céline explique d'ailleurs en quoi il était important de le faire.
- Dans les deux situations, les éducatrices ont réussi à opérer ce changement pour la personne, dans le sens d'un mieux-être.
- Il est notable que chacune des deux éducatrices mette ici en œuvre des valeurs caractéristiques énoncées plus tôt dans cet entretien : Laurence garde toujours le respect de la personne comme guide dans son action, Céline, pour qui la conciliation teinte fortement sa perception du travail va adopter une posture de médiation.

Différentes manifestations de l'intelligence pratique sont ici aussi, perceptibles. Ce qui est notable ici, en termes de déplacements, c'est la manière dont les changements de postures des deux éducatrices vont permettre un changement dans la situation de la personne.

L'une et l'autre font changer la situation de la personne de place par leur propre changement de registre.

Ces deux situations sont considérées par Céline et Laurence comme générant un sentiment de réussite professionnelles, comme modèle de ce qu'elles considèrent elles-mêmes comme « du bon travail ». Il s'agit ici d'une auto-évaluation de leur propre travail. On peut dire que, à partir des situations racontées par Céline et Laurence, la réussite est :

- un changement positif dans la situation de la personne accompagnée
- résultant d'un changement de perception, ou de posture, de la part de l'éducatrice
- permis, repris et porté dans un cadre collectif (équipe).

Le changement de posture ou de perception des éducatrices s'opère à partir de propos des personnes accompagnées venant rencontrer leurs valeurs professionnelles. Elles vont ensuite utiliser les ressources de leur cadre d'action pour le mettre en œuvre, et y réussir.

Ici, la créativité qui apparaît rejoint aussi la définition qu'en donne D W Winnicott quand il définit la créativité comme « *le faire qui dérive de l'être* »³⁴⁹ : expression de soi, de ses valeurs.

C'est la nouveauté chez l'éducateur qui va amener une nouveauté dans la vie du résident. Si l'éducateur en tire un sentiment de réussite, la personne accompagnées en tire un mieux-être.

³⁴⁹ D W Winnicott, 1983, *op.cit.* p 43

Chapitre 9

Les limites perçues par les deux éducatrices, analyse descriptive

Cette partie vient se rajouter aux questions prévues dans le guide d'entretien, une partie « libre » ayant été laissée à l'une et à l'autre des éducatrices interrogées. Chacune a pu rajouter ce qu'elle voulait aux propos déjà tenus. Dans les deux cas, Laurence comme Céline abordent la question des limites qu'elles perçoivent dans leurs actions d'accompagnement, même si ces limites sont différentes et la manière d'en parler aussi. Une analyse descriptive a ici, été utilisée.

9.1 Pour Laurence

Rappel de la question : « *Est-ce que toi, tu as des choses que tu as envie de rajouter ?* »

Laurence a un moment de silence et parle assez vite ensuite de l'équipe dans laquelle elle travaille et du fait de ne pas toujours pouvoir faire passer sa manière de voir les choses.

Elle décrit l'équipe, ou du moins un collectif (désigné par « on ») et ce qu'elle en perçoit. Elle décrit la perception que ce collectif semble avoir des résidents, de leurs difficultés et les actions qui en découlent.

Elle se présente comme ayant une posture différente, ayant besoin de davantage pousser sa réflexion.

On perçoit un décalage entre Laurence et ce « on » collectif qui est source de «difficulté » pour elle, voire de souffrance (elle dit «*c'est ce qui me ronge le plus moi* » 425) . Ce décalage, Laurence a parfois des difficultés à le mettre en mots, elle évoque le fait d'être « seule éducatrice » comme une possible cause, sans en être sûre.

9.1.1 Une éducatrice dans une démarche réflexive

Elle se décrit comme : « *Bien, moi je... pour moi on n'a pas à se poser les questions dans ce sens-là quoi.* » (L, 428). Elle donne un exemple de sa manière d'aborder la situation d'un résident « *Il est ici, qu'est-ce que je fais ? Heu... j'ai besoin d'aide, de.... qu'est-ce qu'on va solliciter si on a besoin à un moment qu'il aille.... qu'il aille ailleurs, qu'il aille.... mais heu...* ».(L, 433)

Elle décrit ses besoins : « *Voilà. Et... je trouve, enfin voilà.... et du coup je me... moi j'ai... j'ai, j'ai besoin de, de réfléchir, de cogiter et tout* » (L, 433) « *Et du coup, cette nourriture intellectuelle, et bien, je suis obligée d'aller la chercher ailleurs quoi. (rires)* » (L, 435)

Laurence parle de réflexion, mais aussi de « nourriture intellectuelle » qui est un besoin pour elle.

9.1.2 Une équipe aux approches disparates

Cette équipe, ou collectif, est décrit comme :

- quelque chose de difficile à décrire, à nommer «*que, des fois, il y a un peu de... heu... heu...* » (L, 423). On va retrouver ses hésitations dans la description qu'elle fait de l'état d'esprit de l'équipe, plus loin.
- quelque chose qui n'est pas commun à l'équipe « *de, de pas... heu... de, de, que ce soit pas porté plus largement* » (L, 426), « *mais c'est pas forcément partagé par les gens parce que, chacun en est... voilà* ».(L, 434) « *Mais, mais je vois bien que... heu... ça ne fait pas écho auprès de... auprès de tout le monde quoi* ».(L,438) « *Voilà, que ça ne fait pas, même ... ça fait.... enfin, je... enfin que, que des fois, il y a de la rés..., il y a de la résistance quoi, il y a....* » (L, 439) « *bon.. ça... c'est... plus ou moins, enfin, c'est selon les uns et les autres quoi.* » (L, 447)

- un collectif qui travaille quand même « *même si, bon, il y a un boulot, il y a un boulot qui est fait, (L, 428), « ouais, même, même si il y a du..., des éch... enfin, il y a des échanges, voilà, c'est travaillé. » (L, 437)*
- mais ce travail reste insuffisant (« on s'en tient ») « *mais je trouve que, trop souvent, on s'en tient à « ah ! Bien il est chiant ! », « ah bien on peut pas s'en sortir, il n'a pas sa place ici heu... » ».* (L, 431)
- « *parce que, souvent, quand on est en difficulté, je trouve que... heu... on dit bien « il n'a pas sa place là » » (L, 443) « Et, et voilà, c'est... c'est un peu la solution de facilité » (L, 445)*

« Trop souvent, ces attitudes sont vécues par les équipes comme une insupportable mise en échec de leur capacité à accompagner ces personnes, il est même fréquent que l'on décrète d'un usager qui se met ainsi en conflit avec le dispositif soignant ou éducatif qu'il « n'est pas pour nous », et l'on cherche alors entre établissements à « se refiler » cet « incasable ». ³⁵⁰Ici, le propos de P Chavaroche semble rejoindre celui de Laurence. En effet, l'auteur décrit « des usagers dont les troubles psychopathologiques sont généralement très « corrosifs ». Le monde interne très déstructuré de certains de ces usagers est ainsi violemment projeté au-dehors, leur propre destruction est mise en acte dans la destruction du dispositif soignant et éducatif institutionnel censé les protéger, les contenir, et leur proposer un minimum de structuration psychique et sociale. ». Autrement dit, les troubles des personnes accueillies vont venir affecter les professionnels à titre individuel et collectif et leur capacité à penser leur travail, avoir une réflexivité. Pourtant : « Un des enjeux du plaisir à penser et à créer vient très certainement du peu de retour narcissisant et gratifiant que reçoivent les professionnels en échange de ce qu'ils donnent aux usagers. » ³⁵¹

9.1.3 Une réflexion comme démarche personnelle

C'est après, dans la manière de décrire son approche qu'on comprend qu'il s'agit de réflexion, d'un aspect plus « intellectuel », qu'elle qualifie de démarche personnelle « *il y a.... parce que, bien, ça... c'est...enfin... c'est une démarche personnelle, ça implique...*

³⁵⁰ P . Chavaroche, 2014, op.cit.

³⁵¹ Ibid

de, de s'interroger soi aussi, de... de dire, et bien moi.... heu » (L, 440), « quand aussi on se donne comme ligne de conduite de se dire, bon : tout le monde a sa place ici », (L, 442)

9.1.4 Les conséquences

Les conséquences sont, pour Laurence :

- un décalage entre elle et le reste de l'équipe, peut-être du fait de la qualification *« alors je, je ne sais pas si c'est le fait d'être la seule éducatrice, si c'est heu.... » (L, 424)*, peut-être pour d'autres raisons.
- Une source de souffrance pour elle *« et, et du coup, moi, ça me.... c'est ce qui me ronge le plus moi » (L, 425)*
- une difficulté qu'elle rencontre *« (silence) euh... ce que je voudrais dire, c'est que heu... c'est pas simple de heu... de faire passer ce message-là, toujours, avec l'équipe . » (L, 422) « et, et, et du coup, moi j'essaye de... heu... d'amener heu... à réfléchir au-delà », (L, 446).*

Ici, Laurence parle aussi de sa place de coordinatrice : elle cherche à stimuler la réflexion dans l'équipe.

Après une relance de ma part, elle synthétise le problème comme :

- une posture de l'équipe : *« ouais, je pense, ouais, que heu... heu... il y en a, voilà, il y en a qui heu... heu... quand on est en difficulté avec une personne, qui vont aller dire, bon.. « personne... heu... personne ne nous aide, personne ne nous écoute, personne... » » (L, 453)*
- qui oublie le handicap *« oui, voilà. Heu... voilà, on oublie, je me dis que des fois, ça crée des réactions, » (L, 460), « attends, on est là, voilà : ils sont en incapacité de vivre tous seuls ».(L,461)*

9.1.5 Une posture idéale pour elle :

Laurence donne son idée de la posture idéale pour elle : faire avec ce que sont les gens *« plutôt que de, de, de se poser la question « bon, comment on fait là ? Comment... heu... Voilà » (L, 455), « Après, on va faire avec leur potentiel mais, si ils sont ici, c'est d'abord parce qu'il y a des incapacités. » (L, 463) et s'adapter aux personnes « Bien moi, je pense,*

oui. Et, et d'amener... de s'adapter à ce que sont les personnes » (L, 465) en vue d'une progression « pour, pour les amener à, à progresser quoi. » (L, 466).

Faire avec le potentiel des personnes, s'adapter à elles, en vue d'une progression pour elles résumerait pour Laurence, sa vision de l'accompagnement.

Qui s'adapte à qui ?

Laurence évoque ensuite la capacité d'adaptation des personnes : *« Et eux, et les résidents, ils font preuve d'adaptation... à chaque fois qu'il y a eu des changements de groupe, on se disait « ho là là, mais... » ». (L, 466) « Ils nous... ils nous bluffent, des fois, par leurs capacités d'adaptation, même aux uns et aux autres quoi ! » (L, 468) « On fonctionne différemment et bien, ils s'adaptent quoi. » (L, 469) « Ils, ils vont faire... ils vont faire des, des choses avec une personne qu'ils ne feront pas avec d'autres quoi. » (L, 469).* Cette capacité d'adaptation, les uns avec les autres ou avec les professionnels, est une capacité d'adaptation relationnelle. Elle en donne un exemple personnel avec un résident :

- le résident *« Et, il y a un adulte, le soir, quand moi je travaille, il est incapable d'aller se coucher tout seul, ça me mine mais... » (L, 471) « et du coup heu... heu... c'est qu'il a pris, mis ça en place » (L,472) « et... heu... des fois, je lui dis « bien tu te débrouilles, tu vas te coucher » mais il ne peut pas ! (rires) Voilà. » (L,476)*
- Laurence : *« , en fait quand je suis arrivée on m'avait expliqué que ce monsieur, il fallait l'accompagner heu... parce que... donc... » (L, 472) « j'ai, j'ai mis ça en place et... de, de, de façon très, très maternante on va dire hein » (L,476) « je dis « bien moi, il faut que... » » (L,481) « j'essaye hein ! Mais il y a quelque chose... alors... c'est lui qui me dit, des fois c'est... » (L, 482) « ça m'agace parce que... c'est pas que je ne veux pas l'accompagner, mais c'est que... je, je... j'ai autre chose à faire et heu...mais, mais, voilà » (L, 483) « J'ai compris que bien c'est tout.... moi j'avais mis ça en place avec lui, c'est... et heu... j'arrive pas à casser ça, bien... bien... et bien voilà, je, je prends acte » (L, 484) « et puis le soir... je patiente, à le voir mettre ses chaussons comme il faut, border son oreiller, Heu... rires. Voilà et sinon, tant que je n'y suis pas, il va faire des allers et retours Bon, bien j'ai mis quelque chose en place qu'est heu... voilà. » (L, 484)*

- les autres personnes de l'équipe : il le fait « *et bien oui !* » (L,480) « *quand on ait les syn... les, les projets d'accompagnement, ils disent « bien non, moi, je l'envoie se coucher, il va se coucher* » » (L,480)

Laurence montre ici comment, un résident peut avoir des manières de faire (ici : se coucher) en fonction des professionnels. Elle donne cette situation comme exemple des capacités d'adaptation des personnes accompagnées.

Pour Laurence, les limites qu'elle voit dans son travail sont : d'une part la nécessité de réfléchir à ses actions et d'autre part, le fait que ce soit une démarche d'équipe. Ici, faute d'une réflexion collective, elle cherche sa « nourriture intellectuelle » ailleurs et peut se retrouver, soit en décalage avec ses collègues, soit, de sa place de coordinatrice, se retrouver seule à porter cette réflexion.

9.2 Pour Céline

Rappel de la question « *ok, j'ai posé mes questions prévues. Est-ce que toi, tu as quelque chose à rajouter ?* »

Après un moment d'hésitation, Céline ajoute : « *heu... non je ne vois pas,* » (C, 321). Elle fait un retour sur le reste de l'entretien, avec l'idée d'avoir parlé des mêmes choses, mais avec des questions différentes « *je pense que j'ai... j'ai souvent parlé des mêmes choses dans les quatre questions qui étaient pourtant différentes.* » (L, 321).

9.2.1 L'accompagnement

Céline parle ensuite de l'accompagnement :

- ce qui, pour elle, y est le plus difficile « *Le plus difficile, à mon avis, dans notre travail, c'est de bien décoder entre guillemets la personne* » (C, 322)
- ce qu'il faut savoir, ou savoir faire « *et pour ça, il faut... bien la connaître ...* » (C, 323) pour la respecter « *pour pouvoir la respecter au mieux* » (C, 323)

Pour Céline, ici, ce qui est difficile c'est de bien faire. Cependant, il s'agit de « décoder » (comprendre) la personne et de la connaître. Il s'agit de domaines particulièrement sujets à l'incertitude, à la subjectivité et l'autre reste toujours « une énigme ». Céline fait apparaître ici la difficulté de ce travail avec l'humain.

Elle présente cet accompagnement comme pouvant avoir deux objectifs (directions) :

- l'évolution la plus positive possible pour la personne « *et faire en sorte qu'elle évolue de manière la plus positive possible* » (C, 323)
- la porter si elle vit une période difficile « *ou en tous cas, si elle traverse une période difficile, essayer aussi de... de la porter entre guillemets* » (L, 324)

Céline rejoint ici le propos de J-P Boutinet qui distingue l'accompagnement-maintient et l'accompagnement-visée. L'évolution d'une personne n'est pas toujours possible et l'accompagnement doit alors se réajuster pour maintenir la personne. « *L'accompagnement-maintient est un accompagnement dans la situation existentielle momentanément donnée, un accompagnement qui entend assurer une présence pour encourager la persévérance au sein de tel ou tel type d'activité, de tel ou tel statut, dans la mesure où ce statut ou cette activité sont menacés de précarité, voire de disparition* »³⁵² J-P Boutinet parle aussi d'« *accompagnement de portage* »³⁵³. Céline utilise le verbe « porter ».

9.2.2 L'échec

Céline parle enfin du sentiment d'échec de l'éducateur : « *mais au moins, un jour si on vit un peu une situation... comme un échec* » (C, 325). Pour elle ce sentiment peut se surmonter avec l'idée d'avoir fait « au mieux », avec la connaissance qu'elle avait à ce moment « *... moi je me serai dit « moi j'aurais essayé de faire tout ce que j'avais dans les mains comme cartes parce que cette personne je la connais suffisamment bien... pour ne rien regretter* » (C, 326), même si on peut imaginer, dans l'après-coup, d'autres pistes possibles « *Après, je peux toujours me dire, « tiens, si j'avais su j'aurais pu essayer ceci ou cela mais avec des si... » j'aurais essayé d'apporter le maximum de ce que je peux lui apporter, avec les connaissances que j'ai de lui.* » (C, 328)

Pour Céline, ce qui permet de surmonter le sentiment d'échec est de pouvoir relativiser la situation, en la remplaçant dans son contexte. Ainsi, en contextualisant, elle peut sortir d'une vision idéale du travail, d'autant que ce travail est un « métier impossible » : « *Freud écrit à juste titre, dans sa préface de 1925 à l'ouvrage d'August Aichhorn traduit en français sous le titre de Jeunesse à l'abandon, qu'éduquer, comme gouverner et soigner (plus tard il dira psychanalyser) est impossible. Il ajoutera en reprenant cette expression au soir de*

³⁵²J P Boutinet, 2007, *Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager* dans *Penser l'accompagnement adulte* P 29

³⁵³Ibid p 41

sa vie en 1937, que dans ces trois métiers impossibles, on "peut être d'emblée sûr d'un succès insuffisant ".³⁵⁴

Les limites

Pour Céline, les limites qu'elle perçoit sont celles spécifique à tout accompagnement : d'une part la progression de l'autre n'est pas toujours possible et d'autre part, l'éducateur n'est pas tout-puissant, même en cherchant à faire bien. La part d'incertitude fait partie du métier « *Quel que soit son lieu d'exercice, l'éducateur affronte au quotidien des situations complexes caractérisées tout à la fois par l'unicité, la multidimensionnalité, la simultanéité, l'urgence et l'incertitude.* »³⁵⁵

9.3 Synthèse des éléments présentés par les deux éducatrices

Laurence, comme Céline, font part des limites qu'elles perçoivent dans leur pratique d'accompagnement, leurs actions. Celles-ci vont être de nature différente pour l'une et l'autre. Pour Laurence, il s'agira du collectif de travail, pour Céline de la nature « impossible » de l'accompagnement.

Le collectif de travail

Laurence se sent en décalage avec le collectif de travail. Si elle a une vision idéale du travail, qu'elle essaye de mettre en pratique dans l'accompagnement, elle décrit une équipe qui va y adhérer de manière plutôt hétérogène. Laurence recherche une posture réflexive qui lui permet de se questionner sur sa pratique mais elle déplore que cette approche ne « soit pas portée plus largement ». Selon elle, cela aboutit à un manque de recul sur ce que les résidents font vivre à l'équipe et a une incidence sur l'accompagnement et même les conditions de vie de ces résidents. Laurence peut se montrer critique vis à vis de ses collègues tout en reconnaissant qu'« il y a un travail qui est fait ».

Laurence semble ne pas avoir le même point de vue que les autres personnes de l'équipe à propos des résidents et à propos de l'accompagnement. Cela semble être source de souffrance pour elle, et Laurence évoque plusieurs fois dans l'entretien son idée de changer de travail.

³⁵⁴ J Rouzel *Éducateur, un métier impossible* dans Le Sociographe N0 1 Espaces de médiations 2000 p 107-118

³⁵⁵ Ibid. p 57

Céline, pour sa part, évoque l'équipe dès le début d'entretien, quand il est question de décrire le contexte. Elle développe aussi le rôle important de l'équipe quand il est question d'une action réussie. Elle ne semble pas voir l'équipe comme une limite. Pour Céline, c'est la nature « impossible » du travail d'accompagnement qu'elle choisira de communiquer.

Un projet impossible³⁵⁶

Accompagner, en foyer de vie, c'est accompagner des projets, qui ont souvent pour visée, un mieux-être de la personne. Cependant, cela n'est pas toujours possible : maladie, vieillissement, incertitudes concernant ce qui pose problème à la personne, fragilités psychiques, événements de la vie, deuils.... toutes reflétant la condition humaine dans sa finitude ³⁵⁷ vont venir toucher les professionnels dans leurs propres limites. Accompagner, en foyer de vie, c'est aussi accompagner des personnes sur un chemin de vie où qu'il mène. Céline fait référence à « des moments difficiles » que peuvent traverser les personnes et explique qu'il faut alors changer de posture, ne plus rechercher une progression et « la respecter au mieux ». Le « au mieux » marque cette conscience des limites dans ce qu'il est possible de faire pour autrui. Cette conscience des limites, Céline la décrit comme une manière de faire face au sentiment d'échec.

Laurence n'aborde pas cette question.

Ici, les deux éducatrices montrent les limites qu'elles perçoivent. Si pour Laurence, ces limites sont pour elle source de souffrance, Céline les a, pour sa part intégrées à sa manière de travailler.

³⁵⁶ J'emprunte le titre de ce paragraphe à l'ouvrage *L'accompagnement en éducation et en formation, un projet impossible ?* A de Crest, G Le Boudec, L Pasquet, R Stahl 2001, Paris, L'Harmattan 208 pages

³⁵⁷ Dans son sens philosophique : « fait d'être fini, limité » <http://www.cnrtl.fr/definition/finitude> le 5 août 2016

Chapitre 10

Créativité et intelligence des situations

Le recueil des données, leur transcription et leur analyse permettent de montrer des éléments importants sur le travail de l'éducateur spécialisé en foyer de vie. Ceux-ci vont concerner la confrontation des hypothèses à ce terrain mais aussi des éléments inattendus apparus lors de cette recherche.

10.1 Vérification des hypothèses

Les deux hypothèses émises au début de ce travail concernaient la question : **En quoi l'accompagnement du quotidien en foyer de vie met-il en jeu la créativité de l'éducateur ?**

Les hypothèses elles-mêmes s'étaient formulée ainsi :

La première est que la créativité est présente dans le travail de l'éducateur dans l'accompagnement du quotidien.

La seconde est qu'elle s'exprime sous forme d'actes éducatifs émanant de l'intelligence pratique inventive.

10.1.1 Première hypothèse

La créativité est présente dans le travail de l'éducateur dans l'accompagnement du quotidien.

La recherche fait apparaître qu'un processus créatif est mobilisé par les éducateurs dans leur accompagnement du quotidien.

Les entretiens font apparaître ;

- un contexte et une conception du travail qui va favoriser une approche créative des situations
- une manière spécifique de faire face au réel
- le changement conjoint (soi et l'autre) comme réussite perçue par les éducatrices

Ce processus créatif apparaît dans les moments où les éducateurs doivent faire face à une situation imprévue, ou qui ne répond pas aux habitudes de travail (face au réel), mais il apparaît aussi lorsqu'il est demandé aux éducateurs de raconter une situation engendrant un sentiment de réussite. Dans les deux types de récits, on voit comment un changement de registre de l'éducateur par un processus créatif va apporter de nouveaux éléments à la personne accompagnées et lui permettant soit de changer à son tour de place, soit de changer de registre. Dans tous les cas, il va s'agir d'un changement, d'une « nouvelle option » pour l'un et l'autre.

La créativité mise en jeu ici ne se matérialise pas par des objets visibles. Le processus lui-même est par contre visible par le récit a-posteriori fait par l'un des acteurs concernés (ici, l'éducateur).

Cette créativité est de l'ordre de l'intelligence pratique ou intelligence de la pratique. Les manières de faire des éducatrices qui apparaissent dans les récits en montrent les caractéristiques

Quand on parle de créativité chez les éducateurs spécialisés, c'est de cette intelligence pratique qu'il est question et de la capacité à « changer de registre » selon les situations, qu'elle permet.

10.1.2 Seconde hypothèse

Elle s'exprime sous forme d'actes éducatifs émanant de l'intelligence pratique inventive.

Pour cet aspect de l'analyse, les caractéristiques de l'acte données par G Mendel et celles de l'acte éducatif donné par j Rouzel m'ont servi d'indicateurs principaux.

La confrontation de cette hypothèse au terrain de recherche montre que l'acte, ou acte éducatif est bien présent dans les récits de Laurence et Céline.

Concernant la situation où les éducatrices ont raconté la manière dont elles faisaient face au réel, des séquences sont identifiables :

Le récit de Laurence fait apparaître la séquence :

1	Une situation stable
2	Un déséquilibre
3	Rétablir l'équilibre avec les moyens habituels
4	Échec de cette solution
5	Changement de registre de l'éducatrice, acte
6	Échec (apparent) de cette solution
7	Deuxième changement de registre de l'éducatrice
8	Réflexion et débat intérieur
9	Troisième changement de registre
10	Moment « indécidable »
11	Changement de registre du résident
12	Changement de registre de l'éducatrice
13	Retour à une situation stable

Les étapes de la situation telle que perçue et relatée par Laurence

Le récit de Céline montre la séquence :

1	Équilibre fragile
2	Déséquilibre

3	Choix d'action de l'éducatrice, acte
4	Rétablir l'équilibre avec une consigne directe
5	Échec de cette solution
6	Changement de registre de l'éducatrice
7	Échec de cette solution
8	Réflexion sur les capacités cognitives de la personne
9	Échec de cette solution
10	Changement de registre de l'éducatrice
11	Changement de registre du résident
12	Retour à une situation stable

Les étapes de la situation telle que perçue et relatée par Céline

Si pour Laurence (ligne 5), un acte est clairement identifié puisque Laurence le commentera en disant à la fois qu'elle a été trop loin et s'y être positionnée. D'autres changements de registres apparaissent pour lesquels il n'est pas possible de dire s'il s'agit d'un acte ou non, d'après ses caractéristiques et ce qu'en dit Laurence.

Il en est de même pour Céline, un acte est visible (ligne 3), d'autres changements de registres apparaissent pour lesquels il n'est pas possible de dire leur nature d'après le récit qui en est fait.

Par contre, ces changements de registres montrent bien les caractéristiques de l'intelligence pratique et les capacités d'adaptation des deux éducatrices.

Concernant les récits racontant une situation induisant un sentiment de réussite, des séquences sont là aussi identifiables.

La situation racontée par Laurence montre la séquence :

1	Généralisation	Valeurs	
		Indicateur de réussite	
		Finalité	
2	Narration	Recherche d'un exemple	
		Présentation des éléments en jeu -impact émotionnel	
		Questionnement	
		Actions : deux déplacements	Raisonnement
			Explication des actions
3	Nouvelle généralisation	Sens de son travail	

Récapitulatif des étapes du récit de Laurence

La situation racontée par Céline montre la séquence :

1	généralisation	Valeur
		finalité
		Le risque
2	Narration d'une situation singulière	Chercher un exemple
		Action : une proposition
		réflexions
		Les éléments en jeu
		Retour réflexif
3	Nouvelle généralisation	La dimension institutionnelle

Récapitulatif des étapes du récit de Céline

Dans le récit fait par Laurence apparaissent deux déplacements qui sont de l'ordre de l'acte. Le second est particulièrement visible puisque Laurence explique par quel raisonnement elle est passée, mettant à jour un raisonnement abductif.

Dans le récit fait par Céline, il est bien question de la proposition d'une nouvelle action à la personne accompagnée. Si l'acte n'est pas directement perceptible, il le devient quand la personne accompagnée y réagit par une nouvelle manière de faire.

Dans les deux situations, à la créativité de l'éducateur répond la créativité de la personne accompagnée qui, ainsi, emprunte une nouvelle voie. Il s'agit de co-créations. C'est une des raisons possibles faisant dire aux éducatrices qu'il s'agit de situations réussies.

Concernant ces deux séries de récits, apparaissent des « recours à la métis » : pas de côtés, changements de registres, reformulations, « changements d'angles » etc. montrant à l'œuvre l'intelligence pratique mais ne rentrant pas, à partir des éléments recueillis ici, dans la définition de l'acte ou de l'acte éducatif tels que l'ont défini les deux auteurs. Si l'acte est produit par l'intelligence pratique, l'intelligence pratique ne semble pas produire que des actes, elle produit des actions qui correspondent à des changements de registres, mais sans pour autant être des actes de création, ou du moins, pas de manière perceptible ici. .

Cette question demanderait à être explorée davantage, peut-être à l'aide d'entretiens plus approfondis avec des professionnels. On peut, par contre, en dire qu'elle correspond à l'activité telle qu'elle est définie par C Dejours.

Dans le récit fait par Céline, un objet singulier est cité : celui-ci évoque l'objet transitionnel tel que l'a conceptualisé DW Winnicott. Céline en dit peu sur cet objet, mais il est une création « sur mesure » pour un résident. Il est une production matérielle créative. Nous ne connaissons pas les modalités de sa création. Ici aussi, des questions d'approfondissement permettraient d'en savoir plus.

Enfin, d'autres situations mettant en jeu la créativité réciproque entre les éducateurs et les personnes accompagnées existent peut-être, la nature des questions posées lors des entretiens n'a pas permis d'observer davantage le sujet.

En conclusion, la créativité s'exprime bien dans le travail de l'éducateur spécialisé dans l'accompagnement en foyer de vie, mais d'autres formes de l'intelligence pratique vont s'exprimer aussi.

10.2 Au-delà des hypothèses

10.2.1 Les trouvailles

Au cours de cette recherche, des questionnements sont apparus sur différents aspects qu'il n'a pas été possible de développer.

- Le rôle des valeurs et de l'éthique dans la créativité

Au cours de cette recherche et en particulier dans les entretiens, la question de la délibération éthique en situation, qu'il se fasse en équipe ou avec soi-même s'est soulevée.

On voit aussi que les décisions prises par les éducatrices se font à partir de leurs valeurs professionnelles, y compris quand il s'agit d'acte et donc avec une partie « sauvage ». Si Didier Anzieu mentionne le rôle du surmoi³⁵⁸ dans le parcours créateur et si G Mendel fait référence à une partie du sujet qui garde le contrôle dans l'acte, il pourrait s'agir de cette particularité : se laisser guider par ses valeurs.

Les questions de l'éthique et des valeurs dans les expressions de l'intelligence pratique pourraient constituer un prolongement de cette recherche.

- Le rôle de l'expérience professionnelle

Les deux éducatrices interrogées ont comme particularité d'être des professionnelles expérimentées. L'une et l'autre ont entre 15 et 20 ans d'expérience professionnelle en foyer de vie. Il aurait été intéressant d'approfondir la question de l'expérience et de chercher en quoi la créativité et l'expérience peuvent être liées. La recherche, telle que conduite ici n'a pas permis d'approfondir cette question.

- La question de la fin, les limites

En posant une dernière question et en donnant la liberté d'expression aux deux éducatrices en fin d'entretien, l'une comme l'autre abordent la question des limites de leur travail. Qu'il s'agisse des limites du partage d'une même démarche dans un collectif de travail (Laurence) ou des limites de l'intervention du professionnel dans l'accompagnement (Céline), cette question des limites de l'action me semble essentielle. Travailler avec autrui, qu'il soit collègue ou personne accompagnée renvoi régulièrement à cette question. Ce point pourrait, lui aussi, faire l'objet d'une recherche spécifique.

³⁵⁸ Dans la seconde topique freudienne, le surmoi est une des trois instances psychiques. Le surmoi est l'instance des règles morales.

- Les allants de soi professionnels

Quels sont-ils ? Certains apparaissent dans le discours des deux éducatrices, comme des abréviations qu'elles n'expliquent pas, mais aussi, ce sont des allant de soi qui sont à l'origine de cette recherche. La créativité chez l'éducateur spécialisé en est un et c'est celui que j'ai cherché à comprendre. C'est aussi la raison qui a fait que je n'ai pas du tout présenté ma recherche comme une recherche sur la créativité aux deux personnes que j'ai interrogées. Quelles auraient été les réponses si je l'avais fait ? Quelles auraient été les réponses si la personne qui les interrogeait n'était pas, en somme, une collègue ?

Conclusion et propositions d'action

G Jobert nous dit : *« faute de pouvoir intervenir directement sur l'intelligence pratique, le formateur peut chercher à agir sur les éléments situationnels susceptibles de la favoriser, c'est à dire sur l'organisation du travail et le mode de management. »*³⁵⁹

La créativité ne se commande pas, ne se décide pas. On peut cependant la favoriser à deux niveaux, les éducatrices interrogées en fournissent des pistes.

Un cadre pour la créativité

A partir de ce qu'en disent les auteurs, mais aussi les deux éducatrices lors des entretiens, le rôle de l'équipe et du cadre semblent importants afin de constituer un contenant (holding) où la créativité va être possible. Le collectif de travail, mais aussi l'ensemble de l'institution devrait pouvoir jouer ce rôle en permettant que les actes créateurs des professionnels puissent se jouer mais aussi être « repris » ensuite par le collectif. On a vu l'importance du cadre social d'une création, mais aussi sa validation et sa possibilité de venir enrichir le genre du métier.

Concrètement, le cadre posé devrait permettre des écarts par rapport au travail prescrit, ces écarts, ou propositions d'écarts, devant être ensuite soumis au collectif de travail, ici l'équipe, pour les valider ou les rejeter. Les équipes disposent de différents outils afin d'échanger les informations sur les pratiques, dont des réunions. Les réunions d'équipe, en institution, devraient pouvoir jouer ce rôle à la fois de dépossession des créations, mais aussi de leur validation par le collectif. De même, ces instances devraient pouvoir confronter les approches et styles propres à chacun et en accepter les différences.

Si cette démarche est une affaire institutionnelle, celle de tous, elle sera aussi le travail de l'animateur des réunions autant dans son mode d'animation que dans la constitution des ordres du jour.

Il conviendra donc de délimiter un cadre précis où les écarts strictement interdits soient clairement énoncés, laissant une liberté pour les autres, une part d'initiative pour les professionnels. Dans ce cadre d'action, les différences d'approches devraient pouvoir être

³⁵⁹ G Jobert, 1999, op.cit., p 36

acceptées et enfin, des instances devraient pouvoir confronter ces écarts avec le collectif institutionnel.

Une mise en sens

L'acte, mais aussi l'ensemble de l'intelligence pratique, vont prendre sens dans l'après-coup. Et pouvoir ainsi se communiquer à soi-même et à autrui. Cette mise en sens me semble pouvoir se faire par le biais de la narration. Cette narration peut trouver sa place dans deux contextes possibles :

- Celui du collectif de travail, ici il s'agira des réunions d'équipe, par exemple, où ce mode de communication du travail pourrait être adopté³⁶⁰ à certains moments.
- Dans le cadre de moments spécifiques dédiés à la formation, qu'il s'agisse de formation initiale (en alternance) ou de formation continue.

Différentes approches d'analyses des pratiques utilisent déjà une phase de narration dans leur manières de procéder.

Concrètement, dans le cadre de temps de formation, que ce soit en individuel ou en collectif, à l'oral comme à l'écrit, l'analyse des situations professionnelles pourra commencer par un temps de narration d'une situation précisément située dans le temps. Ceci permettrait tout d'abord de se centrer sur la singularité des situations telles qu'elles sont réellement vécues par le professionnel. Dans l'exemple du premier récit de Laurence, on a vu comment la description générale du résident qu'elle fait au début du récit peut être très différente de ce qu'elle en dit plus loin, dans la situation précise. Le déplacement opéré lors de la remémoration et de la narration montrent une piste intéressante pour sortir de généralités et faire évoluer la perception de ce qui est en jeu.

De plus, la narration permet au professionnel de se distancier d'une situation. Dans le cadre du travail d'éducateur spécialisé où sont souvent rencontrées des situations intenses sur le plan émotionnel, une reprise après-coup de ce qui s'est passé permet cette prise de distance.

Enfin, la narration permet de situer le narrateur comme acteur de son récit.

³⁶⁰ Des observations de terrain m'ont montré que la narration était utilisés par les professionnels dans des moments plus informels.

Pour finir, la narration ouvrirait peut-être une voie pour éclairer l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés, amener une piste afin de trouver un langage spécifique à cette profession et leur permettrait de rendre compte de leur travail à la fois aux acteurs du travail social, mais peut-être aussi à tout le monde. L'aisance qu'ont eu les deux éducatrices à parler de leur travail dans cette recherche est une piste qu'il me semble intéressant d'explorer.

Conclusion générale

Cette recherche est venue d'une double expérience : d'une part, une expérience artistique personnelle et d'autre part de près d'une vingtaine d'année de pratique comme éducatrice spécialisée auprès de personnes en situation de handicap. De la confrontation entre ces deux parcours, qui parfois se sont rejoints, est né un questionnement sur la créativité et sa mise œuvre dans le travail de l'accompagnement du quotidien.

Éducateur spécialisé est une profession récente qui est née à l'issue de la Deuxième Guerre Mondiale. Depuis sa création, cette profession ne cesse d'évoluer pour s'adapter ainsi, d'une part aux politiques publiques et d'autre part aux différentes populations qu'elle accompagne. Son identité s'est construite en plusieurs temps identifiables concernant les champs de références, mais concernant aussi l'identité de métier. Si les textes qui définissent le métier, si les modalités de formations qui existent sont clairement délimitées, éducateur spécialisé reste encore aujourd'hui une profession en quête d'une identité professionnelle spécifique, repérable et d'un champ de référence autonome. Pour quelqu'un qui n'est pas du métier, il est difficile de situer quel est précisément la nature du travail de l'éducateur. La diversité des populations accompagnées rend, elle aussi, la nature du travail effectué peu identifiable.

Parmi ces populations, on va trouver celle des personnes en situation de handicap mental. Selon les besoins des personnes en termes d'accompagnement, divers dispositifs sont possibles. Les foyers de vie répondent aux besoins de personnes dont la situation de handicap, importante, demande un accompagnement constant. L'accompagnement qui va se faire sera, pour un éducateur, un accompagnement du quotidien. Il consistera à

accompagner les personnes dans la continuité de leurs journées, dans leurs déplacements, dans leur vie. Multiplicité des lieux, des espaces, des alternances entre l'individuel et le collectif, entre différents types de besoins, entre des temporalités différentes, cet accompagnement du quotidien des situations de handicap va se caractériser par la complexité et la coexistence de multiples dimensions, parfois paradoxales.

A une situation de handicap importante et régulière vient répondre cet accompagnement du quotidien qui sera aussi une adaptation des situations ou une adaptation du professionnel aux situations afin de permettre à la personne de mener une vie harmonieuse. Pour cela, différentes ressources vont être mobilisées chez le professionnel, assimilées parfois à la créativité.

D'abord associée à la création artistique, la créativité prend sa source dans l'enfance de chacun avec en particulier, le jeu, mais cette capacité à combler l'écart entre ce qui est voulu, ou projeté et le réel va aussi se voir mobilisée en situation de travail dans de nombreux métiers. Ainsi, une forme d'intelligence singulière : l'intelligence pratique, intelligence de l'action va se voir mobilisée dans ce travail d'ajustement, une de ses manifestation est l'acte, acte de création.

Pour l'éducateur spécialisé, il pourra en être de même, d'autant que les situations rencontrées vont se caractériser par leur unicité et leur imprévisibilité, comme tout métier travaillant avec le vivant.

En quoi l'accompagnement des personnes en foyer de vie met en œuvre cette créativité chez les professionnels ?

C'est cette question que j'ai voulu confronter au terrain à travers deux entretiens semi-directif avec des éducatrices spécialisées travaillent dans le contexte des foyers de vie.

L'étude, telle qu'elle a été menée, montre que la dimension créative est présente dans ce contexte de travail mais qu'elle n'est pas toujours visible par un objet matériel concrétisant la création, mais en prenant la forme d'actes spécifiques. Ces actes de créations, de la part de l'éducateur se caractérisent par une prise en compte des différents éléments d'une situation simultanément à une action, ils ouvrent à une possibilité de changement pour la personne accompagnée. Enfin, d'autres activités, plus diffuses mais régulières apparaissent. Celles-ci caractérisent l'intelligence pratique qui est mobilisé dans ce type d'accompagnement.

Ce travail de recherche a permis, de plus, de mettre en évidence deux points : le rôle du collectif de travail dans la reconnaissance des manifestations de cette intelligence pratique, et l'intérêt que peut présenter la narration comme mode de communication, pour les professionnels, de la nature de leur travail.

Enfin, si les éducateurs spécialisés qui travaillent en foyer de vie permettent d'apporter changement et amélioration des situations des personnes accompagnées, un préjugé tombe : celui qui veut que ces personnes, adultes, avec des déficiences importantes ne soient pas capables d'évoluer, de progresser, d'apprendre même. Pour ces personnes, quelles que soient leur âge, il conviendrait peut-être, pour les professionnels, de ne pas uniquement être guidé par un projet d'accompagnement sur le mode du maintien et de laisser des ouvertures à la créativité que les personnes, elles-mêmes, ont pu développer.

Index des auteurs

Allondans T G p. 8
Amado, G. p ; 128
Anzieu D. p. 63, 64, 73, 76, 81
Aristote P. 135
Autes M. p. 31
Bardin L. p. 113
Barel Y. p. 51
Blanchet A. p.115, 117
Beauvois J-L. p. 99
Brichaux J. p. 25, 31, 50, 61, 76, 81, 88, 123, 139
Bonnefon G. p. 9
Boutinet J-P p. 150, 200
Caillé A. p. 139
Capul M. p.38
Certeau de M. p. 80
Chabrol C. p. 99
Chavaroche P. p. 11, 37, 42, 51, 54, 57, 84, 85, 137, 196
Chauvière M. p. 10, 25, 29
Coulon A p. 98
Dréano G. p.45, 48, 58
Dejours C. p. 67, 69, 71, 85, 96
Delomel M-A. p. 134
Denoyel N. p. 75, 76

Détienne M. p. 73
 Durual A. p. 60, 73, 74, 77, 135, 139, 145, 165
 Clot Y. p. 68, 69, 85
 Coulon A. p. 98
 Fablet D. p. 25
 Faïta D. p. 68, 69
 Fustier P. 45, 52, 55, 56, 57, 78, 79, 84, 126, 128, 149, 173
 Gaberan P. p. 31
 Ghiglione R. p. 99, 115, 117
 Goffman E. p. 141, 149
 Gomez J-F p. 8, 31, 83, 85, 135, 153, 155, 176
 Guittet A. p. 99
 Hébert F. p. 58, 60, 78
 Huet O. p. 48, 137
 Ion J. p. 24
 Jobert G. p. 67, 70, 71, 72, 76, 211
 Jullien F. p. 72, 73
 Lemay M. p. 38
 Lhotellier A. p. 135, 189
 Loubet J. p. 29
 Maréchal J-L. p. 144
 Marpeau J. p. 62, 63, 65, 75, 80, 83, 84, 86
 Mendel G p. 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 81, 180, 186, 191
 Menezes A de. p. 131
 Mucchielli R. p. 92, 98, 113
 Muller S. p. 38
 Nègre P. p. 12, 25
 Oury J. p. 9
 Paul M. p. 43, 44, 51, 77, 78, 177
 Perrard P. p. 60, 73, 74, 77, 139, 145, 165
 Puig J. p. 48, 137
 Pujol A. p. 71
 Queudet J. p. 32, 97
 Ravon B. p. 24
 Rouquette J-L. p. 61, 62

Rouzel J. p. 31, 45, 49, 51, 52, 54, 81, 82, 83, 86, 148, 159, 165, 184, 190, 191, 200

Salmona M. p. 73, 74, 75, 77

Saint-Exupéry A. p. 144

Scherer M. p. 131

Stiker H-J. p. 48, 137

Trognon A. p. 99

Vaginay D. p. 46

Vernant J-P p. 73

Winnicott D W. p. 65, 66, 85, 193, 207

Références bibliographiques

- Allondans, T G d', Gomez, J-F (2011) *Le travail social comme initiation*. Toulouse ; eres 256 p.
- Anzieu, D. (1981) *Le corps de l'œuvre*. Paris : Gallimard. 384 p.
- Autes, M. (1999) *Les paradoxes du travail social*. Paris : Dunod. 336 p.
- Aristote, *Ethique à Nicomaque*. livre III, 5
- Bardin, L. (1977) *L'analyse de contenu*. Paris : PUF. 320 p.
- Barel, Y. (1989) *Le paradoxe et le système : essai sur le fantastique social*. Presses universitaires de Rennes 268 p.
- Bonnefon, G. (2006) *Penser l'éducation populaire*. Nîmes : Chroniques sociales. 107 p.
- Boutinet, J-P., Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J-Y. (dir) (2007) *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF 369 p.
- Brichaux, J. (2001) *L'éducateur spécialisé en questions*. Toulouse : Eres. 170 p.
- Brichaux, J. (dir.) (2004) *L'éducateur, d'une métaphore à l'autre*. Ramonville Saint-Agne : Eres 232 p.
- Brichaux J. (2009) « Penser la complexité d'un métier », *VST - Vie sociale et traitements* 4/2009 (n° 104), p. 33-36
- Caillé, A. (1986) « Socialité primaire et socialité secondaire », *Splendeurs et misères des sciences sociales*, Genève 12, Librairie Droz, «Travaux de Sciences Sociales», 416 p.
- Capul, M., Lemay, M. (1996) *De l'éducation spécialisée*. Ramonville Saint Agne : Eres. 456 p.
- Certeau M. de (1990) *L'invention du quotidien*. Paris : Gallimard. 416 p.
- Chauvière, M., Fablet, D. (2001) *L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile* revue française de pédagogie n°134
- Chavaroche, P. (2000) *L'accompagnement des personnes en grande vulnérabilité* Ramonville Saint Agne : Eres 128 p.

- Chavaroche, P. (2004), « Chronicité et quotidienneté avec les adultes lourdement handicapés », in *La chronicité en psychiatrie aujourd'hui*, Toulouse : ERES, «Hors collection», 176 p.
- Chavaroche, P. (2005) « *L'accompagnement des personnes en grande vulnérabilité, entre usure et créativité* » Cahiers de l'Actif (Les), n° 344-345, 2005, pp.223-239
- Chavaroche, P. (2014), « La créativité dans le champ médico-social : une affaire de « cadre » ? », in *Créativité et inventivité en institution*, Toulouse, ERES, «Santé mentale», 200 p.
- Clot, Y. (1999) *La fonction psychologique du travail* Paris : PUF. 243 p.
- Clot, Y, Faïta, D. (2000) *Genre et style en analyse du travail* Travailler 2000/04 p 37-42
- Crest, A de, Le Boudec, G. Pasquet, I. Stahl, R. (2001), *L'accompagnement en éducation et en formation, un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan 208 p.
- Coulon, A. (2014) *L'ethnométhodologie*. Paris: PUF Que sais-je ? 128 p.
- Dréano, G. (2000) *Guide de l'éducation spécialisée* Paris : Dunod 512 p.
- Dejours, C. (1995) *Le facteur humain* Paris PUF Que sais-je ? 128 p.
- Dejours C. (2003) « Critique et fondements de l'évaluation » in *l'évaluation du travail à l'épreuve du réel*, Versailles : Editions Quae, 84 p.
- Delomel, M-A. (1999) *La toilette dévoilée* Paris : Seli Arslan 220 p.
- Denoyel, N. (2014) « La délibération, tournant interlocutif de l'expérience » in *Formation expérientielle et intelligence en action Éducation Permanente mars 2014 (N°198)p 155-166*
- Detienne, M., Vernant, J-P. (1974) *Les ruses de l'intelligence, la mètis des grecs* Paris : Flammarion. 316p.
- Durual, A. , Perrard, P. (2012) *Les tisseurs de quotidien*. Toulouse : Eres 143 p.
- Fustier, P. (2008) *Les corridors du quotidien* Paris : Dunod. 176 p.
- Fustier, P. (2015) *Le lien d'accompagnement* Paris : Dunod 256 p.
- Gaberan, P. (2003) *La relation éducative un outil professionnel pour un projet humaniste* Ramonville Saint-Agne, Eres. 168 p.
- Ghiglione, R ; Beauvois, J-L ; Trognon, A ; Chabrol, C (1980) *Manuel d'analyse de contenu* Paris : Armand Colin 159 p.
- Ghiglione, R. Blanchet, A (1991) *Analyse de contenu et contenus d'analyse* Dunod : Paris, 151 p.
- Goffman, E. (1961/1968) *Asiles, Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus* ; Editions de Minuit, Paris 452 p. (titre original : *Asylums: Essays on the Condition of the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*)
- Gomez, J-F. (2006) *Déficiences mentales, le devenir adulte*, Paris : Dunod, 232 p.
- Gomez, J-F. (2006) *Le temps des rites, handicaps et handicapés* Québec Presses Universitaires de Laval 177 p.
- Gomez, J-F. (2007) *L'éducation spécialisée, un chemin de vie* Paris : L'Harmattan. 280 p.

- Gomez J-F (2007), « L'acte éducatif revisité ou la posture insaisissable », *VST - Vie sociale et traitements* 1/2007 (n° 93), p. 88-100
- Guittet, A. (1983) *L'entretien techniques et pratiques* Paris : Armand Colin. 224 p.
- Hébert, F. (2012) *Chemins de l'éducatif* Paris : Dunod. 480 p.
- Jullien, F. (1996) *Traité de l'efficacité* Paris : Grasset 234 p.
- Jobert, G. (2011) « L'intelligence au travail et la formation des adultes » in Carré, P, Caspar, P. « *Traité des sciences et techniques de la formation* ». Paris : Dunod. 656 p.
- Jobert, G (2015) « Travail et créativité : catachrèse et vicariance » in *Travail et créativité Éducation Permanente* 2015 (n° 202) p. 9-16
- Lhotellier, A. (2001) *Tenir conseil, délibérer pour agir* Paris : Seli Arslan 254 p.
- Lhotellier, A. (2001) « Préface » in *Crest, A de, Le Boudec, G. Pasquet, I. Stahl, R. , L'accompagnement en éducation et en formation, un projet impossible ? Paris : L'Harmattan* 208 p.
- Loubet, J. (2012) *Le savoir-faire éducatif* Ramonville Saint Agne : Eres 224 p.
- Marchal J-L. (2010) « Les aléas de la fonction contenante. Après la loi de 2002, les paradoxes du travail dans le secteur médico-social », *VST - Vie sociale et traitements* 4/2010 (n° 108), p. 14-20
- Marpeau, J. (2000) *Le processus éducatif* Toulouse : Eres 240 p.
- Marpeau, J. (2013) *Le processus de création dans le travail éducatif* Toulouse : Eres 216 p.
- Mendel, G. (1998) *L'acte est une aventure* Paris : La découverte 500 p.
- G Mendel (2004) *Construire le sens de sa vie, une anthropologie des valeurs Paris : La découverte. 204 p.*
- Muller, S (2011) *Comprendre le handicap psychique. Paris : Champ Social Editions* 212 p.
- Muchielli, R. (1984) *L'analyse de contenu des documents et des communications. Paris, ESF, 223 p.*
- Nègre, P. (2000) *La quête de sens en éducation spécialisée* Paris : l'Harmattan 142 p.
- Paul, M (2001) *Quelles sont les ressources mobilisées pour accompagner ?* In *Les cahiers de l'accompagnement* Ed Carif Poitou-Charentes Repères 2001 (N°42)
- Paul, M. (2004) *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique* Paris : l'Harmattan Paris 356 p.
- Pujol, A. (2015) « Travail créatif et approche clinique » in *Travail et créativité Éducation Permanente* 2015 (n° 202) p. 53-64
- Oury, J. (1989) *Création et schizophrénie* Paris : Galilée 224 p.
- Queudet, J. (2008) *L'éducateur spécialisé un métier entre ambition et repli* Paris L'Harmattan 268 p.
- Ravon, B. , Ion, J. (2012) *Les travailleurs sociaux* Paris : La découverte. 112 p.
- Rouquette M-L. (2007) *La créativité*, Paris, Presses Universitaires de France, «Que sais-je ?» 128 p.
- Rouzel, J. (1988) *Le quotidien dans les pratiques sociales* Paris : Thééthète 49 p.

- Rouzel, J. (1997) *Le travail d'éducateur spécialisé* Paris : Dunod 194 p.
- Rouzel, J. (1998) *L'acte éducatif* Ramonville Saint Agne : Eres 304 p.
- Rouzel, J. (2014) *Pourquoi l'éducation spécialisée ?* Paris : Dunod. 240 p.
- Rouzel J. (2014) *Travail éducatif et psychanalyse*, Paris, Dunod 240 p.
- Saint-Exupéry A de *Le Petit Prince*, chapitre XXI
- Salmona M. (2010), « Une pensée de l'action avec la nature et le vivant : la Métis et Jean-Pierre Vernant », *Agir en clinique du travail*, Toulouse, ERES, «Clinique du travail» 334 p.
- Scherer A. Menezes A de (2015) « Un espace potentiel de créativité : les soins primaires de santé » in *Travail et créativité* Éducation Permanente 2015 (n° 202) p. 91-100
- Stiker, H-J., Puig, J., Huet, O. (2009) *Handicap et accompagnement, nouvelles attentes, nouvelles pratiques*. Paris : Dunod 180 p.
- Vaginay, D. (2014) *Découvrir les déficiences intellectuelles* Toulouse : Eres 192 p.
- Winnicott, DW (1975) *Jeu et réalité, l'espace potentiel* Paris : Gallimard 240 p.
- Winnicott DW (1986) *Conversations ordinaires* Paris Gallimard 308 p.

Ressources en ligne

- Chauvière, Michel (2009) « Peut-on parler d'une culture professionnelle des éducateurs ? », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], n°7 | Printemps 2009, mis en ligne le 05 octobre 2009, Consulté le 23 juillet 2016 URL : <http://sejed.revues.org/6067>
- Joseph Rouzel *Éducateur, un métier impossible* (consulté le 3 février 2013) <http://www.psychasoc.com/Textes/Educateur-un-metier-impossible>
- Joseph Rouzel *Travail social : tout le monde descend*. Intervention aux Entretiens de Saint Étienne. Novembre 1998. <http://rouzel.chez.com/textes.htm> (consulté le 10 juin 2016)
- Répertoire national des certifications professionnelles
<http://www.rncp.cncp.gouv.fr/grandpublic/visualisationFiche?format=fr&fiche=2348>
- Légifrance
Ordonnance n° 45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069158>
- Arrêté du 20 juin 2007 réforme du diplôme d'éducateur spécialisé
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006056546>

Dictionnaires

Larousse en ligne : <http://www.larousse.fr/>

Littre en ligne : <http://littre.reverso.net/dictionnaire-francais/>

Le Robert micro 2014

Petit Larousse illustré 2012

Dictionnaire étymologique et historique du français Larousse 2014

Dictionnaire étymologique de la langue française PUF 2002

Handicap, le guide pratique Pratique Editions Issy les Moulineaux, 2012, 451 p.

Nouveau dictionnaire critique d'action sociale Bayard 2006 sous la direction de J-Y Barreyre, B Bouquet et Pierre Lassus 631 p

Dictionnaire pratique du travail social L Ott, S Rullac

Dictionnaire de la philosophie Christian Godin

Dictionnaire du handicap, ENSP, Rennes, 2007 G Zribi, D Poupée-Fontaine

Index des tableaux

Grille d'analyse définitive.....	116
Interactions lors de l'entretien avec Laurence.....	117
Interactions lors de l'entretien avec Céline.....	119
Récapitulatif des perceptions du contexte de travail pour les deux éducatrices.....	132
Récapitulatif des caractéristiques de leur accompagnement par les deux éducatrices.....	154
Les étapes de la situation-problème telle que perçue et relatée par Laurence.....	165
Les étapes de la situation-problème telle que perçue et relatée par Céline.....	172
Récapitulatif des étapes du récit de la situation réussie de Laurence.....	185
Récapitulatif des étapes du récit de la situation réussie de Céline.....	193

Table des matières

Introduction.....	3
PARTIE 1 : Éducation spécialisée en foyer de vie et créativité quotidienne.....	5
Chapitre 1 A la recherche des savoirs professionnels invisibles dans l'accompagnement en foyer de vie.....	8
1.1 Un double parcours : artiste et éducatrice/formatrice.....	8
1.1.1 Un milieu familial d'origine.....	8
1.1.2 Une pratique artistique personnelle.....	9
1.1.3 Un milieu personnel.....	9
1.1.4 Un milieu professionnel : celui des éducateurs spécialisés.....	9
1.1.5 Une pratique professionnelle.....	10
1.1.6 Celle de ceux qu'on accompagne.....	10
1.2 Des constats et trouvailles.....	10
1.2.1 Des observations de terrain.....	10
1.2.1.1 Des actions.....	10
1.2.1.2 Des interrogations.....	11
1.2.2 le DUHEPS.....	12
1.2 Contexte professionnel actuel.....	13
1.2.1 Éducatrice en foyer de vie, dans le quotidien.....	13
1.2.1.2 La coordination.....	13
1.2.1.3 Tuteur-référent.....	14
1.2.1.4 L'accompagnent des personnes dans le quotidien.....	14
1.2.2 Formatrice en institut de formation.....	14
1.2.2.1 Formatrice d'accompagnement.....	15
1.2.2.2 Formatrice.....	15
1.3 Questionnements.....	17
1.3.1 D'un côté des situations de terrain.....	17
1.3.2 Une absence de reconnaissance du côté de ce qui est formalisé.....	19
1.3.3 Une dimension « invisible ».....	20
1.3.4 Les questions que cela soulève.....	21
1.3.5 La question de départ.....	22
Chapitre 2 L'éducation spécialisée auprès de personnes en situation de handicap mental.....	23
2.1 L'éducateur spécialisé.....	23
2.1.1 Éducateur.....	23
2.1.2 Éducateur spécialisé.....	23
2.1.3 Son histoire.....	24
2.1.4 Aujourd'hui.....	26
2.1.4.1 Le référentiel professionnel.....	26
2.1.4.2 Quelles modalités de certification ?.....	27
2.1.7 L'éducateur spécialisé et ses formations.....	28
2.1.8 Son identité professionnelle.....	29
2.1.9 L'éducateur : un acteur de l'entre-deux.....	31
2.2 Le handicap mental.....	33
2.2.1 Le handicap.....	33
2.2.3 Le handicap mental.....	36
2.2.4 Les personnes accueillies en foyer de vie.....	37
Chapitre 3 l'Accompagnement du quotidien en foyer de vie.....	43
3.1 L'accompagnement.....	43

3.1.1 Définitions générales.....	43
3.1.2 Définition approfondie et étymologie.....	44
3.1.3 Deux idées.....	44
3.1.4 L'actualité de l'accompagnement.....	45
3.1.5 Une dimension institutionnelle.....	45
3.1.6 La relation d'accompagnement.....	46
3.2 L'accompagnement en foyer de vie.....	47
3.2.1 Le cadre institutionnel.....	47
3.2.2 Accompagnement et projets.....	48
3.2.3 Accompagnement et handicap.....	48
3.2.4 Un travail de type clinique.....	50
3.2.5 Un travail dans les paradoxes.....	51
3.2.6 Le quotidien, outil premier du travail en internat.....	52
3.2.6.1 Le corridor du quotidien.....	53
3.2.6.2 Entre l'intime et le collectif.....	54
3.2.6.3 Entre besoins primaires et lien social.....	55
3.2.6.4 Entre don et contrat.....	57
3.2.6.5 Entre chronos et kaïros.....	58
Chapitre 4 Savoirs d'expérience des éducateurs spécialisés et formes de créativité....	63
4.1 Créativité, création : définitions.....	63
4.1.1 Définition générale.....	63
4.1.2 Création.....	64
4.1.3 Processus et résultat.....	65
4.2 Le processus.....	66
4.2.1 Le processus de création de l'artiste.....	66
4.2.2 La créativité de l'homme ordinaire.....	67
4.2.3 La créativité du travailleur ordinaire.....	68
4.3 L'intelligence (de la) pratique.....	72
4.3.1 La connivence avec le réel.....	73
4.3.2 Le potentiel d'une situation.....	74
4.3.3 Chemins de traverses.....	75
4.4 Créativité et travail de l'éducateur spécialisé.....	79
4.4.1 L'éducateur spécialisé, le travail social.....	79
4.4.2 Créativité et accompagnement.....	79
4.4.3 Créativité et situations de handicap.....	80
4.4.4 L'acte éducatif.....	83
4.4.5 Créativité et cadre d'action.....	86
PARTIE 2 : Accompagnement du quotidien et situation de handicap.....	93
Chapitre 5 Céline et Laurence, récits de pratiques par deux éducatrices spécialisées travaillant en foyer de vie.....	97
5.1 Choix du terrain et recueil des données.....	97
5.1.1 Choix du terrain.....	97
5.1.2 Le point de vue de l'éducateur spécialisé en foyer de vie.....	98
5.1.3 Les personnes interrogées.....	98
5.1.3.1 Le recueil des données.....	99
5.1.3.2 Les entretiens.....	99
5.1.3.3 Élaboration du guide d'entretien.....	100
5.1.3.4 Entretien exploratoire.....	102
5.1.3.5 Prise de contact et déroulement des entretiens.....	106
5.1.3.6 Impressions générales après les entretiens.....	109

5.1.3.7 La retranscription.....	112
5.1.3.8 Retour réflexif sur les entretiens.....	113
5.2 Mode de traitement des données.....	114
5.2.1 Le corpus.....	114
5.2.2 Choix de méthode d'analyse.....	114
5.2.2.1 Rappel de la question de recherche.....	115
5.2.2.2 Première approche thématique.....	115
5.2.2.2 Second classement thématique, par question.....	115
5.2.2.3 Troisième classement : la dimension chronologique.....	116
5.2.2.4 Quatrième classement : combinaison des deux dimensions.....	116
5.2.3 Présentation des deux éducatrices et des entretiens.....	117
5.2.3.1 Laurence.....	117
5.2.3.2 Céline.....	118
5.2.3.3 Premières impressions : un discours professionnel, entre professionnels..	119
Chapitre 6 Le foyer de vie et l'accompagnement : analyse descriptive des représentations des deux éducatrices.....	121
6.1 Le contexte de travail.....	121
6.1.1 Un contexte institutionnel.....	121
6.1.2 Les personnes accompagnées.....	122
6.1.3 Un parcours professionnel.....	123
6.1.4 Un questionnaire.....	124
6.1.5 Particularités.....	125
6.1.6 Les espaces.....	126
6.1.7 L'équipe.....	128
6.2 L'accompagnement.....	134
6.2.1 Pour Laurence.....	134
6.2.1.1 Le quotidien.....	134
6.2.1.2 Une démarche éthique.....	136
6.2.1.3 L'autonomie.....	138
6.2.1.4 L'influence de l'accompagnant.....	139
6.2.1.4.1 Dans son versant positif.....	139
6.2.1.4.2 Dans son versant négatif.....	139
6.2.1.6 Un travail compliqué à expliquer.....	141
6.2.1.7 Un travail de mise en sens.....	142
6.2.1.7.1 Mise en sens des actes.....	142
6.2.1.7.2 Respect et empathie.....	143
6.2.1.7.3 La relation de confiance.....	144
6.2.1.8 Une posture clinique.....	147
6.2.2 L'accompagnement pour Céline.....	147
6.2.2.1 Un accompagnement diversifié.....	147
6.2.2.2 Un équilibre individuel/collectif à trouver.....	148
6.2.2.3 Entre réponses aux demandes et transmission des limites.....	149
6.2.2.4 Un accompagnement du quotidien.....	150
6.2.2.5 Un accompagnement vers un ailleurs.....	151
6.2.2.6 L'accompagnement de projet.....	151
6.2.3 Synthèse des points de vue des deux éducatrices sur l'accompagnement.....	152
Chapitre 7 Les processus à l'œuvre faisant face au réel et intelligence des situations.....	157
7.1 Le récit de Laurence.....	157
7.1.1 Présentation de la situation générale.....	158

7.1.2 Narration de la situation-moment spécifique.....	159
7.1.3 Retour réflexif de Laurence.....	163
7.1.4 Spécificités de la situation racontée.....	167
7.2 Le récit de Céline.....	167
7.2.1 Généralisation.....	168
7.2.2 Narration de la situation-moment spécifique.....	169
7.2.3 Retour réflexif de Céline.....	173
7.2.4 Spécificités de la situation racontée.....	174
7.3 Les processus observés.....	174
Chapitre 8 Les processus induisant un sentiment de réussite.....	177
8.1 La situation de Laurence.....	177
8.1.1 Première phase : généralisation.....	177
8.1.1.1 Le lien comme valeur.....	177
8.1.1.2 La place de la personne accompagnée dans la relation.....	178
8.1.1.3 L'écoute comme indicateur.....	178
8.1.1.3 « Conduire vers autre chose » comme résultat.....	179
8.1.2 Narration d'une situation singulière.....	179
8.1.2.1 Recherche d'un exemple.....	179
8.1.2.2 La situation, présentation des éléments en jeu.....	179
8.1.2.3 Questionnement : comment faire autrement ?.....	180
8.1.2.4 Les actions : deux déplacements.....	181
8.1.2.5 Nouvelle généralisation : le sens de son travail d'accompagnement.....	183
8.2 Situation de Céline.....	186
8.2.1 Généralisation.....	186
8.2.1.1 La confiance.....	186
8.2.1.1.2 La finalité.....	187
8.2.1.1.2 L'incertitude.....	187
8.2.2 Narration d'une situation singulière.....	187
8.2.2.1 Chercher un exemple.....	188
8.2.2.2 Situation singulière : une proposition.....	188
8.2.2.3 Réflexions de l'éducatrice.....	188
8.2.2.4 Les éléments en jeu, l'accompagnement.....	189
8.2.3 Retour réflexif de Céline.....	189
8.2.4 Retour à une généralisation.....	191
8.2.4.1 Communiquer :.....	191
8.2.4.2 Expliquer.....	191
8.2.4.3 Délibérer.....	191
8.2.4.4 Porter la décision collectivement.....	192
8.2.3 Les processus observés.....	193
Chapitre 9 Les limites perçues par les deux éducatrices, analyse descriptive.....	196
9. 1 Pour Laurence.....	196
9.1.1 Une éducatrice dans une démarche réflexive.....	197
9.1.2 Une équipe aux approches disparates.....	197
9.1.3 Une réflexion comme démarche personnelle.....	198
9.1.4 Les conséquences.....	199
9.1.5 Une posture idéale pour elle :.....	199
9.2 Pour Céline.....	201
9.2.1 L'accompagnement.....	201
9.2.2 L'échec.....	202
9.3 Synthèse des éléments présentés par les deux éducatrices.....	203

Chapitre 10 Créativité et intelligence des situations.....	205
10.1 Vérification des hypothèses.....	205
10.1.1 Première hypothèse.....	206
10.1.2 Seconde hypothèse.....	207
10.2 Au-delà des hypothèses.....	211
10.2.1 Les trouvailles.....	211
Conclusion générale.....	216
Index des auteurs.....	219
Références bibliographiques.....	222

Educative accompaniment of the day-life : creativity and situational wit

Contribution to the study specializes educators accompaniment practice alongside mental disability situation people in residential accommodation

Rozenn Caris

Creativity is a valued notion in the specialized education field. It seems recognized by the professionals but missing in the official texts and writings. The profession admits its part in the accompaniment work with different publics and its contribution for the person, it seems to be an implicit professional knowledge.

What are we talking of? Which form of creativity will be brought into play in accompaniment by specialized educators? Is it always present?

Through semi-directive interviews with specialized educators working in residential accommodation, the author has studied this component by different accompaniment situations, to clear the processes professionals use to find new ways of accompanying.

This study shows the presence of the creative dimension and highlight the professionals' situational wit. Thus, it brings out the singularity in accompaniment, situation but also specialized educators singular styles to answer to.

Key words : Specialized educator, accompaniment, day-life, creativity, disability situation

Accompagnement éducatif de quotidien : créativité et intelligence des situations

Contribution à l'étude des pratiques d'accompagnement des éducateurs spécialisés auprès de personnes en situation de handicap mental en foyer de vie

Rozenn Caris

La créativité est une notion valorisée dans le milieu de l'éducation spécialisée. Elle semble reconnue par la profession et pourtant absente des écrits et des textes officiels. Si la profession reconnaît cette composante dans le travail d'accompagnement des différents publics ainsi que son intérêt pour les personnes accompagnées, elle semble relever d'allant de soi professionnels, non formalisés.

De quoi parle-t-on quand y fait référence ? Quelle forme de créativité serait alors mise en œuvre dans l'accompagnement par les éducateurs ? Est-elle toujours présente ?

A partir d'entretiens semi-directifs auprès d'éducateurs spécialisés travaillant en foyer de vie, l'auteure a étudié cette composante dans différentes situations d'accompagnement du quotidien auprès de personnes en situation de handicap mental, pour dégager les processus par lesquels les professionnels arrivent à des nouvelles modalités d'accompagnement .

Cette étude montre que la dimension créative est présente et met en évidence l'intelligence des situations chez les professionnels. Elle met ainsi en relief la singularité des accompagnements, des situations, mais aussi les styles singuliers des éducateurs pour y donner réponse.

Mots-clés : éducateur spécialisé, accompagnement, quotidien, créativité, situation de handicap