

ENQUÊTE PRATIQUE, CONNAISSANCE ET NARRATION

À PROPOS DE *CARE* DANS UNE RECHERCHE PARTENARIALE EN ANALYSE DE L'ACTIVITÉ AVEC DEUX ÉQUIPES ÉDUCATIVES AEMO

PRACTICAL INQUIRY, KNOWLEDGE AND NARRATION

ABOUT CARE IN PARTNERSHIP ACTIVITY ANALYSIS RESEARCH WITH TWO AEMO EDUCATIONAL TEAMS

Laëtitia KRUMMENACHER

Haute école de travail social de Genève (HES-SO), Suisse

Sylvie MEZZENA

Haute école de travail social de Genève (HES-SO), Suisse

RÉSUMÉ

À partir d'une recherche en analyse du travail s'intéressant à l'activité des éducatrices et éducateurs AEMO (action éducative en milieu ouvert) genevois, nous proposons de mettre en perspective le *care* des professionnel·les auprès des familles avec le *care* des chercheuses et des chercheurs auprès des professionnel·les partenaires de la recherche. L'axe méthodologique soutient une visée épistémologique de description d'un processus de construction de connaissance coappartenante qui prend appui sur l'expérience et la narration. Le dispositif méthodologique d'intéressement actif est comparé avec l'enquête pratique des professionnel·les.

Mots-clés : analyse de l'activité, enquête pratique, narration, pragmatisme, protection de l'enfance, travail social.

ABSTRACT

Based on work analysis research into the activities of Geneva's AEMO (action éducative en milieu ouvert - educational action in an open environment) educators, we propose to put into perspective the care provided by professionals to families with the care provided by researchers to professional research partners. The methodological axis supports an epistemological aim of describing a process of construction of co-belonging knowledge based on experience and narration. The methodological frame of active "interestment" is compared with practical inquiry of professionals.

Keywords: activity analysis, child protection, narrative, practical inquiry, pragmatism, social work.

INTRODUCTION

Peut-on parler de *care* pour aborder dans un projet de recherche la relation entre l'équipe de recherche et les professionnel·les-partenaires, lorsque l'objet de la recherche est précisément l'activité professionnelle de ces partenaires mêmes ? Nous examinons cette question en reliant d'un côté le travail des équipes de l'Action éducative en milieu ouvert (AEMO) genevois, avec de l'autre côté le travail de recherche des autrices¹. Le *care* dans l'activité des professionnel·les du travail social trouve sa :

« (...) finalité dans la réponse à une vulnérabilité avérée, vise à réparer et à maintenir les êtres humains – subjectivités en devenir et subjectivités blessées, corps en devenir et corps meurtris –, mais plus largement le monde social et naturel qui l'entoure » (Garrau et Le Goff, 2010, p. 83).

Tandis que concernant l'activité des chercheuses, le *care* dénonce la dichotomie entre savoir scientifique et savoir professionnel sans faire du *care* un ingrédient de l'activité de recherche². Nous tentons dans cet article de prendre le contre-pied de ce présupposé, en comparant l'activité des éducateurs et éducatrices AEMO à deux moments de leur accompagnement avec l'activité des chercheuses durant les autoconfrontations (que nous définirons dans la méthodologie). Nous abordons la relation entre chercheuses et partenaires comme nécessaire à la construction de connaissance, et questionnons comment la connaissance est/fait elle-même relationnalité. Nous développons la manière dont le processus même de construction de connaissance exige de traiter avec *care* nos partenaires de recherche.

Notre recherche en analyse du travail d'obéissance pragmatiste vise à décrire les activités et la connaissance pratique des éducatrices et des éducateurs AEMO, mettant à jour à la suite de Tronto (2008, p. 245) à la fois le *care* en tant qu'activité ainsi que la responsabilité qui y est associée. L'axe méthodologique développé dans ce texte soutient une visée épistémologique de description d'un processus de construction de la connaissance³. Le point de vue épistémologique se veut également un appel à la responsabilité des scientifiques, et rend visible et lisible dans le même mouvement un engagement, inscrit dans des rapports dont les équipes de recherche sont redevables et desquels elles doivent rendre compte. *Care* et pragmatisme partagent le souci de « redéfinir sujets et objets par leur relation » (Hennion et Vidal-Naquet, 2015a, p. 3), les théories du *care* se faisant héritières entre autres du pragmatisme étasunien et notamment des travaux de Dewey et Addams (Ibos et al., 2019, p. 49). Sans s'inscrire directement dans le champ du *care*, nos travaux construisent la relation entre les chercheuses et les partenaires en valorisant positivement une dimension du *care* comme double condition méthodologique et épistémologique. En ce sens, ils partagent certains présupposés avec les théories du *care*.

¹ L'équipe est constituée de deux chercheuses.

² Dans la suite du texte, nous ferons référence à la connaissance et non aux savoirs, ces derniers renvoyant plus systématiquement aux savoirs experts, tandis que nous défendons un processus de construction de connaissance déployé dans l'expérience et commun aux professionnel·les et aux scientifiques car distribué sur leurs relations (Mezzena, 2018, à la suite des travaux de Dewey et de la cognition distribuée de Theureau, 2004).

³ Construction de connaissance pratique en appui sur l'attention (Hennion et Monnin, 2020 ; Krummenacher, 2022), la confiance (Lechaux, Mezzena et Ravon, 2022) et les émotions (Mezzena, 2022b), afin d'en souligner le caractère incarné et expérientié.

PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE⁴

Notre projet s'intéresse à la manière dont les éducateurs et éducatrices AEMO accompagnent des familles dans une perspective de soutien à la parentalité dans le cadre d'un mandat reçu du service cantonal de protection des mineur·es. Les équipes AEMO interviennent auprès de parent·es considéré·es comme « ayant des difficultés à faire face » avec leurs enfants par le service cantonal de protection des mineurs. Sur proposition de ce dernier, les parent·es se voient adressé·es auprès de l'une des deux équipes AEMO actives dans le canton de Genève (celle de la Fondation officielle de la jeunesse⁵ ou celle de l'Association genevoise d'action préventive et éducative⁶). Les éducatrices et éducateurs AEMO débutent leur intervention par un rendez-vous dans les bureaux du service de protection, en présence de l'intervenant·e en protection de l'enfance (IPE) qui a rédigé la demande d'AEMO, ainsi que des parent·es. Durant ce rendez-vous, l'IPE énonce les objectifs attendus à l'issue de la prestation et signe un contrat avec la famille. L'accompagnement démarre et l'intervention a lieu généralement directement au domicile des familles. La plupart du temps cette mesure est envisagée afin d'éviter un placement du ou des enfants en foyer éducatif. Les parent·es peuvent refuser un accompagnement AEMO, cependant l'IPE se réserve la possibilité de prendre d'autres mesures au nom de la protection du ou des enfants.

Les équipes AEMO doivent concilier pratiquement injonction de protection du·de la mineur·e et injonction de soutien du·de la parent·e. Notre analyse permet de décrire l'éthique située que les éducatrices et éducateurs déploient, entre visée émancipatrice et application de normes propres à la protection de l'enfance. Tronto (2008) avait mis en garde sur le fait de qualifier de *care* des activités de protection et leur possible antinomie, tout en réservant une possibilité : « En parlant de protection, je me réfère à ce qui permet d'éviter les irrptions extraordinaires de violence ou d'autres formes de perturbation dans notre vie quotidienne » (p. 246). Il nous semble pertinent/possible de penser le *care* dans les accompagnements en protection de l'enfance. Autrement dit, à la suite d'Hennion et Vidal-Naquet (2015a) qui pensent la contrainte *dans* le *care*, nous proposons de penser le *care* des accompagnements AEMO *dans* la protection (et non contre celle-ci) (p. 13-14). Nous nous intéressons ainsi à la manière dont les éducateurs et éducatrices accompagnent les parent·es et ouvrent avec elles et eux de nouvelles possibilités d'action dans et avec leur environnement, notamment pour reconstruire un monde familial propre, qui puisse prendre en compte les désirs et intérêts de la famille, tout en répondant aux normes sociales de la protection des mineur·es.

Par la description et la visibilisation de pratiques bien particulières du champ domiciliaire de la protection de l'enfance genevois, ce projet de recherche vise également à favoriser l'entrée dans le métier des futures éducateurs et éducatrices engagées, tout en permettant la diffusion de ces pratiques dans d'autres cantons où elles sont appelées à se développer. Par ailleurs, comme nous le montrerons, notre dispositif méthodologique

⁴ Cette recherche comporte deux volets dirigés par Mezzena ; Krummenacher est collaboratrice scientifique pour le second. Le premier (2018-2021) a démarré à l'initiative des directions des deux institutions genevoises mandatées pour les accompagnements AEMO, la Fondation officielle pour la jeunesse (FOJ) et l'Association genevoise d'actions préventives et éducatives (AGAPE). Il s'appuie sur des entretiens semi-directifs avec les parents (Mezzena, 2022b). Le deuxième volet (démarré en 2020), une recherche en analyse du travail initiée et dirigée par Mezzena, est encore en cours et porte sur la construction de la confiance en appui sur les émotions. Dans cet article, les propos des parents sont issus du premier volet, tandis que les propos des professionnel·les sont issus du second.

⁵ <https://www.foj.ch/prestations/aemo/>

⁶ <https://agape-ge.org/institutions/aemo/>

soutient le potentiel transformatif de l'activité des travailleuses et travailleurs sociaux et des collectifs auxquels ils et elles appartiennent. Enfin, les données issues du projet viennent directement alimenter le contenu des enseignements dispensés aux étudiantes et étudiants de la Haute école de travail de Genève. Ce projet poursuit ainsi une double visée à la fois scientifique et formative.

DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE⁷ ET ANCRAGE THÉORIQUE

Trois éducatrices et trois éducateurs volontaires ont été filmés lors de leurs accompagnements, en accord avec les familles. Chaque film est ensuite visionné par les chercheuses, qui sélectionnent des séquences intéressantes. Ces séquences sont ensuite visionnées avec le ou la professionnel·le lors d'autoconfrontations (AC). À cette occasion, la ou le professionnel·le choisit un moment précis à visionner ou redécouvre son activité via les séquences présélectionnées. Elle ou il revient sur son expérience, commente ce qui requiert son attention et discute avec les chercheuses de ce qui les intrigue et les intéresse. Les AC sont filmées, enregistrées et transcrites et elles complètent le matériel à analyser.

L'intérêt porté par les chercheuses à la pratique de l'AEMO nourrit une attention conjointe durant tout le processus de recherche (Leblanc, 2016). Il s'agit surtout de susciter l'intérêt des professionnel·les. C'est en leur faisant sentir notre intérêt pour leur activité qu'ils et elles s'intéressent à la démarche de recherche en retour et s'y impliquent depuis ce qui les intéresse. La construction de connaissance coappartient tant aux professionnel·les qu'aux chercheuses, qui la nourrissent et l'orientent mutuellement depuis leurs intérêts respectifs. Autrement dit, il s'agit d'une « pratique collective d'acteurs et d'actrices qui ont des attentes et des questions plutôt que des hypothèses, dont le partage au moins partiel et la confiance des uns envers les autres sont des garanties de la validité des connaissances produites » (Poizat et Durand, 2015, p. 58). Il ne suffit pas aux chercheuses d'observer minutieusement les films pour comprendre l'activité des professionnel·les. Il leur faut les visionner conjointement avec les professionnel·les durant les AC afin de créer un espace d'intéressement commun, de « crée(r) du réel, du réel social, des situations nouvelles, les relations sociales s'y jouant, du moins en partie » (Zask, 2004, p. 141).

Cette attention conjointe entre chercheuses et professionnel·les durant les AC revêt des qualités qui imprègnent la situation, l'environnement et les individus (professionnel·les et chercheuses) qui y sont pris, et transforment les uns et les autres dans la foulée. Halewood (2011), dans la veine d'une conception deweyenne et jamesienne de l'expérience comme tissu de relations interdépendantes, propose d'utiliser l'expression de coappartenance afin de traduire :

« (...) la réunion de divers éléments de manière à ce qu'ils composent une unité, cette expérience-ci et cette expérience-là. C'est un tout bien défini où les éléments et les qualités s'appartiennent mutuellement, mais où il n'est donné la priorité à aucun de posséder ou d'être propriétaire de l'un ou de l'autre de ces éléments » (p. 87).

Il ajoute que la coappartenance :

⁷ Nous faisons ici référence au second volet de la recherche.

« (...) décrit une relation importante par laquelle les choses fusionnent, se lient et s'influencent les unes les autres. De cette façon, les qualités et les caractères s'imprègnent les uns les autres jusqu'à former des individus et des groupes qui sont saisis, pris en charge et engagés dans des expériences et des expérimentations constantes » (2011, p. 103).

La construction de connaissance dans nos projets de recherche est imbriquée dans les relations entre partenaires professionnels et équipe de recherche, en appui sur le *care* des chercheuses pour les pratiques professionnelles et pour les professionnel·les même.

Dans les films d'activité, nous pouvons voir comment parent·es et professionnel·les enquêtent ensemble pour construire/connaître le problème qui leur est commun dans l'accompagnement AEMO. De même, nous chercheuses avec les professionnel·les, durant les AC, construisons ensemble un autre problème, partagé et orienté vers la compréhension et la description de l'activité des équipes AEMO depuis une perspective de production de connaissance scientifique et de formation dans le champ du travail social. Deux territoires pratiques opèrent ici en parallèle et en connexion : celui que les professionnel·les construisent avec les parent·es, en expérimentant différentes manières de faire comme chemins pratiques à parcourir pour en connaître les potentiels et les limites, dont il s'agit d'apprécier les effets pour l'accompagnement ; et celui qui consiste pour les chercheuses à décrire comment opère cette construction de connaissance, comment les professionnel·les cheminent pour connaître les problèmes que leur pratique leur adresse. Quand les éducateurs et éducatrices travaillent auprès des familles, ou quand les chercheuses travaillent avec les équipes AEMO, il s'agit de coproduire de la connaissance, et de dénoncer une ligne de partage entre savoirs scientifiques et savoirs professionnels depuis une compréhension expérimentée de la connaissance (Mezzena, 2018, chap. 2 et 3). Autrement dit :

« L'abandon d'une posture monologique apparaît alors comme une condition de l'enquête dans la perspective du *care*. Elle suppose que la connaissance ne peut être produite par un sujet occupant une position d'observation qui lui permettrait d'accéder à la "vérité" du phénomène » (Paperman, 2015, p. 41).

Dans le premier volet du projet, Mezzena décrit, en appui sur les propos des parent·es, comment les professionnel·les, en enquêtant, amènent les parent·es à enquêter avec eux pour parvenir ensemble à produire les effets visés (2022b)⁸. De même, dans notre activité scientifique, nous cherchons par l'entremise de notre dispositif méthodologique à faire enquêter avec nous les professionnel·les. Ainsi, enquêter et faire enquêter sont au cœur et de la pratique éducative des équipes AEMO et de notre pratique scientifique, et participent à un même processus de connaissance coappartenante, chacune depuis sa perspective propre. Dans cet article, nous défendons l'idée que la construction de connaissance coappartenante exige du *care* pour les professionnel·les de la part les chercheuses dans le dispositif méthodologique :

« Selon cette conception pragmatiste éactive, les connaissances sont des solutions à des situations problématiques qui ne sont pas abstraites de toute perspective. Les savoirs construits

⁸ Sachant que parvenir à emmener pratiquement le·la parent·e dans ce mouvement expérimental qui consiste à le faire enquêter, mouvement qui est à la fois constitutif de la construction de la confiance et résultat de celle-ci, est un enjeu central de ce savoir-faire pour éviter/transformer la potentielle adhésion forcée du parent (Mezzena, 2022b).

et justifiés ne la transcendent pas : ils procèdent de l'engagement dans une enquête collective (...)» (Poizat, 2022, p. 164).

UN POSITIONNEMENT⁹ À L'ORIGINE DE NOTRE QUESTIONNEMENT

Dans le cadre de cette recherche, Krummenacher s'est saisie d'un questionnement et a suivi une intuition rencontrée dans sa pratique, en tant que travailleuse sociale et chercheuse. Le passage d'une activité à l'autre, parfois dans la même journée, lui a permis de faire l'expérience de parallèles entre l'une et l'autre, en d'autres mots d'expérimenter du *care* et de faire preuve de *care* dans l'une et l'autre. Les parallèles entre ces deux activités étaient difficiles, voire impossibles, à penser selon les canons scientifiques de l'objectivité, de la neutralité ou en faisant appel aux « dichotomies savantes » (Paperman, 2015, p. 40). Il n'est pas rare que les travailleuses et travailleurs sociaux ainsi que les familles soient traitées avec un certain surplomb dans les projets de recherche les concernant, comme si elles et ils étaient incapables d'élaborer une pensée et un discours critiques ou dans l'attente de recevoir une liste de bonnes pratiques à appliquer. Cette invisibilisation de la dynamique de l'expérience rend difficile de penser la continuité de l'expérience (Dewey, 2005 ; Zask, 2004, p. 145-146). En invisibilisant la dynamique d'enquête inscrite dans les activités quotidiennes de tout un chacun, il devient quasiment impossible de penser la connaissance autrement qu'en référence aux savoirs objectifs et binaires. Il ne s'agit évidemment pas de dire que l'activité de travailleuse sociale et celle de chercheuse se valent car elles ne poursuivent pas la même perspective, mais partagent des caractéristiques communes en participant à construire le même tissu d'expérience dans et par lequel se construit la connaissance.

Cette intuition s'est vue réactualisée à l'occasion de cette recherche durant une AC avec Patrick, éducateur AEMO¹⁰. Comme nous allons le voir, ce dernier a orienté notre attention et fait des liens entre son propre vécu durant cette recherche dans sa relation avec les chercheuses, et ce qu'il vit dans sa relation avec les parent·es durant les accompagnements. Voici ses propos :

« Et en fait là c'est l'arroseur arrosé parce que vous avez réussi à faire ce que moi j'essaie de faire avec mes familles. (...) Avec ces trucs-là de comprendre l'autre, la relation, la qualité de la relation et la qualité de la compréhension. Ok, j'entre dans ton monde, pourquoi tu fais ça ? Et on s'en fout de la normativité, on s'en fout de "c'est juste, c'est bien..." Je m'en fous ! Ce que je veux c'est comprendre ce que l'autre il fait. En fait vous avez réussi à faire ce que moi j'essaie de faire avec les familles et vous m'avez fait vivre ça. »

Depuis le constat d'une sorte de convergence dans nos efforts respectifs, chacun dans son travail et depuis sa perspective propre, comme éducateurs et éducatrices AEMO et chercheuses, à traiter avec *care* ceux et celles auxquelles s'adresse notre intervention, est née l'interrogation suivante : comment d'une part les professionnel·les traitent avec *care* les familles et comment d'autre part les chercheuses traitent avec *care* les professionnel·les qui participent à la recherche ? Nous suivons la piste d'une correspondance entre le *care* dans le travail social et le *care* dans le métier de chercheuse, via l'entremêlement de l'expérience des chercheuses et

⁹ À la suite de Bracke, Bellacasa et Clair (2013), nous utilisons le terme de positionnement plutôt que de point de vue situé : « "Point de vue" ou "perspective" auraient (...) l'inconvénient de diluer l'intensité contenue dans le terme *standpoint* qui suggère la résistance, l'opposition, l'adoption d'une attitude, la prise de position » (p. 48).

¹⁰ Les propos extraits ci-dessous sont issus de la seconde AC effectuée avec Patrick, dans laquelle il commence par commenter ce qu'il a vécu dans la précédente.

des professionnel·les lors des AC dans une « réunion et une activité conjointe provisoire mais substantielle d'éléments a priori distincts » (Halewood, 2011, p. 73) visant la production et le partage de connaissance.

UNE VISÉE DE TRANSFORMATION MAJORANTE POUR LES PARTENAIRES PROFESSIONNELS

Précisons un aspect lié au développement professionnel des éducatrices et éducateurs embarqués dans notre recherche. En effet, la participation aux AC bénéficie aux professionnel·les directement concernés mais également à leurs collègues. Durand (2008) indique que la participation aux AC est susceptible d'enrichir l'environnement habituel des professionnel·les, « (...) et de déclencher une activité individuelle ou collective portant sur elle » (p. 101). Pour le pragmatisme, d'une transaction (au sens défini par Steiner dans les pas de Dewey, 2008) entre un individu et son environnement naît l'activité. Comme l'expliquent Muller et Lussi Borer (2017), c'est l'irruption d'un déséquilibre dans cette situation, d'un problème, qui génère un processus d'enquête. L'enquête vise ainsi à trouver une solution et à retrouver un équilibre qui est cependant différent de celui de départ : « (...) à travers l'enquête, et parce qu'ils sont ontologiquement solidaires [individu] et environnement se sont mutuellement transformés » (p. 2). Cette visée trans-formatrice est imbriquée de fait dans notre projet de recherche, en appui sur la notion d'enquête pratique, que Mezzena (2018) a spécifiquement définie et travaillée dans le champ du travail social.

L'ENQUÊTE DES ÉDUCATEUR·RICES, DES PARENT·ES ET DES CHERCHEUSES

CONNAISSANCE ET EXPÉRIENCE

Dans le cours de l'expérience, lorsque la pratique impose des questions, en tant que parent·e, professionnel·le ou scientifique, qu'un étonnement apparaît ou qu'une action habituelle ne produit pas les effets attendus, chaque individu enquête depuis les ressources à disposition dans l'environnement pour transformer la donne des situations et produire des effets visant un dénouement suffisamment satisfaisant pour la résolution du problème (Mezzena, 2018). Tout un chacun enquête en situation, celle-ci possédant un sens, une direction dans l'espace. La situation se noue, se dénoue dans le temps, et possède une structure d'intrigue (Quéré, 1997, p. 181-182) : le dénouement d'une situation, notamment lorsqu'un problème se pose, ne peut être connu à l'avance. La notion d'intrigue souligne pertinemment à notre sens le lien entre indétermination et ancrage situé de l'action, tout en ouvrant la possibilité d'un récit, de raconter l'expérience. Une des composantes du dénouement est la confiance dans les possibilités de dénouement futur, qu'il soit proche, lointain, semé d'embûches, de frustrations, de ratés ou de moments joyeux. C'est dans l'activité que s'expérimentent les réponses de l'environnement, la manière dont les transactions entre les divers éléments pris dans la situation produisent des effets, effets qu'il s'agit pour certains de poursuivre, de favoriser ou de réorienter, et auxquels l'engagement dans l'activité impose de s'ajuster. De ces transactions inscrites dans des situations particulières émergent de la connaissance pratique, la connaissance étant à la fois relationnelle et située.

Tout un chacun produit de la connaissance pratique propre à son contexte existentiel. Comme le propose la thèse de la cognition située (Theureau, 2004), la connaissance est dans le monde et non dans notre esprit (Steiner, 2013), comme si elle était fixe, à disposition dans notre mental et prête à être appliquée. La connaissance n'est pas ici comprise comme une chose qu'il serait possible de posséder, ou qui serait en quelque sorte privée en étant logée dans notre tête (Mezzena, 2018, ch. 1 et 2). Nous accolons l'adjectif

« pratique » à la notion de connaissance afin de souligner son inscription dans le faire. La connaissance ne précède pas l'action. Parent·es, professionnel·les du travail social et chercheur·ses, nous sommes toutes et tous pris dans des situations dont nous tirons de la connaissance via notre expérience. Autrement dit, nous avons de l'expérience dans le sens d'avoir expérimenté les conséquences de nos actions relatives à un environnement particulier (Dewey, 2005). Connaissance, expériences et activités sont étroitement liées.

REJOINDRE LE·A PARENT·E

Une enquête peut tenter de consister à trouver la manière la plus ajustée de s'adresser à un·e parent·e ou d'apprendre à repérer les indices d'une disposition favorable à l'écoute et à l'échange (Krummenacher, 2022b). Pour les équipes AEMO, un aspect important durant le début de l'accompagnement consiste à enquêter pour trouver les mots justes pour décrire, avec les familles, leur contexte d'existence. Il s'agit non seulement de rejoindre les parent·es dans leur monde (pour une définition de ce terme, voire Mezzena et Krummenacher, 2022), mais de manière tout aussi importante de commencer à restaurer le pouvoir d'agir des personnes. Léa, une éducatrice AEMO l'explique ainsi :

« (...) j'essaye toujours de décrire les choses, de, avec un mode relationnel, donc j'essaye de toujours dire quand quelqu'un fait ça, l'autre réagit, et quand l'autre réagit comme ça il se passe quelque chose, tu vois et moi je vais essayer toujours de décrire ce qui se passe en terme interactionnel et du coup pas de réduire la problématique à ce que vit la personne et ça évite justement de dire (...) "ben quand il a tel problème il se passe ça", ben du coup t'enfermes justement les gens dans quelque chose de, ça peut être jugeant d'ailleurs, de normatif et d'une façon de voir. Et quand tu décris l'interaction, tu es dans une observation beaucoup plus fine à mon sens, et du coup tu peux être plus près de ce que les gens ils vivent, et du coup ça te permet aussi de faire des constats qui sont beaucoup plus précis dans ce que tu observes, tu vois, plutôt que dire. (...) Pis ça permet vraiment d'éviter de stigmatiser et puis du coup aussi de rejoindre la personne parce que si je dis à la mère : "Vous êtes trop contrôlante". La mère elle va me dire : "En fait vous avez pas pigé mon problème". (...) Et c'est fini. Et si je lui dis : "Okay moi ce que j'ai l'impression c'est que quand votre fille elle fait ça, ça vous met vraiment en difficulté, vous avez peur pour elle et du coup c'est ce qui fait que vous la surveillez", là, la mère elle va me dire : "Mais vous avez tout compris". Et du coup c'est là que je vais pouvoir avancer avec elle, en disant : "Mais quand vous faites ça vous avez l'impression que ça fonctionne ou que ça fonctionne pas ?" Et en fait c'est tout ce questionnement-là qui permet d'avancer, si je lui dis juste comment faire son taf de mère, déjà je suis personne pour lui dire comment faire, mais du coup je vais la perdre complètement. »

Cette enquête peut prendre du temps et peut être filée sur plusieurs semaines, voire parfois des mois. Et c'est le fait de prendre ce temps pour soigner la relation qui permet à la confiance de se construire et de se consolider pour permettre au parent ou à la parente de rejoindre l'éducatrice dans son enquête, afin qu'il ou elle puisse enquêter avec et porter ce mouvement en vue d'une transformation de ses habitudes éducatives. Ce que Léa explique en mettant des mots sur ce que la mère vit, en enquêtant pour trouver les mots justes, permet de rejoindre la parente dans son monde. La situation possède une structure d'intrigue, dans le sens que ni Léa, ni la mère, ne connaissent le dénouement par avance. Toutefois, raconter avec la mère son expérience (située) permet d'envisager avec elle des pistes pour une solution (même si cela demande plusieurs essais, d'où la notion d'enquête à réorienter en fonction des réponses de l'environnement). Le récit de l'expérience prend son point de départ dans la situation réelle vécue par la mère, tout en permettant d'imaginer des solutions qui permettront un possible dénouement dans le futur. Il s'agit là à notre sens d'une

situation (même si elle peut durer dans le temps) initiale qui caractérise le début des accompagnements AEMO, et initie des mises en mouvement vers des transformations possibles.

Une difficulté à laquelle les équipes AEMO sont confrontées repose dans des habitudes familiales qui, bien que ne fonctionnant pas, ne donnent pas lieu à une enquête. C'est là un des risques de l'accompagnement : l'absence de mouvement. Il est préférable que le parent ou la parente tente de tester des pistes de solution, même si celles-ci mènent à un échec (provisoire), plutôt que de ne rien tenter du tout. Les éducatrices et éducateurs expliquent que cette inertie les amène à retourner vers l'IPE afin de lui indiquer que l'amorce d'accompagnement n'a pas commencé.

NARRATION ET POSSIBILITÉS D'ACTION

Professionnel·les et parent·es apprennent progressivement à se rendre attentifs mutuellement pour s'ajuster et se comprendre. Parler de son expérience permet ainsi de raconter ce que l'on est en train de vivre, d'échanger à ce sujet et d'envisager des pistes d'action en se projetant en tant qu'actrice et acteur dans le futur. Il s'agit ici de relever l'importance de l'attention à la possibilité pour les parent·es accompagnés·es de définir leur propre situation, et de reconnaître leur capacité analytique (Ibos et al., 2019, p. 49). Il n'y a pas qu'un seul idéal vers lequel tendre ni un ensemble de comportements éducatifs appropriés que les parent·es devraient adopter. C'est dans ce sens que nous comprenons les propos de Paperman et de Laugier (2011) :

« Il n'y a pas de concepts moraux univoques qu'il ne resterait qu'à appliquer à la réalité, mais nos concepts moraux dépendent, dans leur application même, de la narration ou de la description que nous donnons de nos existences, de ce qui est important (*matter*) pour nous » (p. 28).

Notre ancrage théorique pragmatiste implique de saisir ensemble activité et éthique, les valeurs étant logées dans l'activité d'un monde « toujours en train de se faire » (Hennion et Monnin, 2020, à la suite de James). Nous nous démarquons ici des théories du *care* qui décrivent le *care* à la fois comme une disposition et comme une activité (Tronto, 2008, p. 247 ; Garrau et Le Goff, 2010, p. 5), au sens d'une disposition qui serait préalable et viendrait s'exprimer par la suite dans des activités empruntées de sollicitude ou de soin par exemple, d'où l'emploi des termes « appliquer » et « application » dans la citation ci-dessus. Nous les rejoignons cependant dans une définition située et relationnelle de l'éthique, loin du seul idéal d'autonomie ou d'équité, ainsi que dans sa dépendance à « la narration (...) que nous donnons de nos existences » (selon les mots de Paperman et Laugier, 2011, p. 28). Nous insistons sur le caractère narratif (à rattacher à l'intrigue des situations), car expérience en situation, narration de l'expérience et éthique sont étroitement imbriquées.

Quand un ou une professionnel·le demande à un·e parent·e d'imaginer où il en sera après une année d'accompagnement, le parent ou la parente imagine un idéal pratique, qui surgit de l'activité conjointe partagée avec l'éducatrice ou l'éducateur. L'imagination est ancrée dans la réalité, elle y trouve son inspiration et l'étire vers un idéal. Quéré (2013) cite Dewey pour expliquer que les idéaux émergent « lorsque l'imagination idéalise l'existence en saisissant les possibilités offertes à la pensée et à l'action » (p. 100). L'enquête s'ouvre alors en suivant certaines pistes, guidées par cet idéal, premier pas vers une résolution pratique, dans laquelle le parent s'engage à côté des professionnel·les. Ces derniers ne se présentent pas comme porteurs de toutes les solutions, ni ne garantissent qu'il n'y aura plus aucun coup dur. Elles et ils accompagnent les familles à tirer parti des ressources de leur environnement pour transformer les habitudes éducatives et faire face aux aléas futurs de la vie. Comme en témoigne Eric, un père :

« Pendant quasi un an on a essayé de tâter le chemin, on a essayé de faire du repérage, on a essayé de trouver des raisons, de mettre en place des petites choses qui pourraient donner un plus de structure, mais c'était vraiment du tâtonnement (...) on a essayé de chercher ensemble un bout par lequel on pouvait commencer, alors au début c'était l'exploration, y avait pas trop grand-chose qui avait changé au début, et puis moi de mon côté je lui demandais mais donnez-moi des conseils, vous avez bien une baguette magique non, vous êtes super nanny, vous allez trouver quelque chose, et elle me disait "non, chaque situation est différente" (...) et puis petit à petit je me suis rendu compte qu'il fallait faire ensemble ».

Dans les AC ou dans les accompagnements AEMO, une des fonctions majeures du langage¹¹ pourrait être celle « de pro-férer, au sens que l'étymologie donne à ce terme : "mettre au-dehors", "faire surgir", "causer", "créer", "produire" » (Stengers, 1998, p. 10). Le langage permet de faire surgir ce qui n'existait pas auparavant, sans pour autant se réduire à une fonction de représentation de la réalité, en abordant l'expérience, en « produisant » des devenirs possibles et des pistes d'action issues de l'activité conjointe parent·e-professionnel·le. L'inscription située et expérimentée de l'éthique professionnelle, attachée à la narration et à l'imagination permet, à la suite d'Haraway, de saisir l'intrication de la narration, de la science et de la politique (Gardey, 2013, p. 171). Elle parle ainsi du travail des scientifiques :

« Nous sommes aussi tenues de rechercher une perspective à partir de ces points de vue, qui ne peuvent jamais être connus à l'avance, qui promettent quelque chose de plutôt extraordinaire, c'est-à-dire un savoir capable de construire des mondes moins ordonnés par les visées de la domination » (2007, p. 120).

Il est nécessaire pour les chercheuses de se rapprocher des individus concernés et de leur problématique, pour « se laisser attraper par l'expérience en cours », questionnant les modèles méthodologiques classiques du « recul réflexif » et de la « montée en généralité » (Hennion et Monnin, 2020, p. 2). Nous l'avons vu plus haut, notre dispositif nous impose de ne pas nous réfugier derrière une neutralité scientifique objective, ni de nous retrancher derrière des savoirs étanches et inamovibles, mais plutôt de témoigner de notre intérêt pour les narrations, les expériences et les situations particulières. En partant en quête de ce qui peut faire une différence pour une meilleure saisie de l'expérience, nous pouvons qualifier notre perspective et celle des équipes AEMO de « mélioriste »¹² :

« Sans renoncer à l'action au présent, bien au contraire, le méliorisme ne somme pas l'avenir de se plier à ses vues, il laisse ouvert le pluralisme des expériences en cours ». Sans pessimisme ni optimisme, ni capturer les expériences par des récits surplombants, il s'agit (...) d'« engager une fidélité au monde (à la fois ce qu'il est factuellement et ce qu'il demande) et à l'expérience qui s'y déploie : à ses possibles comme à ses tragédies » (Hennion et Monin, 2020, p. 15).

Le dispositif des AC nous permet d'appréhender la relation activité-connaissance, tout comme il nous permet de disposer d'un espace de construction de connaissance coappartenant à la fois aux professionnel·les et aux

¹¹ Langage compris comme une activité inscrite dans l'expérience et en partenariat avec l'environnement, voir à ce propos Stroumza, 2016.

¹² Ce qui inscrit notre approche scientifique dans un geste spéculatif (Debaïse et Stengers, 2015), en appui sur des narrations pour ouvrir des possibles, narrations parfois aussi nommées récits chez Stengers ou Despret, ou encore structure narrative chez Haraway.

chercheuses. Nous travaillons ainsi à décrire la connaissance pratique des professionnel·les, dans les pas de James, en tant qu'elle est elle-même relationnalité pour habiter des mondes ouverts :

« non pas “déjà donnés” mais “toujours en train de se faire”, sans bord ni extérieur, qui ne persistent que par leurs relations hétérogènes. Cela rouvre la définition même des choses en cause : elles ne sont que relations – non qu'elles soient “seulement” cela, en un sens négatif, mais qu'elles sont tissées de part en part par les rapports qu'elles nouent. Dans cet univers ouvert et pluriel où les expériences se constituent les unes les autres, aucune ne vient expliquer ou réduire l'autre, comme une raison ou une cause contiendrait un acte ou un effet » (Hennion et Monnin, 2020).

CONCLUSION

Par un souci pour l'autre, d'entrer dans son monde et de construire avec lui le problème pratique auquel l'intervention s'adresse, les professionnel·les accompagnent les parent·es vers la confiance dans la connaissance issue des enquêtes, dans les rapports au monde et leur potentielle transformation, et à poursuivre ce mouvement après la fin de la prestation. Par un intéressement actif pour la pratique et la manière d'enquêter des professionnel·les, le dispositif méthodologique présenté rend compte de ces intérêts, sur lesquels prend appui la construction de connaissance coappartenante. Dans les deux cas, « le monde commun se constitue dans le partage et dans la multiplication des intérêts », monde commun auquel nous participons et que nous souhaitons voir advenir ou maintenir (Despret et Galetic, 2007, p. 74). En considérant le processus d'enquête comme commun aux parent·es, aux professionnel·les et aux chercheuses, la connaissance pratique n'est ni hiérarchisée ni possédée, pour autant que celle-ci ouvre des devenirs et des futurs possibles, par une fidélité aux faits et au monde, et permette une augmentation du pouvoir d'agir. Notre épistémologie rend compte d'un positionnement de recherche qui relève d'un entremêlement d'expériences, orienté vers les potentialités futures et les devenirs possibles du vivre ensemble (Zask, 2004, p. 157). Comme le souligne Engeström :

« But a crucial issue for humanity today is how common people may conceptually grasp and practically act upon complex phenomena with potentially fateful implications and consequences. Practical work activities such as designing buildings or treating patients are dependent on forming shared, future-oriented concepts. The separation of scientific thinking and practical everyday thinking is increasingly problematic » (2020, p. 34-35).

En tant que chercheuses, nous devons reconnaître ce que nous a apporté notre rencontre avec les professionnelles de l'AEMO, la manière dont elle nous a transformées et amenées à porter notre attention sur la mise en correspondance entre leur accompagnement et notre dispositif méthodologique. Les travaux sur le *care* ont montré que la connaissance est toujours issue d'un processus situé, relationnel et expérientiel. Nous avons tenté ici en partant de notre démarche pragmatiste et de notre méthodologie d'enquête de rendre compte de ce pan parfois invisibilisé de l'expérience des chercheuses. Le potentiel politique de l'éthique située dépend à la fois de la participation des personnes impliquées (Ibos et al., 2019, p. 49 à la suite de Laugier), et à la fois de la relationnalité et de l'expérientialité de la connaissance pratique coappartenante. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bracke, S., Puig de la Bellacasa, M., et Clair, I. (2013). Le féminisme du positionnement. Héritages et perspectives contemporaines. *Cahiers du Genre*, 54(1), 45-66. <https://doi.org/10.3917/cdge.054.0045>
- Debaise, D. et Stengers, I. (2015). *Gestes spéculatifs*. Les presses du réel.
- Despret, V. et Galetic, S. (2007). Faire de James un lecteur anachronique de Von Uexküll : Esquisse d'un perspectivisme radical. *Vie et expérimentations. Peirce, James, Dewey*, 45-76. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/137208>
- Dewey, J. (2005). « La réalité comme expérience » (traduit par P. Saint-Germier et G. Truc). *Tracés*, 9, 83-91. <https://doi.org/10.4000/traces.204>
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes : Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*, 2-3, 97-121. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.373>
- Engeström, Y. (2020). Ascending from the Abstract to the Concrete as a Principle of Expansive Learning. *Psychological Science and Education*, 25(5), 31-43. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250503>
- Gardey, D. (2013). Donna Haraway : Poétique et politique du vivant. *Cahiers du Genre*, 55(2), 171. <https://doi.org/10.3917/cdge.055.0171>
- Garrau, M., et Le Goff, A. (2010). *Care, justice et dépendance*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.garra.2010.01>
- Halewood., M. (2011). John Dewey, l'expérience, la co-appartenance et la philosophie adverbiale. Dans D. Debaise (dir.), *Philosophie des possessions* (p. 71-106). Les Presses du réel.
- Haraway, D. J. (2007). *Le manifeste cyborg et autres essais. Sciences, fictions, féminismes*. Exils Éditeurs.
- Hennion, A. et Monnin, A. (2020). Du pragmatisme au méliorisme radical : Enquêter dans un monde ouvert, prendre acte de ses fragilités, considérer la possibilité des catastrophes : Introduction au Dossier. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.13931>
- Hennion, A. et Vidal-Naquet, P. (2015a). La contrainte est-elle compatible avec le care ? Le cas de l'aide et du soin à domicile. *Alter*, 9(3), 207-221. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2014.07.001>
- Hennion, A. et Vidal-Naquet, P. A. (2015b). « Enfermer Maman ! » Épreuves et arrangements : Le care comme éthique de situation. *Sciences sociales et santé*, 33(3), 65. <https://doi.org/10.3917/sss.333.0065>
- Ibos, C., Damamme, A., Molinier, P., et Paperman, P. (2019). Introduction. Dans *Vers une société du care* (p. 11-15). Le Cavalier Bleu.
- Krummenacher, L. (2022a). Prévenir le harcèlement et le cyberharcèlement auprès des enfants de 8-10 ans : Partager et vivre des histoires pour ancrer la prévention dans l'expérience. *Sociographe*, 80(5), 89-102. <https://doi.org/10.3917/graph1.080.0089>

- Krummenacher, L. (2022b). Savoir-faire professionnel et tissage de relations dans les visites médiatisées. *Recherches familiales*, 19(1), 45-56. <https://doi.org/10.3917/rf.019.0049>
- Leblanc, S. (2016). Analyse de l'activité de formateurs lors de l'exploitation collective de vidéos dans un contexte de formation professionnelle. *Travail et Apprentissages*, 17(1), 36-57.
- Lechaux, P., Mezzena, S. et Ravon, B. (2022). Conclusion : le défi d'une reprise pragmatiste des dispositifs de formation des travailleurs sociaux : sept chemins pour enfin faire confiance à l'expérience. Dans Lechaux, P. (dir.), *Les défis de la formation des travailleurs sociaux au prisme des mutations du social. Entre universités et écoles professionnelles* (p. 541-572). Champ social.
- Mezzena, S. et Krummenacher, L. (2022). Une conception renouvelée de la prévention auprès des jeunes. La pratique de l'enquête comme construction d'un monde commun et travail de diplomatie favorisant la confiance (l'exemple de la prévention des risques numériques). Dans Lechaux, P. (dir.), *Les défis de la formation des travailleurs sociaux au prisme des mutations du social. Entre universités et écoles professionnelles* (p. 403-433). Champ social.
- Mezzena, S. (2018). *De Schön à Dewey : Connaissance et professionnalité dans l'activité des éducateurs*. L'Harmattan.
- Mezzena, S. (2022a). Faire sentir la confiance. Croyance, confiance et émotion dans l'activité éducative. *Sociographe*, 79(3), XXVI-XXXVIII. <https://doi.org/10.3917/graph1.079.0112>
- Mezzena, S. (2022b). *Soutien à la parentalité et (re)construction de la confiance. Effets de la prestation Action éducative en milieu ouvert (AEMO Genève) du point de vue des parent·es*. FOJ et Agapé. <https://www.foj.ch/assets/Rapport-effets-prestation-AEMO-GE-retour-des-parent-es.pdf>
- Muller, A. et Lussi Borer, V. (2017). Enquête inter-objective, environnement « augmenté » et développement professionnel. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 27. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2097>
- Paperman, P. (2015). L'éthique du care et les voix différentes de l'enquête. *Recherches féministes*, 28(1), 29-44. <https://doi.org/10.7202/1030992ar>
- Paperman, P. et Laugier, S. (2011). Introduction à la première édition : Sense and Sensibility. Dans *Le souci des autres : Éthique et politique du care* (p. 21-34). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.11620>
- Poizat, G. et Durand, M. (2015). Analyse de l'activité humaine et éducation des adultes : Faits et valeurs dans un programme de recherche finalisée. *Revue française de pédagogie*, 190, 51-62. <https://doi.org/10.4000/rfp.4698>
- Poizat, G. (2022). Une activité de recherche portée par un idéal de programme de recherche sur l'activité et la formation : développements épistémologiques. Dans G. Poizat et S. Flandin (dir.), *Conception, Recherche, Activité, Formation, Travail* (p. 161-186). Octarès.
- Quéré, L. (1997). La situation toujours négligée ? *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, 15(85), 163-192. <https://doi.org/10.3406/reso.1997.3139>
- Quéré, L. (2013). Le naturalisme social de Dewey et Mead. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 60(2), 91-114. <https://doi.org/10.3406/intel.2013.1058>

- Steiner, P. (2008). Sciences cognitives, tournant pragmatique et horizons pragmatistes. *Tracés*, 15, 85-105. <https://doi.org/10.4000/traces.663>
- Steiner, P. (2013). Pragmatisme(s) et sciences cognitives : Considérations liminaires. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 60(2), 7-47. <https://doi.org/10.3406/intel.2013.1055>
- Stengers, I. (1998). Préface. Dans T. Melchior, *Créer le réel : Hypnose et thérapie*. Seuil.
- Stroumza, K. (2016). Introduction. Dans K. Stroumza et H. Messmer, *Langage et savoir-faire : Des pratiques professionnelles du travail social et de la santé passées à la loupe*. Éditions ies. <https://doi.org/10.4000/books.ies.1418>
- Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *Revue @ctivités*, 1(2), 11-25. <https://doi.org/10.4000/activites.1219>
- Tronto, J. C. (2008). Du care. *Revue du MAUSS*, 32(2), 243-265. <https://doi.org/10.3917/rdm.032.0243>
- Zask, J. (2004). L'enquête sociale comme inter-objectivation. Dans Karsenti, B. et Quéré, L. (dir.), *La croyance et l'enquête : Aux sources du pragmatisme* (p. 141-163). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.11206>