



L'insertion des adolescents en difficulté : situations douteuses, art d'hésiter et connaissance pratique dans l'activité des éducateurs

Sylvie Mezzena, Kim Stroumza, Nicolas Kramer

Résumé

Français / English

Nous proposons une analyse de délibérations en colloque menées par une équipe éducative à l'occasion de la mise en place d'une nouvelle mission d'insertion à côté de la mission initiale d'hébergement et d'accompagnement éducatif au quotidien auprès d'adolescents en rupture familiale et sociale. Nous examinons depuis une approche située et continuiste, en appui sur les apports de la philosophie pragmatiste deweyenne, comment les professionnels enquêtent pour construire leurs problèmes pratiques. Leur savoir-faire relève d'une éthique du doute qui permet la construction d'une connaissance de nature pratique prenant appui sur l'expérience concrète de la pratique.

This paper is based on an analysis of the discussions conducted by a group of educators, responsible for the management of the accommodation and the daily support provided to teenagers in situation of dropout. The research was conducted as those professionals were required to assume a new function, and provide teenagers with support in order to promote work integration. Based on Dewey's pragmatist philosophy, privileging a situated and continuistic approach, this research studies how professionals conduct inquiries in order to elaborate the practical problems they encounter. Results show that their know-how involves a ethics favoring doubt, which enables them to elaborate practical knowledge, grounded in their practical experience.

Entrées d'index

Mots clés : enquête pratique, éducateur, colloque, connaissance pratique, professionnalité

Key words : practical inquiry, educator, colloquium, practical knowledge, professionalism

Texte intégral

Introduction

Nous avons mené une recherche auprès d'une équipe éducative d'un foyer pour adolescents lors de la mise en place d'une nouvelle mission d'insertion. Elle s'est vue enjoindre à créer un centre de jour proposant des ateliers d'activités de production et de développement personnel à côté de la mission initiale d'hébergement et d'accompagnement éducatif au quotidien. Cette nouvelle mission d'insertion, subventionnée par le service de protection de la jeunesse (SPJ), répond à la fois à une demande politique cantonale consistant à offrir une telle prestation aux jeunes en rupture de formation dans une région excentrée ; et à un besoin interne au foyer de favoriser la mise en mouvement des jeunes inoccupés tendant à l'oisiveté.

Nos données¹ consistent en un extrait de colloque d'équipe au moment de l'accueil dans le collectif du maître socio-professionnel (MSP) en charge de la nouvelle mission d'insertion. Ces délibérations ont lieu dans le cadre de quatre journées intensives de travail d'équipe après une première étape exploratoire de trois mois préalables à l'arrivée du MSP. Cette phase initiale a consisté à tester des ateliers de développement personnel uniquement pris en charge par les éducateurs du foyer. Nous analysons la façon dont le collectif délibère en vue de retravailler son concept pédagogique à la demande de la direction, à l'aune de cette nouvelle articulation des deux missions, afin de répondre aux attentes du partenaire institutionnel. Deux enjeux principaux habitent l'activité de ces professionnels durant ces délibérations : d'une part l'intégration des intérêts et préoccupations du nouveau collègue MSP en charge des activités de production avec ceux des éducateurs à l'hébergement, et d'autre part le fait de devoir faire avec les attentes et injonctions d'un membre de la direction, présent durant la majorité de ces échanges, tout en maintenant une continuité et une cohérence avec leur expérience.

Cette nouvelle mission produit de nouveaux problèmes dont les professionnels doivent s'emparer pratiquement : refus des jeunes de se lever le matin pour aller aux ateliers, stratégie pour ne pas prendre les transports publics et forcer les éducateurs à les emmener en voiture, "sabotage" des activités proposées aux ateliers ; arrivée d'un nouveau collègue porteurs d'intérêts pratiques différents, et nouvelle dimension de collaboration depuis l'articulation des

¹ Issues d'une recherche intitulée *Formation des valeurs dans l'activité et construction de la professionnalité : une éthique située depuis les enquêtes pratiques des professionnels en partenariat avec l'environnement*, financée par le Fonds national suisse de la recherche (FNS division 1) et à laquelle ont participé Kim Stroumza et Nicolas Kramer.

activités entre les deux missions, etc. Ces problèmes inédits produisent du déséquilibre dans les manières de faire et cette dimension expérimentale accrue intensifie le doute dans leur pratique, alors que dans le même mouvement on leur demande de formaliser et stabiliser leur (nouveau) fonctionnement. Ce double mouvement de mutation et de formalisation des pratiques nous intéresse parce qu'il est très présent dans le champ, depuis une volonté de standardisation et de rationalisation des pratiques². En examinant comment les éducateurs font concrètement pour répondre à cette double injonction, nous analysons la dynamique de la connaissance à l'œuvre dans l'activité pour construire des problèmes dans la perspective de leur mission. Nous revisitons ensuite la définition de la professionnalité, depuis les conséquences de notre définition externaliste et non mentaliste de la cognition.

Un processus d'enquête pour définir des problèmes inédits dans la nouvelle mission d'insertion

Des situations douteuses

Depuis les apports de la philosophie pragmatiste de Dewey, nous examinons comment les professionnels mènent des enquêtes pratiques pour construire concrètement leurs problèmes depuis les ressources de leur environnement³, de sorte à avoir prise sur eux afin de les transformer en des conditions qui peuvent les amener vers leur résolution. Le travail d'enquête consiste à construire un territoire pratique viable et fiable (Mezzena *et al.*, soumis), en expérimentant des rapports aux autres forces, en testant des ajustements avec elles pour essayer de construire des problèmes pratiques qui vont dans le sens de la mission. Les effets de ces expérimentations font continûment l'objet d'appréciations par les professionnels dans le temps même du déroulement de l'action. Et de même, des anticipations interviennent pour éviter certaines directions qui ne sont pas intéressantes en termes de conséquences pour la mission, voire qui pourraient la menacer. Ces opérations d'expérimentation, d'appréciation et d'anticipation s'entremêlent dans le cours de l'action et ce sont leurs conséquences pour la façon d'orienter l'évolution des problèmes qui vont guider l'activité et déterminer l'intervention.

Lors de la journée précédente, les éducateurs ont évalué la phase exploratoire en revenant sur

² Qui se rattache à ce qui est communément identifié depuis quelques années comme de nouvelles modalités de gestion publique (ou *new public management*, NPM). À ce sujet voir les travaux de Bonvin pour le champ du travail social en Suisse romande, et notamment Moachon et Bonvin, 2013.

³ Ressources de l'environnement que nous appelons des forces agissantes : les jeunes, mais aussi tout facteur humain ou non humain pouvant avoir une incidence dans la construction des problèmes, depuis leur rapport avec d'autres forces. Nous considérons en effet l'activité depuis une approche située, comme se constituant en partenariat avec l'environnement depuis des agencements, définis dans les pas de Quéré (2006), à la suite de Deleuze (Deleuze et Parnet, 1996) comme le résultat des ajustements mutuels entre forces dans le temps même du déroulement de l'action (Stroumza *et al.*, 2014 ; Mezzena, 2012 ; Mezzena et Stroumza, soumis). Ces agencements sont des équilibres de coordination qui font prendre une certaine direction à l'activité, idée reprise à Dewey et sa notion de *ends-in-view* comme continuum moyens-fins (Mezzena, à paraître).

la mise en place des ateliers de développement personnel. Avant de poursuivre la formalisation de leur mission dans le concept pédagogique, l'équipe a insisté auprès du membre de la direction présent dans ces journées de délibérations pour débattre de certains aspects non encore stabilisés de la nouvelle mission. L'après-midi de la deuxième journée a été consacré à ce débat, et l'extrait analysé en est tiré.

La direction ouvre la discussion en rappelant qu'

« au départ on parlait de l'idée que ils (les jeunes) devaient partir (du foyer pour se rendre aux ateliers) de manière autonome (...) très conscients que ce n'était pas tout à fait le cas pour Julie et Ben (deux jeunes du foyer présents aux ateliers depuis le début de la phase exploratoire) et puis qu'il fallait un bout coacher et puis accompagner ».

Les ateliers sont situés dans un autre lieu que le foyer, à plusieurs kilomètres en bordure de ville. Le déplacement autonome des jeunes en transports publics est ainsi saisi comme une voie pour favoriser leur maturation. Ce terme utilisé par l'équipe recouvre la perspective qu'ils poursuivent pour mettre en œuvre leur mission, c'est-à-dire les effets recherchés de façon continue par-delà les variations des situations et la pluralité des manières de faire tant individuelles que collectives. Les adolescents accueillis étant pour la plupart à moins de trois années de leur sortie institutionnelle avec l'atteinte de la majorité civique, les éducateurs les amènent à se mettre dans un mouvement porté par eux dans la durée afin qu'ils puissent poursuivre leur évolution une fois sortis du foyer. Un levier éducatif essentiel est non pas un ensemble de règles qui prédéfinissent de manière normative le chemin qu'il est attendu que les jeunes parcourent (pédagogie de la règle), mais la relation entre les jeunes et les éducateurs, relation qui sert à mettre en mouvement (sans prédéfinir la forme de celui-ci).

Dans leur travail d'enquête, cette perspective comme recherche continue d'effets concrétise une direction stable qui guide la construction des problèmes depuis les conditions singulières et différentes des situations. C'est depuis cette visée de maturation que l'évolution des problèmes est continûment appréciée et que certains risques pour la mission sont anticipés, qui pourraient demander trop d'efforts aux professionnels pour ensuite transformer les problèmes en les ramenant dans la ligne des effets recherchés. Cette perspective est expérientielle, et non pas théorique ou prescriptive : c'est à force de se confronter aux difficultés de leur pratique que les éducateurs ont appris au fil du temps quels effets ils ont intérêt à rechercher pour leur intervention éducative. C'est depuis le cumul des effets de leurs expérimentations dans la durée qu'ils ont progressivement appris à connaître leur activité et à construire des problèmes sur lesquels avoir prise pour progressivement les amener à des conditions permettant leur résolution. Le travail de perspective est ainsi à la base de la stabilisation de directions qui ont fait leurs preuves et que les professionnels cherchent à favoriser.

Pour faire avancer ce problème du transport autonome, les éducateurs repartent ainsi de leur expérience concrète durant les trois mois qui viennent de s'écouler. Ils reviennent sur ce qu'ils ont concrètement expérimenté et c'est à partir de l'appréciation des conséquences de ces expérimentations, de ce que cela a produit comme effet pour l'intervention éducative, qu'ils avancent pas à pas dans leur enquête et orientent la suite de leur activité. Dans les délibérations en colloque, un travail d'enquête est également mené, comme dans toute activité, sauf qu'il consiste ici en un travail de pensée en imagination. Nous observons ainsi comment les éducateurs définissent pratiquement leurs problèmes depuis un appui sur des situations concrètes, en partant des problèmes expérimentés⁴ jusqu'ici ; comment ils les apprécient depuis les conséquences de leurs manières de s'y prendre, en les faisant varier depuis la prise en compte et la comparaison avec d'autres situations ; et comment aussi ils anticipent l'évolution de ces problèmes en imaginant des risques à éviter pour d'autres situations à venir. L'analyse de ce travail d'enquête rend visible ce à quoi les éducateurs peuvent se fier ou pas dans la continuité de ce qu'ils ont connu jusqu'ici pour mettre en œuvre leur mission et pointer les valeurs auxquelles ils tiennent (Mezzena *et al.*, soumis).

Une éducatrice (E1) commence par relever que dans son cas, le fait de laisser les jeunes attendre le bus et prendre un temps conséquent pour se rendre aux ateliers lui posait problème tandis qu'elle même s'y rendait facilement et rapidement en voiture sous les yeux des jeunes. Elle questionne le sens de passer en voiture devant les adolescents qui eux doivent attendre leur bus, ce que cela peut avoir comme effet sur leur relation, et également la perte de temps engendrée puisqu'ils prennent alors beaucoup plus de temps pour rejoindre les ateliers. D'un point de vue éducatif, ces effets-là sont négatifs au sens où ils déséquilibrent la perspective poursuivie. Une autre éducatrice (E2) emboîte le pas à sa collègue en prenant également appui sur son expérience, dans laquelle elle a expérimenté une autre voie :

« Je me suis débrouillée pour passer au foyer une fois qu'ils avaient déjà pris le bus, c'était chrono, j'attendais que le bus soit parti pour pas qu'ils me voient parce que si ils me voyaient, du coup ben ils loupaient leur bus pour venir avec moi, j'étais pas d'accord, au moins ils prenaient le bus et puis ils se débrouillaient, ça a pas l'air de poser tellement de problème, et puis même à la fin des ateliers on devait rester, je leur ai dit "vous reprenez le bus moi j'ai du travail", et ils rentraient tout seuls ».

Ici, le problème se définit différemment et une autre de ses facettes apparaît. Il a cette fois-ci été déterminé par les stratégies des jeunes qui, en loupant sciemment leur bus, ont contraint

⁴ Le terme "expérier" est introduit par Madelrieux pour exprimer "le postulat de l'empirisme immédiat de John Dewey" : ce terme « ne se confond ni avec le sens empirique de l'Antiquité (le savoir-faire pratique habituel), ni avec le sens empiriste de l'âge classique (le donné des sens passivement reçu), ni avec le sens expérimental des sciences modernes (la mise à l'épreuve active et contrôlée d'une hypothèse), mais qui les intègre comme des phases d'un processus global de transaction vécue entre un organisme et son environnement » (2012).

l'éducatrice à les éviter pour ne pas les prendre en voiture.

En revenant sur son expérience, dans laquelle a été expérimentée une autre stratégie, cette même éducatrice explique qu'au final, elle s'est résolue après un temps à tout de même les prendre en voiture pour les mêmes raisons que sa collègue. Les éducatrices ont donc fini par transporter les adolescents, l'une dès le départ par souci de cohérence éducative (ne pas empirer la relation sous prétexte de maintenir à tout prix une règle éducative), et l'autre par contrainte imposée depuis les stratégies des jeunes. Depuis la mise en perspective effectuée dans le travail d'enquête, cet état de fait n'est pas à saisir comme le fruit d'une simple volonté personnelle, ni même comme un manquement professionnel depuis l'idée que les éducateurs ne sont pas parvenus à faire face à cette difficulté. C'est le résultat de l'activité et de sa dynamique processuelle, d'un cheminement pratique qui, par le cumul d'un certain nombre d'effets, ont amené les professionnels à se retrouver pris dans cette manière de répondre au problème à ce stade-là de son évolution⁵.

Un éducateur (E3) enchaîne alors en soulignant que le problème, en l'état, prend des directions qui ne sont pas satisfaisantes en termes de conséquences pour obtenir les effets escomptés dans la perspective de la mission, à savoir mettre les jeunes dans un mouvement qui soit porté par eux dans la durée. Si cette manière de faire évite le risque d'une relation trop inégalitaire (laquelle selon leur expérience ne favorise pas que le mouvement soit porté par les jeunes eux-mêmes), elle ne facilite cependant pas une mise en mouvement du jeune, encourageant par-là d'autres risques, ceux de l'assistance ou de l'oisiveté. L'éducateur dessine alors une autre solution, qui permette de faire tenir ensemble les différentes expérimentations, de trouver un mode de composition des conditions qui soit favorable à la perspective. Il apprécie les conséquences des conditions actuelles de ce problème pour leur activité aux ateliers depuis une situation concrète :

« C'est plus vis-à-vis aussi de celui qui fait l'atelier où tout d'un coup on se dit on poireaute à attendre et puis ils sont là, ils ont raté sciemment leur bus (...) qu'est-ce qu'on fait, on les pousse ou on les pousse pas ou, la question se pose autrement, je pense que si on part de la règle de base que le transport est autonome, ça veut dire tout ce qui peut être fait autrement ben, ça peut être considéré aussi un bout comme une faveur ou comme matière à reprendre sur le fait que pourquoi ça joue pas ».

⁵ Ce qui nous amène à aborder la professionnalité de manière non normative : nous observons ce qui fait professionnalité sur un certain territoire pratique à l'occasion de sa construction, sans entrer dans nos observations ou nos analyses depuis des thématiques ou des catégories prédéfinies. Depuis la reconnaissance d'une normativité inhérente au territoire d'action, il s'agit de saisir comment le collectif a élaboré son savoir-faire et a produit à cette occasion des connaissances de nature pratique, nous y revenons plus loin. Pour des précisions méthodologiques, voir Mezzena *et al.*, 2014 et Mezzena et Stroumza, soumis ; et notamment sur l'usage du dispositif d'autoconfrontation voir Stroumza et Mezzena, soumis.

À cette étape précise de l'enquête, qui consiste en une évaluation de l'état actuel du problème (où en sommes-nous ? qu'avons-nous essayé de faire jusqu'ici ?), ce dernier n'est toujours pas tranché. D'autres pistes sont encore à inventer pour mieux asseoir la perspective. Il s'agit de trouver « une nouvelle composition du monde, impliquant la modification concrète des composantes qui s'entendaient à exclure ce qui sera alors finalement admis » (Stengers, 2007, p. 171).

Un doute subsiste ainsi sur ce problème du transport autonome des jeunes qui impose de continuer l'enquête : comment poursuivre en faisant avancer le problème dans une direction intéressante pour la mission ? Comment le régler de façon suffisamment satisfaisante pour aller dans le sens de la perspective de la maturation depuis les conditions actuelles du problème et avec les ressources à disposition ? Aucune direction claire n'est stabilisée, et cette dynamique de l'activité souligne en creux le fait qu'il n'existe pas d'emblée une bonne manière de faire, mais qu'il s'agit d'en découvrir une tout en la construisant, en l'expérimentant depuis des voies à tester et en appréciant les effets de ces tâtonnements. Nous retrouvons ici la fameuse définition du doute proposée par Dewey (1993 [1938]), qui attribue le doute non pas aux personnes et à leur psychisme, mais aux situations : d'après l'auteur, ce sont les situations et leurs conditions concrètes ou existentielles, qui sont douteuses et nous font douter. L'origine du doute se trouve dans le monde et dans la façon dont certaines circonstances nous font nous questionner ou nous posent problème. C'est en effet la façon dont les situations construisent certains problèmes qui nous apparaît comme insatisfaisante en regard des besoins à satisfaire, qui nous amène à enquêter, à éprouver concrètement des voies pratiques pour tenter de transformer leurs conditions en amenant les problèmes à un état qui réponde (mieux) à nos besoins.

Des conditions à respecter

La direction intervient en rappelant la prescription :

« Moi je pense qu'effectivement, ça s'inscrit bien dans le projet de... enfin de viser le plus possible une indépendance, une autonomie entre guillemets hein, cette transition elle est aussi importante, on n'est pas toujours en train de leur donner la main ».

La direction participe à l'enquête depuis une remarque d'ordre général, une idée absolue. En ne partageant pas l'activité avec les éducateurs, elle ne peut intervenir depuis une expérience concrète, depuis l'appréciation d'une activité antérieure contextualisée dans une situation précise et qu'elle aurait elle-même expérimentée. L'éducateur (E3) acquiesce à cette remarque, visiblement d'accord avec cette idée générale de "ne pas leur donner la main", et il poursuit dans la construction de ce problème en anticipant le fait que des jeunes externes pourraient à l'avenir être accueillis au centre de jour, ce qui aurait des incidences encore autres sur ce

problème des transports autonomes.

« Pour l'instant ils font tous partie du foyer, on peut imaginer un jour qu'il y ait des jeunes qui viennent d'ailleurs, donc pourquoi tout d'un coup il y aurait un service de taxi pour ceux-là ? ».

Se pose ainsi la question de l'équité entre les jeunes d'une part, mais aussi, voire surtout, celle du sens de leur mission éducative, qui ne consiste pas à être au service des jeunes sans aucune limite, ce qui à terme les ferait sortir de leur perspective parce que céder à toutes leurs demandes ne favoriserait pas leur maturation. Stabiliser cette direction produirait d'autres effets, ce qui aurait pour conséquence de les faire basculer en dehors de leur territoire, en les déportant dans une mission d'une autre nature qui n'aurait plus le même sens.

Suite à cette remarque, qui pose la question des limites de leur intervention éducative depuis l'anticipation d'un certain risque, la direction demande alors :

« Juste pour mon information, mais Ben et Julie, y a quoi comme projet pour l'année prochaine ? Les ateliers ? ».

Cette question relie la probabilité d'accueillir à l'avenir des jeunes externes et la situation actuelle de ces deux jeunes avec lesquels les éducateurs ont rencontré de grandes difficultés jusque-là aux ateliers. Cet aspect intéresse très directement la direction, non seulement parce que l'accueil de jeunes externes au foyer est inscrit dans les prescriptions de la nouvelle mission, mais aussi parce que la question des admissions est un des éléments négociés par la direction avec les partenaires institutionnels aux côtés des éducateurs lors des réunions de réseau. Nous avons ainsi affaire ici à la perspective poursuivie cette fois-ci par la direction.

Cette question, en renvoyant l'équipe à un risque potentiel de difficultés supplémentaires de par la nature inédite de cet accueil, va alors entraîner les éducateurs dans le partage de leur expérience auprès de ces deux jeunes. Une fois de plus, leurs appréciations opèrent à partir de ce qui a été expérimenté dans différentes situations qui sont alors mises en perspective globalement. Et concernant le jeune Ben précisément, deux éducateurs posent des évaluations sensiblement différentes de son évolution. L'éducatrice (E1) en charge de l'un des ateliers affirme

« Atelier alors, rien. Il ne bouge pas. Et c'est pas facile ».

Un autre éducateur (E4), qui se trouve être non seulement en charge d'un autre atelier de développement mais aussi le référent du jeune, amène un avis plus nuancé et positif en affirmant

« Il bouge ».

L'éducatrice (E1) concède alors qu'en effet, par contraste avec l'observation du jeune à l'hébergement,

« Oui il bouge aux ateliers ». S'ensuit alors une description détaillée de cette évolution par l'éducateur référent (E4), qui fait part de ses observations du jeune en regard de la perspective de maturation visée par l'équipe :

« Moi je trouve que quand même il y a un petit bout de chemin qu'il est en train de faire, on a plus le Ben qui s'enfermait dans sa chambre quand il y a quoi que ce soit, il est quand même gentiment en train de se prendre en main et puis après on verra sa situation, même si ça se fait à petite dose (...) c'est pour ça je pense que pour l'instant avec le projet avec le MSP tout ça, bah ça va alors lui permettre aussi de mettre en avant son potentiel, parce qu'il a un sacré potentiel qu'il ne voit pas forcément (...) ça lui permet d'être valorisé ».

L'éducatrice (E2) en charge d'un autre atelier renchérit :

« Disons qu'aux ateliers les mêmes attitudes étaient de plus en plus positives, enfin il a quand même un CV et des lettres de motivation qui sont prêtes, le jour où il appelle et puis qu'il faut envoyer, et puis il avait des idées, ben on est parti du blocage complet "ça me sert à rien c'est nul" je commence à dire "ben je sais faire ça", "j'ai comme qualités" ».

La direction pose alors une évaluation de cette situation du jeune :

« Et puis ça fait combien de temps ? C'est quand même fou hein. En trois mois, je trouve qu'il y a quand même des choses qui se passent ».

C'est ici la nouvelle structure avec sa double mission qui est implicitement évaluée. L'éducateur (E3) revient ensuite au problème du transport autonome, mais cette fois depuis la préoccupation des frais d'abonnement des jeunes, tendant ainsi une perche à la direction en questionnant l'aspect du budget. Celle-ci prend une option ferme pour fonder la suite de la construction de ce problème, en affirmant que les frais seront pris en charge par le partenaire institutionnel et non pas reportés sur le budget interne au foyer. Certaines alternatives sont alors ouvertes dans la construction du problème. Le même éducateur (E3) emboîte le pas à la direction pour stabiliser une décision qui va dans le sens de la perspective poursuivie par les éducateurs : « Bon on retient idée de l'autonomie ? ». La direction acquiesçant, la délibération peut continuer. Ainsi, il s'agit bien de répondre à chacune des questions que le déroulement de l'activité impose au fur et à mesure, de respecter l'ensemble des conditions du problème pour que la perspective puisse être stable et fiable.

Une imbrication de problèmes

Cette définition pratique du problème du transport autonome peut se poursuivre plus concrètement encore depuis des questions logistiques cette fois, en rapport avec les horaires des bus. Cette piste amène alors l'équipe à enquêter sur un second problème qui est l'organisation des repas de midi. Cet aspect est amené par le MSP qui se préoccupe de l'organisation de son atelier qui va démarrer dans moins de deux mois.

« Je voulais faire d'abord les horaires et puis, parce que le midi, soit déjà il faudrait déterminer est-ce que c'est un horaire non-stop avec eux, ou est-ce qu'ils rentrent (au foyer) ».

Ce nouveau collègue, qui arrive tout juste dans le collectif, doit très concrètement saisir les particularités du dispositif éducatif à l'hébergement pour mettre en place et y ajuster sa nouvelle mission.

« Est-ce que pour les repas je viens avec eux ici, ou ils sont autonomes ? Je pars de l'atelier avec eux je viens ici, on repart à 13h15 d'ici pour retourner aux ateliers ? ». La direction répond que "c'est de ça qu'il faut débattre" ».

À ce stade de l'enquête, deux problèmes s'imbriquent, celui des transports autonomes et celui des repas. En évoquant des aspects liés à son organisation du travail,

« Alors moi, ça me dérangerait pas de commencer une demi-heure avant pour disons par expérience que je puisse mettre en place les choses pour la journée tout ça »,

le MSP s'appuie sur son expérience pour anticiper des incidences sur son activité. La direction ne ferme aucune alternative en affirmant que « tout est possible ». Le MSP fait alors une proposition qui va amener à une discussion avec en toile de fond la cohabitation entre les deux missions :

« Une des possibilités, ou finir une demi-heure après, je sais pas, ça dépend de (...) est-ce qu'ils ont des ateliers en fin d'après-midi. Est-ce que ça arrive, du sport, des choses comme ça ? ».

L'éducateur (E3) fait alors remarquer que

« ça dépend de la question à midi, qu'est-ce qui se passe, c'est clair que s'ils doivent rentrer et puis repartir, le temps de faire l'aller-retour et puis manger, ben à mon avis ça reporte plus sur 17h, si je reste sur place et puis ils mangent, ça permet de raccourcir aussi le temps, enfin c'est... tout est un peu lié ».

En effet, le problème des transports ne peut être construit de façon isolée, ne peut être enquêté en étant construit indépendamment de cet autre problème de l'organisation des repas : l'horaire va décider du temps de pause à midi et par répercussion, il déterminera l'organisation de l'activité du MSP. Et plus largement, la mise en place de la nouvelle mission ne peut se faire sans être imbriquée avec celle de l'hébergement, depuis par exemple la question de l'emploi du temps des jeunes en fin d'après-midi (activités sportives, rendez-vous médical, etc.).

Derrière une apparente banalité, pour être guidés vers leur résolution, ces problèmes exigent des professionnels d'effectuer des cheminements sinueux qui relient les problèmes entre eux depuis la mise en perspective de l'activité dans la continuité de l'expérience, en imbriquant des problèmes et des sous-problèmes. Par exemple, en discutant ensuite des horaires du MSP, l'équipe aborde le nombre d'heures hebdomadaires à effectuer par les jeunes. Ce problème ne sera pas débattu à ce moment-là, mais sera repris ultérieurement dans la discussion et ainsi il va réapparaître plus tard dans l'enquête. Ces délibérations sont ainsi difficilement compressibles en termes de temps, car ce n'est qu'en abordant et en réglant au fur et à mesure chacun des aspects imposés par l'activité que les problèmes peuvent avancer ensemble dans leur définition en tenant compte de toutes leurs conditions et des conséquences de celles-ci pour la perspective à poursuivre.

Les éducateurs reviennent ensuite au problème du repas, qui n'a pas encore été réglé en étant défini de manière logique, au sens que lui donne la logique pragmatiste de l'enquête deweyenne, c'est-à-dire de façon à produire des conséquences pratiques intéressantes pour la satisfaction des besoins. Le responsable d'équipe amène alors une idée à expérimenter, sous forme d'hypothèse à tester et à apprécier, à savoir laisser les jeunes libres à midi. La direction intervient alors :

« Moi je ne pense pas qu'on peut définir que les jeunes seront libres à midi, ça se définit au cas par cas ».

À nouveau, nous pouvons constater que la direction ne peut, sur ce problème précis qui relève de l'activité éducative, alimenter l'enquête depuis des expériences issues de situations concrètement éprouvées, mais intervient en posant une idée d'ordre général (il faut faire au cas par cas). La direction ne va pas suivre la voie proposée du repas libre, piste qui réapparaîtra ultérieurement lorsque sera discutée la piste du repas à l'extérieur. La direction va alors poursuivre l'enquête en participant depuis sa perspective en anticipant certaines conséquences en fonction du budget.

Puis, en cherchant à s'appuyer sur l'expérience des éducateurs, l'équipe aborde alors une autre facette du repas de midi au foyer depuis l'anticipation des conséquences pour les éducateurs :

comme les éducateurs sont d'emblée présents à midi au foyer, n'y aurait-il pas doublon sur ce temps de repas si le MSP s'y trouve également ? Est alors à nouveau soulevée l'alternative d'un repas libre, qui du coup fermerait la voie d'un accompagnement par le MSP sur le temps de midi. À ce sujet, une fois de plus la directrice alimente le débat depuis une idée générale posée de manière absolue, sans être contextualisée, et qui pointe à nouveau une certaine résistance à poursuivre cette voie dans la construction du problème :

« Je pense que ça se discute, il faut qu'on y réfléchisse par ce que moi je pense qu'il y a des jeunes qui peuvent faire ça et il y a des jeunes qui peuvent pas ».

Mais dans la foulée, la direction reconnaît qu'elle ne peut pas s'appuyer sur de l'expérience éducative, depuis son mandat qui consiste à uniquement aborder les situations des jeunes de manière indirecte, administrative, depuis le réseau des admissions :

« Moi je ne connais pas le profil des jeunes ».

Dans la suite de la délibération sur le repas de midi, l'enquête se poursuit depuis diverses mises en rapport continues par les éducateurs, qui enchaînent les hypothèses et les anticipations, en imaginant très concrètement différents scénarios (repas à réchauffer, repas préparé par le MSP, pique-nique...). À un moment donné, la direction apprécie l'une des pistes proposées, celle du repas pris au self dans le voisinage des ateliers, en fermant cette alternative depuis la préoccupation du budget estimé trop coûteux. À partir de cette évaluation, l'éducateur (E3) pose une alternative qui fait renouer avec le problème des transports :

« Alors si c'est une histoire d'argent, c'est repas ici et puis du coup on réexamine les transports ».

Et suite à une question du MSP cherchant à comprendre l'organisation du foyer, les éducateurs reviennent alors sur l'organisation actuelle du repas à l'hébergement en passant en revue les situations des différents jeunes (ceux qui rentrent à midi ou non, et pourquoi, ou encore certaines particularités combinant les deux cas de figure).

L'éducateur (E3) pose ensuite une question visant à faire le point sur la délibération en cours et à la réorienter :

« Quel sens ça aurait qu'ils mangent sur place (...) quel sens ça aurait vraiment qu'ils rentrent, c'est plutôt ça la question ».

C'est alors que la direction ramène l'alternative du repas de midi au foyer en présence du MSP, reposant ainsi la question de la coordination entre les deux missions et de la distinction des rôles entre MSP et éducateurs au foyer. L'éducateur (E3) avance :

« C'est clair que ça atténue la distinction si c'est le MSP qui vient accompagner le repas à l'hébergement ».

La délibération reprend sur l'organisation du repas de midi. L'éducateur (E3) décrit l'état actuel de ce problème encore peu défini, en résumant les différentes options possibles pour la suite de sa construction, sur fond de rappel du sens de cette nouvelle mission :

« Si on veut faire que ça ressemble un peu au monde professionnel, puisqu'il y a une idée de ça, à mon avis à midi ben il y a une pause, ça se finit et puis le boulot reprend à telle heure, alors à présent c'est, l'aménagement il dépend des horaires, si quelqu'un est... on va inciter les jeunes du foyer à rentrer ici parce qu'il y a un repas qui est prêt pour eux, et puis s'ils veulent autre chose et puis ils veulent la faire autrement, ben ils auront droit à leur budget à eux pour manger à l'extérieur ou j'en sais rien, et puis voilà, il peut y avoir d'autres solutions, il faudrait peut-être aussi prospecter un peu autour de X (une structure avoisinante aux ateliers) qu'est-ce qu'il y a comme possibilité (...) ce qu'ils peuvent faire là, et puis si il y a une cuisine, quitte à dire et ben ceux qui veulent rester ils peuvent se prévoir un pique-nique la veille et puis qu'ils peuvent se réchauffer là, et puis dans ce cas-là, il faut de l'accompagnement, enfin de l'accompagnement ».

Dans la façon dont le problème est posé ici, aucune alternative n'est considérée d'emblée comme meilleure, toutes sont maintenues ouvertes et susceptibles d'être choisies depuis l'idée d'une réponse individualisée selon les jeunes. Ils ne parviennent pas à tomber d'accord.

Dans la suite de cette délibération, l'équipe continue à chercher une solution à ce problème de l'organisation du repas de midi, en essayant de stabiliser une voie satisfaisante permettant de tenir ensemble toutes les conditions qu'ils cherchent à favoriser. Est par exemple évoquée la possibilité de profiter des repas cuisinés au foyer par la cuisinière pour les internes ne fréquentant pas les ateliers, qui pourraient être livrés par le responsable de l'intendance. Mais rapidement se pose la question de l'équipement à acquérir pour assurer la livraison d'une dizaine de repas. Cette piste va ainsi être abandonnée, de même que celle consistant à bénéficier d'un service traiteur assuré par des entreprises sociales, pour cause de budget. Est également évoquée une solution intermédiaire, consistant à pique-niquer deux jours et à rentrer au foyer les deux autres. Mais aucune de ces voies ne satisfait complètement l'équipe. Notre description, laborieuse, est à l'image de la réalité concrète de cette activité : elle montre que définir les problèmes prend du temps, et tant que l'ensemble des conditions ne sont pas déterminées, certaines questions vont rester ouvertes et se ré-imposer aux éducateurs dans l'enquête, jusqu'à ce que soit stabilisée une manière satisfaisante de construire les problèmes du point de vue de la perspective.

Un compromis pour unifier le problème

Cette délibération peine ainsi à avancer. L'éducateur (E3) propose alors de

« fixer où sont les priorités, est-ce qu'on veut favoriser la reproduction du monde réel avec une coupure et un retour, est-ce qu'on veut l'autonomie, est-ce qu'on veut, voilà ou est-ce qu'on veut simplifier le truc, est-ce qu'on ne veut pas prendre le risque de ça, enfin qu'est-ce qui est, qu'est-ce qui va primer là-dedans, parce que sinon on va pas s'en sortir ».

La direction poursuit en essayant de tenir ouverte l'alternative du repas au foyer, et ce faisant, elle renvoie les éducateurs à leur expérience :

« Vous avez déjà pratiqué ça pendant trois mois, ça veut dire que les jeunes ils rentraient ».

C'est alors que le responsable d'équipe intervient en montrant que le problème a changé :

« Ouais mais parce qu'il n'y avait pas d'atelier, il n'y avait qu'un atelier qui était en continu matin et après-midi (...) donc on n'est pas du tout dans le contexte-là ».

La direction acquiesce en reconnaissant « on n'est pas dans le même cas de figure du tout ». Le responsable d'équipe reprend alors l'argument de la cohérence pédagogique amené par sa collègue au tout début de cette délibération afin de défendre la piste du repas sur l'extérieur, évitant de mettre les éducateurs en position de devoir laisser les jeunes aller en transports publics alors qu'eux-mêmes y vont en voiture.

La direction finit par le suivre, même si la question des conséquences financières n'est pas résolue :

« Maintenant peut-être qu'il faudrait investiguer (...) moi j'étais parti de cette idée hein de repas à l'extérieur, mais après financièrement je savais aussi que ça va avoir des implications ».

Mais les éducateurs, en suivant leur responsable d'équipe, minimisent cet aspect du problème :

« Si c'est un repas à l'extérieur pour 13 jeunes, euh 13 balles, on a la norme à 13 balles par jeune à midi, sur 5 jours et puis voilà. Soit on leur donne directement les 13 balles », la direction acquiesce, il poursuit « et puis ils se débrouillent à midi, ou bien alors on fait quelque chose de commun ».

L'éducateur (E3) lui emboîte le pas : « Je pense que c'est aussi une des meilleures solutions, ça permet de tenir une pause plus courte », remarque à laquelle le responsable d'équipe ajoute :

« Voilà, et puis ça veut dire que, ben les transports on ne joue pas, ils ne sont pas obligés de revenir jusqu'ici avec des changements de bus, etc., il peut soit aller en ville suivant ce qu'est les horaires, soit rester dans les parages ».

Progressivement l'équipe s'est positionnée pour un repas sur l'extérieur, toujours en cheminant d'une appréciation d'un cas de figure à l'autre, en prenant différentes options possibles et en appréciant leurs conséquences. Mais reste toujours la question de la place ou du rôle du MSP, quant au fait de savoir si le repas de midi requiert de sa part un accompagnement ou non. Sur cet aspect, la position de la direction consiste à dire, depuis sa conception des jeunes, que ces derniers doivent être accompagnés pendant le repas de midi :

« Moi je pense que dans un premier temps il faut que le MSP soit là avec lui à midi, parce qu'il faut voir comment ces gamins se débrouillent ».

Et elle ajoute à l'intention de l'un des éducateurs (E3) qui a fait la moue suite à cette dernière remarque :

« Tu ne les connais pas, moi, moi je pense qu'il faut un bout investiguer, évaluer comment ces gamins sont, et dans le cadre des ateliers, et comment ils vont faire pour le repas de midi, et des choses comme ça, donc moi, pour moi dans un premier temps par le MSP ».

L'éducateur (E3) résiste à cette voie en faisant remarquer qu'ils connaissent les jeunes, mais la direction referme cette alternative

« Oui, d'accord mais ceux que vous allez recevoir aux ateliers c'est pas, c'est pas des gamins qui peuvent pas rentrer, c'est des gamins qui sont sans activité, qui ont rien foutu pendant des mois, qui ont besoin d'être accompagnés, soutenus (...) c'est un processus qui doit se mettre en place, je pense qu'il faut le viser, mais que c'est pas d'emblée tout de suite, c'est pas la première semaine ».

À cette conception univoque du jeune défini de façon générale comme trop fragile et à accompagner, l'éducateur (E3) oppose une autre lecture qui définit plutôt les jeunes comme malins et pouvant détourner le dispositif éducatif, et aussi comme pouvant se comporter de façon variable :

« Non, ce qu'il y a c'est que si tu leur donnes des repas extérieurs, il y a ceux qui vont choisir de manger et ceux qui vont choisir de garder ces sous pour autre chose, c'est tout ».

Et tandis que le responsable d'équipe le soutient, il poursuit :

« Si tu les fais revenir ça va être la même chanson, moi les garder sur place, et après c'est là que je dis il faut fixer des priorités, qu'est-ce qu'on veut, alors est-ce qu'on veut, ben jouer le jeu de la coupure, sortir des locaux, de revenir, de l'autonomie, il y a des choix à faire (...) et puis forcément il y a des contradictions là-dedans ».

Au final, un compromis sera trouvé pour stabiliser une manière de faire, qui permettra de résoudre la cohabitation entre les deux problèmes des transports autonomes et l'organisation du repas. La direction le résume ainsi :

« Donc on pose, on pose une chose, c'est les transports du matin sont autonomes, ils arrivent à 8h30 aux ateliers, il y a un repas avec le MSP à l'extérieur, sans retour à la case foyer »,

faisant tenir ensemble à la fois le souhait d'un repas pris sur l'extérieur depuis la perspective de la maturation des éducateurs, et le souhait de la direction de voir les jeunes être accompagnés par le MSP lors de ces repas extérieurs au foyer.

Des situations douteuses : sentir les tragédies ou l'art d'hésiter

Dans le travail d'enquête, en délibération de colloque comme dans toute activité, c'est à partir des conséquences de ce qui a été expérimenté que les éducateurs orientent la suite de leur activité. C'est une logique de détermination qui opère non pas depuis l'amont, par exemple depuis des idées idéales sous forme de contenus théoriques ou d'objectifs prédéfinis qui indiquent la voie à suivre, mais depuis l'aval : c'est à partir des effets de ce qui a été fait, et qui se donnent à voir dans la suite de ce qui se passe, que les éducateurs sentent comment poursuivre. Si une perspective comme visée stable guide l'activité sous forme d'effets recherchés qui sont toujours les mêmes (favoriser la maturation du jeune), le chemin pratique à réaliser pour parvenir à ces effets n'est quant à lui pas prédéfini. Il se découvre et se dessine en cours de route en fonction des événements et des conséquences pour la suite. D'où l'obligation pour les éducateurs de sans cesse apprécier les effets de leurs expérimentations, d'estimer tout en agissant la continuité de l'intervention éducative dans des enchaînements d'agencements pour sentir, en rapport avec la globalité de leur expérience antérieure, si au fil des situations l'activité s'oriente dans la direction recherchée. Et de fait, depuis cette tendance à continûment évaluer l'action dans le temps moyen à long des enquêtes, c'est de la sérialité, de la continuité qui est appréciée, et non pas des actions prises isolément.

La pratique peut être décrite comme un tissu qui se construit et s'étend progressivement depuis l'interconnexion des problèmes. Ce qui se passe pour un problème a des répercussions à d'autres niveaux dans l'activité, et comme le dit une éducatrice "tout est lié". Ce qui permet de faire tenir ensemble les problèmes du transport autonome et de l'organisation du repas de

midi est une certaine perspective qui relie les problèmes entre eux, ici la maturation, depuis une recherche continue d'effets. Elle concrétise une direction stable qui guide la construction des problèmes à partir des conditions singulières et différentes des situations. Cette perspective est expérientielle : à force de se confronter aux difficultés de leur pratique les éducateurs ont appris au fil du temps quels effets ils ont intérêt à rechercher pour leur intervention éducative.

Les problèmes s'emboîtent ainsi en formant une totalité qui croît globalement et à partir de laquelle se construit le sens ou la signification des problèmes pris singulièrement, parce qu'ils sont interconnectés entre eux depuis le travail de mise en perspective. La façon dont a été construit le problème du repas de midi n'est intelligible que dans sa relation à celui du transport autonome. En poursuivant des effets constants, la perspective transforme et redéfinit les problèmes individuellement en les orientant dans la visée des effets recherchés, et ensuite des conséquences se répercutent sur les autres problèmes. Il est ainsi possible de cartographier les problèmes auxquels ont affaire les éducateurs dans la construction d'un territoire pratique, les chemins qu'ils sillonnent selon l'état du problème et les ressources à disposition : jusqu'où pousser la construction et la transformation du problème sans risquer de sortir de notre mission ? Avons-nous encore prise sur l'état actuel de ce problème ? Quels efforts exige-t-il sous forme d'expérimentations à apprécier pour tenter de le ramener dans un état sur lequel avoir prise, pour poursuivre notre perspective ? Nous pouvons observer par quels chemins sinueux passe la construction des problèmes et comment, à partir de ce qui est proposé ou décidé, certaines alternatives sont abandonnées ou au contraire saisies, voire privilégiées à partir des conséquences anticipées. Comment les problèmes s'emboîtent et comment un travail continu d'enquête fait passer les éducateurs d'un problème à l'autre en les déportant sur différents lieux de leur territoire pratique, *via* les appréciations et les anticipations qu'ils opèrent en continu au fil de l'expérimentation de leurs idées.

Il y a ainsi progressivement construction d'une signification globale qui fait sens (ou non) par rapport au travail de perspective poursuivi. Cette signification comprend un ensemble d'idées qui ont été progressivement mises en rapport en étant intégrées à des faits dans des situations qui les ont éprouvées en regard du problème à résoudre, le tout dans la perspective générale poursuivie. Ces délibérations sont ainsi difficilement compressibles en termes de temps, car ce n'est qu'en abordant et en réglant chacun des aspects au fur et à mesure que les problèmes peuvent avancer ensemble dans leur définition en tenant compte de toutes leurs conditions et de leurs conséquences pour la perspective. Cette dynamique de l'activité souligne en creux le fait qu'il n'existe pas d'emblée une bonne manière de faire, mais qu'il s'agit d'en découvrir une tout en la construisant, en l'expérimentant depuis des voies à tester et en appréciant les effets de ces tâtonnements. Ainsi, l'activité ne peut juste être discutée de manière abstraite en étant appréhendée depuis des catégories prises individuellement, à traiter les unes après les autres sans rapport entre elles ; ni non plus depuis des types de problèmes, qu'il faudrait traiter un à un en les prenant isolément. Pour Stengers, à la suite de James, il n'y a pas à chercher un critère

qui justifierait comme 'normal' que certaines aspirations ou idéaux (ou autre élément qui compose l'activité) soient satisfaits et non d'autres. « La véritable impartialité passe par la capacité à *sentir la tragédie* de ce qu'ils ne puissent l'être tous, c'est-à-dire à la résistance à l'anesthésie que suscitent nos conventions » (Stengers, 2007, p. 169). Elle propose donc de cultiver "un art d'hésiter", au sens d'un « effort de se laisser affecter par ce à quoi il serait facile de tourner le dos, l'effort de répondre à ce qui demande réponse » (*Ibid.*, p. 149).

Dans le cheminement qui tisse les problèmes entre eux par un cumul des effets dans la continuité de l'expérience, la définition des problèmes des usagers n'opère pas par l'identification d'une certaine manière d'être vulnérable, à laquelle il s'agirait de répondre en trouvant des solutions. L'action éducative même fait l'objet d'une redéfinition depuis les conséquences des enquêtes, elle est redéfinie d'une fois à l'autre et c'est ce qui fait que les éducateurs ne peuvent y répondre qu'en combinant différentes manières de construire les problèmes selon les séries d'agencements concernés. Cette logique continuiste permet au dispositif de laisser au maximum ouverte la possibilité pour le jeune de bénéficier d'une temporalité suffisamment longue pour mûrir. Elle rend par contre problématique une catégorisation statique des situations des jeunes comme indicateurs attendus par les partenaires institutionnels dans l'optique d'une gestion contrôlée des admissions et sorties des jeunes, et d'une formalisation des pratiques. Elle implique aussi un certain risque pour l'intervention : les éducateurs sillonnent un territoire pratique dont les frontières sont non seulement mouvantes avec des situations des jeunes (oisiveté, dépression, fugue, suicide) qui sont sans cesse à réapprécier au fil du temps, mais également non prédéfinies. Jusqu'où faire avancer les problèmes pour leur donner leur chance de se résoudre, où s'arrêter ? À quel moment risquons-nous de basculer hors de territoire en faisant dans l'humanitaire, l'assistance ou la normalisation plutôt que dans l'éducatif ? La construction des problèmes depuis la recherche d'une perspective stable ne rend pas d'emblée évident l'équilibre et la viabilité de la mission dans le temps long.

Une connaissance pratique comme activité continue de mise en rapport

L'analyse de notre empirie rend visible comment deux formes de connaissance, la connaissance traditionnelle ou objective et la connaissance pratique ou ordinaire (Ogien, 2015), cohabitent dans les échanges en colloque. La connaissance pratique s'exprime en référence à des activités situées, sous forme de descriptions contextualisées par les éducateurs. Ces descriptions ont très directement à voir avec les enquêtes qu'ils mènent continûment : elles leur permettent de partager les conséquences de leurs expérimentations au fil du temps, de confronter entre eux la façon dont se construisent les problèmes d'une situation à l'autre et d'apprécier collectivement les directions que prend leur évolution dans la continuité de l'expérience.

Cette connaissance peut être qualifiée à la suite de Ogien (2014) comme ordinaire parce qu'elle

s'actualise de manière diffuse à chaque instant dans l'activité : elle implique l'appréciation d'effets circonscrits non pas sur des situations individuelles, mais distribués sur des séries d'action. Elle fait de l'accord dans l'action le lieu non pas d'un partage réflexif de savoirs ou de décisions identiques à partir desquels les professionnels se mettent d'accord (Ogien, 2007), mais d'un sentir commun de la direction que prend l'évolution des problèmes (Mezzena, à paraître) ; avec cette attention portée aux frontières du territoire, aux risques qui pourraient menacer le savoir-faire en faisant sortir l'activité de la perspective et faire perdre son sens à la mission, en ne leur permettant plus d'agir depuis les ressources que leur environnement met à leur disposition. Il s'agit d'une connaissance "déambulatoire" qui fonctionne de proche en proche (Lapoujade dans sa lecture de James, 2007) en cheminant au fil des situations expérimentées, depuis le développement continu d'agencements d'idées mis en rapport avec des faits dans des activités. Elle alimente pour chacun des jugements des blocs de significations (Ogien, 2015) évolutifs, sous forme d'idées sans cesse réagencées à de nouvelles idées depuis leur mise à l'épreuve continue avec les faits. Elle permet aux professionnels de relier entre elles des situations qui s'orientent dans des directions convergentes et sont solidairement rattachées à certaines étendues ou zones du territoire. Ce sont ces jugements comme blocs de significations qui, pris globalement, construisent ensemble le sens de la mission depuis la totalité de l'expérience sur le territoire.

Quant à la connaissance traditionnelle ou objective, elle consiste en des contenus sous forme d'idées générales, autosuffisantes et considérées comme justes et vraies en elles-mêmes, et renvoyant à des prescriptions ou des évaluations prédéfinissant les actions, depuis des critères prédéfinis en amont et en dehors de l'expérience de l'action. Dans cette seconde conception, la créativité des éducateurs est accessoire, faisant du savoir-faire un lieu où appliquer des connaissances (idées ou théories). La connaissance y procède par une catégorisation de l'action en familles de situations proches ou récurrentes qui, *via* une analyse réflexive des problèmes (Mezzena, à paraître), sont considérées comme pouvant être résolus depuis des idées considérées comme justes et indiquant les "bonnes pratiques" à suivre. En définissant la connaissance comme quelque chose à aller chercher "dans la tête" après une analyse du problème, cette forme intellectualiste de la connaissance n'exige pas une participation continue à l'expérience globale de l'activité pour construire de l'intelligibilité. Elle procède par généralisation depuis des éléments abstraits ou des théories à partir desquels décrire et qualifier l'action, depuis une logique de standardisation des pratiques.

L'examen détaillé des échanges en colloque dans le temps même de leur déroulement rend visible comment ces deux formes de connaissances sont en tension. Les interventions de la direction, lorsqu'elles portent sur l'activité des éducateurs, relèvent d'une connaissance objective du fait qu'elle ne partage pas l'expérience de leur activité. Elles ne peuvent être contextualisées depuis leur perspective. Les éducateurs interviennent quant à eux depuis une connaissance pratique qui définit leurs problèmes sans les extraire de la continuité de

l'expérience, en tenant compte du cheminement pratique antérieur qui les a menés là où ils en sont, et en les situant dans le contexte de l'action et des ressources qu'ils ont à disposition pour agir depuis l'environnement qui les enveloppe. Il ne s'agit pas d'un savoir-faire exprimant un savoir préalable de nature propositionnelle, théorique, mais bien d'une connaissance qui se construit dans l'expérience même de l'activité.

Nous nous inscrivons dans une tradition qui externalise la connaissance dans le monde et les situations et qui nous permet de situer dans la pratique la production de connaissance opérée par les professionnels en partenariat avec leur environnement. Cette voie externaliste a notamment été ouverte par la philosophie pragmatiste de James et Dewey, qui ont en effet remis en question l'affirmation d'une pensée restreinte et propre à un sujet, délimitée de manière privée à sa personne et synonyme d'une conscience comme condition pour l'action. Dewey définit la pensée et le doute en les logeant non pas "dans la tête", mais dans les situations et le travail d'enquête même. C'est à une éthique du doute comme aspect essentiel de leur savoir-faire que nous avons affaire dans les enquêtes pratiques des professionnels : il s'agit, à partir de l'appréciation incessante des conséquences de leurs enquêtes en partenariat avec l'environnement qui ne cesse de se ré-emparer de leur action, d'interroger les frontières de leur territoire, en posant la question du sens de leur intervention depuis la direction que prend leur mission (Mezzena *et al.*, soumis ; Mezzena *et al.*, à paraître). Et cette éthique du doute peine à être reconnue par la logique actuelle de standardisation des pratiques, qui relève elle de la modalité objective de la connaissance.

La professionnalité comme sentir partagé de l'équilibre du territoire pratique

Depuis notre perspective, nous parvenons à un renouvellement de la définition de la professionnalité comme activité à construire et à expérimenter : la professionnalité consiste en un partage de l'expérience d'un même territoire pratique et de la construction de son étendue et de son équilibre, aboutissant à la fabrication d'un modèle guidant l'activité depuis des jugements comme relations moyens-fins. C'est ainsi que la professionnalité se joue sur de la sérialité, en étant diffusée sur des enchaînements d'agencements dont le critère de reconnaissance et d'acceptabilité se rapporte à la direction prise par l'activité. Ce qui fait professionnalité sur un certain territoire pratique relève d'un accord sous forme de direction à favoriser dans le travail de perspective.

Avec Ogien (2014) nous pouvons alors souligner que ce qui permet le développement de la professionnalité ne relève pas de l'application d'un savoir propositionnel, mais qu'il dépend d'une activité de connaissance comme relationalité, comme mise en rapport située et continue, impliquant un savoir non-propositionnel. Cette conception pragmatiste de l'action et de la connaissance ne peut s'appuyer sur des manières de voir et de faire communes, au sens d'un

noyau commun de représentations, de conceptions partagées ou encore de valeurs absolues à partir desquelles agir, qui prédéfiniraient les contenus des activités ainsi que leurs procédés. Au fil des enquêtes, les professionnels construisent et partagent une connaissance des situations, à partir d'expériences partagées dans les enquêtes, c'est-à-dire depuis le fait d'expérimenter des conséquences communes aux expérimentations menées. Ce qui est communément expérimenté depuis les enquêtes ne se situe pas dans l'amont de l'activité, dans la réflexivité des professionnels, mais dans son aval et dans les enquêtes : ce "commun partagé" s'expérimente dans le déroulement de l'activité et renvoie à du sentir. C'est un sentir "partagé", mais non pas intellectuellement au sens du paradigme réflexif, mais expérimentiellement. C'est un sentir qui n'est pas de l'ordre du séquentiable ou du quantifiable, comme des unités discrètes de pensées formalisables (une idée précise ou un ensemble articulé d'idées extensible à des situations bien distinctes), mais de l'ordre d'une globalité. Ce qui est senti en situation, dans le cours de l'action, c'est la direction que prend l'activité et ses effets en termes de risques pour la suite, mis en rapport avec la globalité de l'expérience antérieure de l'activité. C'est pour cela qu'être pris dans une situation en la sentant comme un tout, c'est sentir son (dés)équilibre en rapport avec cette globalité de l'expérience et agir pour établir ou rétablir des rapports qui retrouvent la direction de la perspective, en travaillant à transformer les conditions de la situation afin que les effets des rapports aillent dans le sens de cette perspective. C'est ce "sentir commun" propre au collectif qui "fait professionnalité" dans ce territoire-là.

La coordination dans l'action n'est donc pas d'abord déterminée par les dispositions personnelles des professionnels comme leur capacité d'analyse, de délibération et de suivi de décisions, leur volonté ou plus largement leur "pensée". Elle dépend de l'activité et de la façon dont elle construit le territoire pratique en partenariat avec l'environnement. Cela signifie non seulement que ce qui fait la professionnalité dans un certain territoire ne précède pas le travail d'enquête, mais de surcroît que l'intelligibilité de l'action découle de ce travail d'enquête même. Et de même, l'expérience et les valeurs ne sont pas des phénomènes privés mais sont le produit d'un travail de perspective sur un certain territoire dans un certain environnement. Le partage des valeurs opère depuis les expérimentations et l'appréciation de leurs conséquences, depuis le fait d'expérimenter les mêmes effets des enquêtes, donc il ne s'agit pas d'un partage de type purement intellectuel. Ainsi, dire que l'on partage les mêmes valeurs ne signifie pas que l'on peut pointer des contenus de valeurs comme unités discrètes d'"idées" au sens de contenus intellectuels. C'est plutôt dire que c'est en partageant la même expérience de l'activité et des enquêtes qu'elle exige sur un certain territoire, que l'on sait reconnaître non pas des contenus d'action comme unités discrètes, mais les limites du territoire, les risques encourus pour la mission selon l'orientation que prend l'activité.

Nos résultats nous invitent ainsi à concevoir la professionnalité comme un processus collectif, dynamique et expérimental de construction d'un territoire pratique, issu des enquêtes pratiques et toujours situées des professionnels. La professionnalité est alors considérée comme

phénomène rattaché à un collectif et ce qui fait professionnalité dans le collectif relève de l'expérimentation commune, sur un même territoire, de la construction de problèmes et des conséquences que ces enquêtes produisent. À une définition privée de la professionnalité découlant des représentations opératoires des professionnels, se substitue une définition publique, située et dynamique depuis les accomplissements. Cette entrée a l'avantage de ne pas figer l'analyse sur des actions individuelles ou des moments particuliers, ce qui risquerait de cristalliser l'attention sur des conflits d'équipe ou de glisser dans des explications depuis les dispositions personnelles des professionnels. Finalement, nos résultats ne décrivent pas la part codifiée de la professionnalité (Ogien, 2014), mais bien l'expérience d'être pris comme professionnels dans des relations qui tout à la fois créent, constituent la professionnalité tout en créant les acteurs, en les transformant depuis le déploiement des effets de cette professionnalité en constitution. Dans cette perspective, nous ne décrivons pas de manière essentialiste des attributs fixes chez les professionnels, par exemple sous formes de compétences ou de connaissances stables qui exprimeraient une professionnalité comme état privé, mais saisissons comment l'expérience de la professionnalité se fait, et ce qu'elle fait faire aux professionnels (Hennion, 2015), depuis les relations dans lesquels ils sont engagés dans cette construction du monde depuis leurs actions.

Enfin, nos résultats alimentent notre réflexion pédagogique dans le cadre de la formation professionnelle en alternance. Le non-dualisme entre pensée et action repose la question du rapport entre théorie et pratique, fondatrice dans les dispositifs de formation en alternance d'une conception duale privilégiant une logique de transmission de contenus théoriques en formation à des fins d'application pratique sur les terrains professionnels. La prise en compte du travail d'enquête nous amène à discuter dans ces dispositifs la fonction du lieu de formation, en l'enrichissant : il ne s'agit pas seulement (ou tant) de transmettre des contenus théoriques, mais d'accompagner les étudiants dans la construction des problèmes en étant engagés en partenariat avec l'environnement dans des activités contextualisées. En inversant le schéma applicationniste classique de la connaissance comme vérité objective, le lieu de formation peut se concevoir comme un lieu de capitalisation de connaissances qui sont bel et bien d'abord produites dans l'expérience professionnelle (Mezzena *et al.*, à paraître ; Mezzena, à paraître).

Bibliographie

Deleuze G. et Parnet C., 1996, Dialogues, Paris, éd. Champs-Flammarion.

Dewey J., 1993[1938], Logique. La théorie de l'enquête, Paris, éd. PUF.

Hennion A., 2015. « Enquêter sur nos attachements. Comment hériter de William James ? », Revue en ligne SociologieS [En ligne], Dossiers, Pragmatisme et sciences sociales : explorations, enquêtes, expérimentations, mis en ligne le 23 février 2015, consulté le 01 décembre 2015. URL [<http://sociologies.revues.org/4953>].

James W., 2007, *Le pragmatisme*, Paris, éd. Flammarion.

Lapoujade D., 2007, *William James. Empirisme et pragmatisme*, Paris, éd. Les empêcheurs de penser en rond.

Mezzena S., 2012, « Engagement des travailleurs sociaux depuis le partenariat avec l'environnement : agencements et formation des valeurs », *Revue Forum*, n° 136, p. 37-46.

Mezzena S., à paraître, *Une connaissance pratique logée dans l'activité même. Discussion critique du praticien réflexif de Schön depuis la théorie de l'enquête de Dewey* (titre provisoire), Genève, Éditions ies.

Mezzena S. et Stroumza K., soumis, « "Imprévisibilité de l'action et intelligence pratique : quelques éléments de méthodologie pour l'analyse de l'activité" », *Revue AFFUTS*.

Mezzena S., Stroumza K. et Kramer N., soumis, « Un dilemme pratique à trancher depuis des valeurs logées dans l'activité. Conséquences pour la définition de la connaissance professionnelle des éducateurs », *Revue Activités*.

Mezzena S., Stroumza K. et Seferdjeli L. (2014). Des recherches qui prennent pour objet les savoir-faire, in Paturel D. (dir.), *Recherche en travail social : les approches participatives*, Nîmes, éd. Champ Social, p. 220-235.

Mezzena, S., Stroumza, K., Kramer, N. et Baumgartner P. (à paraître), *Connaissance, valeur et professionnalité dans la pratique comme territoire à équilibrer. Enquêtes et perspective dans l'activité des éducateurs* (titre provisoire), Genève, Éditions ies.

Mezzena S., Stroumza K., Kramer N. et Baumgartner P. (à paraître). *Connaissance, valeur et professionnalité dans la pratique comme territoire à équilibrer. Enquêtes et perspective dans l'activité des éducateurs* (titre provisoire), Genève, Éditions ies.

Moachon E., et Bonvin J.-M., 2013, « Les nouveaux modes de gestion du travail social et la marge discrétionnaire des travailleurs sociaux », in Bellot C., Bresson M. et Jetté C., *Le travail social et la nouvelle gestion publique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 205-220.

Ogien A., 2007, *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*, Paris, éd. Armand Colin.

Ogien A., 2014, « Revenir à l'ordinaire. L'exercice de la connaissance en situation d'intervention », *Raison publique*, n° 18, p 77-91.

Ogien A., 2015, « Quand agir, c'est penser. Certitude, conviction et connaissance directe », *Intellectica*, n° 63, p. 15-35.

Quéré L., 2006, « L'environnement comme partenaire », in Barbier J.-M. et Durand M., Sujets, activités, environnements. Approches transverses, Paris, éd. PUF, p. 7-29.

Stengers I., 2007, « William James : une éthique de la pensée ? », in Debaise D., Vie et expérimentation. Peirce, James, Dewey, Paris, éd. Vrin, p. 147-174.

Stroumza K. et Mezzena S., soumis, « "Faire connaissance", "se faire penser" : un dispositif d'autoconfrontation dans une démarche de visibilisation des savoir-faire des modérateurs dans les bus nocturnes », Raisons éducatives, n° 20, FPSE, Université de Genève.

Stroumza K, Mezzena S., Friedrich J. et Seferdjeli L., 2014, L'ajustement dans tous ses états : règles, émotions, distance et engagement dans les activités éducatives d'un centre de jour genevois, Genève, Éditions ies.

Pour citer cet article

Référence électronique

Sylvie Mezzena, Kim Stroumza, Nicolas Kramer, "L'insertion des adolescents en difficulté : situations douteuses, art d'hésiter et connaissance pratique dans l'activité des éducateurs", Sciences et actions sociales [en ligne], N°4 | 2016, mis en ligne le 29 avril 2016, consulté le 29 avril 2016, URL : <http://www.sas-revue.org/index.php/17-varia/70-l-insertion-des-adolescents-en-difficulte-situations-douteuses-art-d-hesiter-et-connaissance-pratique-dans-l-activite-des-educateurs>

Auteur

Sylvie Mezzena

Professeure à la Haute école de travail social de Genève

Sylvie.mezzena@hesge.ch

Kim Stroumza

Professeure à la Haute école de travail social de Genève

Kim.stroumza@hesge.ch

Nicolas Kramer

Chargé de cours à la Haute école de travail social de Genève

Nicolas.kramer@hesge.ch

Droits d'auteur

© Sciences et actions sociales

Toute reproduction interdite sans autorisation explicite de la rédaction/Any replication is submitted to the authorization of the editors