



*Institut Régional du Travail Social*  
Provence - Alpes - Côte d'Azur - Corse

Semaine de formation commune ETS/MA  
Du 24 au 28 janvier 2005

Centre d'activité Problématique de la dépendance

## Sommaire

Repérage et comparaison des différentes pédagogies d'utilisations éducatives de l'activité

Jacques MARPEAU

p.3

La question de l'évaluation des pratiques dans les établissements sociaux et médico-sociaux

Jacques PAPAY

p.13

Violence en institution : comment une institution peut créer de la violence dans les pratiques professionnelles

Renée ADJIMAN

p.21

# Repérage et comparaison des différentes pédagogies d'utilisations éducatives de l'activité

J. Marpeau

Doit-on, en tant qu'éducateur, être compétent dans la connaissance d'une technique pour conduire une activité ?

A cette question, certains éducateurs répondent "Non ! Car nous n'avons pas à faire faire des apprentissages techniques mais à éduquer..."

D'autres répondent "Faire n'importe quoi n'importe comment, ne mène la personne accompagnée qu'à l'échec, au découragement et à l'abandon..."

a. une question mal posée

Il faut reconnaître que la question rapportée ainsi, si elle amène à des interrogations multiples et importantes quant aux enjeux éducatifs d'une activité technique, le fait de la façon la plus équivoque qui soit.

En effet, la compétence de l'éducateur Spécialisé n'est bien sûr pas à confondre avec une compétence technique quelle qu'elle soit, et aucun savoir faire "technique" n'est en soi indispensable à la vie que des hommes et des femmes auront à assumer dans quinze ans et plus.

Pas plus la varappe que la photo - les marionnettes - le yoga - le dessin - la danse - le judo - l'art dramatique - la natation... que sais-je encore... ne sont indispensables. C'est là une évidence.

Devant ce constat, certains sont tentés de se tourner vers des activités à caractère plus directement et apparemment utilitaire : cuisine, informatique par exemple... le caractère utilitaire de ces apprentissages semble évident. C'est à mon avis un nouveau leurre, car l'intérêt de l'éducatif réside en tout autre chose que la forme technique de l'activité.

b. ... **qui** occulte les véritables enjeux éducatifs

Pour faire face aux situations actuelles et surtout futures et inconnues de son existence, "l'individu" a un besoin indispensable de développer, d'organiser (de structurer) le rapport à son corps - à son imaginaire - à l'espace - à la matière - aux éléments. Il doit être capable de se situer par rapport à la règle, à la loi, de se positionner en tant que sujet acteur dans un groupe, un milieu, une culture. Il doit être capable de projet... etc... etc...

... Et pour pouvoir expérimenter, découvrir, organiser, construire ces multiples facultés ou capacités, il faut à l'individu, à tous les stades de son développement, des terrains d'aventure et de découverte. Ceux-ci devront permettre l'expérimentation de sensations, d'émotions, en "vraie grandeur" et la rencontre de difficultés réelles pour chacun. Ces terrains d'aventure doivent offrir des possibilités d'expression de désir, de projection, de réussite, de dépassement de l'échec - tout en étant à la mesure de chacun parce que fortement marqué par la dimension de jeu.

Ce sont là les fonctions des activités dans leur apport éducatif. Elles ne s'opposent en rien aux apports autres du quotidien . Elles sont seulement une mine de possibilités multiples où l'on peut puiser...

Le cadre ainsi redéfini, et la compétence à éduquer de l'éducateur n'étant pas ici mise en cause, il reste à savoir s'il est nécessaire qu'il soit à la fois éducateur et "technicien" compétent dans une technique, où s'il est préférable qu'il partage et accompagne les découvertes au même niveau et rythme que la personne accompagnée ?

Essayons de repérer ce que contiennent de positif c'est deux démarches, et les dangers que peuvent révéler sur le plan de l'éducatif, en étudiant successivement ce que j'appellerai

### **A. la pédagogie de la "découverte"**

### **B. la pédagogie de la "compétence technique"**

## A. la pédagogie de la "découverte"

### 1. bénéfices possibles d'un tel "accompagnement"

a. un mot souvent utilisé et... peu défini.

*Compagnons*: (du latin CUM : avec et PANIS : pain)

- Celui qui partage le même pain... // celui qui vit dans la compagnie intime de quelqu'un, participe à sa vie... (Ency. Larousse 1966)

- Celui qui mange son pain avec... (Petit Robert 1989)

Le compagnon est celui qui partage avec l'autre ce qui lui permet de vivre et ainsi reconnaît comme bon, "valide" ce qui nourrit l'autre en s'en nourrissant lui même.

Le compagnon est celui qui se nourrit "du même" (*pain*) et pourtant produit du différent (*agir-être*) et aussi signifie qu'à partir d'une même "*nourriture*" il est possible d'être et d'advenir de multiples façons.

Il y a là, dans le "partage du pain", dans le "compagnonnage" (*le partage du- vécu*) dans l'accompagnement (*le partage du chemin, du cheminement...*) une relation d'intersubjectivité une alliance dialectique de l'identique et de la différence qui produit du sens et permet au sujet d'accéder simultanément à une identité et à l'altérité (l'autre est autre, proche et distant, identique et différent) ce qui permet l'échappée de la forme unique close, clôturée, enfermante, aliénante.

b. particularités d'une "démarche d'accompagnement".

Dans cette démarche l'éducateur ne maîtrise ni l'outil technique, ni la situation. Il est au même niveau que l'a personne accompagnée, parfois même il possède moins d'aisance ou de capacités que celle-ci.

Exemple : l'éducateur qui accompagne un groupe d'enfants à la patinoire et ne sait pas lui-même patiner.

On peut déjà noter que dans cette attitude, il y a célébration du désir des individus et validation du choix du groupe. Cette attitude signifie également un rapport positif d'ouverture à l'inconnu et à la découverte.

c. mutation des places, des rôles et des statuts.

Ici l'éducateur est au même niveau d'appréhension et de découverte de l'activité que la personne accompagnée, je dirais de préhension (manière de prendre l'activité et de s'y prendre dans l'action). Il est lui-même sujet à des surgissements de perceptions, d'émotions, de "ressentis" amenant chez lui des réactions multiples et visibles qu'il lui faut identifier, gérer et adapter pour/par lui-même, afin de s'adapter à cette réalité nouvelle pour lui.

L'adulte n'est cependant pas globalement (structurellement) au même niveau que l'accompagné (en particulier si celui-ci a par ailleurs des difficultés multiples). On peut espérer que, par sa maturité, l'adulte vivra les frustrations et les échecs, comme ne mettant pas en jeu son intégrité, mais comme stimulant sa recherche d'adaptation.

Ce n'est en réalité pas si facile à vivre quand l'adulte est réellement en situation d'insécurité. Si on en croit l'exemple de la piscine. Combien d'éducateurs acceptent d'accompagner des enfants à la piscine quand eux-mêmes, ne sachant pas nager, sont en difficulté dans l'eau?

Peu d'équipes éducatives font une place à cette réflexion et à cette démarche, qui bien sûr, n'a pas une utilité d'encadrement technique, mais d'accompagnement ayant un tout autre aspect pédagogique.

d. significations.

Cette situation d'accompagnement prend une autre signification, quand c'est la personne accompagnée (enfant, adolescent ou adulte) qui, étant sur son terrain de plaisir et de compétence, est amené à partager son savoir et son savoir faire, voire son assurance avec l'éducateur.

Il y a là un changement de rôles qui signifie à l'autre une place de partenaire reconnu comme compétent sur son propre terrain et capable de permettre à l'autre, y compris l'adulte, de se construire à son tour, de trouver des solutions...

Il est alors reconnu comme ayant à son tour autorité, capable de s'autoriser cet accompagnement. Il y a là une procédure "d'autorisation"(1), permettant l'émergence d'un rapport tout différent au sens de l'autorité...

Le rapport à l'autre, à l'adulte en particulier, prend alors une autre signification que celle de rapport au maître(2) : celle d'un rapport possible d'échanges entre partenaires (même si les parts ne sont pas égales dans la multiplicité des échanges, il y a bien réciprocité).

1 voir ROBIN (Rolande) De l'improvisation éducative à l'autorisation. Une dynamique de formation et d'auto-formation. Contribution au IV<sup>e</sup> symposium du Réseau International de Recherche-Formation en Education Permanente AFPA/Université de Tours, Paris, avril 1989 (publication des actes du colloque prévue à La Documentation Française 1991.

2 voir "Le paradigme éducatif" IMBERT (Francis) La question de l'éthique dans le champ de l'éducatif, Vigneux, Matrice, 1987. 116 p. (coll. Pi), p. 22

Enfin, si l'accompagnateur en difficulté a fait appel à la compétence de l'enfant ou du jeune, c'est qu'il a fait confiance à ses capacités, mais aussi à sa bienveillance (attitude et aptitude à voir du bien en l'autre et à vouloir du bien à l'autre et ne pas utiliser la situation pour instaurer un rapport de domination à son profit). Ainsi, s'installera plus facilement<sup>(3)</sup> une réciprocité dans la confiance, car il y aura eu une expérience impliquée (avec les risques et la valorisation que cela représente) de ce qu'est la relation de confiance dans le rapport à autrui.

e. processus d'identification chez la personne accompagnée.

La personne en difficulté a besoin de découvrir qu' "être adulte" ce n'est pas "tout savoir" ou "tout réussir" (sortie de la toute puissance de l'imaginaire qui renvoie à l'impuissance à inscrire son désir dans la réalité...). C'est assumer les situations d'insécurité et de crise, que représente tout rapport à l'inconnu, tout en gardant suffisamment confiance en ses propres capacités, pour savoir forger des solutions nouvelles.

L'image de l'adulte se modifie. Elle passe de "celui qui réussit", à " celui qui sait exister même sur un terrain d'insécurité (continuité de soi, sans risque d'effondrement) et qui peut chercher à modifier son rapport à l'élément, à autrui, à son environnement, pour atteindre l'objectif ou prendre la place désirée.

f. identité professionnelle de l'éducateur dans cette pédagogie.

Il faut ici préciser le "déplacement" de la nature de la "gratification professionnelle" (plaisir, représentation valorisante, identité) de l'éducateur.

En accompagnant l'enfant, le jeune ou l'adulte sur le terrain de son plaisir, alors que l'éducateur y est lui-même peu à l'aise, l'éducateur renforce dans l'esprit de cet autre, l'intérêt qui lui est porté et en désigne le sens : " *C'est sur le terrain de ta propre évolution possible que tu m'intéresses et pas seulement dans mes attentes tes "échappées" sont à mes yeux des valeurs.* "l'éducateur "valide" ainsi le plaisir et le désir Autonome de l'autre.

Permettre une mutation de rapport, de sens, de cette nature là, c'est bien faire preuve d'une remarquable compétence professionnelle pour l'éducateur, et, en ce sens, malgré la situation temporairement inconfortable, à terme, il y a bien renvoi d'une image professionnelle valorisante et gratifiante... mais qui, on le voit s'est déplacée d'objet. Elle ne se situe plus dans la réussite apparente de l'action entreprise, ni dans la "maîtrise de l'éducateur" mais dans le fait d'être capable de "se prêter" en appui à autrui, pour que celui-ci puisse "SE construire".

Connaissant l'utilité de ce placement particulier de la représentation de l'adulte, l'éducateur ne confond pas ici sa difficulté personnelle et l'importance qu'elle prend dans le regard d'autrui. C'est cette fragilité même qui, assumée, devient une "compétence professionnelle".

<sup>3</sup> ce changement de rapport de domination n'est pas sans poser de problèmes; en effet la personne qui à "intégré" ce rapport y "adhère" généralement si fortement qu'elle le reproduit soit en restaurant sa position de dominé, soit en s'identifiant au dominant... Voir à se sujet: FREIRE (Paulo) Pédagogie des opprimés Paris FM Pt. coll. Maspéro, 1977.

## 2. limites de propositions éducatives qui ne se situeraient que dans l'accompagnement (*dans la démaîtrise de la situation ou de la technique par l'adulte*)

*Il y a ici un risque que l'enfant, le jeune ou l'adulte, "touche à tout" dans l' "à peu près" d'une réalisation, sans jamais aboutir à une maîtrise consistante, significative d'un accès à la réussite par la maîtrise technique (savoir et savoir-faire), ou pire, n'arrive pas à dépasser les situations (et perceptions) d'échec en l'absence de connaissances suffisamment performantes des lois qui régissent les situations rencontrées ou les actions entreprises.*

*Exemple : En photo, un amateur sur deux environ, quand il aborde le tirage noir et blanc seul, abandonne après s'en être dégoûté par des résultats insatisfaisants dont il ne peut, faute de repères, comprendre la cause (en particulier : surexposition et sous-développement au tirage , ces deux erreurs cumulées rendant docile la lecture du résultat insatisfaisant...)*

*Il y a même un risque important de rendre difficile l'accès à une plus grande capacité d'adaptation s'il y a abandon des projets successifs faute de clefs pour comprendre les diverses lois et règles qui régissent les activités abordées (il y a là matière à réflexion concernant les activités successivement essayées, puis abandonnées par les adolescent...).*

-----

## B. pédagogie de la compétence technique

### 1. Remarque préliminaire importante.

#### **a. Illusion "de la toute puissance"**

*Il s'agit bien ici de la connaissance d'une TECHNIQUE et PAS de la maîtrise des mécanismes psychologiques au sens d'une recherche d'effets induits (à l'image d'une "conduite forcée" de centrale hydraulique). Sous prétexte de connaissances "technique" garantissant de apprentissages, s'insinue parfois dans certaines pédagogies une prétention à organiser un véritable programme de développement des capacité d'autrui...*

Il est illusoire de croire à une possibilité de "transparence" (4). Les résurgences de l'inconscient se mêlant à l'histoire personnelle, affective, culturelle, font que le rapport de chacun à une situation donnée est toujours, et reste, singulière, opaque(5).

Il serait dangereux de rêver aboutir à ce qui ne serait que conditionnement ou manipulation. En tout état de cause, cette attitude ne saurait être confondue avec une démarche éducative. Cette dernière ne pouvant se situer QUE du côté de la prise de conscience par l'individu des déterminismes l'empêchant de placer ses désirs, et de formuler des choix délibérés dans des projets qui lui sont propres, pour être **SUJET ACTEUR et NON sujet assujéti à des conditionnements multiples.**

Il s'agira bien, dans ce qui va suivre, de la compétence technique permettant de faire percevoir et comprendre les obstacles liés à la **nature, aux éléments, aux outils, au système technologique qui régissent un ensemble de paramètres dans une situation donnée (par exemple les lois concernant des réactions physiques et chimiques dans l'utilisation de la lumière et du traitement d'une surface sensible en photographie).**

Cependant, la "Technique pure" n'existe pas. Elle est intimement liée à l'espace, aux moyens, au contexte où elle s'expérimente et s'exerce. Elle est le lieu, le **prétexte, le moyen pour l'individu**, de projections de son imaginaire, de stimulations de ses désirs, d'investissement dans des projets... Elle provoque, met en appétence... ou insécurise et amène au repli... Elle ouvre à des possibilités multiples de marquer la **réalité, du sceau du désir** et de l'agir de la **personne ou/et l'amène à la désillusion de ses rêves** dans la **réalisation (rencontre de la réalité où tout n'est pas possible).**

b. aliénation ou éducation ?

La démarche éducative n'a à mes yeux, en AUCUN CAS pour objet d'induire un comportement (nous ne serions ici que dans le dressage, au mieux dans l'apprentissage ponctuel fermé) mais au contraire d'offrir des alternatives possibles à un rapport à une réalité donnée, qui se révèle inopérant, stéréotypé, répétitif, parce que unique ou limité dans ses modèles (aliéné - bloqué) et de ce fait source de frustration ou de souffrance pour l'individu.

**Il s'agit justement dans une approche éducative de permettre que s'instaure ou se restaure, chez l'individu, la possibilité d'un rapport singulier du désir propre à la matière, à l'élément, à l'environnement, à l'événement, à autrui...**

Il s'agit bien là de lui permettre de se situer dans un projet original car "s'originant" dans son désir, dans son histoire, et influençant, ayant prise sur son devenir.

4 Transparence. Qualité supposée de l'objet, permettant, à la longue, par rigueur et opiniâtreté, d'en éliminer tout mystère, tout impensé, tout insu. Ce qui peut être totalement construit, déconstruit, reconstruit, sans perte des propriétés essentielles, par le travail de la connaissance. Ainsi la "mise à plat" voulue par l'explication devient possible. La dé-composition (étymologie du mot analyse), la réduction du compliqué en éléments de plus en plus simples, peut être plus pure, est, au fond le pari des formes canoniques de la connaissance scientifique. ARDOINO Jacques), BERGER (Guy) D'une évaluation en miettes à UNE EVALUATION EN ACTE Préface de E. Bayer, postface de R. Pagés. Vigneux, Matrice ANDSHA, 1989, 234 p. (Lexique p. 222)

5 Opacité. qualité supposée de l'objet de connaissance, en fonction de laquelle il résiste et se dérobe à l'analyse (négativité), par opposition à la transparence. ARDOINO (jacques), BERGER (Guy), 1989 opus cité.

Prenons la situation de l'adolescent qui, après un temps long d'efforts et de plaisir dans la réalisation d'un dessin, fait une tache par inadvertance et NE PEUT, ne supportant pas l'erreur QUE rejeter son oeuvre (dessin déchiré et mis à la poubelle ... (ici l'appréciation de la limitation des alternatives - "Ne peut que" - est possible quand il y a observation de la répétition de phénomène et de l'attitude en réponse).

Dans une situation aussi "ordinaire" se joue une grande part du rapport que l'individu a à son imaginaire, à sa perception et sa représentation de "l'IRREPARABLE" à sa mobilité face aux représentations multiples finales, possible de l'oeuvre.

Il ne s'agit pas d'intervenir systématiquement mais seulement quand il y a répétition et traduction d'une difficulté d'une insatisfaction, d'une souffrance.

Il ne s'agit pas d'intervenir *"directement sur"*... mais de permettre une coupure, une sortie de la reproduction et de la spirale de l'échec. Aussi, le seul fait de "sauvegarder" l'oeuvre en la protégeant au moment de la frustration due à la tache. Une attention simple et un mot peuvent suffire, ex: "Ne détruis pas ton dessin. Tel qu'il est il me plaît. Tu me le donnes ...?", revalorise l'oeuvre et son auteur; plus exactement permet à celui-ci de rééquilibrer (relativiser, relier) son auto-évaluation à partir de sa perception interne (frustration), à un point de vue extérieur. C'est cette *"relativisation"*, cette *"reliance"* qui est importante, même si l'oeuvre est en définitive détruite.

La compétence technique permettra, dans un temps ultérieur, d'organiser un travail graphique à partir de taches et de là, une "Re-saisie" du dessin raté pourra être imaginée. Le dessin oublié dans ses aspects négatifs pourra être réenvisagé (re-vu autrement par son auteur) à partir des nouvelles images mentales de la gestion possible des taches nouvellement découvertes.

Ce travail de "Re-saisie" (du dessin, mais aussi de son propre désir en confrontation avec la réalité...) amène souvent à de très intéressantes réalisations sur le plan de la création. Mais ce qui est bien plus important réside sur le plan éducatif dans la capacité de réinvestissement d'une situation d'échec en intégrant le surgissement de "fortuits" dans une recherche de forme et d'action nouvelle adaptée aux désirs de l'auteur. L'erreur dans une telle démarche change de "statut". De "négative", elle est ici découverte comme un moyen possible de nouveauté, de création et de "mieux".

Cette nécessité de devoir élaborer des stratégies de dépassement de l'échec est vital pour tout individu bien au-delà d'une situation d'activité graphique. Ici l'activité graphique aura été l'une des occasions possible de cette remise en jeu de quelque chose de bloqué (au sens de serrure = espace qui permet le fonctionnement - au sens ludique par la remise en circulation du plaisir, et le réinvestissement de désir dans un projet).

Il n'y a pas ici, la volonté de maîtrise de l'ensemble des paramètres en jeu au sens d'un *programme* ni conditionnement au sens de *maîtrise des conditions du comportement d'autrui*, mais offre de mobilités et d'alternatives possibles dont l'individu peut se saisir, si cela va dans le sens de ses désirs et de ses projets.

La compréhension que l'éducateur peut avoir de ces situations n'est pas une "Connaissance" de nature scientifique entraînant une sécurité voire une certitude quant au bien fondé de sa proposition (bien trop de paramètres sont en jeu) mais un rapport d'hypothèses successives entraînant des essais et des propositions multiples.

Il y a là compétence éducative au sens où la compétence dépasse le savoir et le savoir-faire, par le jugement de la pertinence de l'emploi de l'outil à ce moment là d'une problématique.

La compétence technique (en interaction avec la compétence pédagogique) suppose que l'on dispose d'un réservoir d'alternatives techniques dans les formes et itinéraires possibles de dépassement d'une difficulté. De plus, une fois la difficulté dépassée, elle sera "parlée" (quand c'est possible) ou rejouée de telle sorte que puisse être entrevue par l'individu, non pas seulement la difficulté ponctuelle (ici le dépassement de la tâche dans cette activité graphique) mais bien la notion plus vaste du rapport à l'erreur - à la frustration - à l'irréparable - à l'échec... dans de multiples situations de vie (fonction de transposition mentale d'un processus constant à des situations multiples).

Cette longue remarque étant faite, revenons à la pédagogie de la compétence technique.

## **2. bénéfices possibles d'une telle pédagogie de l'activité**

a. offre de possibilités tâtonnement expérimental.

L'éducateur maîtrise suffisamment l'outil technique et (ou) la situation, à la différence de l'enfant, l'adolescent ou l'adulte qui, lui, la découvre.

Connaissant la situation, (contexte, lieu, possibilités...) l'éducateur peut favoriser la découverte par le tâtonnement expérimental tout en limitant les risques et préparer le cadre, les moyens (matériaux, outils) rendant possible la découverte et l'invention.

b. attention à une problématique singulière et à une progression dans la difficulté.

Il peut également organiser la progressivité personnalisée de l'approche des difficultés quand il y a crise, exemple en ski : "chausser", "déchausser", glisse sur pente douce, chasse neige, virage... Ceci dans une forme ludique.

Dominant le dispositif global, il peut en changer les éléments, les modifier, les remettre en place, pour en faire expérimenter et comprendre les interactions, exemple en dessin ou peinture : l'intervention sur l'un des "constituants" (outil, matériaux ou support) qui peut complètement modifier le "rendu" et relancer la créativité à partir d'une même "expression du sujet" (*intervention* ici ne veut pas ici dire "*intrusion*" mais mise à disposition de moyens permettant des ouvertures).

c. distanciation, mise en parole et accès au sens de la difficulté.

Connaissant les phénomènes mis en jeu dans la situation, chez les individus ou les groupes, il peut les anticiper et s'en distancer ; expliciter les conditions et les causes de leurs surgissements, leur "**donner sens**" en permettant leur compréhension et leur prise en compte par l'individu ou le groupe.

*Prenons par exemple le phénomène de la tétanisation des muscles en varappe, quand, collé au rocher, on est sur la pointe extrême **des pieds**. Ceci engendre une tension musculaire et nerveuse amenant un tremblement des jambes qu'on ne peut réprimer, ce qui participe à une attitude de panique. Alors que lorsque l'on s'éloigne de la roche (ce qui apparaît au sujet comme dangereux) on reporte plus de poids en appui perpendiculaire et de ce fait la prise devient plus sûre, on peut aussi se mettre en repos et avoir une vision plus large des prises.*

Il peut reconnaître la peur chez un jeune et lui permettre de l'objectiver en en identifiant l'objet. Ainsi, en ski, la peur de la pente sur une déclivité faible est majorée face à une vallée ouverte alors que la même déclivité n'est pas aussi "impressionnante" dans un passage où la vue est limitée par des obstacles (arbres, montagnes...)

Il peut repérer la cause objective (technique) de l'échec, la faire percevoir au sujet en recréant les conditions qui vont permettre la réussite et éviter l'enfermement dans la perception globale d'échec ("je suis nul, je n'y arriverai jamais, je ne suis jamais arrivé à rien...") L'exemple en photo cité plus haut de la surexposition suivie d'un sous développement est une bonne illustration de la difficulté à repérer les interférences des divers facteurs dans la cause d'un échec et peut techniquement être montrée, démontrée, démontée... en la reproduisant à partir d'un même négatif.

d. sortie de la perception globale d'échec.

Quand les éléments peuvent être séparés les mécanismes peuvent être plus facilement compris et maîtrisés. L'individu découvre que ce n'est pas sa capacité globale qui est en cause mais seulement sa compréhension d'un certain nombre de points particuliers ou de leur articulation dans un processus  
d'ensemble.

Il peut faire travailler un point précis de la problématique de l'enfant, en fonction de sa motivation et de son investissement dans l'activité. *Un jeune qui devient violent sur un terrain de foot quand les adversaires le déssaisissent de la balle, le privant ainsi de la valorisation attendue devra, devant le risque, de quitter le terrain (carton rouge), réussir à distancer son surinvestissement dans l'action.* L'éducateur pourra à l'entraînement mettre en place des stratégies et faire travailler **des situations de possession - dépossessions - reconquête (situations de foot ordinaires qui amèneront à percevoir la perte non seulement comme normale mais aussi comme temporaire).**

L'éducateur peut ainsi relier les difficultés ponctuelles de l'individu rencontrées dans l'activité à **certains aspects de la problématique globale de celui-ci (exemple cité plus haut du recours à la violence dans les situations de frustration).**

e. mise en travail de la capacité d'adaptation.

Autre exemple de la difficulté de mobilité et de changement de rôle dans le jeu théâtral et les difficultés dans le jeu relationnel d'un individu dans ses rapports aux autres.

Outre le moyen là de permettre à l'enfant, l'adolescent ou l'adulte, dans un espace bienveillant<sup>(6)</sup> de prendre conscience de la nature des difficultés qu'il rencontre, il y a dans l'activité parce que en grande partie ludique (investissement libre, gratuité et conséquences minimales pour l'individu) un lieu où elles peuvent non seulement se mettre au jour mais surtout où l'enfant pourra expérimenter des stratégies et des moyens permettant leurs dépassements.

Il y a là l'exercice et l'expérience d'un processus de changement et d'adaptation menant à une capacité d'adaptation (adaptabilité). Ce n'est pas l'adaptation à la situation qui est ici la visée, la finalité de l'action. L'adaptation à **la situation n'est que le moyen de l'accès à une capacité d'adaptation.** Ce qui est radicalement différent.

Ainsi un jeune qui, contré par un adversaire sur un terrain de foot, arrive à accepter la dépossesion de sa jubilation à marquer un but pour passer la balle à un partenaire mieux placé, bien au-delà de la réussite de l'équipe, aura acquis une capacité de décentrement de lui-même de distanciation lui permettant de différer un plaisir pour le replacer dans un projet d'ensemble...

Ces capacités là étant bien plus fondamentales dans les situations ultérieures de sa vie que son brio au foot, l'activité aura eu le mérite de permettre pour lui cette amorce de capacité parce que le foot étant pour lui à ce moment-là source de motivation 'et lieu d'investissement.

f. ... et visée d'autonomie...

C'est dans la mesure où, à l'intérieur des activités l'enfant l'adolescent ou l'adulte en situation, pourra lui-même mettre en place des procédures de dépassement de ses difficultés et d'adaptation qu'il aura accès à l'autonomie, à la faculté de placement de ses désirs et **de ses choix dans des situations** nouvelles différentes et inconnues.

6 On peut ici faire un lien avec la notion d'environnement "suffisamment bon" de WINNICOTT et avec le concept d'empathie chez ROGERS

### 3. dangers de propositions éducatives qui ne se situeraient **que** dans la maîtrise technique

#### a. Image identificatoire de l'adulte survalorisée.

Si l'enfant ou le jeune ne rencontrent que des adultes "techniciens" sûrs de leurs savoirs et de leurs savoir-faire (en situation scolaire des professeurs différents pour chaque matière, en sport des spécialistes de chaque discipline, en activité manuelle... etc). Il n'aura à sa disposition, comme image identificatoire, que celle d'un adulte sûr de lui-même et maîtrisant toutes les situations rencontrées (ce qui est une duperie) alors que lui, (l'enfant, le jeune ou l'adulte en difficulté) vit le doute sur ses capacités, rencontre des limites, est traversé par des peurs, des espoirs et des désespoirs... face à ses propres projets.

Il lui faut donc bien sûr rencontrer des adultes capables de lui permettre, voire de lui garantir, l'accès à des réussites significatives de ses capacités, mais aussi rencontrer des adultes lui révélant les passages nécessaires par le doute du tâtonnement, par l'incertitude des résultats de l'expérimentation dans l'appréhension des situations nouvelles et inconnues afin qu'il sache que les itinéraires de découverte et de conquête passent par des phases d'insécurité et de mal-être redoutable.

#### b. continuité de soi difficile dans les phases dévalorisantes.

Il est nécessaire que le jeune puisse progressivement assumer ces phases d'insécurité non gratifiantes sans pour autant invalider son projet (effondrement de la continuité de soi), qu'il les perçoive comme provisoires et normales dans l'accès progressif à la compétence permettant la réussite (c'est ici que se placent le besoin et l'acceptation de l'apprentissage non comme une soumission à un modèle ou à une forme mais comme moyen de réalisation de ses désirs dans un projet qui tient compte des réalités).

Ces deux formes d'approche pédagogiques sont à mes yeux aussi indispensables que complémentaires dans les apports à l'enfant ou au jeune. C'est pourquoi d'ailleurs, tout naturellement, dans certaines situations d'activités, on fait appel à la fois à l'accompagnement de l'éducateur qui ne connaît pas ou peu la technique pratiquée et à l'encadrement technique d'un "spécialiste" pour offrir des moyens et des références diverses sur le plan éducatif.

Souvent encore dans les situations ordinaires de la vie, les deux positions alternent et s'interpénètrent heureusement sans même qu'on y porte attention.

Jacques Marpeau

8 mai 1991

*Note : Ce texte ne prétend pas tout traiter de ce sujet vaste, mais seulement se prêter à l'amorce d'échanges et de réflexions multiples sur les pédagogies permettent à l'individu de se construire dans et par "l'activité technique".*

# l'activité : tableau comparatif et repères dans ses différentes mises en oeuvre

Remarque Importante : "produire" ou "construire" des repères, c'est organiser des "indices" qui puissent interroger le sens de systèmes plus vastes. Les repères se trouvent du côté des signes. Ils mettent en alerte notre vigilance pour pouvoir comprendre le sens et la place d'éléments dans un ensemble... La réalité est une "complexité hétérogène " qui ne peut se réduire à quelques éléments "simples" Un tableau, ne peut être une grille de lecture à appliquer. Nous serions là dans la caricature. Ce n'est qu'un outil pour réfléchir des caractéristiques générales et interroger des jeux

	Activité coopérative	Activisme	Activité d'animation	Activité Educative
Attentes de l'environnement institutionnel vis à vis de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> <li>- d'ordres: (ne pas faire de bêtises)</li> <li>- canaliser</li> <li>- maintenir le calme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- d'une réalisation visible</li> <li>- d'une performance</li> <li>- l'activité est ici sa propre fin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intéresser, motiver</li> <li>- sociabiliser</li> <li>- offrir un cadre d'expériences, d'investissement, d'essai aux désirs et aux potentiels de l'individu et du groupe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le développement de la personne</li> <li>- le sujet SE construisant au moyen de l'espace potentiel offert</li> </ul>
Finalités de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> <li>- occuper ne pas 'zoner' (éviter de rater quelque chose ici comme une perte de sens, non comme un temps nécessaire à l'émergence du désir, à la 'construction du sens') ce qui est fait importe peu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'activité elle-même</li> <li>- la réalisation de l'action proposée ex : gagner la partie en foot, ...</li> <li>- la personne qui fait importe peu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- permettre l'émergence des dynamismes chez les personnes et les groupes (énoncé des désirs, projets, Inscription dans la réalité</li> <li>- créer des relations</li> <li>- permettre la 'participation' : Inscription dans un tissu social d'échanges</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'autonomie: par un travail de remaniement</li> <li>- et d'élaboration des multiples capacités qui lui sont indispensables pour qu'il puisse faire face à toutes les situations qu'il rencontrera dans l'Inconnu de son 'A-venir'</li> </ul>
Observations centrées sur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les transgressions possibles</li> <li>- les signes d'ennui</li> <li>- les débordements</li> <li>- les fuites ou sorties du cadre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ce qui facilite ou gêne la réalisation de l'action</li> <li>- les pertes de temps ou d'énergie</li> <li>- les gestes pertinents, fonctionnels, efficaces</li> <li>- les apprentissages 'corrects'</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les Intérêts portés par les participants à ce qu'ils font, à ce qu'ils projettent, à (adéquation entre l'action et le projet</li> <li>- la participation</li> <li>- les interactions facilitatrices</li> <li>- les capacités acquises et les perspectives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les Intérêts, les potentiels, les capacités</li> <li>- les blocages, les limites des situations de crise des individus</li> <li>- l'histoire personnelle, familiale, sociale</li> <li>- la problématique du sujet, sa fonction, son bien-être (rapport à lui-même, à autrui, à son environnement)</li> </ul>
Accompagnement de l'action	<ul style="list-style-type: none"> <li>- surveillance</li> <li>- éviter des problèmes</li> <li>- pousser à faire quelque chose pour avoir la paix (astreinte à un rythme dense)</li> <li>- 'Laisse faire' quand l'individu ne pose pas de problèmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- surstimulation en vue des objectifs à atteindre</li> <li>- facilitation</li> <li>- souci de rentabilité</li> <li>- va au résultat le plus rapide</li> <li>- montre, fait à la place du sujet, s'il n'y arrive pas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tient compte des motivations</li> <li>- veille au maintien de l'intérêt de chacun (mise en tension dynamique)</li> <li>- stratégie de dépassement des difficultés et de valorisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mise en situation de réussite</li> <li>- développement de la relation</li> <li>- travail à la limite (la crise est moyen de jouer et de déjouer les blocages)</li> <li>- dépassement de l'échec</li> </ul>

(salle)	Activité occupationnelle	Activisme	Activité d'animation	Activité Educadve
Gestion des conflits	<ul style="list-style-type: none"> <li>- évitement des conflits (renvoi à l'image de 'mauvais objet')</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- évitement des conflits qui 'gèrent' la performance, la réalisation de l'action</li> <li>- récupération des conflits et des rapports d'influence pour la réalisation attendue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gestion des conflits comme dynamique d'existence (placement des différences)</li> <li>- articulation dans l'action communautaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisé comme moyen d'accès à la mobilité des représentations et des rôles (mise en travail du jeu relationnel et des capacités d'interactions sociales)</li> </ul>
Place faite am désirs des participants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- doivent être contenus, canalisés par le cadre</li> <li>- sont confondus avec les attentes de rinstitution</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sont pris en compte dans la mesure où mis' vont dans le sens du désir du 'responsable' ou du <u>groupe. et</u> dans le sens de l'aboutissement de l'activité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sont pris en compte, 'régulés' et soumis aux désirs communs du groupe (consensus)</li> <li>- sont Interagissants dans l'espace commun du groupe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prise en compte des désirs et des refus des participants. (négatrlicité)</li> <li>- travail d'Inscription des désir dans la réalité et dans le temps (projets)</li> </ul>
Attitude possible des participants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- de soumission, amenant à se conformer aux attentes ou r"Yon</li> <li>- fugue (sorbe du cadre Imposé)</li> <li>- rennuï peut être vécu comme une protection contre la relation désirante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sécurité d'une prise en charge et d'un projet préétabli garantissant la réussite s'il y a soumission et conformité aux apprentissages...</li> <li>- l'activité peut amener à un surinvestissement dans l'action (surtension menant à l'échec)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- peut avoir du mal à énoncer son désir et être 'pris' (entraîné) dans la dynamique d'un groupe et reproduire les rapports de rôle et de place habituels.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- peut refuser la relation (rupture) la refermer sur la quête fusionnelle ou le face à face (violence)</li> <li>- l'activité sera alors 'médiatrice' ou 'tiers'</li> </ul>
Carractéristiques du projet	<ul style="list-style-type: none"> <li>- est celui de rinstitution</li> <li>Y se traduit en 'emploi du temps' à «remplir»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- est celui de l'animateur qui 'possède bien son activité'</li> <li>- c'est un 'projet d'action'</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- centré sur la dynamique du groupe</li> <li>- Interroge au moyen de l'action les potentialités dynamiques et créatives des personnes et du/des groupes</li> <li>- le projet est celui élaboré par/dans le groupe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- articule plusieurs niveaux de projets (sujet, partenaires, Intitution)</li> <li>- sert de projection dynamique au sujet et d'outil de confrontation à la réalité dans un travail d'évolutladremanlements</li> </ul>
Attitude générale de raccompagnateur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a peur des débordements</li> <li>- n'intervient qu'en situation d'autorité (sanction garantissant l'ordre)</li> <li>- est lui-même soumis à rattente du pouvoir institiWtionnel (reproduction)</li> <li>- ne peut prendre en compte les désirs, ni les problématiques Individuelles ('désordres')</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tourné vers la performance</li> <li>- met sa valorisation dans la réussite de l'objectif sa sécurité dans la compétence technique</li> <li>- est lui même dépendant du besoin de réussite et a des difficultés à assumer l'échec</li> <li>- ractivité est 'Son' affaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- est à la fois lui-même Intéressé à ce qu'il fait, et en est décentré pour s'effacer devant l'intérêt naissant d'autrui</li> <li>- Permet le placement des désirs et des dynamisme. propres dans le groupe parfois au détriment des objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- est d'abord Intéressé à l'évolution du sujet par l'acceptation même de la aise et des difficultés rencontrées.</li> <li>- gère une attitude 'désirante' d'encou ragement à la réussite, tout en favorisant rémergence du désir propre de l'Individu</li> </ul>
Fonctions de faccompagnateur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- agent d'exécution d'un 'plarxming' de l'institution, elle-même exécutante de la 'commande sociale'</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- agent de conception et de réalisation de 'Son' projet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- est médiateur ou tiers entre Individu et groupe</li> <li>- est 'garant' (médiateur et tiers entre groupe et Institution, entre projet et cadre extérieur)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- est faciitateur</li> <li>- accompagnateur des situations de crise (médiateur dans les ruptures, tiers dans les 'adhérences'</li> </ul>

— permet l'élaboration de garanties par le groupe

(suite)	Activité occupationnelle	Activisme	AEMé d'animation	Activité Educadve
<p>Repéras CévaWatlon la 'bonne acmé' est..</p> <p>le 'bon accompagnateur' est...</p>	<p>- celle pour laquelle 'il ny a pas d'ennuis à signaler (transgressions, comportements 'Anormaux')</p> <p>celui avec lequel "Il ny a pas de problème"</p>	<p>- qui est conforme aux résultats attendus (mesure de la performance de l'action, de la quantité ou la qualité des objets créés)</p> <p>- celui avec lequel 'on réalise des choses'</p>	<p>- celle qui a procuré aux participants des Intérêts, des gratifications (plaisirs) trouvés dans l'action et à son résultat</p> <p>- celle qui ouvre des perspectives d'entreprises, de projets nouveaux</p> <p>- celui avec lequel se vivent des expériences enrichissantes</p>	<p>- celle permettant l'évolution des capacités et la structuration de l'individu (remaniements, mobilités, 'transférabilité des acquis'...)</p> <p>- celui gace à qui se dénouent des crises, se dépassent des situations d'échec</p>
<p>Façon de rendre compte</p>	<p>- dit si'ça s'est bien ou mal passé'</p>	<p>- montre les résultats objectifs de raction, (objectifs réalisés, écarts, score quantitatif et qualitatif.</p>	<p>- montre l'enthousiasme individuel et de groupe l'adhésion provoquée par l'action, les perspectives nouvelles rendues possibles</p>	<p>- montre les maturations des sujets, les 'énigmes' restantes et les hypothèses Couverture à d'autres situations possibles permettant la continuation de l'évolution</p>
<p>Représentations sous-jacentes à ces pratiques</p>	<p>- vues 'naturalistes'</p> <p>- un individu se développe 'normalement' et harmonieusement dans un cadre 'sain'</p> <p>- avoir de saines occupations évite feruwt, les 'tentations, mauvaises fréquentations...'</p>	<p>- c'est en agissant que l'Individu existe et apprend</p> <p>- plus N fait d'apprentissages, plus 4 est armé pour s'adapter au monde existant</p>	<p>- c'est dans la mise en tension des désirs des individus et des groupes, et dans leur confrontation à la réalité matérielle et sociale, que le sujet se construit (l'éducation est i c i un 'bénéfice secondaire' tiré de l'expérience vécue)</p>	<p>- chaque Individu s'inscrit dans une histoire psychique et sociale singulière avec ses dynamismes propres, ses processus de blocages et ses phénomènes de répétition qu'il met en scène et en acte dans l'action</p> <p>- l'activité, sous certaines conditions, peut lui permettre un jeu (JE) autre, découvants, construisant ainsi pour lui-même d'autres "possibles"</p>
	<p>L'occupationnel et l'activisme représentent une méconnaissance, une "dégradation" ou une 'perversion" d'une action qui prétendrait être éducative</p>		<p>- L'activité d'animation et l'activité éducative se différencient dans leurs "visées" et leurs stratégies mais pas dans leur valeur ou leur qualité,</p> <p>- Elles doivent cohabiter car elle ne placent pas la relation à la personne au même niveau. Ainsi, l'animation se préoccupe plus des potentiels dynamiques du sujet et ne tient pas à connaître "Sa problématique" générale ou habituelle pour ne pas l'enfermer dans un regard qui risque de participer à la reproduction.</p> <p>A l'inverse l'activité éducative (dans le cadre de l'éducation spécialisée), si elle s'appuie également sur les dynamiques de projection et d'investissement des désir de l'individu va accepter qu'il rejoue quelque chose de sa problématique pour permettre un travail de remaniements et la sortie du processus de reproduction</p>	

# LA QUESTION de L'EVALUATION des PRATIQUES dans les ETABLISSEMENTS SOCIAUX et MEDICO-SOCIAUX

**Jacques PAPAY**  
**Formateur à l'IRTS paca et corse**

## **1- PROBLEMATISATION et CONTEXTUALISATION.**

La question de l'évaluation des pratiques, puis, au sens de la loi du 2 Janvier 2002 "relative à la rénovation de l'action sociale et medico-sociale", des "bonnes pratiques", est apparue de façon régulière et insistante au cours des années 80, dans le même temps que commençait à se poser une interrogation à double face : "Comment rationaliser la dépense sociale et médico-sociale en regard du déficit qui devient chronique de la sécurité sociale ?" et "Faut-il intégrer ces secteurs, surtout le médico-social, au sein du secteur sanitaire, via les agences régionales de l'hospitalisation ?" Les deux questions sont effectivement à relier entre elles, puisque l'on pourrait attendre d'une intégration dans le secteur sanitaire des économies d'échelle. Le secteur sanitaire y sera favorable, le secteur social et médico-social beaucoup moins, à cause de son caractère essentiellement privé et associatif, de sa tradition d'initiative et en raison également de son équipement pluridisciplinaire, a bien des égards en avance sur le sanitaire. Peut-être également, craint-on que l'éducation et l'accompagnement passent au second plan au seul profit du soin.

Le législateur a toujours été très ambivalent sur ces questions. Le temps qu'il a fallu pour réformer la loi de 75 en témoigne, ainsi que les questions soumises à l'arbitrage du politique dans un rapport intermédiaire datant de 1997 et lui renvoyant précisément, entre d'autres questions, celle de l'intégration au sanitaire.

On le sait, ce n'est finalement pas le choix qui a été fait, les secteurs sociaux et médico-sociaux sont restés "en dehors". Cette prise de position n'est peut-être pas définitive, tout dépendra, à mon sens, de l'évolution globale de la situation économique, du retour ou non de la croissance et à quel niveau, ainsi que du budget de la sécurité sociale et de son déficit.

Compte tenu des éléments que je viens d'évoquer, plusieurs observations me paraissent devoir être faites pour problématiser de façon complète la question de l'évaluation, qu'il ne faut surtout pas réduire à ses seuls aspects méthodologiques et techniques. J'en ferai trois qui me semblent essentielles :

## **- L'importance de la prise en compte de l'évolution récente du contexte socio-politique et économique.**

Les années 80 sont riches en paradoxes. L'arrivée de la Gauche au pouvoir, et les premières nationalisations qui s'en sont suivies, laissaient à penser que l'on allait vers une plus grande étatisation, et que les logiques capitalistes et libérales seraient bridées et contrôlées par un pouvoir politique qui entendrait jouer pleinement son rôle de responsable et de décideur, en particulier sur les questions sociales. On sait ce qu'il en a été. Dès 1982, la "rigueur" est venue remplacer "l'austérité" des gouvernements de Droite, et la première décentralisation est venue transférer aux collectivités locales bon nombre des attributions de l'Etat en matière d'action sociale (1986).

Les années 80, c'est aussi l'apparition des "nouveaux pauvres", ceux qui préfigureront la catégorie des "Désaffiliés" identifiée par Castel (Castel 1995). Et, dans le même temps, c'est aussi la montée régulière des cours de la bourse et du discours gestionnaire et managérial. Il convenait alors, pour beaucoup de cadres des secteurs sociaux et médico-sociaux, d'être dans l'air du temps et de s'inscrire dans des discours entrepreneuriaux. De nouvelles modes s'imposèrent, ce fut l'apparition des "Cercles de qualité", puis des dispositifs "Qualité", largement importés du monde de l'entreprise. Les CAT (centres d'aide par le travail) et les Maisons de retraite se sont trouvés en avant sur ces questions, ce qui était logique, compte tenu des contraintes économiques des premiers et du nombre important d'établissements "à but lucratif" des seconds. Ces établissements étaient tirés tout particulièrement vers des logiques normatives et de certification, ce qui a contribué et contribue encore à ne concevoir l'évaluation de la qualité qu'au travers de techniques objectivantes, ne pouvant rendre compte de processus fins et qualitatifs, pourtant au coeur des pratiques de ces établissements et services.

Personne ne s'est jamais vraiment attardé sur le caractère étonnant de l'intitulé "Maison de retraite à but lucratif". On aurait pu préférer "Maison de retraite à but d'accueil, de rencontre et de soin". La mise sur le devant de la recherche du lucratif, qui, dit autrement, veut dire, "du bénéfice financier", rend nécessaire une visibilité objectivante de la qualité qui devra être rendue possible par des méthodes adaptées, j'y reviendrai un peu plus loin.

Rares sont également, ceux qui se sont étonnés de constater que l'injonction de qualité était une sorte de désaveu de tout ce qui avait précédé. Sans prétendre qu'il n'y aurait pas eu de problèmes, parfois graves, dans les pratiques de ces secteurs d'activités comme il y en a dans tous les autres secteurs du travail, il n'en reste pas moins vrai que beaucoup de responsables et de professionnels n'ont pas attendu les normes ISO et les dispositifs qualité pour rechercher et mettre en oeuvre de bonnes pratiques.

La mise en contexte des impératifs d'évaluation doit nous permettre de penser la mise en oeuvre des méthodes et techniques de façon dialectisée. Certes, il est intéressant de chercher à mieux connaître ce que l'on fait et l'impact des actions pour les publics auxquels on s'adresse, mais il faut garder à l'esprit que les effets rationalisant de ces démarches d'évaluation de la qualité des prestations, peuvent venir à l'encontre des finalités de service qui restent au principe des établissements et des services, et que celles-ci ne se laisseront pas réduire à de simples prestations.

Toutes les mises en oeuvre évaluatives prendront leurs sens en regard de la problématique socio-économique et politique que je viens de décrire. Les manières dont elles seront pensées et réalisées témoigneront des perspectives que l'on se donne, plutôt du côté du contrôle des procédures (Dispositifs de démarche/Qualité) ou de la connaissance des processus (Formation à l'expertise-formatrice, Qualité de la démarche).

#### **- L'ambivalence vient des enjeux contradictoires.**

La loi de 2002 institue l'évaluation et promeut un dispositif à deux niveaux, d'abord, l'auto-évaluation, puis l'évaluation externe. Il s'agira "d'évaluer les activités et la qualité des prestations" au regard des "procédures, références et recommandations de bonnes pratiques", tout en ne se limitant pas à examiner les rendements "coûts/efficacité" de ces dites prestations. On retrouve bien, dans cet énoncé ambigu, toute la perplexité du législateur qui, d'un côté, cherche à ce que soit objectivée la qualité des prestations, tout en reconnaissant par ailleurs la vanité d'une prétention à l'exhaustivité et à l'objectivité en indiquant que l'évaluation sera qualitative (donc, en opposition à une autre qui serait quantitative), et ne se réduira pas à un ratio "coût/efficacité".

Cette ambiguïté vient, à mon avis, du télescopage de deux enjeux parfaitement hétérogènes l'un à l'autre (Ardoino/De Peretti 1998), un enjeu financier, puisque les dépenses sont assurées par la sécurité sociale et les conseils généraux dont on connaît les contraintes, et d'autre part, un enjeu humain et de service qui, lui, n'a pas de limites dès lors qu'il s'agit non seulement de soins, pour partie objectivables, mais surtout de relation, d'éducation et d'accompagnement, qui ne peuvent être rationalisés, au risque d'en perdre la quintessence.

Autant le dire tout net, il y a des pratiques inévaluables, au sens d'une objectivation totale. Pour ces activités là, il nous faut penser autrement.

#### **- L'impasse épistémologique qui en découle.**

Pour toutes les raisons qui découlent de ce qui précède, il me semble essentiel de procéder à des clarifications sémantiques et épistémologiques afin de bien faire comprendre les options proposées en matière de méthodologies évaluatives.

**Le rôle d'un établissement médico-social ne peut se réduire à des prestations. Il est inscrit dans une logique de service et les deux termes (prestation et service) n'ont pas du tout le même sens.**

Les prestations sont mesurables. Elles recouvrent (Le Robert 1985) :

**" L'objet de l'obligation. Ce qui doit être fourni par le débiteur"<sup>1</sup>.**

De ce point de vue, l'établissement est bien, pour partie, fournisseur de prestations, il nourrit, héberge, assure des prestations pluridisciplinaires (psychomotricité, orthophonie, thérapie, éducation et enseignement spécialisés etc.....). Ces prestations peuvent être repérées dans des emplois du temps, on peut les compter, en estimer la durée, identifier qui les assure, où et quand elles se déroulent, quelles sont les conditions environnementales de leur mise en oeuvre. Il est possible de repérer si les obligations réglementaires sont bien respectées :

- Livret d'accueil
- Règlement de fonctionnement
- Contrat de séjour
- Charte de droits et liberté
- Conseil de la vie sociale

On peut de la même façon apprécier, par exemple, la prestation "repas" à partir du nombre de repas servis, de leur coût, de leurs qualités diététique et nutritionnelle.

Sur tous ces aspects, il est possible de quantifier et de tenir des tableaux de bord permettant la visualisation des données, l'identification de niveaux de satisfaction, l'établissement de comparaisons, rendant possible la formulation d'hypothèses interprétatives à partir de la mise en regard des résultats venant du recueil des informations.

Il s'agit alors davantage, dans les définitions que je propose, de contrôle de procédures que d'évaluation.

Le service, c'est tout autre chose. Il recouvre :

**" Les activités organisées qui remplissent une fonction d'utilité commune. Celles qui correspondent à une fonction d'utilité sociale".**

---

<sup>1</sup> Le ROBERT, dictionnaire en douze volumes 1985

Il y a, dans la notion de service, l'idée de l'Altérité mêlée, enfouie au sein des prestations et présente dans les interstices des temps qui s'écoulent entre elles.

Prenons un exemple : une bonne "prestation repas" pourra être contrôlée à partir des critères évoqués plus haut (nombre, diététique, équilibre nutritionnel, conditions objectives et matérielles du repas etc.....), mais cette qualité de la prestation ne définit en rien la qualité du service, si l'on entend par là les échanges relationnels et communicationnels, la personnalisation des attitudes des professionnels, la contextualisation du vécu. Tous ces aspects ne sont pas essentiellement déterminés par les conditions objectives de la prestation, même si, nous le verrons, il y a de l'intérêt à objectiver tout ce qui peut l'être. On peut certes penser, que si ces dernières sont bonnes, ce sera plus facile d'entretenir un service de qualité, mais le contraire est tout aussi vrai, on peut avoir un service de très grande qualité relationnelle autour d'un modeste "en-cas".

Le service implique la prise en compte d'éléments subjectifs. La satisfaction ou le mécontentement d'un enfant ou d'une famille ne peuvent pas être compris en dehors d'une contextualisation, c'est à dire d'une mise en relation de plusieurs observations permettant d'élaborer des hypothèses explicatives. Une même attitude sera appréciée positivement dans certains cas et négativement dans d'autres. Il y aura toujours une part d'incertitude à propos des interprétations, il n'est pas possible en matière de relations humaines de connecter des faits ensemble pour en tirer un sens indiscutable et indiscuté. Les phénomènes humains ne fonctionnent pas comme une installation électrique. On est ici dans le registre du vécu, de la mémoire, de l'affectif, de l'éprouvé, de l'existential et de l'inconscient.

Ne pas reconnaître ces incertitudes, c'est se tromper gravement dans la compréhension de l'objet du service à rendre et c'est le réduire à la seule fourniture de prestations. Cependant, les incertitudes ne doivent pas empêcher de rechercher l'intelligibilité des situations, l'évaluation consistera alors à **produire de la connaissance**, à la différence des procédures de mesure qui **produisent seulement de l'information**.

Disposer d'informations fiables est important, mais ne préjuge en rien de l'explicitation, des analyses et interprétations qui pourront être conduites à partir de ces informations et du processus de contextualisation.

L'identité des établissements et services sociaux et médico-sociaux se définit avant tout comme une identité de service, on ne peut se contenter du contrôle des prestations hôtelières pour évaluer les pratiques, d'ailleurs, le législateur ne les confond pas, il les distingue, et les méthodologies évaluatives que nous allons mettre en oeuvre respecteront cette distinction.

Sur un plan épistémologique, puis méthodologique, c'est à un difficile défi que je propose que nous nous confrontions :

**"Comment savoir plus et connaître mieux à propos des pratiques mises en oeuvre, en objectivant ce qui peut l'être, en approchant les aspects plus subjectifs avec prudence mais sans crainte, en reconnaissant la responsabilité des acteurs et leurs prises de risques au travers des formulations évaluatives qu'ils réaliseront" ?**

Ce que je présente maintenant est **une démarche en trois perspectives** qu'il faut comprendre comme inter-agissant les unes sur les autres.

## **2- CONCEVOIR une DEMARCHE D'EVALUATION pour un ETABLISSEMENT SOCIAL ou MEDICO-SOCIAL.**

Compte tenu des analyses qui précèdent, la démarche d'évaluation cherchera donc à construire les outils et les méthodes pour que soit rendu compte des prestations et du service. Les prestations pouvant être plus facilement objectivables que le service. Je propose de distinguer trois aspects :

### **- Le contrôle des procédures. (Ardoino/Berger 1987)**

Les procédures, ce sont toutes les obligations, clairement dénommées et repérables, qui sont énoncées, soit dans les différentes réglementations, soit dans les textes institutionnels de référence. Ces obligations se traduisent concrètement par "des choses à faire" et le contrôle sera assuré par le constat, la preuve de leur réalisation. Nous pourrions graduer les réponses en trois niveaux :

- Est réalisé, existe.
- Est partiellement réalisé.
- N'est pas réalisé.

Au côté du remplissage du tableau récapitulatif, il sera utile de commenter le niveau si l'on en éprouve le besoin.

Ce premier aspect se veut objectif et exhaustif. Le travail de formation consistera donc, avec l'équipe de direction essentiellement, à réaliser la liste des obligations, "Ce qui doit exister", et de les chapitrer en rubriques cohérentes.

Ce travail pourra être informatisé et donner lieu à la confection de tableaux de bord qui permettront une visualisation et une mise en regard des informations pour faciliter l'élaboration d'hypothèses explicatives.

Même dans ce premier aspect, il est déjà important de reconnaître que les données objectives en elles-mêmes ne parlent pas. Il faudra qu'on leur prête du sens, c'est à dire que les mises en rapport des différentes informations devront être commentées par des acteurs de la scène institutionnelle. Chaque établissement aura à construire son propre outil, car si les réglementations sont identiques pour tous les établissements d'un même secteur, les projets associatifs et d'établissement sont plus spécifiques et expriment les personnalités propres de leurs auteurs.

#### **- Le contrôle et l'évaluation des procédures ayant pour but la création et le soutien des processus de travail.**

Cet aspect est le plus difficile à cerner puisqu'il concerne à la fois les procédures et les processus. Dans la vie et l'organisation institutionnelle, certains dispositifs sont formellement mis en place pour produire de la dynamique. En somme, il s'agit, à partir d'un institué de créer de l'instituant (Castoriadis 1975). L'évaluation devra être double, d'abord de type "contrôle" : "le dispositif est-il créé ?", puis de type évaluation : "Quels effets produit-il ?".

Concrètement, de quoi peut-il s'agir ?

**Les réunions**, et, plus largement, tous les lieux et temps de parole institués (c'est à dire formalisés dans un emploi du temps) en font partie. De même, **les formations**, internes et externes, individuelles et collectives, pour autant qu'elles soient inscrites au plan de formation de l'établissement. **Les réunions de direction et/ou de cadres** peuvent en faire partie aussi.

Le contrôle, toujours plus simple, pourra être réalisé à partir du constat des faits, cela a eu lieu, à quelle fréquence et combien de temps.

L'évaluation, de son côté, sera effectuée à partir des compte-rendus de réunions et de ce que diront les acteurs interrogés à propos des suites données aux décisions et orientations prises. Un double dispositif sera mis en place, pour le recueil des données et pour l'écoute qualitative des personnes concernées. Des synthèses seront régulièrement effectuées et consignées par écrit dans des "Cahiers d'évaluation" qui rendront compte du processus engagé dans les deux directions.

Comme pour le premier aspect, ce double dispositif est à construire avec les acteurs institutionnels. En effet, la perspective/formatrice, plus que la perspective/qualité a pour but de permettre aux acteurs de s'approprier la démarche. Cette appropriation sera évidemment facilitée par l'implication des acteurs dans l'identification des éléments à évaluer et dans la construction même des outils.

#### **- L'évaluation des processus pratiques par l'expertise/formatrice.**

Cette troisième et dernière perspective est la plus qualitative. Je le précise tout de suite, il n'est pas possible, scientifiquement parlant, d'évaluer toutes les pratiques, ni de prouver de façon irréfutable des liens de causalité entre telle pratique et tel comportement. C'est comme ça, la nature même du processus humain de l'éducation rend d'emblée caduque les prétentions à l'exactitude.

Pour autant, faut-il alors renoncer à toute forme d'intelligibilité ? Certainement pas, mais il faut préciser ce que l'on peut attendre de l'évaluation qualitative des pratiques.

Si l'on ne peut espérer une objectivité et une exhaustivité indiscutable, il convient alors de privilégier **la compréhension des processus (Ardoino/Berger 1987)**, c'est à dire le repérage et l'analyse des éléments qui composent les pratiques, qui les scandent, afin de rechercher les relations, les enchaînements, les interactions entre eux pour pouvoir ensuite, formuler des hypothèses de travail. Cette démarche ne pouvant se mettre en place que dans une perspective de formation puisqu'il ne s'agit pas tant de démontrer que de découvrir, à partir d'un processus de travail toujours renouvelé.

Pour une mise en oeuvre effective, je propose d'organiser le travail de la façon suivante. En prenant appui sur les orientations du projet d'établissement et sur les priorités annuelles définies par la direction de l'établissement, (qui peut, évidemment, demander leur avis aux professionnels mais qui porte, finalement, la responsabilité du processus), il serait procédé à l'identification de 3 à 5 thématiques particulièrement intéressantes et qui serviraient de base à un travail que je dénomme "d'expertise/formative".

Pendant une année, les pratiques identifiées comme afférentes au thème seraient observées, décrites, puis analysées dans une perspective compréhensive, pour déboucher sur des écrits rendant compte du travail réalisé et conservés au sein de "cahiers d'évaluation".

Sur ce point également, la construction de la démarche est à faire avec les professionnels, parce qu'ils connaissent leurs situations pratiques mieux que le formateur et pour qu'ils soient pleinement acteurs des pratiques d'évaluation.

### **3- CONCLUSION PROVISOIRE.**

La particularité de la démarche que je propose par rapport à d'autres, me semble résider dans la tentative de prendre en compte les aspects objectivables des pratiques (les prestations), tout en ne renonçant pas à comprendre mieux les aspects plus subjectifs liés

aux relations et aux communications. De la même façon, je ne propose pas une "objectivation du subjectif", ni une séparation des moments de "l'objectivisme" et du "subjectivisme" (Bourdieu 1987).

Je propose de conserver l'hétérogénéité qu'il y a entre ce qui est objectivable et ce qui ne l'est pas, chaque dimension étant à considérer pour ce qu'elle est, aucune n'étant inférieure à l'autre, même si, pour beaucoup de professionnels et de formateurs, l'utopie de la pureté rend la subjectivité toujours susceptible d'impureté, de trahison ou de déformation. Ce qui, finalement, n'est pas si étonnant que ça, finalement, puisque c'est bien elle qui porte les traces des peurs, des désirs, des ambivalences, bref, c'est elle et non l'objectivité qui s'inscrit dans le vivant.

Or, l'éducation et, plus largement, les pratiques sociales, c'est, avant tout, du vivant.

La subjectivité est ce qu'elle est, rien d'autre, et il faut prendre garde aux méconnaissances qui contribuent à la diaboliser et à lui donner, sous couvert d'objectivation, une place décalée dans les processus de travail.

## **BIBLIOGRAPHIE**

"Les métamorphoses de la question sociale" Robert Castel Fayard 1995

"Penser l'hétérogène" Jacques Ardoino, André De Peretti Desclée de Brouwer 1998

"Le Robert" en douze volumes, deuxième édition 1985

"L'institution imaginaire de la société" Cornelius Castoriadis Seuil 1975

"Choses dites" Conférence de San Diego Pierre Bourdieu Minuit 1987

"D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes" Jacques Ardoino et Guy Berger  
Matrice/Andsha 1989

# Violence en institution

Renée ADJIMAN, formatrice à l'IRTS

« Comment une institution peut créer de la violence dans les pratiques professionnelles »

Je propose une réflexion clinique sur les différents facteurs pouvant générer des actes de violences, de maltraitements sur des personnes dépendantes accueillis dans des institutions.

Cette réflexion s'articule autour de deux facteurs

Les facteurs institutionnels

Les facteurs psychologiques individuels liés à l'activité du travail auprès de personnes dépendantes (adultes, adolescents)

## 1 Les facteurs institutionnels

On distinguera ce qui relève des situations durables et chroniques des situations soudaines et brutales

a) Les conditions de travail

b) La routine des prises en charges, la routine dans la conduite des ateliers

c) La centration des adultes sur leurs problèmes collectifs

d) l'absence de projet institutionnel

e) le comportement soudain inhabituel des résidents

f) les situations propices à des sanctions violentes

g) les situations réelles ou imaginaires à une autorité (concept de soumission librement consentie)

Chacun de ces points seront explicités et illustrés par des exemples précis

## 2. Les facteurs psychologiques individuels du professionnel

Ce chapitre met l'accent sur l'inconscient dans la relation éducative et propose quelques hypothèses cliniques théoriques sur l'émergence de la violence dans les pratiques professionnelles

a) Dans quelle mesure la personne dépendante devient-elle source de sensation de déplaisir et déclencheur de la violence

-La personne dépendante peut être vécue comme persécutante de par les contraintes physiques qu'elle impose (sentiment agressif refoulé Winnicott)

Habituellement ces pulsions agressives et ces pulsions de mort sont solidement contre-investit et il n'y a pas de passage de l'agressivité à l'agression. S'occuper de personne dépendante réveille des composantes affectives de notre histoire (phénomènes explicités dans ce point)

b) la situation de dépendance génère -t-elle de l'angoisse ?

La dépendance renvoie à des sentiments agressifs refoulés Winnicott

c) La vision du corps déformé a-t-il un impact sur notre comportement ? Le narcissisme professionnel est mis à rude épreuve pour toutes les hypothèses développées. Le professionnel est confronté ainsi à sa propre souffrance. L'institution peut dans le contexte du travail aidé le professionnel à retrouver et à garder son désir à exercer cette profession

3) Comment passer de la maltraitance à la bienveillance

a) au niveau institutionnel

Charte de qualité, projet institutionnel, clarification de la mission de l'institution, organisation de l'équipe, fiche de postes identifiés, référentiel de compétences précisées...

Projet individualisé révisé.

Mettre en place des groupes de paroles, d'analyse de pratiques....

b) Au niveau des professionnels

Poser l'idéal professionnel (éthique, déontologie, mise en place d'une perspective de responsabilité et d'initiation) développer des relations professionnelles interactives et respectueuses ...

c) Dans la pratique pour lutter contre l'épuisement professionnel

L'observation et l'évaluation des compétences des ouvriers résidents

L'écoute, le respect de leur choix

Dénoncer les maltraitements quand il y a mauvais traitement circulaire D.G.A Prendre la parole en réunion .....

Conclusion et discussion sur ces questions