

Artigos

ANALYSE DU DIALOGUE ET DEMANDE SOCIALE

Comment l'intervention sur un domaine d'activité mobilise des hypothèses linguistiques

Daniel Faïta*

RESUME: *L'article qui suit pose les problèmes de l'intervention du linguiste dans le domaine social. De quel champ théorique et conceptuel dispose-t-il ? Quelles sont les ressources méthodologiques efficaces ? Comment évaluer la portée de son action, la nature des transformations engagées ? On en retirera des enseignements sur le rôle que jouent les pratiques langagières dans la le fonctionnement social. Enfin, on essaiera de montrer comment c'est dans le cadre de la restauration d'un rapport dialogique effectif que les acteurs des situations les plus dégradées peuvent trouver des ressources pour créer des instruments collectifs. Le concept de « dialogue » emprunté et retravaillé dans ces circonstances est celui que Bakhtine a développé et fait évoluer tout au long de ses travaux et de ceux du « cercle ». La thèse, parfois sous-jacente, parfois explicite qui est la nôtre, est que le langage participe de toute activité, et qu'en retour l'activité lui imprime des configurations et des transformations liées au développement historique de toute forme d'action.*

MOTS-CLÉ: *Domaine social; intervention social; dialogue; sciences du langage.*

* Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Aix-Marseille, France.

Introduction

Les problèmes survenant dans le domaine des activités sociales suscitent généralement l'étude et l'intervention des représentants des sciences de l'action. Il n'est pas rare que ceux-ci se tournent vers les sciences du langage lorsqu'ils font le constat de la difficulté à pénétrer les énigmes de la communication entre les acteurs des processus sociaux, et particulièrement de leur impuissance à élucider les problèmes du « sens ». Néanmoins, ces recours restent systématiquement limités à la demande d'éclairages limités, circonstanciels, strictement circonscrits à l'analyse de situations où l'opacité des discours, des relations d'interaction, font obstacle à l'avancement de problématiques plus générales et substantielles. Malgré toute sa bonne volonté le linguiste a donc rarement l'occasion de faire valoir la compétence qu'il pourrait cependant déployer de façon plénière, dans une pratique pluridisciplinaire où il fait régulièrement figure de supplétif.

C'est d'autant plus regrettable que son intervention, outre qu'elle permettrait sans doute d'envisager un certain nombre de solutions originales aux problèmes posés, nourrirait en retour la recherche d'hypothèses fructueuses en sciences du langage, permettant d'associer les différents points de vue sous lesquelles peuvent être considérées les pratiques langagières.

C'est précisément l'exercice auquel on s'est livré ici, en essayant de tirer des enseignements d'un positionnement théorique (la théorie de l'activité langagière issue des travaux de Bakhtine) les éléments d'une progression conceptuelle et méthodologique. Le milieu de travail d'où a émané la demande d'intervention dont il va être question est connu pour présenter des caractéristiques fortes : l'éducation spécialisée, secteur où sont recueillis (ou placés) des enfants et des jeunes en difficulté ou en détresse, est un univers de souffrance, voire de violence. Les différents acteurs sociaux se cantonnent en général sur des positions consistant à exiger des

résultats sans prendre en considération la difficulté de la mission, ni forcément en donner ou exiger tous les moyens. De leur côté les éducateurs se trouvent confrontés à des attentes démesurées de la part des familles et de la société en général, sans détenir les moyens de construire les solutions aux problèmes de plus en plus graves et diversifiés qu'ils rencontrent. Dans ce domaine d'activité, l'écart entre les savoirs de référence et la réalité des tâches quotidiennes est considérable. Il n'est donc pas surprenant que cette population professionnelle se heurte en premier lieu à l'absence de ressources collectives, absence cruellement ressentie. L'expérience accumulée existe sans nul doute, mais elle ne trouve à sa disposition aucun moyen pour se transmettre, elle demeure ce « savoir en miettes », comme tous ceux qui ne trouvent pas les mots pour se dire.

Dans la construction et la transmission d'un savoir sur l'acte éducatif, j'ai buté sur deux impasses : soit l'on raconte des anecdotes, soit l'on se bâtit une tour d'ivoire en béton sur la montagne de la théorie. [...] Comment à partir de l'acte éducatif, créer un discours qui obéit aux règles épistémologiques, qui soit transmissible, et qui puisse dialoguer sur un pied d'égalité avec les autres discours... ? (Rouzel, 2001: 18).

Ce n'est certes pas avec l'ambition de répondre à de telles questions que l'on s'est engagé dans l'intervention étudiée ici, mais plutôt dans le but de créer un mouvement propice à la formulations par les intéressés de leurs propres difficultés et à l'ébauche de perspectives. Cela a passé pour nous par la restauration des conditions de l'échange verbal.

1. Des situations génératrices de *non-dit*

Sollicité de s'exprimer sur leur analyse des situations professionnelles et des facteurs de crise affectant celles-ci, les

éducateurs mettent en cause les graves lacunes qui caractérisent leurs relations de travail en ce qui concerne la communication et les échanges entre eux. Leurs pratiques professionnelles sont solitaires, chacun se trouvant la plupart du temps en situation d'isolement mental, et même physique (succession des équipes d'éducateurs dans le temps, succession d'interventions individuelles en phases successives : journée, internat de nuit) et leur dimension collective n'est qu'apparente. Les réunions organisées par l'institution, au cours desquelles la direction expose les objectifs et les projets, et où les éducateurs sont censés débattre des actions à mener, sont en fait l'occasion de discours parallèles, qui ne se répondent jamais. Le travail en commun sur les cas individuels des enfants, surtout les plus difficiles, fournit en fait le terrain d'affrontements dans lesquels chacun se place vis à vis des autres en position de concurrent, en essayant de faire triompher son point de vue : *...les différences repérées dans les manières d'être ou de faire avec les jeunes deviennent rivalité, voire jugement, plutôt qu'enrichissement* (Extrait du texte d'une éducatrice).

En présence de la direction, on assiste donc

au silence de certains, au trop parler des autres [...] Qu'est-ce qui fait que nous n'arrivons pas à échanger sur nos pratiques professionnelles ? Chacun semble enfermé dans sa tour d'ivoire, se préservant derrière un discours généraliste, banalisant [...] pour se préserver de quoi. Peut-il y avoir un écrit sur ce qui ne se dit pas ? (idem)

Ainsi, les situations de travail et de régulation institutionnelles reproduisent des séquences où l'interaction fonctionne de manière effective, mais où les positions des interlocuteurs se figent en conformité avec leurs rôles socialement définis. Les interventions respectives se bornent à affirmer et défendre des points de vue correspondant aux définitions et aux prescriptions : c'est seulement le « comment est fait ce qui doit être fait », ainsi que la justification

et la défense de son point de vue par chacun qui fait l'objet de la mise en discours.

On n'assiste pas, ou très peu, à la réinterrogation des actes accomplis, à leur discussion collective en rapport avec la situation globale de l'institution, ses contradictions et son évolution, les exigences des situations concrètes et les problèmes posés par les enfants et les jeunes, dont chacun constitue pourtant un cas particulier.

En laissant de côté les autres dimensions de ce problème, aussi vaste qu'aigu, on mettra l'accent sur l'une d'entre elles qui nous paraît à la fois importante et génératrice de réflexions fertiles pour l'étude de l'activité langagière : peut-on parler du « sens » des actes, dans le cadre d'une activité professionnelle (notamment celle qui nous occupe), et si oui quelles sont les composantes de ce sens, surtout dans des situations où l'échange verbal constitue le matériau principal de l'action ?

2. Sens des actes, sens des discours : hypothèses et éléments de diagnostic

On a évoqué ci-dessus les situations du travail éducatif comme autant de situations d'interaction : entre éducateurs, éducateurs et institution (direction, cadres), éducateurs et enfants, etc. A ce premier degré, il est possible et facile d'affirmer, comme le font les analystes de l'interaction et de l'action située, que les actes accomplis prennent sens dans la situation : c'est le « suivi des paroles en situation (qui) permet l'accès aux implicites qui s'y projettent en creux et éclaire toute une part de l'arrière-plan des interactions » (Grosjean et Lacoste, 1999: 12). Les mêmes ajoutent plus loin : « l'acte de communiquer ne se réduit pas à un simple décodage, il met en œuvre des mécanismes d'interprétation qui s'appuient sur un traitement contextuel de la situation » (ibidem).

Nous ajouterons, *a fortiori*, que ce travail d'interprétation en contexte voit son importance accrue dans le travail éducatif, où des actes anodins de la vie courante se chargent d'une valeur spécifique en raison des relations particulières qu'entretiennent les protagonistes. Les modalités les plus simples de l'échange verbal résonnent en effet de façon différente, selon qu'elles supportent un acte de premier degré (poser une question pour obtenir un renseignement dans la vie de tous les jours), ou qu'elles prennent une connotation démonstrative, ou encore de réprimande, en s'adressant à un enfant en difficulté, dont on a la responsabilité en tant qu'éducateur. La différence entre ces « domaines » de « l'activité humaine », que sont communiquer de façon objective, pour répondre à un besoin immédiat ou, dans l'autre cas, pour éduquer l'autre, teinte différemment les actes accomplis, et dirige leur interprétation en fonction de leur destination : autrui et soi-même lorsque l'on pose une question à quelqu'un dans le seul but d'obtenir un renseignement, mais en revanche autrui (l'enfant, premier destinataire), l'institution, si ce n'est la société (qui se trouve à l'origine de la « demande » concernant le traitement de l'enfant, la remédiation à sa situation), et soi-même en tant qu'acteur du processus éducatif, sur qui celui-ci fait retour.

Cependant, à cette première approche classique en analyse de l'activité, s'opposent un certain nombre d'éléments. Une première question se pose en ce qui concerne les contradictions manifestes découlant des premières observations : il n'existe pratiquement pas de « sens » commun, ou tout au moins d'interprétation univoque possible des actes des éducateurs en situation. Par rapport à une même faute commise par un enfant, par exemple, deux éducateurs réagissent par des actes (et naturellement des discours) différents. L'un va répondre par un acte matérialisé (réprimande et punition), cependant que l'autre va faire appel, par son seul discours, au « sens des responsabilités » du fautif. Le couple faute – sanction fait très rarement l'objet d'un traitement homogène. Cela fait dire à certains

d'entre eux, au cours des entretiens réalisés : *comment expliquer qu'en faisant le même métier, avec des formations professionnelles équivalentes, il y ait autant d'écart entre nos conduites ?*

C'est donc bien la question du « sens du travail » qui se pose, dont on sait depuis longtemps qu'elle associe de manière indissoluble les ressources verbales et non verbales, les savoirs et les capacités d'action (Lacoste, 1983).

Selon nous, cette contradiction majeure, que nous abordons sous l'angle de l'activité langagière, recoupe la distinction établie à la suite de Bakhtine entre des situations d'échange où ne se confrontent que des conduites, verbales et non verbales, et d'autres où véritablement s'instaurent des échanges d'activités entre protagonistes.

Dans le cas que nous examinons, c'est seulement au niveau des interactions de premier degré, donc de l'*interprétation* univoque par les uns de ce que font les autres, que fonctionne l'échange, au détriment d'une interpénétration des activités, et donc de la *compréhension* réciproque. Comme le postule Bakhtine, comprendre est une activité, et communiquer avec autrui passe, pour le locuteur, par l'anticipation de celle de son interlocuteur. Lorsque c'est ... *la situation et les participants les plus immédiats* qui agissent sur l'échange verbal (alors ils n'en déterminent que

la forme et le style occasionnel de l'énonciation. *Les couches plus profondes de sa structure sont déterminées par les contraintes sociales plus substantielles auxquelles le locuteur est soumis.* (Bakhtine-Volochinov, [1929] 1977: 125, souligné par nous - DF)

3. Communiquer sans dialoguer, dire et non-dire

Nous savons, pour l'avoir admis dès l'émergence des thèses de Bakhtine, que la communication par le langage est tissée dans

un ensemble d'activités, tout en constituant elle-même une activité doublement orientée. Le « mot » est adressé à l'interlocuteur, il est fonction de sa personne et varie selon que celle-ci appartient ou non au même groupe social, est liée au locuteur par des liens sociaux plus ou moins étroits (1977: 123). A travers ce « mot », le locuteur se définit donc par rapport à l'autre, c'est à dire « en dernière analyse, vis à vis de la collectivité » (ibidem). On retiendra à ce propos le commentaire de Zavialoff : *l'individualisation stylistique de l'énonciation reflète l'interrelation sociale* (Zavialoff, 1998: 28). L'orientation de cette activité locutoire implique donc, en outre, à la fois sa prise en charge énonciative par le sujet, et une activité propre du destinataire se situant par rapport aux caractéristiques de cette énonciation. Le sujet est responsable de la composante expressive et argumentative, orientée à la fois vers les discours antérieurs, déjà produits à propos de ce dont il parle, et vers le destinataire dont il souhaite se faire comprendre.

Bakhtine généralise par ailleurs cette même hypothèse en ajoutant que l'énonciation contient toujours un « sens » et une « appréciation ». S'adresser à autrui revient toujours en effet à surcharger « de valeurs matériellement manifestes » les formes langagières par ailleurs dotées d'un sens socialement défini, indépendant de la situation de communication. La distinction introduite par le texte cité en référence est de première importance à ce propos : elle concerne le caractère plus ou moins « manifeste » des valeurs affectées par le locuteur à l'énonciation mais elle introduit aussi, et c'est pour nous l'essentiel, l'idée de variations corrélatives dans l'activité du destinataire. Ainsi, le rôle de « l'intonation expressive » dans la production d'un sens suppose de la part du locuteur une connaissance effective de la situation de communication et de son interlocuteur (Bakhtine, 1977: 149).

A l'inverse, lorsque la situation sort du « cercle social intime » et des relations immédiates, la part du « socialement défini » tend à s'accroître dans la production de sens, jusqu'à nécessiter l'adapta-

tion proportionnelle, par le locuteur, de l'orientation de son activité. Son intention de communiquer s'y investit, y affecte des « composantes expressives » en proportion de la plus faible intimité avec la situation et avec l'interlocuteur. L'activité de ce dernier se trouve à son tour orientée par la façon dont il reçoit et perçoit le discours de l'autre, en fonction de la « surcharge » affectant les formes langagières dotées d'« sens socialement défini ». La gamme des variations possibles est donc pratiquement infinie mais, et c'est ce qui retiendra notre attention, la nature et la qualité de la relation sociale et intersubjective (locuteur – situation – destinataire) délimitent étroitement le territoire sur lequel les « composantes » peuvent jouer, ainsi que la façon dont elles peuvent agir sur l'orientation discursive.

Il est probable qu'un discours énoncé dans une tonalité neutre, aussi bien du point de vue de l'intonation que du choix des catégories lexicales et syntaxiques, produira sur un auditoire intime et dans une situation familière un effet différent de celui obtenu devant un auditoire inconnu. On peut présumer sans risque que la part de non dit sera alors plus importante, dans la mesure où le destinataire travaillera à identifier les raisons pour lesquelles l'énonciation du locuteur se trouve dépouillée de la charge affective attendue. A l'inverse, l'interlocuteur peu ou mal connu, dans une situation non conventionnelle, sera forcément moins sensible aux implicites portés par les « surcharges » de l'énonciation qu'au développement de la composante argumentative de l'énoncé.

On le voit, le jeu des variations possibles paraît illimité. Mais c'est précisément l'existence d'une telle gamme des possibles qui fait de la « situation immédiate et du petit cercle social intime » le lieu où les intentions et activités respectives et réciproquement orientées s'interprètent et se comprennent de la manière la plus immédiate. Notre hypothèse est qu'il est possible d'y interagir sans communiquer, tout au moins sans entrer avec autrui dans ce qu'a de plus caractéristique le rapport dialogique : le croisement des

activités réciproques. C'est, et sans doute qu'un cas de figure parmi les multiples configurations possibles de l'échange verbal, mais les situations sociales étudiées ici nous semblent précisément offrir de telles caractéristiques. Les situations de travail et de régulation institutionnelle reproduisent en effet des séquences d'interaction où les places des locuteurs, leurs positions discursives se figent dans des rôles conformes à ce qu'ils *doivent dire, faire et taire*. Il n'y a aucune réinterrogation des actes en rapport avec l'évolution du contexte global saisi dans ses contradictions avec les situations concrètes.

4. Le dialogue brimé par le milieu social

L'appartenance à un même groupe social ne suffit donc pas à engager les rapports, ni à produire les déterminations qui exigent la participation conjointe des interlocuteurs à des activités (physiques et *mentales*) parvenant à se consolider, à trouver une expression complète et différenciée dans *des rencontres et réunions nombreuses et durables*, ce que nous qualifierons de *système de production et d'échange*.

Les entretiens réalisés dans le milieu professionnel des éducateurs ont renforcé notre hypothèse. La majorité d'entre eux a souligné comment les actes des uns restaient étrangers aux autres, dépourvus de sens

On peut alors faire l'hypothèse, négative, suivant laquelle le travail éducatif, dans des situations de ce type, souffre d'une grave lacune, l'absence de ce que nous avons dénommé ailleurs « genre professionnel » (Clot et Faïta), en transposant la notion bakhtinienne de « genre de discours » (Bakhtine, 1984). En d'autres termes, le milieu professionnel n'a pas construit les ressources communes nécessaires à la résolution des problèmes posés dans l'exercice du métier. Le premier de ces problèmes réside dans le fait que les actes verbaux et non verbaux des uns et des autres ne produisent pas

véritablement de sens, où encore qu'ils ne se *modulent pas mutuellement*, chacun s'opposant en bloc à l'autre, ne laissant aucune place à *la façon dont plus d'une voix ou plus d'une perspective idéologique peut se refléter ou être indexée dans un seul énoncé* (Wertsch, 1985: 146). De manière empirique, les éducateurs vérifient ainsi les hypothèses communes à Vygotsky et Bakhtine sur la différence entre sens et signification. Les actes qu'ils réalisent, actes symboliques ou actes de langage, peuvent être interprétés de façon objective, en référence à leur nature, leur matérialité, à la façon dont ils sont construits en tant qu'énoncés dans le respect des règles. L'environnement que ces énoncés constituent les uns pour les autres, le contexte ou « l'entour » (François, 1998), permet de consolider cette interprétation. Toutefois, l'absence d'une culture commune de métier, l'absence de recours aux références partagées (même de façon contradictoire) à des savoirs, à des problématiques sociales, s'oppose à ce que l'on a nommé ci dessus « l'échange d'activités », ou encore à l'instauration de rapports dialogiques approfondis. L'échange verbal en reste donc au premier degré de lecture des énoncés produits, à la dimension concrète des répliques et de leurs enchaînements, à quoi se résument presque totalement, avec une certaine pauvreté, le mécanisme de production du sens dans les rencontres et réunions dont l'institution est le lieu. Les actes n'ont pas de « valeur » autre que leur signification, et leur différence avec d'autres actes possibles dans les mêmes situations, c'est à dire l'inscription dans des genres des discours différents, ne rend pas lisible leur spécificité. Ces énoncés peuvent donc être qualifiés de *monologiques*, au sens de Bakhtine, en ce qu'ils se ferment à la perception en eux de voix autres que celle de l'auteur. Ce faisant, ils visent à l'*exhaustivité* du *thème* réalisé par eux-mêmes, ne se préoccupent pas de

prendre en compte le fond aperceptif sur lequel [la] parole sera reçue par le destinataire : le degré d'information que celui-ci possède sur la situation, ses connaissances spécialisées

dans le domaine de l'échange [...], ses opinions et ses convictions, ses préjugés [...] car c'est cela qui conditionne sa compréhension responsive... (Bakhtine, 1984: 304)

5. Provoquer le rapport dialogique pour favoriser la compréhension

La perspective que nous avons choisi d'ouvrir, à partir d'hypothèses fondée sur la contribution de certains éducateurs volontaires, a consisté à créer les conditions pour que se développent des échanges différents, plus diversifiés et ouverts. Afin que cesse, dans le groupe, des formes d'interaction basées sur la seule opposition d'arguments et de contre-arguments univoques, ne donnant aucune prise à des reprises, des *modulations* partielles et réciproques, on a pris le parti de transformer d'abord chaque participant en interlocuteur de lui-même. Ce choix visait à créer des situations propices à la production d'actes de communication, d'énoncés pouvant être appréhendés non pas comme des blocs de *signification*, supportant des *thèmes exhaustifs* (cf. ci-dessus) entretenant des rapports objectifs, ou perçus comme tels, avec les situations présentes ou passées, avec leurs contextes, mais permettant la mise en valeur de certaines nuances parmi d'autres, la perception de *voix* différentes supportées par les mêmes mots, et donc le développement d'une pluralité de genres de discours. Cette recherche nous paraissait la meilleure solution pour parvenir à l'amorce d'un véritable rapport dialogique.

Le caractère particulier des situations rencontrées dans l'activité professionnelle des éducateurs spécialisés n'autorise pas le recours à une méthode « d'autoconfrontation », telle que nous l'avons inaugurée voici plusieurs années.¹ Rappelons que celle-ci

¹ A ce propos, voir Faïta (1997), Clot et Faïta (2000), Clot, Faïta, Fernandez, Scheller (2000).

consiste à présenter à un sujet des images de sa propre activité, généralement sous la forme d'un film vidéo, en lui donnant pour consigne de commenter ces images. Cette première phase se caractérise par un dialogue entre l'acteur et l'observateur (le chercheur) centré sur l'objet que constitue l'activité filmée. Son intérêt majeur est de créer une situation où cet acteur se trouve mobilisé de deux façons : comme sujet agissant reprenant en main ses propres pratiques à partir de situations déjà vécues et représentées par le film, ensuite comme descripteur et commentateur de ces mêmes pratiques. Cette particularité est très importante, puisque le même individu est amené à s'impliquer subjectivement dans sa production discursive, en même temps qu'il décrit et commente un cours d'action objectivement représenté par l'image, où il figure lui-même : à la fois acteur sujet et objet de sa propre activité, la situation créée le conduit à s'engager simultanément dans un dialogue de premier niveau avec l'observateur présent –et forcément naïf face à la complexité des actions filmées- et de second niveau avec lui-même. Il perçoit en effet, à ce moment là et peut-être pour la première fois, toute la complexité des relations entre les éléments constitutifs de sa propre activité.

Une deuxième phase, qualifiée « d'autoconfrontation croisée » est ensuite organisée. Elle consiste à faire se confronter deux acteurs engagés dans les mêmes situations professionnelles et d'un niveau d'expérience homologue, donc des pairs, chacun assistant (au moins en partie) au film de l'activité de l'autre et entrant en débat avec lui à ce propos. La situation créée qui suppose, notons-le, la réalisation antérieure de la première phase, suscite alors un dialogue d'un autre niveau de complexité, dans lequel chacun des deux acteurs confronte sa vision de sa propre action à celle qu'en a son ou sa collègue, et réciproquement. Le chercheur présent joue quant à lui un rôle de stimulateur des réactions de l'un et de l'autre, tout en veillant, grâce aux enseignements que lui ont procurés ses

observations de l'activité réelle, à ce que le débat ne s'engage pas sur de fausses voies, faux-fuyants ou évitement des problèmes véritables.

La situation d'autoconfrontation constitue ce que François qualifie de « parenthèse » (François, 1998: 113). Tout en étant soumis à nouveau au jeu des déterminants de l'activité, les acteurs sont libérés des contraintes impératives qui pèsent normalement sur la réalisation de celle-ci. Ils peuvent donc se consacrer à une activité partiellement nouvelle : la lecture et l'appréciation du texte que constituent le film, puis le film et les commentaires dans le cas de l'autoconfrontation croisée, et la participation à un rapport dialogique nouveau au cours duquel ils réélaborent, de façon partiellement interactive avec leur interlocuteur, les modalités de leur participation à l'activité professionnelle.

Il nous semble qu'une telle méthode supprime les inconvénients liés à l'illusion d'une *naturalité* ou d'une *spontanéité* qui rendraient les paroles transparentes et la communication efficace (Amorim, 1996: 174). La sollicitation directe de la parole des éducateurs nous fournit, on l'a vu, un point de départ pour la réflexion au delà duquel il serait naïf d'attendre la genèse d'un *sens des actes* propre à la dimension dialogique de l'échange verbal, que précisément nous sommes contraints de susciter. Notre recherche de ce que M. Amorim, encore, nomme les *effets de problématisation de la parole énoncée* (ibidem), passe par la création d'un dispositif que l'on n'a pas la naïveté de croire exempt de tout risque de biaisement (cf. Clot et Faïta), mais que l'on pense en revanche assez productif pour créer des rapports dont l'intérêt domine les risques qu'ils comportent.²

² A ce sujet, le danger signalé par M. Amorim, à savoir que *l'interlocuteur privilégié* (soit) *le chercheur*, est bien réel, malgré le soin apporté à l'élaboration **commune** de la situation. Il est donc essentiel d'engager à ce sujet une réflexion spécifique (Faïta et Vieira, à paraître).

6. Des ajustements méthodologiques nécessaires

Le dilemme imposé par les situations professionnelles vécues par les éducateurs était donc le suivant : nous jugions indispensable, pour déclencher l'expression de leur ressenti, de créer des situations du même type que l'autoconfrontation, sans en avoir la possibilité concrète, en raison de la nature des actes spécifiques accomplis dans ce travail d'éducateurs spécialisés. Il fallait cependant que nous fassions en sorte de créer un rapport de même type en substituant à l'image un autre objet, jouant le rôle de support de la confrontation. Bakhtine, dans le développement de ses hypothèses sur la production romanesque, et notamment des rapports entre l'« auteur et le héros », a pensé, avec la notion d'« exotopie » (Bakhtine, 1984: 35 et seq.) cette relation où le sujet se constitue lui-même en objet de sa propre réflexion par le biais de la clôture du texte :

A vrai dire, dans la vie, nous opérons de même, nous jugeant du point de vue des autres, essayant de comprendre, de prendre en compte ce qui est transcendant à notre propre conscience. (Bakhtine, 1984: 37-8)

Cette « exotopie » affecte aussi bien le temps, l'espace, que les valeurs, plaçant le sujet dans une situation d'extériorité confrontant sa position dans le monde à la perception qu'il en a. Il doit pour cela sortir de sa propre action, de ses buts et motivations, afin de la reconsidérer comme objet de réflexion, lui-même compris comme sujet agissant, dont il se libère pour la circonstance.

Afin de recréer une situation parallèle à celle de l'auteur face à son héros, toutes proportions gardées, bien évidemment, on a tenté, en reprenant encore les termes de Bakhtine, placer nos sujets dans la situation suivante : les confronter à un objet achevé et issu d'eux mêmes, de manière à ce qu'ils appréhendent de façon consciente la distance séparant l' *espace de signification* créé par les mots choisis, enclos dans un texte, du mouvement discursif déclenché par un rapport dialogique initié à partir de ce même objet, dans

lequel ils seraient entraînés en tant que sujets participants. Il s'agissait alors de faire se succéder la lecture et le commentaire, la description puis l'élaboration³ -nous ajouterons volontiers *réélaboration*- de l'activité considérée, c'est à dire l'initiation d'un travail d'interprétation sur cet objet et de perception des ruptures provoquées par sa transformation en objet de débat. L'incitation à se voir et se *juger du point de vue des autres* devait aussi provenir, de façon renforcée et diversifiée, des collègues, des autres membres du collectif de travail associés à la situation.

On a d'abord sollicité de chacun la production d'un premier texte de référence, sur l'un des thèmes choisis en commun, présentant tous un caractère aigu pour les éducateurs (comment se comporter face à la violence des jeunes, comment sanctionner la faute, etc.). Après un certain temps (la période allant de deux à trois semaines), on réunissait à nouveau le groupe, en demandant à l'auteur de chaque texte d'en donner lecture, pour engager ensuite sur cette base le débat entre lui ou elle-même et ses pairs. L'idée était de provoquer pour commencer un nouveau type de rapport à soi-même, une activité réflexive sur soi en tant qu'acteur perçu à travers le texte produit en dehors des conditions de production de celui-ci. La deuxième phase consistait à exposer et défendre face aux autres les arguments proposés par ce même texte.

Ce sont les enseignements retirés de la mise en œuvre de cette procédure que l'on va examiner rapidement, en procédant à l'analyse de l'une des situations créées ainsi qu'on l'a exposé.

7. Du texte au dialogue

L'une des éducatrices volontaires a choisi, parmi les thèmes proposés par le collectif, celui du « sens de l'acte éducatif », ou plus exactement de la façon dont elle percevait ; elle, le sens de ces actes.

³ On se référera ici aux travaux de L. Scheller.

Extraits du texte produit par I.B. :

Qu'est-ce qu'un acte éducatif ?

Ce qui est vrai pour tout les métiers l'est encore plus pour ceux de l'éducation où ceux qui s'occupent des jeunes ont un sens élevé des responsabilités.

Etre responsable c'est répondre de ses actes. L'activité de l'éducateur c'est un va et vient permanent entre l'acte de travail et soi.

Dans la relation il agit sur l'autre en même temps que l'autre agit sur lui. A chaque instant il use de lui-même sur deux registres : celui du désir de ce qu'il pense être bien [...] et celui de l'activité où se joue sa capacité relationnelle...

Un acte éducatif n'a de sens que si l'on en comprend la construction et si l'on peut en tirer une information pour progresser. Comprendre ce que je mets en place au jour le jour avec le jeune, trouver quels sont ses besoins, ne peut être détaché du pourquoi ce jeune a été placé dans un internat, pourquoi cette décision du juge de rompre momentanément avec le milieu familial.

Le projet institutionnel a permis l'émergence de projets individualisés spécifiques à l'histoire de chaque jeune [...]. L'éducateur référent prend en compte depuis son accueil sa situation particulière, crée un espace de relations. [...] Ceci suppose pour nous de donner du sens à ses paroles, d'être attentifs dans ce quotidien où le jeune réagit, accepte, n'accepte pas les choses en place, la présence d'un autre jeune, etc.

Ce quotidien est synonyme de travail où nous posons des actes individuels et collectifs. Notre responsabilité individuelle nous engage personnellement, en cheminant pied à pied avec les jeunes, et ceci est indispensable au changement.

Une simple lecture du texte permet d'en retenir empiriquement, à la façon d'une simple analyse de contenu, deux thèmes qui semblent majeurs : celui de la *responsabilité* individuelle, tout d'abord, et celui, plus complexe, de la progression du *cheminement*

dans lequel l'acte éducatif, saisi sous l'angle de sa construction, doit prendre place et dont il retire son « sens ». Toujours du point de vue d'un repérage thématique, la lecture du texte met en évidence le caractère très générique de celui-ci, souligné, dans la première partie, par des énoncés dépourvus de marques énonciatives signalant le sujet du discours. Celles-ci (*je, nous*), n'apparaissent que tardivement, tout en demeurant rares.

Ce même « lissage », caractéristique d'un récit qui se réfugie dans la généralité, se traduit par le choix, au début, de catégories lexicales et de propositions extrêmement convenues : ... *ceux qui s'occupent des jeunes ont un sens élevé des responsabilités...* Il n'y a rien d'étonnant à ce que la production d'un texte cumule le caractère euphémisant, linéaire, d'un entretien ou d'un récit (conforme à ce que l'on peut attendre de la première phase d'une autoconfrontation, telle que décrite ci-dessus), et d'autre part les effets propres du travail énonciatif de production textuelle : choix des composantes, structuration spécifique, clôture. Les capacités énonciatives mobilisées le sont dans le but de produire un objet autonome, fortement empreint de la volonté d'orienter l'interprétation du lecteur présumé dans un sens déterminé, de limiter au minimum possible sa marge d'interprétation. La dimension subjective du texte est évidente, mais la mise à distance de la réalité ne l'est pas moins,⁴ et l'on peut dire que le sujet édulcore, dans ce cas ? les rapports qu'il entretient avec cette réalité.

C'est pourquoi cette démarche nécessite une phase intermédiaire, à la différence de la procédure d'autoconfrontation, dans la mesure où s'impose la réappropriation par l'auteur des questions soulevées par son propre texte (Scheller, 1999), avant de l'engager dans le débat contradictoire avec ses pairs. C'est

⁴ Tout en sachant qu'il est impossible de négliger la question du rapport entre production et interprétation des textes, et de leur asymétrie, on évitera d'entrer dans le débat sur les parts respectives du conscient et du non-conscient dans l'image de soi que fournit le rédacteur à son (ses) lecteurs.

pourquoi nous avons proposé à chacun des auteurs de procéder, au début de la seconde séance, à une lecture publique de sa production. Les caractéristiques de la tâche, l'intervalle de temps séparant les deux moments (production et lecture), favorisent un mouvement contradictoire d'appropriation et de distanciation tout à fait spécifique. Bien que nous n'ayons pas poursuivi les investigations dans ce sens, de multiples marques soulignent à l'évidence la remise en question des rapports entre l'objet textuel et l'expérience du sujet : commentaire introductif sur l'intention de l'auteur, interruptions en cours de lecture et introduction de sous-thèmes, etc. L'une des dimensions marquantes de cette lecture à voix haute est celle de l'intonation, qui supporte vraisemblablement, en grande partie, l'amorce d'un rapport dialogique avec ses pairs de la part du lecteur.

L'éducatrice dont le texte figure en partie ci-dessus s'est engagée dans un commentaire préalable à la lecture :

J'ai voulu recentrer un peu à partir de notre travail... qu'on personnalise un peu.. avec nos questionnements et tout ce que ça... dans mes questionnements et les questionnements du jeune... où se trouve le sens de l'acte éducatif à ce moment là ? ... c'est ce que j'ai voulu placer ... et ça dans le court terme c'est quelque chose !!

Il faut rapidement cheminer avec lui.. et comme sur le long terme il faut aussi cheminer avec lui...

Donc avec l'écrit... j'ai voulu rester dans.. effectivement.. la difficulté.. tout en voyant cette difficulté comment on peut la prendre pour quand même avancer ... parce que.. on pourrait.. on pourrait tomber dans des constats d'échec... mais en même temps ce qui est intéressant c'est qu'on était dans la projection... l'acte éducatif ça reste une projection... dans un devenir qui malgré tout...

Cet écrit a maintenant trois semaines, à peu près... et c'est vrai que... comme on est encore plus morcelés.. on est dans un climat de morcellement...

Outre le début du discours centré sur l'intention de l'auteur (« recentrer », personnaliser) la reprise du thème majeur de l'écrit est manifeste : « l'acte éducatif » n'est pas signifiant en tant que tel, aucune signification stabilisée n'est attachée aux formes qu'il peut revêtir « à ce moment là ». Il ne peut être saisi en tant qu'éducatif (par opposition à des actes homologues ?) que dans le « devenir », c'est sa « projection » qui lui donne sens. L'action de l'éducateur s'inscrit dans l'histoire de sa relation avec le jeune et son développement : le thème du *cheminement* est repris et étayé par une double détermination temporelle (« *rapidement* cheminer... [...] *sur le long terme* », cheminer »).

Enfin, la fonction du texte est distinguée d'autres modes d'énonciation par sa capacité à fixer une problématique (« rester dans le difficulté »), conformément à ce que nous avons qualifié de *clôture* des rapports. Enfin, l'objet qu'il constitue, détaché de ses conditions de production, contextualise différemment l'échange amorcé dans la situation actuelle : « Cet écrit a maintenant trois semaines... ».

La reprise et l'étayage des thèmes initiaux, la mise à distance des circonstances première de la production, le commentaire sur l'intention de communiquer, etc. constituent autant de marques d'un processus de reprise en charge, de diversification de ses productions discursives antérieures par le sujet. Ceci témoigne d'une forme d'activité orientée à la fois vers soi-même et vers autrui, ici les pairs, qui constitue le terrain sur lequel doit s'engager un véritable dialogue. La succession de ces deux étapes initiales demeure toutefois caractérisée par une linéarité persistante. A la phase de production textuelle dans laquelle ne surgit aucun événement énonciatif (au sens de rupture significative), s'ajoute un commentaire préalable à la lecture qui matérialise une distance objective et développe les thèmes entrevus précédemment, sans irruption de contradictions, de conflits internes manifestés par des marques clairement identifiables : on est toujours dans une

continuité discursive reliant l'acteur (éducateur), l'acte éducatif, l'objet de l'acte (le jeune), assortie d'arguments concernant la portée et les conditions de la relation. Il ne s'agit donc que de l'amorce d'une réélaboration des stades antérieurs de l'activité. La dimension réellement motrice du rapport dialogique interviendra seulement lorsque l'espace du dialogue se déploiera sous la contrainte du développement des contradictions entre le sujet et les autres, à propos de l'objet, et surtout lorsque des composantes expressives de l'énoncé en permettront l'émergence. Nous faisons alors l'hypothèse que la *motricité du dialogue* (voir Clot et Faïta) entraînera l'accélération de la révision des positions discursives respectives.

8. Déploiement du rapport dialogique et développement de la professionnalité

Une controverse s'est rapidement engagée entre l'éducatrice I.B. et ses quatre collègues à la suite de sa lecture. D'une manière qui nous paraît nouvelle par rapport aux situations antérieures, les contradictions se sont exprimées en relation avec des situations concrètes, particulièrement des problèmes complexes posés par certains jeunes. Le thème de la « responsabilité » a été repris de façon contradictoire et étendu aux enfants et aux jeunes : la responsabilité individuelle et collective des éducateurs ne pourrait se définir, selon certains, qu'en considération de l'irresponsabilité des jeunes, objets de leur activité, et non dans une relation « d'accompagnement ».

Une controverse se développe à propos d'une jeune fille réfractaire à la vie de groupe, et de sa capacité à assumer des responsabilités quotidiennes, placée en « appartement », en « contrat jeune majeur ».

I.B. : *la responsabilité ça dépasse le cadre financier... elle.. elle veut se mesurer à ça .. et à un moment donné, même s'il y a des choses qui nous disent... comment elle va s'en sortir ? ... eh bien elle va nous le montrer, comment elle va s'en sortir !! ... elle a un temps pour ça.. donc c'est vrai que ce sens des responsabilités ça amène beaucoup d'éducateurs à se situer ... même des fois violemment !!*

« comment on peut donner un appartement à une fille qui **ne sait** même pas respecter un groupe, qui **ne sait** même pas ... euh.. elle gère son argent – elle en a pas trop à gérer, mais entre autres, elle le gère – ... qui **ne sait** même pas respecter les horaires... qui **ne sait** même pas... »

.. et c'est là où je dis que.. – alors là il faut être courageux – pour continuer à agir sous cette pression (petit rire) et penser que c'est peut-être bien pour elle... qu'elle puisse prendre un appartement.. c'est très courageux parce qu'à un moment donné elle, elle dit : « de ce groupe là je n'en veux pas ... je veux expérimenter autre chose ».. c'est pas que « je veux faire n'importe quoi »... on n'entend pas ça !!

c'est que « du haut de mes responsabilités c'est cette responsabilité que j'aimerais un peu assumer... »

Elle a six mois... c'est pas à vie ! Elle a un temps.. et dans ce temps là permettons – lui cet échange...

Brouhaha, interruption, un autre éducateur intervient :

E. *Finallyment tu soulèves le problème.. pas du fait de lui donner un appartement mais plutôt d'arriver à échanger avec tes collègues... de faire entendre que la démarche peut être intéressante ? C'est ça que tu...*

Reprise I.B. : *c'est l'acte éducatif... c'est exact... quand je dis l'acte éducatif... l'acte posé c'est de dire.. « ben tu es en contrat de jeune majeur... » c'est ce cheminement, c'est ça que je mets moi dans l'acte éducatif.. l'avancement, le cheminement avec le jeune... avec*

les contradictions que ça soulève.. et en même temps les points de vue différents des collègues éducateurs..

Le débat se poursuit sur un thème dérivé : les moyens d'accompagnement des jeunes en appartement,

Ce fragment de dialogue présente beaucoup d'intérêt, et à plus d'un titre. On se bornera à signaler en premier lieu l'événement discursif qui fait réagir le lecteur et motive l'analyse : l'un des interlocuteurs, E., intervient en rupture avec la thématique développée par I.B. dans son discours :

...pas du fait de lui donner un appartement mais plutôt d'arriver à échanger avec tes collègues..

Ce faisant, il n'enchaîne en rien sur le discours de I.B., ne reprenant ou contredisant aucun argument de celui-ci. Néanmoins, I.B. répond positivement à sa question (*c'est exact*), validant du même coup l'énoncé de son collègue, ce qui se poursuit enfin avec un enchaînement caractérisé sur celui-ci :

*..les points de vue différents des **collègues** éducateurs..*

Cet événement nous incite à relire le texte de la transcription en amont du passage remarqué.. On constate alors que I.B. a elle-même introduit le mot *éducateur*, associé à *violemment*, et dépourvu de l'apposition *collègue*. Une telle transformation du thème, ses conséquences sur le tournant du rapport dialogique après l'interruption de E. motivent une analyse particulière.

En premier lieu, l'importance du discours rapporté dans les énoncés de I.B. est frappante. On peut relever au moins deux occurrences nettes de cette irruption d'autrui dans le discours du sujet :

– les manifestations discursives d'un locuteur indéfini, dont le caractère allogène est manifesté par l'absence totale de transition avec la partie précédente de l'énoncé :

comment on peut donner un appartement.. [...] qui ne sait même pas...

Cette manifestation brutale de la contre-argumentation est à mettre en relation avec le thème de la « violence », associé à certains éducateurs, apparu au-dessus :

..même parfois violemment..

La courbe intonative s'élève de façon remarquable sur la syllabe **ne** à chaque occurrence de ce membre d'énoncé (*qui ne sait pas*), don ton remarquera pour finir qu'il reste en suspens, sans expression de l'objet syntaxique. Nous y voyons un renforcement de la référence à l'autre, une opposition véritablement manifestée de façon affective par I.B.

– Plus bas, un autre fragment de discours directement rapporté apparaît, explicitement introduite pas la mention du sujet auquel les paroles sont à attribuer :

Elle dit « de ce groupe là je n'en veux pas.. je veux expérimenter autre chose.. »

Il s'agit d'un interlocuteur identifié, en l'occurrence la jeune fille située au centre de la controverse.

Entre ses deux interlocuteurs, I.B. intervient elle-même de façon matériellement identifiable, car s'inscrivant en rupture énonciative avec les autres parties de l'énoncé : *..elle gère son argent [...] .. elle le gère..*, partie incise au beau milieu du premier type de discours rapporté. Dans le seconde cas, sa position personnelle se manifeste par un marquage explicite faisant recours à l'expression de la personne :

.. et c'est là où je dis que...

On est en présence d'un énoncé complexe dans lequel se superposent plusieurs niveaux d'un espace dialogique. L'opposition à autrui, en l'occurrence les éducateurs dont le point de vue est opposé à celui de I.B. constitue le premier ; le point de vue du locuteur-sujet, I.B. elle-même, qui, inséré entre les manifestations du discours rapporté représente le deuxième, et enfin un troisième : la matérialisation de l'objet, le jeune, en l'occurrence la position prêtée à la jeune fille au moyen de son discours supposé. Ces niveaux identifiés, c'est la façon dont ils structurent symboliquement les rapports représentés qui retient l'attention. Il paraît assez évident qu'après la manifestation de l'opposition entre éducateurs, et sa violence, la relation entre les positions discursives de I.B. et celle prêtée à la jeune fille s'inscrivent dans une sorte d'harmonie. Le contraste est alors créé : face à l'objet de leur activité, le jeune dont ils ont la charge, les éducateurs manifestent des contradictions caractérisée alors même que la ligne de séparation devrait précisément traverser le milieu entre le collectif éducatif et l'objet de son travail.

Conclusion

Nous faisons l'hypothèse que la stratégie discursive élaborée par I.B., dont la mise en œuvre est autorisée par le dispositif créé pour servir l'instauration d'un dialogue, induit plusieurs conséquences. Parmi celles-ci, l'amorce d'échanges inscrits dans le développement d'une véritable dynamique discursive. Il s'agit d'une nouveauté, et le processus initié laisse entrevoir comment le développement d'un rapport dialogique substantiel peut servir de support au déploiement de l'activité elle-même, en commençant par l'activité de réélaboration collective d'un genre professionnel, c'est à dire de ressources pour l'action fondées sur le processus de construction d'un patrimoine symbolique.

En second lieu, l'événement provoqué nous semble intéressant de deux points de vue. Théorique d'abord, car il permet de formuler quelques hypothèses sur la façon dont l'activité langagière interfère de façon indissoluble dans la conception des tâches sur le champ productif et social, dont elle permet, loin de seulement supporter la communication des uns aux autres, d'introduire et de gérer les dimensions complexes de l'action, comment elle autorise aussi, sous l'apparence de l'échange réglé et de la conformité aux prescriptions institutionnelles, le repli des acteurs derrière la barrière d'un non-dit intersubjectif. Méthodologique ensuite, car il nous permet d'envisager des procédures d'autoconfrontation différentes, en substituant à l'objet filmique une phase de production textuelle dont toute la richesse demeure à expérimenter.

BIBLIOGRAPHIE

- AMORIM, M. (1996) *Dialogisme et altérité dans les sciences humaines*. Paris: L'Harmattan.
- BAKHTINE, M. (VOLOCHINOV, V. N.) (1977) *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Editions de Minuit.
- _____. (1984) *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- CLOT, Y.; FAÏTA, D. (2000) Genres et styles en analyse du travail. *Travailler*, n. 4, p. 7-42.
- CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. (2001) Entretiens en auto-confrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, n. 146, p. 16-26.
- FAÏTA, D. (1997) La conduite du TGV. Exercices de style. *Champs Visuels*, n. 6, p. 122-30.
- FRANÇOIS, F. (1998) *Le discours et ses entours*. Paris: L'Harmattan.
- GROSJEAN, M.; LACOSTE, M. (1999) *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*. Paris: P.U.F.
- ROUZEL, J. (2001) *Le travail d'éducateur spécialisé*. Paris: Dunod.

- SCHELLER, L. (1999) *Narrer le travail*. DEA de psychologie clinique et psychanalytique. Paris: CNAM.
- WERTSCH, J. V. (1985) La médiation sémiotique de la vie mentale: L. S. VYGOTSKY et M. M. BAKHTINE. In: SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J. P. *Vygotsky aujourd'hui*. Genève: Delachaux et Niestlé, p. 139-69.
- ZAVIALOFF, N. (1998) Actualité et perspectives de la notion vygotskyenne du transformisme. In: VYGOTSKY, L. *Théorie des émotions*. Paris: L'Harmattan.