ensemble

l'information d'action sociale

Janvier-Février 1975

Au sommaire

L'observation directe du comportement

Jalons pour une méthodologie
de l'éducateur spécialisé

Jacques SALOME
Psychosociologue

159.
943
SAL

Pour aller au-delà:
«Du don mystérieux des yeux qui est de voir»

La démarche proposée à travers l'observation directe du comportement vise à développer les premiers éléments d'une méthodologie susceptible d'aider le travailleur social dans sa pratique, en lui permettant d'acquérir un instrument de travail (outil) et une démarche cohérente (technologie) susceptible **de le situer** auprès des autres techniciens et spécialistes en lui donnant les **moyens :**

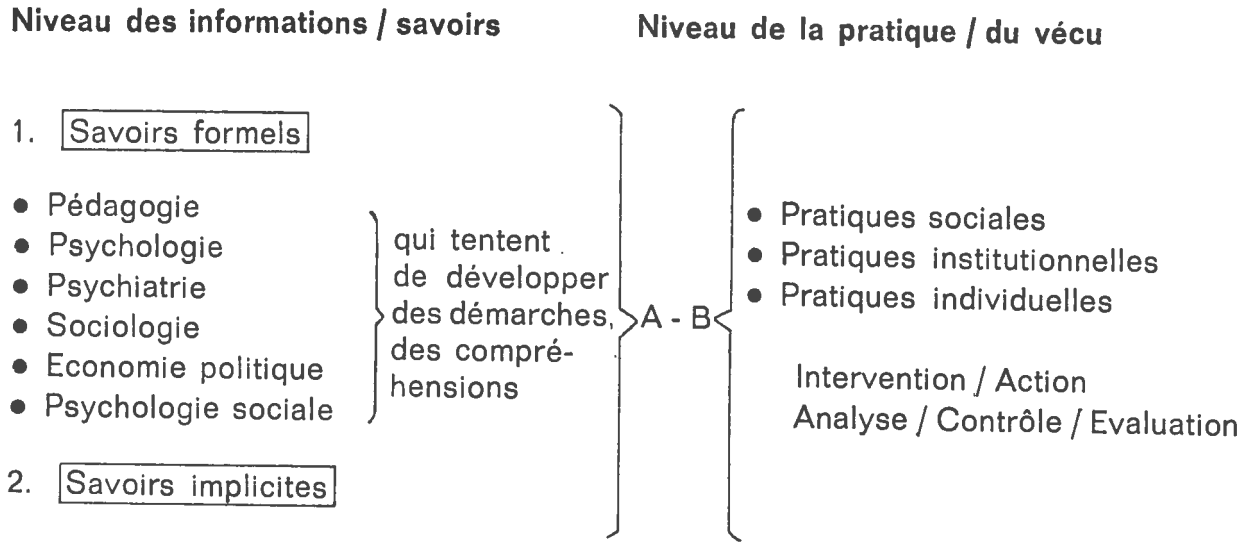
- de mieux **cerner** les différents niveaux de son travail et de les **communiquer**
- de mieux comprendre «l'autre» au travers de ses comportements considérés comme des langages à décoder,
- de s'interroger sur ses attitudes et interventions,
- de développer des actions de changement, de réajustement dans l'ensemble des pratiques qui sont actuellement en œuvre tant sur le plan individuel, institutionnel que social.

Projets quelque peu ambitieux dont ces notes ne constituent qu'un des jalons possibles.

En guise de préambule...

OU SE SITUE L'OBSERVATION DIRECTE DU COMPORTEMENT EN EDUCATION SPECIALISEE ?

L'éducation spécialisée, si elle existe comme pratique, ne semble pas exister comme science autonome. Nous voyons se développer seulement depuis quelques années une tentative **d'ordre méthodologique,** parfois appelée psycho-pédagogie.
Et si nous essayons de cerner la place de cette méthodologie dans un ensemble, nous avons le schéma suivant :



La psycho-pédagogie va s'articuler entre A et B afin de provoquer un double mouvement de réajustement, d'élucidation, de changement (c'est du moins notre espoir)

des savoirs — des pratiques / du vécu

Ainsi, la méthode que nous proposons va-t-elle se révéler anxiogène car elle vise à une remise en cause des habitudes, des certitudes, des savoirs formels et implicites.

CENTRE DE FORMATION

L'ODC comme tentative «technologique» spécifique au travailleur social pourrait se développer à travers ce double schéma :

Partir du vécu professionnel à ses différents niveaux:
- — individuel
- — interindividuel
- — groupal
- — institutionnel
- — social élargi

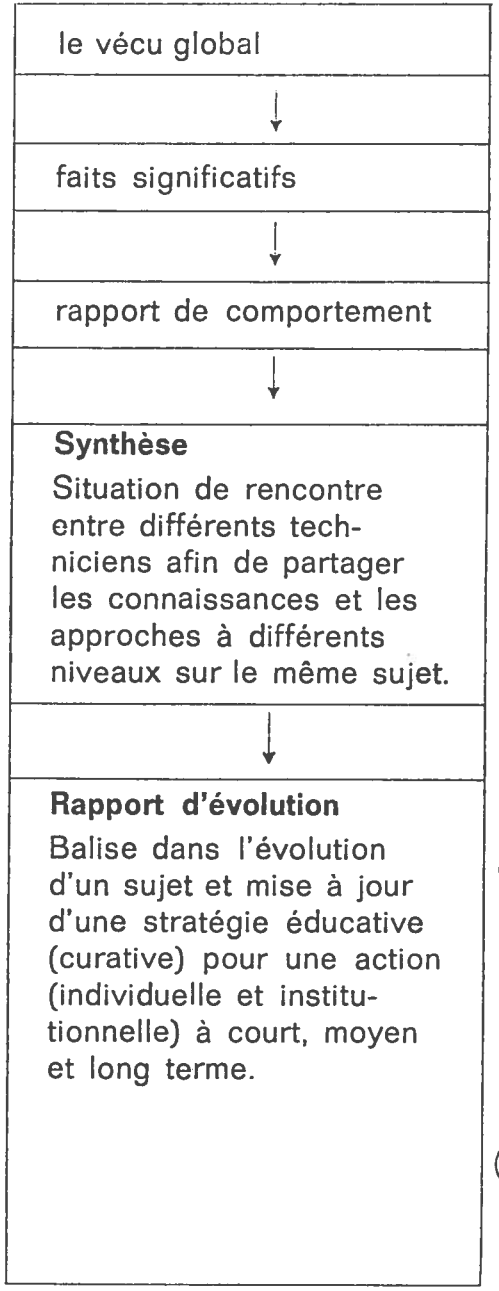
Constitué par un ensemble (plus ou moins cohérent) de **faits,** c'est-à-dire de situations.

Un certain nombre de ces faits peuvent être reconnus, appréhendés comme **significatifs**

Collection de faits significatifs qui sont analysés ponctuellement, (méthode de l'ODC).

L'éducateur spécialisé, (le travailleu social) arrive à la synthèse (rencontre pluridisciplinaire) avec un **outil propre.**

L'ensemble des faits d'observation «traités», c'est-à-dire décodés, analysés à travers un rapport de comportement.



→ s'exprime par et à travers des **comportements,** c'est-à-dire, un langage codé de caractère unique (valable pour un seul individu.)
Dans un certain sens, l'ODC est un travail de micro-archéologie, de micro-ethnologie.

① **Vivre :** partager → directement / indirectement — vécu professionnel

② **Percevoir :** élucidation des distorsions, malentendus liés aux perceptions — perception

③ **Recueillir :** → mémoire (pour transmettre, partager)
→ clarification primaire
→ affinement des perceptions — notations

④ **Exploiter :** **décoder** (analyser): analyser le sens caché, obscur des choses
interpréter : faire des hypothèses de compréhension
partager : échanger, enrichir son approche par d'autres approches.

⑤ **Agir :** réajustement de l'action
- — à court terme
- — à moyen terme
- — à long terme

Observation directe du comportement

Plan

I. Introduction et généralités sur l'observation. page 7

II. Notions élémentaires sur : page 23

— la perception
— la projection
— les représentations collectives et les stéréotypes
— la motivation.

III. Pratique de l'observation directe du comportement page 41

— Notation : • structure interne du fait d'observation
• structure externe du fait d'observation
— Exploitations possibles.

IV. Bibliographie page 52

Introduction

Le présent travail a pour objet de poser les premiers éléments d'une méthodologie de l'éducation spécialisée qui se structurerait autour de deux démarches :

— l'observation directe du comportement
— l'analyse des pratiques pédagogiques.

Nous traiterons plus particulièrement du premier point en visant à la mise au point d'un **instrument de travail** (outillage et technologie), et surtout en cherchant à éveiller et à déclencher une démarche spécifique à l'éducation spécialisée, **observer des comportements** significatifs à l'intérieur d'un ensemble méthodologique.

L'instrument de travail serait, à partir d'un **vécu professionnel,** de savoir observer et noter des faits (comportements, phénomènes, situations individuelles, groupales, institutionnelles) qui nous paraissent significatifs pour éclairer les interactions possibles d'une part entre ces faits et un ensemble plus vaste, d'autre part entre la notion de symptôme/langage et celle de trouble/disfonctionnement/discours.

La démarche spécifique sera une sensibilisation à la fonction d'observation reliée à celle d'éducation-rééducation, en vue de favoriser le passage du **pédagogique** (enseignement/apprentissage) au **psycho-pédagogique** (formation, changement personnel/institutionnel) et au **curatif,** traitement en profondeur au-delà des symptômes.

Les apports théoriques, les exercices et travaux pratiques qui s'y rattachent seront centrés sur l'observation de comportements et de phénomènes pouvant concerner un individu (jeune inadapté, malade, éducateur...), un groupe ou une institution dans sa globalité. Cet article reprend pour l'essentiel les démarches proposées au cours de sessions de formation centrées sur l'observation directe du comportement.

Dans un premier temps : faire l'expérimentation et l'apprentissage d'un instrument de travail et d'une méthode d'observation autour de 3 démarches spécifiques :

— percevoir,
— recueillir,
— noter.

Dans un deuxième temps, s'entraîner à l'exploitation des observations, c'est-à-dire développer sa capacité à exercer sur chacune une réflexion permettant de les décoder, de les analyser, en un mot de les traduire pour en découvrir la signification - les significations profondes ([1]), ceci permettant de mieux comprendre autrui et soi-même. Soi-même, non pas pour une introspection narcissique, non pas pour une «nombrilisation» égocentrique, mais soi-même en relation avec autrui ([2]).

La compréhension d'autrui pouvant se faire par l'analyse des comportements observés, en intégrant les supports théoriques et les modèles de compréhension proposés ([3]) par les sciences humaines avec la possibilité d'établir des liens entre plu-

---

[1]) Il va sans dire que l'exploitation se fait parallèlement à la notation mais la démarche en sera plus progressive, plus longue, liée à l'intégration des connaissances et des expériences au cours de la formation. Nous insisterons au début davantage sur l'aspect perception-recueil et notation au détriment provisoire de l'aspect: exploitation et interprétation.

[2]) La démarche de décentration de soi à l'autre est certainement essentielle pour le travailleur social.

[3]) Nous ferons souvent référence pour l'exploitation des situations à la théorie et aux concepts psychanalytiques. Voir M. Capul dans «l'Equipe de psychiatrie infantile» Ed. Privat 1967. «La théorie psychanalytique ensemble de concepts et d'hypothèses élaborés à partir d'une pratique et d'une technique constitue le fil directeur le plus efficace pour comprendre les enfants inadaptés et les aider valablement, dans la mesure où elle vise à appréhender l'être humain concret, dans sa totalité et sa dynamique propre».

sieurs faits (4) et de les élucider par des informations concernant le passé et l'environnement actuel de l'enfant.

La compréhension de soi-même passant par une interrogation sur ses propres attitudes sur ce qu'il est convenu d'appeler les attitudes éducatives et qui ne sont souvent que de simples réactions émotionnelles de défense (protection, conformité, réduction...); par une interrogation sur la nature, l'origine, le bien-fondé de ses interventions, de son action à court terme, à long terme; par une interrogation sur son rôle dans l'équipe, dans l'institution.

La compréhension des institutions faisant l'objet d'une autre démarche aussi spécifique.

Cette démarche est l'analyse institutionnelle et celle des pratiques pédagogiques dominantes dans un système donné. Ce dernier point fera l'objet de développements ultérieurs.

Nous pouvons situer pour l'instant la démarche de l'observation directe du comportement en termes d'apprentissages :

1. Apprendre à percevoir (découverte des mécanismes et des aléas de la perception).
2. Apprendre à observer des faits significatifs (5), faire un choix parmi tous les éléments, tous les phénomènes qui s'offrent à notre perception.
3. Apprendre à recueillir et à noter suivant une grille méthodologique susceptible de favoriser à la fois la communication et l'exploitation ultérieure des faits observés.
4. Apprendre à exploiter, à décoder, à interpréter le matériel observé et recueilli.
5. Apprendre à synthétiser, à lier entre eux des ensembles de faits.
6. Apprendre à communiquer, échanger dans une optique multidisciplinaire.
7. Apprendre à agir à l'intérieur d'un projet éducatif à court et à moyen terme à l'aide de la réflexion issue des démarches précédentes. Ce sera le réajustement de l'action.
8. Apprendre à remettre en cause les savoirs formels et les savoirs implicites (voir tableau p. 5).

Concrètement, comment peuvent se faire l'apprentissage et la sensibilisation à l'observation directe du comportement ?

a) Tout d'abord, par une démarche d'éveil faite au cours de sessions de sensibilisation.
b) Ensuite, pour les éducateurs en formation, par un travail personnel à l'intérieur de petits stages de 3 ou 9 mois. Cela peut se faire aussi en relation avec les expériences antérieures de chacun (expériences personnelles ou professionnelles.) En relation avec le vécu de chacun durant les 3 années de formation (6).

Pratiquement il peut être proposé aux stagiaires de réaliser (rédiger-analyser) des observations suivies sur le comportement des enfants. Ces observations aideraient à la rédaction des rapports d'évolution et de synthèse - elles serviraient également

---

4) Cette capacité de plus en plus grande du travailleur social à établir des liens, à relier entre eux des ordres de faits apparemment disjoints, dissemblables, constitue à nos yeux l'essentiel de sa formation et de sa compétence.

5) La notion de faits significatifs sera **variable** et **versatile** suivant l'évolution du travailleur social et son intégration dans une institution donnée. Par exemple, au début d'activité professionnelle le fait significatif sera le fait gênant, anxiogène...

6) Durant ces 3 ans, il va se passer un certain nombre de phénomènes et une variété de situations suffisamment riches pour les entraîner à une interrogation sur les processus individuels et de groupe dans la vie d'une institution.

de support aux entretiens avec le moniteur de stage ou le superviseur. Elles pourraient en outre alimenter un éventuel cahier de bord et nourrir ainsi les échanges avec les collègues.

c) Pour les professionnels eux-mêmes, par la mise en pratique personnelle de cette méthodologie, sans vouloir nécessairement en convaincre toute une équipe.

Appliquer la méthode de l'observation directe du comportement tout d'abord pour soi, comme démarche favorisant (même si elle est contraignante dans un premier temps) la compréhension du vécu professionnel.

Quelques généralités sur l'observation directe du comportement.

L'observation directe du comportement est une des méthodes utilisées en psychologie au même titre que l'introspection, l'expérimentation, les tests, la méthode clinique.
Qu'est-ce donc observer ?
Observer, dans le «Robert», «action de considérer avec une attention suivie la nature, l'homme, la société, afin de les mieux connaître».
C'est le médecin Itard dans son «mémoire» sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron (1801) et dans son rapport de 1806 qui nous donne une véritable leçon inaugurale d'observation (voir L. Masson : «Les enfants sauvages, Col. 10/18). **L'observation fait son entrée en psychologie de l'enfant par celle d'un enfant inadapté** - Victor, le sauvage de l'Aveyron (7).
En 1908, A. Binet insiste sur la nécessité d'entraîner les futurs psychologues (et pourquoi pas tous les travailleurs en relations humaines) à l'observation et à l'expérimentation; il les invite à «observer eux-mêmes dans des cas précis, à débrouiller l'écheveau d'un phénomène».
Apprendre à regarder et à écouter, apprendre à décrire semble être une des tâches essentielles du travailleur social (qu'il soit psychologue, éducateur, médecin).
Observer, c'est d'abord percevoir. Pour un éducateur, il est important et nécessaire de savoir observer utilement ce qui est significatif afin de pouvoir «comprendre» ce qui se passe réellement dans le jeu des relations humaines.
Toute investigation qui se veut objective (8) consiste d'abord à circonscrire des faits et des lois, à les observer. C'est à partir de ces observations qu'on formule des hy-

---

7) Il faudrait rappeler l'apport d'Hippocrate à la médecine, qui soulignait l'importance de l'observation clinique et du jugement critique, sans explication prématurée. Il encourageait à rassembler les faits et à examiner les théories afin d'empêcher que les éléments intuitifs, logiques ou empiriques de la science médicale de l'époque ne soient perdus.

8) En sciences humaines, être objectif c'est savoir que l'on est toujours subjectif.

pothèses. Celles-ci doivent être vérifiées ou corrigées par des observations parallèles.

L'observation psychologique se présente sous deux formes :

— **Observation du dehors:** l'observateur n'est pas personnellement engagé dans la situation qu'il observe. Il regarde en quelque sorte du dehors «par la fenêtre» et peut, à la limite, être ignoré de ceux qu'il observe.

— **Observation participante:** ici l'observateur par sa présence et son comportement fait partie de la situation observée. Il existe une interaction entre l'observateur et l'objet observé. L'interaction fait partie de l'observation. Observer n'est pas une opération simple, particulièrement dans les sciences humaines ([9]). Ici plus qu'ailleurs, l'observateur risque de ne pas percevoir certains faits importants et d'éliminer des données utiles. Il risque aussi de déformer les faits en fonction d'idées préconçues. Pour éviter, réduire ces omissions, ces distorsions, il convient de «perfectionner» l'observateur (de le rendre en fait plus lucide), en particulier en le sensibilisant aux distorsions possibles de la perception, et d'organiser méthodologiquement l'observation.

Observer, en psychologie comme en psycho-pédagogie, est plus difficile qu'en chimie, en botanique ou en zoologie, car il y a une liaison entre l'observé et l'observateur. En effet, le **sujet** observateur ne peut jamais être totalement séparé de **l'objet** observé (voir plus loin l'effet Robertson).

K. Lewin nous dit encore «c'est dans le courant et non dans le bateau qu'on perçoit la force du courant», mettant ainsi en cause l'observateur «objectif» derrière la glace sans tain. K. Lewin défend l'observation avec l'observateur impliqué dans la situation. Pour Lewin (et son école de la Dynamique des groupes et de la recherche active), on ne peut bien percevoir une réalité mouvante que dans l'engagement dans l'expérience vécue, puis dans la réflexion sur cette expérience.

De même, W. R. Bion, en parlant des groupes, par exemple, écrit qu'il n'y a pas d'observateur proprement dit, puisque l'observateur est un être humain mêlé au groupe dans la même pièce, recevant les vagues d'émotion du groupe et se servant de ce qu'il ressent pour «comprendre ce qui se passe». On arrive ainsi à une position existentielle de l'observation du comportement humain. On ne peut atteindre l'objectivité que par le biais de la subjectivité, de l'engagement, de **l'empathie.** N'est-ce pas la situation même de l'éducateur spécialisé d'être engagé, immergé dans l'action qu'il est censé observer ?

Cette interrogation est importante, il s'agit d'être compris. Certaines émotions chez le sujet qui observe, sont perturbatrices. Il est nécessaire pour un observateur de savoir **où il en est,** de clarifier ce que sont ses émotions, ses sentiments dans une situation donnée.

Il devra comprendre et se comprendre, dans l'ici et le maintenant de la situation de groupe ou face au comportement individuel qu'il observe ([10]).

La méthode de l'observation directe du comportement, telle que nous la pratiquons, va relever de l'observation participante. Elle est issue de la **méthode clinique** qui dérive de l'attitude que prend le médecin au chevet du malade.

Elle consiste à observer longtemps, de façon approfondie, des individus particuliers, aux prises avec leurs problèmes, à connaître de façon aussi complète que possible,

---

[9]) Rappelons-le, c'est une des fonctions de la supervision ou des groupes Balint que de travailler à l'élucidation de la résonance sur le travailleur social des problématiques du client.

[10]) Voir R. Mucchielli : L'observation psychologique et psychosociologique (p. 30 et suivantes) E.S.F.

les circonstances de leur vie toute entière de «façon à comprendre chaque fait à la lumière de tous les autres». Lagache définit ainsi la méthode clinique : «Elle permet d'envisager la conduite dans sa perspective propre, de relever aussi fidèlement que possible les manières d'être et de réagir d'un être humain concret et complexe aux prises avec une situation, chercher à en établir le sens, la structure et la genèse, déceler les conflits qui la motivent et les démarches qui tendent à résoudre ces conflits. L'observateur va s'efforcer de réunir le maximum d'informations, de les rapprocher les unes des autres pour en chercher la genèse et la signification.
Le reproche que l'on peut faire à l'étude clinique est le risque pris de se référer à des «théories» vagues ou contradictoires, ou encore mal intégrées.
Et pourtant, on ne peut se contenter de faits observés en dehors de toute théorie, car d'une certaine façon, «on ne peut percevoir que ce qu'on connaît, que ce qu'on s'attend à voir».
K. Lewin disait: «rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie», et avant lui Darwin: «le bon observateur est avant tout un bon théoricien».
En fait, nous ne percevons que des manifestations extérieures, d'une réalité complexe que nous pouvons interpréter selon diverses hypothèses:

* **l'approche phénoménologique,** illustrée par K. Lewin, son «Action Research», sa théorie du champ. Un comportement est fonction simultanément de la personne et du milieu, ils ne sont nullement indépendants l'un de l'autre. L'environnement «tout» n'existe pas. Il dépend de qui l'observe. Et notre manière de voir, nos associations d'idées varient avec nos besoins, nos motivations.

* **l'interprétation psychanalytique** (Freud et ses successeurs) qui tentera de révéler le sens masqué, détourné, des différents «langages» symptomatiques utilisés par les individus.

* ou encore, la décision de s'en tenir au comportement extérieur, de ne voir que ce qui est percevable, c'est **la démarche des Behaviouristes** ([11]). Un comportement qui en serait la cause, par une explication mécaniste de causes à effets.

* nous avons aussi l'exemple de tout **le courant psychosociologique** qui part de l'hypothèse que les **groupes humains,** comme les individus, ne réagissent pas au hasard. L'individu, comme les groupes, est rarement en possession des motifs qui le font agir; il faut **décoder son air,** pour comprendre ce qui se passe. Apprendre à observer le comportement, afin de le comprendre, évitera de le « traduire » trop hâtivement et de le déformer par des jugements trop superficiels. **Observer n'est pas étiqueter, c'est se donner un support pour une réflexion,** susceptible de nous permettre d'aller au-delà des apparences, des évidences parfois trompeuses.
Savoir observer, c'est reculer les limites du hasard, c'est enlever les oeillères qui nous empêchent de prendre conscience du chemin parcouru et qu'on suit de toute façon, qu'on le veuille ou non. Lorsqu'on ne veut pas aller au-delà de ce qui est **apparent** et qu'on cesse de chercher l'explication du comportement en l'attribuant au hasard, on pourrait dire avec G. Marcel «qu'on est toujours libre de ne jamais rien comprendre à rien».
On peut, en revanche, s'efforcer de rechercher le sens d'un agir par **une ou plusieurs explications,** en proposant des hypothèses de compréhension.
De même que je peux me tromper sur moi-même et ne saisir que la signification ap-

---

[11]) Voir G. Amado: «L'affectivité de l'enfant» (P. 59) PUF.

parente ou idéale de ma conduite, de même je peux me tromper sur autrui et ne connaître que l'enveloppe de son comportement; la perception que j'ai de lui n'est jamais l'équivalent de la perception qu'il a de lui-même. Ce qui revient à dire que l'observation du comportement n'a pas de valeur en elle-même, il faut en chercher le sens, en découvrir la signification par un décodage, une analyse. L'observation du comportement doit donc être aussi celle de l'expérience éprouvée par l'enfant dans son monde ([12]).

On risque alors de s'aventurer dans des régions plus incertaines.

La première idée qui vient à l'esprit est celle-ci:

— la connaissance du passé de l'enfant, des milieux dans lesquels il a vécu, de son développement physique et psychique, et de leurs singularités, comme celles des événements particuliers qu'il peut avoir traversés ([13]) doit aider beaucoup. Mais elle n'est pas suffisante même si la connaissance de toute cette chronologie apporte **davantage de précisions,** plus de **profondeur** à la **compréhension du comportement actuel.** «Mieux encore, nous dit G. Amado (P. 31), dans la mesure où les conduites sont dictées par des motivations affectives, n'y a-t-il pas intérêt à s'enquérir des réactions affectives antérieures de l'enfant, des différents schémas de comportements affectivo-cognitifs qui ont déjà pu se répéter, depuis la première enfance. Il faut dire enfin qu'on ne peut donner la même plénitude de sens à toutes les conduites. Certaines doivent être considérées comme des actions réflexes sans bavures ou comme de banals conditionnement culturels, sociaux ou familiaux, d'autres au contraire expriment l'originalité d'un individu, d'autres encore, peuvent inciter à le faire entrer dans le domaine de la pathologie».

Au cours de cette discrimination sur **le sens de la conduite** à laquelle l'observateur doit se livrer (il n'est pas seul pour faire cela, il y a l'équipe), il sera conduit invariablement à **se référer à la «région» où se préparent les paroles et les actions.** C'est-à-dire au vécu «intérieur» du sujet et en définitive à la vie fantasmatique, imaginaire de l'enfant.

Dans cet article et notre pratique, nous nous référons à la théorie psychanalytique qui fonde l'évolution affective de l'individu d'abord sur la relation qu'il noue dès la naissance avec la mère et par la suite avec les autres figures de son environnement (Cf. G. Amado: «L'observation des enfants difficiles»).

Freud nous a appris que ce ne sont pas les événements en eux-mêmes qui sont traumatisants, mais la perception qu'en a le sujet et le souvenir ou le refoulement/déplacement de ce souvenir.

Nous pensons que les concepts psychanalytiques peuvent nous aider à décoder les comportements, à nous révéler leur véritable signification. Le dialogue avec les psychanalystes sera un éclairage de plus, pour ne pas dire fondamental, pour l'éducateur spécialisé. Car derrière l'actualité du comportement, ils nous ramèneront au «lieu» où ils sont nés. Dialogue avec l'analyste, mais aussi échanges avec d'autres praticiens susceptibles d'éclairer un ensemble d'événements par d'autres grilles de décodage.

Dans notre démarche, nous avons accepté l'hypothèse d'une psychiatrie infantile, c'est-à-dire d'une science possible des troubles psycho-pathologiques de l'enfant qui entravent d'une façon prolongée et parfois permanente le développement de la

---

[12]) Il y a une différence fondamentale entre connaître (savoir des choses sur) et con-naître (naître avec) qui participe du vécu avec autrui.

[13]) C'est Saint-Exupéry s'interrogeant: «D'où suis-je ? Je suis de mon enfance».

personnalité qui se manifestent à l'intérieur d'une vie imaginative d'une pensée «anormale» pour l'âge du sujet, et s'accompagnent d'une anxiété plus ou moins profonde. En ajoutant que ces troubles plus ou moins bien tolérés par l'environnement déclenchent la plupart du temps des réponses inadéquates qui vont les entretenir, les nourrir.
Si cette psychiatrie infantile existe, «elle n'est pas le seul fait du psychiatre, mais celui d'une équipe pluridimentionnelle qui, de l'éducateur à l'administrateur, concourt à la connaissance, au traitement, à la rééducation, à l'orientation des enfants difficiles».
On peut dire qu'on ne peut vraiment comprendre le comportement que si l'on est capable de mener l'analyse de tous les éléments depuis leur origine (donc avant tout de les réunir) et de concevoir à tout moment leur synthèse.
Disons pour conclure cette partie, qu'on aurait tort d'utiliser la seule psychanalyse pour donner des interprétations certaines et définitives des conduites.
Dans l'expérience professionnelle de l'éducateur spécialisé, il ne s'agit pas d'être **«observateur»** mais d'être un **adulte** qui vit avec les enfants tout en regardant ce qui se passe, en regardant et en comprenant ce qui se passe.
En cela, différent de l'observateur-participant **«qui participe pour observer»** (comme dans l'expérience de R. Liffitt et R. White sur les clubs des jeunes, voir A. Lévy p. 278), l'éducateur est d'abord participant et observe pour améliorer sa compréhension, sa participation, ses interactions entre le jeune et le groupe. Son observation ne doit pas gêner son action, ni celle des autres. **Son souci dominant n'est pas d'observer,** mais **d'être** avec, de faire avec, de réaliser en quelque sorte le paradoxe d'A. Comte «être à la fois à la fenêtre et se regarder passer dans la rue» ([14]).
Au cours des activités éducatives, le but premier sera de participer le plus activement possible, le plus pleinement possible, en recueillant les éléments nécessaires, à une réflexion sur ce qui a été vécu, sur ce qui s'est passé pour lui, pour l'autre, pour les autres.
Tout ceci en tenant compte de son insertion progressive dans l'établissement, dans le groupe d'enfants et des attentes (exprimées ou non) de l'équipe éducative, car en principe, l'éducateur travaille dans une équipe multidisciplinaire.
Il conviendra aussi de tenir compte de «l'idéologie actuelle» de l'institution et de ses demandes. Les éducateurs ont-ils déjà l'habitude de rédiger des faits d'observation? Comment? Dans quel esprit? Dans quel but? Sous quelles contraintes ou sous quels désirs ? Comment, si cela est le cas, ces faits d'observation sont-ils exploités, analysés? Y a-t-il des réunions de travail concernant l'évolution des enfants? Y a-t-il des rencontres entre les différents adultes, permettant un ajustement des attitudes, de la stratégie globale du groupe ? du pavillon ? de l'institution ?
Chez qui va-t-on se faire «expliquer» ce qu'on ne comprend pas ? Qui détient le savoir? Comment les autres techniciens collaborent-ils avec les éducateurs, avec les stagiaires ? Les dossiers sont-ils accessibles ? Sous quelles conditions ? Où vont vos observations ? Comment sont-elles acceptées, utilisées ? Vous servent-elles de support dans la relation avec vos collègues, avec le moniteur de stage ? avec le superviseur ? avec les personnages-clefs de l'institution ?
Autant de questions dont les réponses vont conditionner la démarche proposée et les perspectives futures d'exploitation.

---

[14]) Quand on connaît les conditions de vie, de travail de certaines institutions, il est facile de comprendre en quoi ce paradoxe est difficile à vivre et on comprend mieux les énormes résistances à une observation des comportements active.

POURQUOI OBSERVE-T-ON ?

1) Par rapport aux études d'éducateur

* pour une redécouverte de ce qui nous entoure, «avoir le regard renouvelé», pour une «déconstipation mentale» en quelque sorte ;
* pour un entraînement à l'ouverture sur les autres ;
* pour une sensibilisation à la complexité du comportement ;
* pour avoir un support à l'intégration théorie-pratique-illustration des différents cours, rapprochement entre deux séries de faits... ;
* pour apprendre à observer: se sensibiliser à une démarche qui s'intègre à la formation même (savoir communiquer ce que l'on a vu, ce que l'on a ressenti en termes suffisamment précis pour permettre à autrui de comprendre ce qui s'est passé et éventuellement de nous aider à clarifier) ;
* pour nous éveiller à la réflexion, à un dépassement du phénomène réactionnel, par un ajustement de l'action commencée ;
* pour un entraînement à se remettre en cause, à remettre en cause les évidences et les lieux communs, les à priori, les préjugés.
  (Observation comme support à la prise de conscience, au développement de la souplesse mentale).

2) Par rapport au travail de l'éducateur

* Tout d'abord **pour l'enfant.** J.J. Rousseau dans la préface de l'Emile en 1762, disait déjà : «Commencez à mieux étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point».

* Donc observer pour mieux comprendre au-delà des apparences le sens profond des comportements, les véritables demandes, l'expression profonde des enfants à l'égard de l'entourage. Le sens de notre démarche sera de partir de l'observation de comportements (actes, paroles, attitudes) considérés comme un langage (ensemble de signes révélateurs, significatifs) pour tenter la compréhension globale d'un être en évolution.

* Observer pour mieux comprendre les individus, mais aussi les groupes et les institutions dans lesquelles ils vivent (et qui parfois les aliénent) ([15]).

* Pour apporter des «réponses» plus adéquates, plus adaptées aux besoins réels que traduisent mal certains comportements. Pour avoir la possibilité d'évaluer son propre travail et les moyens de se ré-ajuster. Pour avoir un instrument permettant

---

15) Voir à ce sujet le rôle de l'analyse institutionnelle pour tenter de démystifier l'énorme décalage qui existe entre les discours idéologiques de certaines institutions, par exemple ce qui est écrit en lettres d'or aux frontons des hôpitaux «Ici on est là pour guérir les malades», et le discours de la pratique «Ici surtout pas d'emmerdements»; ou encore l'incohérence qui existe entre les intentions et les moyens pratiques mis en œuvre.

de se situer auprès des autres techniciens autrement que par des «données impressionnistes et réactionnelles». Pour avoir un support qui aide à la rédaction des rapports d'évolution (voir schéma d'où seront tirés des rapports plus formels et circonstanciés qui sont envoyés aux organismes de tutelle et de contrôle (Juge d'Enfant, Direction Action Sanitaire et Sociale...), dont dépendent l'orientation et l'avenir de certains enfants.

QUAND OBSERVER ?

Tout le temps si possible, et notamment lorsqu'il «ne se passe rien» pendant les temps libres où le comportement est le plus spontané, plus naturel peut-être que dans les activités organisées, dirigées.

COMMENT OBSERVER ?

En notant par écrit, le plus tôt possible après l'événement perçu. Dans un premier temps, il est possible de s'inspirer de la note ci-dessous.

Note A

Quelques conseils pratiques pour débuter l'observation directe du comportement

— Essayer de faire une description **photographique,** ou plutôt **cinématographique de la situation.**
— **Ne pas prendre de notes devant les personnes concernées** (enfants, malades...), mais consigner (le plus vite possible après) et de toute façon le jour même.
— **S'en tenir aux faits bruts** (mimiques, gestes, paroles ou un mot pas trop général) ex. colère (rougit, crie, trépigne, donne des coups).
— **Ne pas donner ses propres impressions et sentiments dans la description** (mais dans le commentaire, si vous le jugez nécessaire).
— Pour le moment, ne pas trop chercher le «pourquoi», s'en tenir au «quoi» et au «comment». Rechercher la compréhension «à chaud» dans l'ambiance du moment. Ainsi l'intention d'une phrase et le ton employé sont plus importants souvent que le contenu lui-même.
— **Rédiger en français, avec des phrases courtes :** pas de «baratin» inutile, pas d'enjolivement, un style direct ou parlé (ex. Hemingway ou Redl dans «l'Enfant agressif»).
— Indiquer le nom de l'observateur et sa qualité (fonction).
— **Eviter,** dans un premier temps, **les termes trop techniques** (éviter la psychologisation et la psychiatrisation des événements); s'ils sont employés par un éducateur ou un autre technicien, n'hésitez pas à demander ce qu'il veut dire par là ! Pour le moment, langage courant (le langage professionnel, s'il en existe un, et sa maîtrise viendront progressivement). Eviter aussi la «banalisation» de la situation en la **ramenant à des lieux communs.**
— Songer à l'importance des qualificatifs, des verbes, des adverbes. Méfiez-vous des excès (ex. il est **toujours** comme ça, il pleure **sans arrêt**, il n'est **jamais** content).
— **Eviter, autant que cela se peut** (nous sommes dans ce domaine victimes de notre

éducation) **les jugements de valeur** et le vocabulaire moralisant (ex. il est méchant, gentil, propre, désagréable, sournois...). Le comportement de l'enfant ou du malade dit toujours quelque chose de lui, au-delà de ses difficultés, de sa maladie.
— **Dans la description du fait, tenter de respecter** l'unité de temps, d'espace, d'action (les situations «accordéon» qui se déroulent sur 4 jours sont difficiles à noter!...). Par la suite, dans l'analyse, il sera toujours temps d'établir des liens avec le passé, avec d'autres circonstances connues...
— **Situer la personne observée:** sexe, prénom, âge, durée du séjour, au moment du fait. Motif du séjour ou de l'hospitalisation.
— **Situer le moment** (activités), **le cadre** (veillée, dortoir ou chambre, salle à manger, terrain de jeu, couloir...), **le contexte** (ambiance, événements significatifs de la journée).
— **Indiquer, le cas échéant,** la cause immédiate, directe, «apparente» du comportement observé, c'est-à-dire l'élément déclencheur.
— **Indiquer**, le cas échéant, **sans trop de détails, si la conduite de la personne est une réaction orientée :**

- vers un objet (ex. l'enfant en colère qui frappe la porte parce qu'il ne peut pas l'ouvrir)
- vers lui-même : se punit, se prive, boude
- vers une autre personne : colère contre un autre enfant, ou malade, ou le personnel
- vers plusieurs personnes ou le groupe
- vers l'éducateur ou infirmière : celle qui est présente ou absente
- vers ses parents, l'institution (hôpital), les médecins...

Voici quatre exemples d'observation:

1) Au rassemblement, devant les classes du matin, Pierre 12 ans, donne un violent coup de poing au visage de Jacques. Paul, l'éducateur, lui fait une remontrance. Pierre répond «Merde, bande de vaches»; il rougit très fort, crie, trépigne, et part en courant derrière les classes. En partant, il jette à terre son cartable et son sac de billes.

2) Georges a quitté la salle à manger en criant: «J'en ai marre de cette baraque». Il est parti en courant. J'ai couru après lui. Il courrait plus vite que moi; je ne l'ai plus revu (récit d'une fugue).

3) Exemple d'observation poétique, description de la Vallisnère par Maurice Maeterlinck. Ed. Seghers (p. 29).

4) Mme Jean, hospitalisée pour une affection rénale (observation) depuis 3 jours demande à la jeune infirmière qui la prépare pour un examen urologique: «Vous pensez que c'est grave, que je vais bientôt sortir, mon mari s'inquiète, je ne sais pas ce qu'il fait en ce moment, il doit être débordé avec les enfants». La jeune infirmière répond: «Non, non, ce n'est qu'un examen. La piqûre que je vous fais c'est un liquide qui permet de rendre le rein visible sur la radio. Vous allez bientôt passer; ne bougez pas, ouvrez le poing». Mme Jean est crispée, elle détourne la tête pour ne pas voir la seringue, elle dit au bout d'un moment: «Vous savez, je n'ai jamais été malade de ma vie. Je n'ai jamais quitté ma maison plus d'un jour».

QU'OBSERVE-T-ON COMME EDUCATEUR ?

Nous serions tentés de répondre «tout», non seulement des faits isolés, mais leur enchaînement et leurs relations, le comportement verbal et non verbal, les interrelations, mais aussi l'absence d'action, de paroles ou de relations.
Pour illustrer la démarche, prenons d'abord un enfant. Même si ce qu'on observe est lié à quelque chose de plus collectif. Ceci pour simplifier les choses, car l'enfant vit le plus souvent dans un environnement institutionnel (familial, scolaire), social, ou un groupe, qui est là comme «toile de fond et qui conditionne souvent, au moins en partie, ce que fait ou dit l'enfant. La présence même de l'éducateur-observateur joue un rôle, a une influence sur ce qui se passe. Nous connaissons bien «l'effet Robertson» ([16]) et nous savons que même dans le domaine physique et apparemment inanimé, le simple fait d'observer un phénomène modifie ce dernier ([17]). Ce qui nous fait affirmer qu'il n'y a pas d'observation objective.
Au niveau le plus élémentaire, on pourrait envisager une observation détaillée des paroles, des gestes ou faits de l'enfant.
Reprenons l'exemple de Pierre (note A): on pourrait dire: Pierre commence par remuer les bras d'avant en arrière, par se contorsionner. Il penche la tête, tend le cou, tire la langue, etc... On arriverait à une telle accumulation et juxtaposition de détails que «l'arbre cacherait la forêt».
On ne verrait plus ce qui s'est passé ([18]). Une telle description minutieuse, pointilliste, est parfois utile pour mieux rendre compte d'un fait particulier, par exemple: crise d'épilepsie, type de colère, de vols, etc...
L'accumulation de signes permet l'élaboration d'un tableau ou d'un diagnostic, c'est la base de la sémiologie.
La plupart du temps, dans le domaine qui nous préoccupe, l'observation sera plus globale dans son objet: on décrira une façon de réagir à une personne, à un fait, à un événement quelconque.
Cette façon de «réagir» est appelée **comportement** ou **conduite.** Nous inviterons donc à observer des comportements.
Le terme de comportement a été employé par Piéron (1907, voir Vocabulaire de Psychologie). Il désigne **«les manières d'être et d'agir des animaux et des hommes, les manifestations objectives de leur activité globale».** Janet a désigné sous le nom de conduites, certaines actions, certaines formes particulières du comportement humain qu'il a étudiées en psycho-pathologie (conduite d'attente, d'échec...).
Pendant longtemps, on a considéré le deuxième terme englobant le premier vu comme «comportement extérieur». On tend de plus en plus à les employer indistincte-

---

16) Serge Ginger illustre l'effet Robertson par l'historiette suivante: «Il était une fois un petit protozoaire dans un grand aquarium... Un beau matin, on introduisit dans l'aquarium un second protozoaire : le comportement du premier se modifia aussitôt du fait de la seule présence étrangère du second. Et pourtant, le second protozoaire était fort distant du premier, sans aucun moyen de communiquer et tous deux dépourvus des cinq sens». Chaque fois qu'on introduit un enfant ou un adolescent dans un établissement, le comportement de tous les autres peut s'en trouver influencé, sinon modifié. Combien donc si on introduit un éducateur, ou pire un observateur !

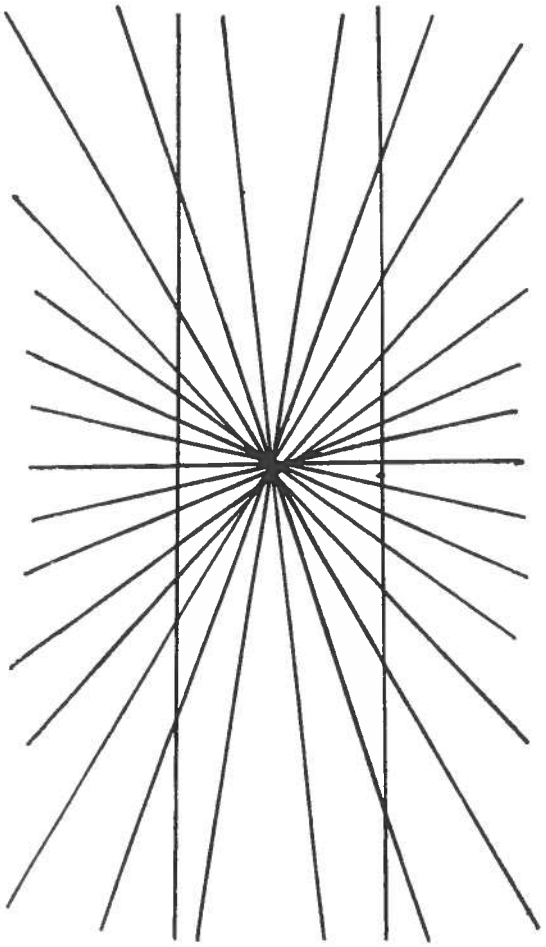
17) Ainsi, on ne peut voir un corps au microscope électronique sans l'éclairage et la projection des photons du rayon lumineux modifiera sa structure atomique... d'ailleurs, le seul «poids» de la lumière produit déjà sur une fine lamelle d'acier une courbure mesurable...

18) Un peu comme dans le nouveau roman, la description minutieuse de l'objet en fait un «univers» qui nous fait perdre de vue l'objet même.

ment, c'est ce que nous ferons: nous donnons la même signification à comportement et à conduite.
Notre approche s'appuiera sur la notion de conduite définie par Lagache, «comme l'ensemble des réponses significatives par lesquelles l'être vivant en situation, intègre les tensions qui menacent l'unité et l'équilibre de l'organisme». La conduite sera:

* l'ensemble des opérations physiologiques-motrices, verbales et mentales par lesquelles
* un organisme en situation
* tend à réduire les tensions
* qui le motivent
* et à réaliser ses possibilités.

3



Les images superposées (Fig. 3)
Les lignes irradiantes courbent les lignes droites placées sur (ou sous) elles. Une partie de la figure est affectée par l'autre. Nos perceptions interfèrent.

Une figure impossible (Fig. 4)
La profondeur reste ambiguë. Notre cerveau n'arrive pas à traiter les données sensorielles.

4



En illustrant avec l'exemple de Pierre, nous retiendrons ceci:
— Le comportement de Pierre traduit un ensemble d'opérations qui sont perçues comme **indépendantes,** mais se révèlent interdépendantes, et expriment la façon globale de réagir.
— Pierre rougit, trépigne, crie, etc...
— Cette réaction est **motivée,** c'est-à-dire causée par un événement. Pierre est «attrapé» (remontrances) par l'éducateur.
— Cette réaction **a un sens,** un but: sa colère et sa fuite constituent sa «réponse» à la tension, au conflit qui existe à ce moment-là en lui.
— Cette réaction se déroule dans le contexte d'une **situation** déterminée: classe, dans le rang, avec Jacques, avec Paul l'éducateur.
A travers cette définition du comportement et l'exemple de Pierre, nous pouvons retenir, et ceci est essentiel pour les éducateurs qui cherchent à comprendre l'être humain à travers ses comportements:
— Toute personne est en situation
— Toute personne se conduit
— Toute personne se conduit par rapport à quelque chose, à quelqu'un
— Toute personne se conduit en fonction d'un certain but.
Il existe bien sûr d'autres grilles de compréhension: analyse socio-politique, historique, structurale, susceptibles de compléter cette approche.
Nous verrons plus loin les autres niveaux de l'observation ([19]) et les interrogations qui sont posées.
Dans le cas de Pierre, l'observateur peut choisir des dominantes dans ses interrogations et centrer sa démarche :

— soit sur Pierre
— soit sur Paul, l'éducateur
— soit sur les deux.

Ce problème de la centration nous paraît fondamental pour l'exploitation de l'observation. Sur qui, sur quoi va se centrer en **dominante** celui qui va analyser, c'est-à-dire le sens caché.
Après avoir décrit le «comment de la situation», se pose nécessairement la question du «pourquoi». Il sera intéressant de se poser ce que l'on appellera des questions périphériques :
— Comment Pierre vit-il cette situation? Quels sentiments éprouve-t-il ?
— Pourquoi a-t-il agi ainsi?
— Pourquoi a-t-il ressenti tout ça ?
— D'après tout ce que l'équipe en sait (explications, recoupements, compléments d'information)
— D'après tout ce que j'ai vu (mon observation et la suite)
— Quelles remontrances ou quels reproches Paul a-t-il fait à Pierre ?
— Quelle est sa manière habituelle de s'interroger ? Quelle est la nature de la relation qu'il a avec Pierre ?

Pour le moment, il s'agit de décrire une réaction globale. Non comme un appareil photo (qui fige un instant déterminé), mais comme une caméra qui filme un moment, c'est-à-dire un certain déroulement, une certaine séquence de comportement présentant une certaine unité. Toute observation **est un choix de notre part,** on ne peut tout observer, encore moins tout noter.

---

[19]) qui dépendront de la qualité, de la finesse de la description, mais aussi du support théorique qui sous-tendra l'interprétation.

« Lorsque l'on filme une même scène simultanément avec plusieurs caméras placées en des endroits différents d'une même pièce, et qu'on analyse ensuite, les films «objectifs» ainsi tournés, on obtient plusieurs versions différentes de cette même action selon l'angle de vue de l'oeil de la caméra. Lorsque l'on présente le même film à plusieurs observateurs, on obtient des comptes-rendus différents selon que chacun a centré son intérêt sur tel ou tel passage ou a interprété parfois inconsciemment telle ou telle séquence » (Serge Ginger, cours sur l'observation polycopié 1965).

H. Vallon disait : «il n'y a pas d'observation qui soit un décalque exact et complet de la réalité». En sémantique générale, d'après A. Korzybski ([20]) trois lois sont essentielles et peuvent nous éclairer:

1) **Une carte n'est pas le territoire qu'elle représente :**
Les mots ne sont pas les choses qu'ils cherchent à décrire. Le mot n'est pas la chose qu'il désigne (on n'est pas assis sur le mot chaise, on ne voit pas dans le mot lunettes). (Exercice possible, dessiner la pièce dans laquelle nous nous trouvons...). Ceci nous invite à ne pas reporter sur la personne la qualité de l'acte (ex., tu manges salement, tu es dégoûtant...).

2) **Une carte ne représente pas tout le territoire :**
Les mots ne peuvent exprimer tout ce que je ressens. On ne peut tout dire d'une situation (exemple: décrire un crayon). Par ailleurs, si dans une phrase les mots sont linéaires, les uns à la suite des autres et dans un certain ordre, ce que nous voyons, ce que nous ressentons, n'est pas linéaire. Cela se joue simultanément sur plusieurs plans et nous ne saisissons de la réalité que quelques aspects à la fois (perception limitée et sélective).
Voir aussi, en sémantique générale, les notions d'expectation, d'analogie, de circularité, de totalité. La notion **d'inférence** (ex.: Je vais en Suisse, et je «vois» sur le bord de la route un auto-stoppeur avec sur son sac un drapeau «suisse» et «j'entend» un accent suisse-allemand quand il me dit se rendre à Taizé. Quarante minutes plus tard, je découvre que le drapeau sur le sac est canadien et l'accent canadien-anglais. Mon «Suisse» est originaire de Vancouver. Comme j'allais en Suisse, j'ai inféré qu'il était Suisse).

3) **Une carte est auto-réflexive :**
Elle renvoie à celui qui l'a faite. Quand je perçois, quand je parle, quand je décris, je parle aussi de moi-même. Un objet, une situation a autant de caractéristiques que nous lui en attribuons, mais c'est nous qui les sélectionnons.
Revenons à l'exemple de Pierre. Dans la continuité de la conduite, nous déterminons, nous découpons une séquence que nous privilégions ([21]).
Avant la scène décrite, Pierre faisait quelque chose . . . Jacques et Paul aussi. Nous apprenons peu à peu à saisir les moments, à établir des liens entre plusieurs con-

---

[20]) A. Korzybski, Inventeur de la sémantique générale, a étudié le rôle du langage et des signes dans les processus perceptuels.

[21]) Nous avons à nous interroger là-dessus. Pourquoi observons-nous de préférence certaines situations ? Peut-être parce qu'elles nous menacent, nous indisposent, gênent notre confort, notre sécurité, nos convictions... On remarquera que beaucoup d'éducateurs attribuent aux conflits, aux affrontements (surtout ceux qui les mettent en cause: refus d'obéissance, violence...) **une valeur significative** plus grande qu'à des comportements moins «voyants», plus subtils. Dans un groupe, on va découvrir que c'est toujours les mêmes, de 3 ou 4 enfants que l'on parle... et les autres ? Nous risquons également de nous centrer sur les comportements «pathologiques» et ne pas voir / entendre tous les autres qui disent beaucoup d'un enfant...

duites significatives pour éclairer, compléter ce que nous savons sur un enfant, ce qui nous invitera aussi à relativiser une situation.
On ne pourra d'ailleurs saisir cette importance relative d'un fait que par rapport :
— à tous les autres faits que l'on a observés
— à tous ce que l'on sait par ailleurs sur cet enfant
— à tout ce que l'on sait sur le contexte, l'environnement.
Il est rare qu'un seul fait d'observation soit significatif. De même qu'une seule intervention «éducative» n'est jamais déterminante (qu'elle soit positive ou négative).
Nous verrons aussi que la simple juxtaposition des observations ne suffit pas. Qu'il convient de les ordonner, de les structurer en un tout cohérent, pour en dégager une signification. **Ce sera l'objet des études de cas ou des rapports de comportements** qui se feront **à travers plusieurs observations suivies d'un même enfant.** L'observation des groupes pose des problèmes particuliers qui peuvent être étudiés en particulier en psycho-sociologie. Pour le moment, on peut essayer de décrire globalement ce qui «se passe» dans les groupes observés. C'est-à-dire les conduites de plusieurs membres ensemble, la conduite de certains membres par rapport à d'autres, les conduites du groupe dans son ensemble.
Au-delà sera appréhendé le fonctionnement ou le disfonctionnement de l'institution dans son ensemble ([22]).

Réflexions critiques sur la nécessité d'une méthodologie de l'observation

A partir de ce que nous venons de dire sur l'observation directe, à partir de nos expériences, de notre pratique de la notation et d'analyse, un certain nombre d'idées se dégagent que nous allons tenter de clarifier un peu plus.
L'observation fait partie intégrante du processus de rééducation :
Il n'y a pas de rééducation sans observation parallèle intégrée. Si nous nous proposons d'utiliser la réalité (c'est-à-dire tout ce que je perçois, tout ce que je vis, tout ce avec quoi je suis en relation en un moment donné),comme moyen de rééducation, il nous faut connaître les processus d'adaptation des individus non seulement en relation avec le milieu de vie immédiat (institution, service, famille, amis, groupement social, quartier, école . . .), mais en relation également avec leur réalité historique, culturelle, économique et politique. Car l'individu vit dans une génération qui a son mode de culture propre, déterminé par le niveau d'évolution de la période historique dans laquelle il vit (Cf. article de B. Tessier, Revue canadienne d'éducation spécialisée no 2 - 1965).
L'observation directe par l'éducateur directement impliqué dans la situation est non seulement le **principal moyen de connaissances et de compréhension de l'enfant, mais peut-être le principal support de son action:** c'est l'ABC du métier, que la plupart des travailleurs sociaux mettront plusieurs années à acquérir. C'est ainsi que l'observation devient **relationnelle.** Du fait même de la participation de l'éducateur à la vie des enfants, il devient un des éléments de la réalité qu'ils ont à appréhender. Il va y avoir interpénétration constante entre l'observation et l'action éducative. Dans ces conditions, les émotions, les sentiments de l'observateur, ainsi impliqué dans la

---

[22]) Comme tout organisme vivant, les institutions secrètent leur propre pathologie au bout d'un certain temps de fonctionnement, les déviances entre leurs objectifs et leur pratique peuvent s'accentuer. Nous voyons ainsi beaucoup d'institutions détournées.

situation, participent à la compréhension des réactions profondes de l'enfant... si sa formation le prépare à reconnaître et à comprendre, à prendre en compte ses propres états émotifs ([23]), plutôt que de vouloir les étouffer, les contrôler à tout prix. Car, dans le cas inverse, les émotions, les sentiments de l'observateur (aussi impliqué que l'est l'éducateur) peuvent constituer des barrages, des résistances à la compréhension (difficulté de perception, stéréotypes dans les interventions). (Voir à ce sujet les fonctions d'adaptation et les mécanismes de défense dont parle F. Redl dans «l'Enfant agressif»). Les travailleurs sociaux mettent aussi les mêmes mécanismes en jeu . . . simple différence d'intensité !
Pour J. Guindon, à propos de la formation des éducateurs (Revue rééducation 1961), «il va de soi que nous prenons l'observation directe avec l'observateur impliqué dans la situation comme principal moyen d'étude et de compréhension des sujets à rééduquer».
Dans ces conditions, le ressenti (émotions et sentiments) de l'observateur ainsi impliqué dans la situation, devient un outil de travail, important pour la compréhension des réactions profondes des jeunes avec lesquels il vit, si sa formation le prépare à reconnaître et à mieux cerner ses propres états émotifs. Cet aspect du retentissement des actes, paroles, sentiments de l'enfant inadapté sur le personnel éducatif peut être abordé dans le cadre de réunion de type Balint où sont abordés les aspects transférentiels et contre-transférentiels des relations.
Pour Erickson (Insight and Responsability p. 73) : « Nous croyons que la juste description de ces états émotifs est un des éléments essentiels à une observation clinique ».
En France et en Suisse, la question pourrait être : Est-ce que notre éducation et notre formation nous préparent à travailler dans une telle optique ?

L'objectivité dans l'observation est-elle possible dans les sciences humaines ?

Nous avons déjà répondu plus haut à cette interrogation : être objectif en observation sera d'être conscient qu'on est subjectif et avoir une connaissance suffisante de soi pour savoir que certaines situations, certaines personnes, certaines «résonnances» émotionnelles augmentent considérablement notre subjectivité et risquent de «voiler», d'«aveugler» certaines de nos perceptions.
Observer en sciences humaines, c'est risquer d'introduire le double biais de la subjectivité de l'observateur et de la modification du comportement de l'observé (du seul fait de la présence ou de l'intervention de l'observateur). Serge Ginger dans son **introduction à l'observation,** développe la nécessité d'une observation subjective/ compréhensive, dynamique et évolutive, active et éducative. Nous ajouterons pour notre part une observation relationnelle mettant en jeu un **sujet observé** et un **sujet observant** et s'observant.

---

[23]) C'est tout le problème de l'aide professionnelle et personnelle, supervision, conseil pédagogique, analyse, soutien psychologique, qui se posera pour tout travailleur social. Un temps important devrait être prévu dans l'horaire de travail pour couvrir ces demandes potentielles.

La perception

On estime qu'au cours d'une vie normale le cerveau d'un individu humain enregistre un million de milliards d'informations de base . . . et si, dans la suite, il ne se souvient pas de tout, nous savons qu'il suffit parfois d'un simple mot, d'une image, voire même d'un parfum pour qu'une série d'images et de sensations «nous reviennent». A ce moment, nous reproduisons un aiguillage cérébral passé. Ce que nous savons et ce dont nous nous souvenons a donc été communiqué, à partir de nos organes sensoriels, au cerveau, lequel a interprété les messages transmis. Mais notre cerveau a-t-il bien enregistré, analysé et interprété ? A côté de l'univers réel que gèrent des lois précises, n'y a-t-il pas un univers senti par chacun de nous ?
Pour la philosophie réaliste, il n'y a rien dans l'intelligence qui ne vienne des sens. Mais les sens que nous avons sont limités, insuffisants et varient non seulement d'une espèce à l'autre, mais encore d'un individu à l'autre au sein d'une même espèce. S'il est difficile déjà d'interpréter le fonctionnement de nos récepteurs, il est bien plus difficile encore de se faire une idée de ce que le cerveau en tire. Nous savons qu'il se trompe parfois. Il existe, en effet, des illusions d'optique, des illusions tactiles . . . Si nous croisons le médius sur l'index et que nous promenons les deux doigts sur le nez, nous avons l'impression d'avoir deux nez.

Aspects sociaux et culturels de la perception

Pour percevoir, on a fréquemment recours à des notions, à des traits, à des types, à des catégories sociales que nous utilisons quotidiennement. Ces données implicites ou explicites formulées ou non formulées relèvent de ce que la psychologie sociale appelle (sans nuance péjorative) **la psychologie populaire.** Cette notion rejoint celle des savoirs implicites développés plus haut.
La psychologie populaire a été particulièrement étudiée par J. Stoetzel ([24]). Ce sont des notions apprises peu à peu dans les situations de la vie quotidienne. Elles sont fonction de l'éducation et des milieux de vie de chacun de nous.
Dans toute société, on trouve une théorie psychologique des comportements et des sentiments humains. C'est à partir de là, que nous comprenons les autres et que nous nous conformons et nous justifions.
Ex. : Je l'ai fait parce que j'étais en colère, et l'homme, en colère, est aveugle (c'est bien connu ! ! !).
Ex. : Je l'ai tué parce que je l'aimais trop (dans une société où l'amour est tout puissant, force irrésistible qui nous entraîne, etc . . .).
Dans d'autres sociétés, on fera ressortir la possession des esprits qui explique, justifie le comportement. R. Bastide cite l'histoire de ce fonctionnaire soudanais qui se suicide à Paris «possédé par des petites bêtes jetées en sort par le sorcier de son village qu'il avait fait condamner».
La psychologie populaire varie d'une culture à l'autre.
En Occident, certains comportements affectifs peuvent s'exprimer avec une grande

---

[24]) J. Stoetzel: La Psychologie sociale. Flammarion (p. 90).

liberté (dans la limite de certaines convenances) : on n'a pas de raisons de cacher sa joie, son admiration, sa peine, sa déception.
En Extrême-Orient (ex. du Japon) l'expression des sentiments doit être rigoureusement réglée et même dans une certaine mesure réprimée.
Les Japonais qui s'étonnent de la pudeur physique de certains occidentaux ne s'étonnent pas moins de leur impudeur psychologique. Regardez la grenouille, quand elle ouvre la bouche, elle montre tout son intérieur, disent-ils, en parlant des occidentaux.

Les différences dans la perception du temps et de l'espace

L'adulte de Bali n'attend rien de l'avenir, il vit dans le présent.
Etudiée par M. Mead, l'île de Bali à l'est de l'archipel Indonésien abrite une société très organisée en système de castes où **le travail se fait en groupe**. Nous connaissons en Occident la séquence psychologique frustration-agression. Nous sommes disposés à reconnaître dans les dispositions agressives de l'individu frustré, une des caractéristiques fondamentales de la nature humaine ; mais rien de tel ne se produit à Bali, l'expérience même de la frustration y est quasi impossible : un Balinais supportera indéfiniment qu'on vienne l'interrompre dans son travail, le déranger.
Ce n'est pas parce qu'il a une patience inépuisable, c'est à rattacher à la notion de temps qui n'a pas la même signification dans notre culture où le temps est lié à la satisfaction des besoins (time is money).
Pour nous, la notion de temps est rattachée à la conduite humaine en terme de séquences :
— 1ère séquence : le besoin
— 2e séquence : la recherche de l'objet qui doit satisfaire le besoin
— 3e séquence : succès, obtention de l'objet / insuccès, attente
— 4e séquence : satisfaction, plaisir, arrêt de l'action / répétition de l'action, frustration.

Pour le Balinais, il semble n'exister que le présent. Le présent ne produit rien, ne mène à rien, on n'a pas à attendre. Il n'y a pas de séquences, d'actes, de dénouement. Il n'y a que des actes présents dont il faut jouir sans se préoccuper du reste. Idem pour d'autres conduites : absence de colère (une plus grande douceur). M. Mead relie cela à l'éducation que reçoivent les enfants de Bali (p. 83 Stoetzel).
Dans le langage Hopi, la notion de temps est réduite, l'idée de «plus tôt», «plus tard» semble suffire.
Quand Paolo Ucello, au XVe, découvrit la perspective, il inaugura une nouvelle forme de perception. On cessa de voir les objets comme ils sont, pour les saisir comme ils doivent apparaître.
Dans un même ordre d'idée, **B. Malinowski a voulu montrer que les sentiments et les émotions sont prescrits par la société afin de servir les institutions.** Les sentiments ne sont pas libres, ils sont prescrits en vue de se conformer aux institutions et les soutenir. Prenons l'exemple des sentiments dans le deuil. La mort comporte des significations extrêmement variables suivant les valeurs dominantes de la culture. Elle peut être un événement **accidentel** (colère), **providentiel** («Dieu l'a voulu», résignation), **heureux** (il est plus heureux là-haut). ([25])

---

[25]) Deuil «joyeux», enterrement des noirs aux Etats-Unis.

Dans notre société, la mort est une **perte :** elle fait souffrir d'autres personnes. Chaque société définit les personnes qui, légitimement, convenablement, doivent éprouver du chagrin.
Notre société ne prévoit rien pour la liquidation des sentiments ressentis comme «mauvais»: ambivalence, hostilité, culpabilité.
Même si les sentiments à l'égard du défunt sont ambivalents, voire hostiles, à cause de frustrations intenses, fréquentes, le rôle de la personne en deuil est difficile, on attend d'elle un comportement **spécifique**. ([26])

Critiques et réserves relatives à la psychologie populaire

La psychologie populaire permet de décrire des conduites, mais, fait plus grave, elle prétend expliquer, ou même aider, à prévoir les comportements des autres et de soi-même. On a vu qu'elle incorpore au contraire les normes sociales particulières au domaine en question. **La psychologie populaire prescrit et n'explique pas.** On s'y conforme et c'est pourquoi elle donne l'illusion d'expliquer.

Qu'est-ce que la perception ?

Pour **Piaget,** la perception est la connaissance la plus directe ou la plus immédiate possible de l'objet présent (ou de la personne présente) en référence avec un **champ sensoriel.**
Percevoir signifie étymologiquement «se saisir de», «recueillir»; **percevoir est donc une activité.**
Ce n'est pas un enregistrement passif, ni un décalque mécanique de la réalité comme la photographie. C'est bien un acte dynamique.
« Jamais on ne voit, toujours on regarde ».
« Jamais on n'entend, toujours on écoute ».
Percevoir, c'est **donc recueillir,** mais c'est aussi identifier.
Je peux nommer les objets, le nommer après identification. Mais point capital, nous percevons en fonction de ce que nous sommes, de nos expériences passées et actuelles. Notre perception actuelle est liée à des schémas perceptifs existants chez nous, à notre personnalité, à des cadres sociaux, culturels, à toute notre histoire personnelle ([27]) passée, ou immédiate.
De plus, la perception est liée au moment présent, à l'ici et maintenant de l'observation à ce moment privilégié où quelque chose se passe.
Les recherches faites dans le domaine de la **perception,** nous indiquent clairement **qu'on ne voit** de la réalité que ce que l'on veut voir (Guy Walter).
Autrement dit, on ne perçoit :
— que ce que l'on s'attend à voir
— que ce que l'on est conditionné à voir

---

[26]) Ex. le fils du paysan qui enterre son père peut devenir «enfin» le propriétaire de la ferme, mais il «manifeste du chagrin».

[27]) Un jeune enfant de 6 ans me demandait «à quoi ça sert un couteau», et je lui répondais de façon très pédagogique «ça sert à...», illustré de nombreux exemples concrets. Je faisais même faire (méthode Freinet) pour renforcer la compréhension. Puis comme sa question revenait insistante, je lui ai demandé «et pour toi, ça sert à quoi un couteau ?» Après un temps d'hésitation, il m'a répondu d'une voix grave «ça sert à couper le zizi». Ce jour-là, j'ai bien compris que la question n'est pas la demande et que toute réponse au niveau de la question risque d'occulter la véritable interrogation, c. à d. la demande.

— que ce que notre esprit est habitué à voir, plutôt que voir ce qui est
Notre éducation de la perception, comme le support du langage que nous utilisons, conditionnent notre pensée et notre vision du monde.
Prenons deux exemples :
* **Un exemple tiré de la structure du langage :** le boudhisme Zen propose de résoudre le problème suivant : «Que devient mon poing quand j'ouvre la main ». Parce que les langues orientales conditionnent la **pensée à voir, à exprimer l'évolution dynamique du mouvement entre la main fermée et la main ouverte.**
La langue française et la structure mentale occidentale prédisposent à percevoir 2 états statiques : la main fermée, la main ouverte. La main est fermée ou elle est ouverte ([28]).
Les langues orientales préparent à voir l'être comme un **étant** ou comme un **allant-devenant.**
* **2e exemple tiré de la pression sociale :** En 1935, Muzefer Sherif demande à des sujets de combien se déplace, dans l'obscurité, un point lumineux (dans l'obscurité complète, en l'absence de tout code de référence visuelle, un point lumineux fixe est perçu comme se déplaçant ; c'est l'effet auto-cinétique).
Ceux-ci vont discuter de la longueur et du sens du déplacement. «On voit» le point lumineux se déplacer avec des distances variables. Alors que le point lumineux reste **rigoureusement immobile.** Même l'observateur averti de l'expérience «verra» bouger le point lumineux, sous la pression sociale du groupe.
En recommençant l'expérience, on constate que la dispersion des estimations diminue ; la moyenne des perceptions est implicitement érigée en norme de groupe. Chacun a tendance à se rapprocher de cette perception. Cette tendance à faire converger leur perception est liée à la recherche de sécurité, pour diminuer l'incertitude.

La perception d'autrui

Nous proposons ici quelques réflexions sur les «mécanismes» de la perception, et en particulier la perception d'autrui. La perception d'autrui est en effet un des mécanismes premier de l'interaction sociale. C'est le premier stade de la connaissance d'autrui. M. Scheler (dans nature et formation de la sympathie) montre que les perceptions d'autrui sont mêlées à des relations d'existence avec autrui. La connaissance d'autrui est influencée par la co-existence avec autrui (exemple de la contagion et du mimétisme affectif : on se met à rire, en entrant dans une pièce où tout le monde rit). De même dans une maison en deuil on adopte le comportement de «circonstance» issu de notre perception et de la culture dominante. Il y a auto-ajustement des perceptions et des comportements ([29]).
Percevoir autrui, c'est avant tout le voir, le distinguer éventuellement parmi d'autres, puis s'en former une idée, c'est-à-dire dans un certain sens l'interpréter. Voyons l'importance des **premières perceptions** avec une personne lors d'une rencontre. Certains enfants se souviendront quatre ans après leur arrivée en institution de la

---

[28]) Combien il faudrait se méfier de ce «ou» qui pose des alternatives fermées statiques, qui met en opposition «j'aime ou je n'aime pas». Ne peut-on considérer la possibilité que l'amour contient aussi son contraire: la haine. Les linguistes utilisent le signe ou / et.

[29]) Cf D. Lagache: Bulletin de psychologie T VIII (1954) p. 311/319 «l'observation et la connaissance d'autrui».

couleur du pull, du pantalon, et des premières paroles de l'éducateur qui les a accueillis ([30]).
Il y a aussi l'expérience déformante d'une première caractérisation (expériences de A. Luchins, Brunner et Potter).
Si l'on projette l'image floue d'un objet familier (forme d'un escargot par exemple) et que l'on mette ensuite progressivement cette image au point, l'expérience montre que si le spectateur reconnaît un escargot (mauvaise catégorisation due au flou de l'image) il sera empêché ultérieurement d'identifier correctement l'objet représenté. La première catégorisation reste présente, même lorsque l'image nette se révèle (par exemple une vache) et ne peut plus induire en erreur. La perception évidente aura du mal à s'imposer, et amènera une affirmation négativante : «d'accord c'est une vache, mais **vous voyez** bien qu'elle a la forme d'un escargot».
Ainsi, l'influence et les valeurs des premières perceptions vont persister longtemps et se traduire parfois en résistance au changement de l'autre. Nous continuons à voir des enfants comme ils ne sont plus . . .
Percevoir autrui, c'est aussi amener l'autre à une certaine prise de conscience. Voir l'exemple donné par J. P. Sartre : « Deux voyageurs sont dans un train, l'un ne prend conscience de son existence que par le regard que l'autre porte sur lui. J'existe par la perception que l'autre a de moi». Mais Sartre développe aussi le thème de la dépossession de l'autre par le regard, il devient objet, chose-vue.
Insistons sur le fait que lorsque deux personnes sont mises en présence, il y a perception réciproque. Chacun se forme une idée de ce qu'elles sont l'une et l'autre. (Ex.: sentiment négatif réciproque).
On peut dire ainsi qu'autrui est pour nous un langage, c'est-à-dire un système de significations. Nous percevons d'autrui son apparence physique (vêture-aspect...) ses gestes, ses expressions, ses mimiques, ses paroles, son comportement dans une situation donnée. Sans formation aucune, sans prétention psychologique, nous déduisons souvent immédiatement, de toutes ces perceptions observables, les sentiments, les états affectifs, les émotions d'autrui, son statut, son rôle éventuellement, son caractère, sa personnalité.
La façon dont nous percevons une situation et dont nous la représentons explique en partie notre comportement, c'est-à-dire notre réaction en présence de cette situation Mais existe-t-il une correspondance fidèle entre la réalité extérieure et la perception que nous en avons ?
Notre mémoire est sélective, ce qui fait dire à R. Muchielli : « La déformation spécifique et inconsciente introduite par l'acte de remémoration est telle que l'on considère qu'une observation reconstituée de mémoire n'a aucune valeur».

Le récepteur ne perçoit pas tout ce qui est émis.

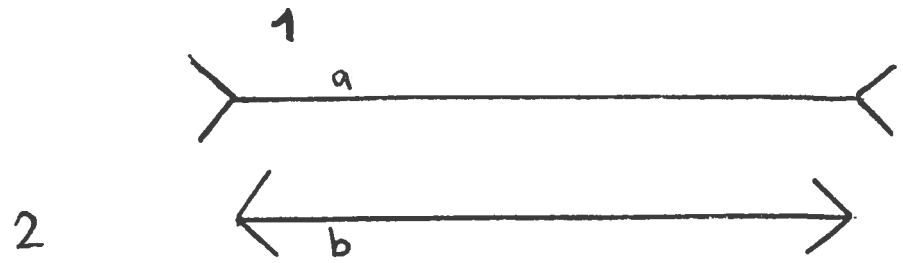
Envisageons une situation familière, comme celle d'être en classe, au bureau ou dans un atelier. Une telle situation englobe de très nombreux éléments que nous ne percevons pas. S'il fallait les exprimer de façon factuelle, nous y passerions des heures. Il y aura des éléments plus déclencheurs que d'autres (intérêts, résonnances, menaces) avec des facteurs **d'amplification** ou de **minimisation** de tel ou tel phénomène.

---

[30]) Voir aussi les images antérieures (directes ou indirectes) qui peuvent parasiter la perception actuelle. Nous risquons de ne pas **voir** la personne mais l'image que nous en avons.

Notre perception est globale

Nous ne percevons ni des éléments isolés, ni des sommes d'éléments mais des ensembles. C'est pourquoi des éléments isolés identiques nous paraissent différents quand ils sont intégrés à des ensembles différents (figure 1 ci-dessous).
Comme on peut s'en rendre compte dans la figure 2, ci-dessous le regroupement des données autour d'un ou plusieurs faits centraux rend très différente la perception de la même situation par deux personnes. D'autre part, la représentation des faits est influencée par le cadre de références dans lequel les faits viennent se situer. Une même chose peut être perçue différemment si le cadre de référence change.
Ainsi, chacun des éléments de la situation peut être considéré comme correspondant à un signal que le milieu nous envoie et que nous pouvons percevoir. Mais nous sélectionnons les faits pour composer notre représentation de l'environnement. Deux individus appartenant au même milieu sélectionnent les faits différemment. A supposer que deux individus sélectionnent des faits identiques, dans une même situation, la représentation de cette situation pourrait encore varier, selon les individus, chacun attribuant une importance différente aux faits sélectionnés.





Les flèches (Fig. 1)
Le segment de droite (a) paraît plus long que le segment (b). En fait, ils sont égaux mais ils s'intègrent chacun dans une perception globale. Le tout interfère sur ses éléments.

Les deux visages (Fig. 2)
La tête peut être vue comme celle d'un «jeune» ou d'un «ancien» travailleur. Il faut chercher pour trouver tantôt un visage, tantôt l'autre.
Ce sont les mêmes données sensorielles qui sont utilisées pour donner lieu a des constructions différentes. Toute perception est «structurante».

Notre perception est sélective

L'explication de la sélectivité de notre perception globale est un sujet très vaste, qui fait intervenir des facteurs relevant de la biologie et de la psychologie, tant individuelle que collective.

1) **Nos appareils récepteurs sont imprécis, fluctuants, variables**
Certains animaux, comme les écrevisses et les scorpions, sont aveugles, mais dotés d'antennes. Les papillons sont daltoniens alors que les abeilles sont sensibles aux rayons ultra-violets. Les chiens perçoivent des ultra-sons. Le monde «perçu» par les animaux peut être très différent de celui perçu par l'homme.
Il existe également des différences individuelles entre les hommes. Leurs réceptions diffèrent en qualité et en quantité. Certaines personnes sont dotées d''un sens de la durée qui leur permet d'évaluer le temps qui s'écoule avec une assez grande exactitude.

2) **Une question de point de vue**
La position physique que nous occupons dans l'espace par rapport aux signaux émis modifie notre perception. C'est ainsi que lors d'un accident, les dépositions varient d'un témoin à l'autre selon l'endroit où ils se trouvaient au moment des faits (les témoignages subissent aussi l'influence d'autres facteurs psycho-sociaux) ([31]).
L'angle de vue joue aussi, par exemple sur un terrain de football quand l'arbitre siffle un hors-jeu qui n'a pas été perçu par une partie du public.

3) **A chacun sa manière de voir**
Les besoins qui nous poussent à agir et les buts personnels conscients ou non, que nous poursuivons peuvent avoir une influence très grande sur notre perception. Les besoins et les buts d'un individu à un moment donné conditionnent son attention. Nous avons cité l'exemple de l'auto-stoppeur avec drapeau canadien, pris pour un suisse (avec drapeau suisse) car le chauffeur se rendait à Genève - l'accent canadien-anglais était «entendu» par le conducteur comme «suisse-allemand». L'automobiliste affamé distinguera aisément l'auberge du village. La perception est aussi liée à l'attente. Un dessin représentant une sphère de couleur sera perçu comme celui d'une pomme, d'une balle ou d'une sphère selon qu'il sera inséré dans une série de figures représentant des fruits, des jouets ou des formes géométriques. Quotidiennement, nous interprétons des faits en fonction de nos attentes, particulièrement de nos craintes. Une firme de construction avait été engagée par une entreprise pour ériger un mur entre deux ateliers. Après une quinzaine de jours, les travaux furent interrompus. Etonnés, les ouvriers en cherchèrent la raison, et la plupart estimèrent que l'entreprise se trouvait dans des difficultés financières qui l'obligeaient à devoir faire arrêter les travaux. Les maçons réapparurent, et les ouvriers apprirent qu'ils avaient pris leurs congés payés. Les ouvriers exprimaient ainsi leurs craintes à l'égard de leur propre employeur.
Si on demande à un enfant pauvre de dessiner un gâteau, il va le faire grand, énorme, non tel qu'il est mais tel qu'il désire le voir.
Des timbres-poste de dimensions identiques sont vus d'autant plus grands que leur valeur nominale est plus élevée. Les américains voient leurs timbres nationaux plus grands que les canadiens, et la réciproque est constatée au Canada (expérience d'Ansbacher).

---

[31]) si le conducteur est nord-africain par exemple...

La dimension des pièces de monnaie est régulièrement surestimée, tandis que des rondelles de carton de dimensions identiques ne donnent lieu à aucune surestimation. La surestimation est encore plus marquée chez les sujets venant de milieux modestes que chez les enfants riches (expérience de Bruner et Goodman).

4) **Effets de centration, d'assimilation, de contraste, d'ancrage, de halo**

L'effet de **centration** amène la surestimation ou la surévaluation de l'aspect sur lequel on porte son attention par rapport aux autres. Le choix préférentiel peut entraîner le risque de «majorer» certains comportements dans l'observation d'un enfant.
Dans l'**assimilation** l'erreur est due au fait qu'une donnée est assimilée à une autre (considérée comme équivalente ou pareille) alors qu'elle devrait en être différenciée. Ex. Je connais Michel comme homosexuel et je vois souvent Pierre avec lui. J'en déduis que Pierre est homosexuel. Cette erreur se rapproche de **l'inférence.**
Dans l'**effet de contraste** des différences minimes mais remarquées peuvent être exagérées. Ex. J'ai eu un conflit avec Jean la veille, et ce matin il ne me dit pas bonjour comme d'habitude. Ce non-bonjour va prendre beaucoup d'importance dans la relation de notre journée.
Dans **l'ancrage** l'effet parasite dans une observation provient de ce qu'une **valeur de référence** ou un **jugement** intervient implicitement. Ex. Je sais que Janine chaparde beaucoup et chaque fois qu'elle ramène un nouvel objet j'ai le sentiment qu'elle vient de le dérober. J'ai égaré mon porte-monnaie et je pense que c'est encore Janine.
L'effet de halo est la tendance à être influencé par une autre caractéristique, sans relation directe avec ce qui est observé, par une impression globale, ou par des réponses antérieures.

La perception dépend de l'observateur

Des études faites en psychologie sociale ont montré là aussi que la signification des faits dépendait du contexte, c'est-à-dire de la situation où ils se produisent, et sont reçus par l'observateur.
Dans l'**expérience de Landis,** des étudiants décapitent un rat vivant avec un couteau ébréché: 47 % de ceux qui voient uniquement l'expression du visage, reconnaissent de la joie. Des étudiants mettent la main dans un pot où se trouve une grenouille vivante, 38 % des observateuers voient un sentiment maternel dans l'émotion exprimée. On comprend ici que l'expression des émotions est surtout **un langage à déchiffrer** (qu'on ne connaît pas nécessairement par la simple perception).
Percevoir n'est donc pas simplement recevoir. C'est avant tout comprendre, pour percevoir, il faut saisir une signification.
On pourra dire que :
— **la perception dépend de la personne :** observant et observé en situation dans un contexte social, culturel donné (voir plus haut)
— **elle est une fonction de la personne,** et à ce titre il convient d'introduire le rôle de la motivation et son aspect de sélectivité
— **cf. expérience de Lévine** - Chein - Murphy (jeûne et présentation de dessin Stoetzel. Psychologie sociale p. 108)
— **cf. expériences Lévine - Murphy** l'apprentissage est plus facile avec des textes en accord avec les intérêts (ex.: textes sur le communisme). La perception ne sert pas seulement à guider les actions (comme j'évalue la hauteur du balcon pour rejoindre ma belle) mais elle peut servir la personne, elle peut la protéger.
H. S. Sullivan: a pu parler «d'inattention sélective» qui nous permet de ne pas

profiter de l'expérience quand l'expérience nous menace, quand elle met la personne en danger, et notamment l'estime de soi. (Cf. également Freud, Psychopathologie de la vie quotidienne p. 321)
Cette difficulté de perception se retrouve chez beaucoup d'enfants inadaptés dans ce que **Redl** a appelé la «cécité sociale» (ex. de Mike et du pantalon mouillé. (in l'enfant agressif, p. 149), et son corollaire: **l'acuité sociale** dans les domaines qui se rapportent à la lutte, l'agressivité.
Nous retrouvons cette difficulté chez le (jeune) éducateur, ses perceptions seront fortement conditionnées par son insécurité, ses propres conflits. Ce qu'il percevra (et retiendra) du comportement des enfants sera fortement induit par le sentiment d'insécurité, de malaise qu'il vit.
Smith, Brunet et White : ont analysé les divers moyens auxquels recourt une personne qui reçoit des informations en désaccord avec des croyances. Autrement dit quelles sont les alternatives qu'elle utilise pour résoudre les conflits internes issus de perceptions gênantes.
Dans **les expériences de Haire et Grunes,** il s'agissait de la description d'un ouvrier d'usine, en deux portraits identiques, sauf que dans l'un des portraits l'ouvrier était décrit comme «intelligent», ce trait manquant dans l'autre.
— Le sujet qui avait des idées anti-ouvrières, trouvait très difficile de se faire une idée de l'ouvrier décrit par le 1er portrait parce qu'il trouvait difficile de considérer qu'un ouvrier d'usine puisse être intelligent.
On a observé **4 alternatives pour résoudre la difficulté de perception** ([32])
— 1. **nier l'existence du trait,**
— 2. **déformer le trait en l'incorporant** à d'autres de façon à le rendre insignifiant (voir seconde note),
— 3. **souligner l'incohérence du portrait,**
— 4. **accepter le trait et l'intégrer au portrait mais en restructurant le stéréotype antérieurement possédé.**
C'est certainement cette dernière démarche qui sera la plus difficile (et pourtant la plus nécessaire à l'éducateur).
Est-il besoin d'ajouter que très souvent l'observateur se croit objectif. Ce qu'il a vu, entendu, ressenti **est** (c'est évident) et il va tenter d'imposer sa propre perception à autrui. D'où les innombrables difficultés de compréhension quand il s'agit d'exploiter en commun des faits d'observations. Dans une équipe d'éducateurs il n'est pas rare de voir dominer le dialogue en **opposition** (je veux faire passer mon point de vue) plutôt qu'en **apposition** (je veux simplement poser mon point de vue à côté de celui des autres). Donner un reflet personnel et non universel sur ce dont on parle...
De nos interrogations et de notre approche sur les différents phénomènes concernant la perception trois caractères se dégagent:
— Variabilité de nos perceptions
— Distorsions et résistances à nos perceptions
— Subjectivité de l'observateur.
Nous pouvons dire que l'éducateur-observateur-participant a **la nécessité de mieux connaître l'autre :** (acquisition de connaissances et intégration de ces connaissances dans la pratique quotidienne).
Les observations ne sont pas des actes pour faire plaisir au médecin ou au directeur

---

[32]) On peut rapprocher cela des patterns d'apprentissage et des résistances, qui s'y rattachent - cf. J. Salomé: Supervision et formation de l'éducateur spécialisé Privat 1972.

ou à **l'institution :** les observations sont la base naturelle pour adapter une réponse, dite acte éducatif, et/ou curatif qui soit le plus en cohérence avec les besoins, les attentes de croissance de l'enfant.
Il doit se rappeler qu'**il travaille au niveau d'un être en évolution** s'adaptant continuellement (il ne s'agit pas de percevoir de façon statique, de faire une étude figée ou morcelée du comportement, une juxtaposition pure et simple de faits d'observation). Il importe de saisir l'enfant dans sa totalité, comme un être humain concret. De le saisir dans son évolution (de comprendre ses besoins et de connaître ses moyens, ses possibilités réelles aux différentes étapes au développement où il se trouve).
Cela est d'autant plus difficile qu'on ne comprend pas toujours la demande mise en jeu par l'enfant. On n'apprend à observer que par un entraînement «dépassionné». On peut être aidé par les **connaissances théoriques** d'une part et par la «supervision d'équipe». Les observations permettent une réponse éventuellement plus adéquate à ce «qui se passe chez l'autre» plutôt qu'une réaction émotionnelle ou stéréotypée.
Nous sommes des **«entendants»** mais aussi des **«agissants»,** l'éducateur est celui qui, s'il s'en donne les moyens, peut entendre mieux, peut modifier et faire évoluer chez autrui les comportements, mais aussi peut entraîner des changements dans son environnement proche (l'institution) et plus large (la société). L'éducateur est dans un certain sens un agent de changement pour autrui, et pour lui-même.
Il importe de saisir l'enfant aux prises avec les mille situations de la vie quotidienne, mais de le voir aussi comme un tout qui ne peut se réduire à l'une de ses parties. C'est ce qu'il conviendra de faire, à travers des observations (et par là même, au travers de l'action). Il ne sera pas suffisant d'établir un constat «il est comme ça», pas suffisant de l'étiqueter «c'est un voleur», mais il faudra surtout essayer d'évaluer son potentiel de forces vives ([33]) (apprécier ses capacités d'adaptation, ses capacités d'évolution, ses forces de croissance).
En effet le plus important pour savoir comment «répondre» à l'enfant, non seulement par des mots, mais par des attitudes, des gestes, et des sentiments, est bien d'apprendre à observer pour déchiffrer la demande (demande exprimée par des gestes, paroles, actions, par des conduites) et que puisse en être évalué le sens, la portée en la rattachant à l'ensemble de son développement.
L'éducateur est lui-même un être en évolution, quand on commence une vie, une formation d'éducateur, on est habité par des certitudes, des croyances, de la bonne volonté, on ne sait pas encore tous les pièges, toutes les erreurs que constituent ces certitudes, on ne sait pas encore qu'il faut se dépouiller de nombreuses croyances, pour les remplacer par d'autres qu'il faudra encore abandonner...
En conclusion, sur la perception nous pouvons dire qu'il y a nécessité d'une méthodologie de l'observation qui corresponde à l'utilisation de la réalité comme moyen de rééducation. Il ne s'agit pas d'aliéner, réduire ou «redresser» l'enfant, mais de lui permettre d'être mieux ce qu'il peut devenir.
L'éducateur-observateur étant un des éléments de cette réalité partagée avec l'enfant, il aura le souci d'être non seulement présent, mais aussi lucide, pour favoriser au mieux les changements.

---

[33]) Voir Erickson: Enfance et société - les huit étapes du développement (Ed. Delachaux et Niestlé).

La projection

Les psychologues parlent de projection lorsque l'individu donne au réel ou aux autres personnes des caractéristiques qui lui appartiennent en propre. Il attribue à son environnement des impressions, des sentiments, des penchants qui sont les siens.
Bien souvent, les données de notre perception présentent en fait une indétermination. C'est le cas dans les situations relativement complexes que nous vivons tous les jours. Malgré l'ambiguïté des données, chacun de nous tend **spontanément à attribuer un sens précis à ce que nous voyons et entendons.** Cette signification n'est pas nécessairement celle que comportent réellement les choses, les gens et les événements. C'est nous qui la leur attribuons en fonction de ce que nous sommes. On juge les autres d'après soi-même, comme le dit le proverbe.
Selon les psychanalystes, la projection serait la réaction de l'individu devant des forces personnelles inacceptables. C'est pour nous donner une bonne conscience que nous attribuons au monde extérieur certaines caractéristiques que nous ne pouvons reconnaître en nous-mêmes. «Le monde est méchant !» dit celui qui pourrait dire s'il se regardait en face : «Je suis bien déçu de la vie». Mais cette déception n'est pas avouable. Elle est même inquiétante. Mieux vaut ne pas la remarquer mais constater que le monde est méchant. Cette perception est plus tolérable car elle le justifie.
Si nous savions ce que les gens perçoivent en face des situations qu'ils vivent, nous apprendrions sans doute beaucoup plus sur eux-mêmes que sur les données réelles de ces situations. C'est ce que nous avons appelé la «co-naissance» à travers le partage des vécus, plutôt que des faits «objectifs».

La projection dans la vie quotidienne

Les situations de projection surviennent constamment dans la vie de chacun. Les rapports sociaux particulièrement entraînent des situations suffisamment floues pour que chacun puisse «projeter» ce qu'il souhaite y voir.

Les situations suivantes peuvent illustrer les phénomènes de projections mutuelles :

> Josette, 15 ans, n'est dans l'institution que depuis une semaine. Un soir, elle s'enfuit, mais revient d'elle même le lendemain matin. Elle va directement dans sa chambre, sans saluer personne. L'éducatrice l'y rejoint. Elle fait ensuite à son collègue le récit de ce moment.
> «J'étais très soulagée de voir revenir Josette et j'ai tenté d'entrer en dialogue avec elle. Elle était sur son lit, pâle, crispée, elle m'a tout de suite agressée en disant «si on me punit, je refous le camp... vous ne pouviez pas trouver où j'étais... est-ce que vous avez averti la police ?» - Je l'ai rassurée en lui montrant que nous n'avions pas cherché à la poursuivre, et je l'ai aussi tranquillisée au sujet de la police, lui rappelant que nous attendons en général 24 heures. Je lui ai demandé ce qui s'était passé, elle m'a répondu «rien». J'ai ajouté qu'elle n'était certainement pas partie pour rien, et que je n'allais pas la punir ainsi sans savoir ce qu'elle avait vécu. Elle était si tendue que j'ai compris qu'il ne fallait pas insister, en lui demandant des

explications sur le champ. Je suis sortie de sa chambre en lui demandant d'essayer de se reposer un peu, pour se calmer, puisque nous ne pouvions pas discuter maintenant. Elle a ainsi pu comprendre que nous n'étions pas répressifs».

Josette, quelques instants plus tard racontera à une camarade: «l'éducatrice est venue tout de suite me gronder, j'ai bien senti combien elle était fâchée. Elle n'a pas voulu me croire quand j'ai dit que je n'avais rien fait de mal. Elle m'a dit que pour ne pas être punie il fallait que je dise tout ce que j'avais fait, et que puisque je ne voulais pas parler je n'avais qu'à rester enfermée dans ma chambre pour me calmer. Elle est partie tout de suite, et j'ai même pas pu lui dire ce que les autres filles du groupe m'avaient fait hier après-midi alors tout retombe sur moi. Ils se fichent tous de moi, dans cette maison, ils ne m'ont même pas recherchée, ni averti la police, il aurait pu m'arriver n'importe quoi. Si ici on nous punit sans qu'on puisse s'expliquer, je refoutrai le camp pour de bon, ils verront...»

Un éducateur raconte à son collègue: «André était très agité ce matin, après avoir passé le dimanche chez sa mère. J'ai proposé à l'institutrice de le garder avec une partie du groupe dans l'atelier d'expression libre. Elle m'a souvent dit que la classe était pénible le lundi matin, j'ai pensé la soulager un peu, car André était dans un tel état, qu'il lui aurait rendu la vie impossible. Elle a refusé sèchement mon offre, je ne comprends pas pourquoi, elle avait déjà assez de mal à s'en sortir avec les autres qui étaient déjà pas mal énervés ce matin. Et c'est souvent elle qui demande que nous collaborions davantage... j'allais dans ce sens.»

La même institutrice, à un collègue un peu plus tard: «André était très agité ce matin, après avoir passé le dimanche chez lui, et l'éducateur ne voulait pas qu'il vienne en classe. Je me demande pourquoi on continue à l'envoyer chez lui... J'ai pourtant un bon contact avec André, quand ça ne va pas, il se confie à moi, et il se calme très vite. J'ai clairement fait comprendre à l'éducateur qu'il n'était pas le seul à pouvoir l'aider dans les moments difficiles. J'ai pourtant souvent raconté, tout ce que je faisais pour établir un climat détendu et chaleureux le lundi matin. André n'était pas le seul à être énervé aujourd'hui. D'ailleurs l'éducateur a déjà du mal à s'en sortir avec la moitié du groupe en atelier d'expression, il n'aurait pas eu le temps d'écouter André qui avait besoin de parler.»

Nous voyons dans les deux cas cités que si les deux versions ont des points communs, elles n'en diffèrent pas moins quand il s'agit de «détails» ou encore quand il est question des «intentions» des personnages.

Le thème est le même, mais les variations sont importantes...

La projection s'accompagne d'un sentiment d'objectivité.

Le plus souvent, les facteurs personnels qui influencent l'organisation de notre perception restent inconscients ou latents. Malgré toutes les influences déformantes qui pèsent sur elles, nos perceptions s'imposent à notre conscience comme des faits, comme des évidences :

— «C'est évident, voyons ! je l'ai bien vu.»
— «C'est un fait, tout de même...»
— «Mais, voyons, ouvrez les yeux vous verrez bien que...»
— «C'est bien naturel de penser que...»

Nous en arrivons même à suspecter la bonne foi de ceux qui ne voient pas comme nous. La conviction que nous avons d'être dans le vrai nous fait douter des autres.
Ce n'est toutefois pas sans inquiétude qu'on constate et qu'on analyse les facteurs subjectifs de la perception et de notre système de représentation.
Ces facteurs influencent spécialement notre perception d'objets sociaux, d'objets investis de valeur ainsi que du monde des personnes.
Ils jouent au maximum en cas de conflit.
On peut se demander si nous pouvons atteindre le réel quand notre pensée est impliquée dans un tel monde de subjectivité.
Signalons d'emblée que la démarche scientifique, le langage scientifique, sont des tentatives pour atteindre la réalité. Mais cette démarche est lente et postule des méthodes que nous ne pouvons utiliser dans la vie de tous les jours. Dans le travail de l'éducateur, une action efficace suppose une approche la plus objective possible des faits ! Dans ce cas et faute de pouvoir toujours user de la méthode scientifique, force nous est d'agir sur nous-mêmes, en prenant conscience de notre propre subjectivité à l'égard des faits et des gens.

Les représentations collectives

(stéréotypes, préjugés, rumeurs)

Ce sera l'ensemble des croyances, attitudes collectives et valeurs qui existent dans une culture donnée à un moment donné.
La vie sociale contribue à une certaine uniformisation de la sélectivité perceptuelle pour un certain nombre de personnes relevant d'une même culture.
L'uniformisation porte essentiellement sur le cadre de référence constitué d'un ensemble de croyances, d'attitudes collectives, d'idéaux partagés. Ce cadre de référence forme une véritable grille au travers de laquelle nous percevons le monde. Cette grille va introduire une certaine **sélectivité,** une induction, des «normes». Dans chaque institution (au sens large du terme) va se développer un double discours, **le discours idéologique** (celui des intentions) et le discours de la **pratique** (celui des actions.) Le décalage entre ces deux discours peut constituer le terrain d'élection de l'analyse institutionnelle et révéler les dysfonctionnements voire la pathologie de l'institution.

Les stéréotypes

La perception que nous avons des choses et des gens se ressent de l'opinion et de l'attitude de ceux qui nous entourent. Elle dépend aussi des images et des pensées toutes faites.
«Capitaliste»... «Fasciste»... «Gauchiste», Caractériels, débiles... autant de mots que nous agitons sans en connaître le sens exact et surtout qui risquent de masquer

la connaissance réelle des personnes que nous étiquetons ainsi. Il peut s'agir aussi de **stéréotypes, c'est-à-dire d'idées toutes faites à propos de quelqu'un ou de quelque chose, sans même qu'un fondement objectif soit à la base.** Il a été prouvé en effet que ces stéréotypes ne reposent nullement - comme on a pu le croire - sur un fond de vérité. Les stéréotypes ont une influence considérable sur l'opinion publique car ils correspondent aux besoins que l'homme éprouve de globaliser et de classifier de manière simple ce qu'il pense ou ressent.
Un bel exemple réside dans l'opinion des adultes à l'égard des «jeunes de maintenant». La majeure partie des gens s'accordent pour souligner, avec la presse que la délinquance juvénile augmente. Or, quand on examine des statistiques officielles et comparables, on constate un relatif statu quo.
De même pour le divorce, les séparations dans les couples sont relativement identiques depuis 60 ans.
Autres exemples: les Noirs considèrent souvent l'Européen comme quelqu'un de riche, égoïste et n'aimant pas les enfants. Par ailleurs, l'Européen et particulièrement le colonial ou l'ancien colonial, perçoit l'Africain comme voleur, menteur et négligé.

Ce type de perception est à la base de l'incompréhension entre individus appartenant à des cultures différentes.
Arabe... Juif... les Femmes....
* L'expérience de Allport et Postmann met en évidence la distorsion perceptive liée à la charge affective du stéréotype/de l'habitude mentale.
Il est présenté l'image d'un wagon du métro de New York avec un ouvrier blanc et un ouvrier noir qui paraissent se disputer, l'ouvrier blanc tient dans sa main gauche à hauteur de ceinture un rasoir-couteau ouvert.
Beaucoup de sujets ont dans leur description de l'image **inversé** la scène: c'est **l'ouvrier noir** qui tenait le rasoir et menaçait le blanc.

Dans un autre exemple de préjugé, plus proche de nous,

> Il est question d'un enfant qui va être prochainement admis dans le groupe d'un éducateur, un collègue commence à décrire la famille: «le père après avoir exercé différentes professions est actuellement représentant de commerce en parfumerie, la mère est inspectrice scolaire... L'éducateur: «il n'y a guère besoin d'en dire plus, je vois bien le genre de problème qu'un couple inversé peut poser à un garçon de cet âge. Il aura besoin de s'identifier à une image paternelle valable, pour ne pas devenir homosexuel. En plus, il doit avoir un retard scolaire, si sa mère est inspectrice, elle doit surinvestir la scolarité...».

Les préjugés ([34])

Lié aux stéréotypes apparaît le problème des préjugés. Qu'il soit positif ou négatif, favorable ou non, il se présente comme un jugement posé à priori. Qu'un Juif change de quartier et vienne s'installer dans la banlieu, voilà la preuve «que ces gens se glissent partout»; qu'il reste, au contraire, au sein de son quartier habituel (il existe dans certaines villes comme Anvers, de véritables quartiers juifs) et voilà la preuve - encore - de ce «qu'ils se tiennent ensemble pour faire leurs mauvais coups».

---

[34]) Otto Klineberg: Le préjugé est un jugement à priori, c'est-à-dire un sentiment ou une réaction envers des personnes ou des choses antérieurs à toute expérience réelle et n'étant par conséquent pas fondés sur elle.

Mais les préjugés ethniques ne sont pas les seuls. Les préjugés sociaux ou encore ceux basés sur l'âge peuvent agir puissamment sur les opinions.

> Il est facile de comprendre pourquoi cette fille est inhibée; ne montre qu'une façade bien policée et n'existe qu'à travers un faux contrôle de soi, quand on sait qu'elle a passé deux ans dans une institution religieuse.

Dans notre culture occidentale plus particulièrement, il faut avoir un certain âge pour diriger et, inconsciemment, l'opinion se méfie d'un jeune leader. L'image du chef grand, imposant, d'un certain âge, reste présente dans les esprits. A l'âge, on associe la sagesse, la pondération, la lucidité et, pour beaucoup de gens encore, le «Conseil des Sages» se confond avec les «Conseil des Anciens» ([35]). Le sexe, lui aussi, est victime des préjugés et nous connaissons certains malades - même des femmes - qui n'ont pas confiance dans l'habileté ou le jugement médical d'une doctoresse.
Les préjugés sur les femmes sont aussi entretenus par des pressions économiques importantes.
«Il est plus facile de briser un atome que de vaincre un préjugé», disait Einstein.

Les rumeurs

* Ce sera l'ensemble des informations colportées à un certain moment, sans qu'on puisse en préciser l'origine.
* En France, l'exemple récent de la rumeur d'Orléans: «Enlèvement et traite des blanches» dans un magasin tenu par des Juifs. Quelques années après, malgré une campagne de presse, une émission télévisée, certaines personnes restaient persuadées qu'il y avait quand même quelque chose.»

Des nouvelles de ce genre peuvent encore s'entendre chaque jour dans la plupart des domaines de la vie sociale et économique. Il y a des gens sérieux qui colportent les fausses nouvelles, de bonne foi, en y croyant vraiment. Il ne font ainsi qu'exprimer leurs craintes, grossissant considérablement ce qu'ils redoutent.

> Il paraît que les enseignants/éducateurs spécialisés ont créé une association pour obtenir autant de vacances que les instituteurs de l'enseignement officiel. Le résultat en sera bien sûr que les éducateurs de groupe en feront les frais, alors qu'ils ont déjà moins de vacances que les enseignants. Comment peut-on s'occuper d'enfants plus ou moins abandonnés sans se rendre compte de leurs besoins, et sans tenir compte aussi de la surcharge qui sera imposée aux collaborateurs...

Les rumeurs noires ne sont cependant pas les seules à circuler. D'autres, moins nombreuses il est vrai, connaissent aussi un certain succès: ce sont les **rumeurs roses. On ne grossit plus ici les événements qu'on redoute mais on prend collectivement ses rêves... pour des réalités; on embellit les faits dans le sens où on voudrait qu'ils aillent:**

— On parle de supprimer le service militaire:
— Bientôt il n'y aura plus de sieste obligatoire, ou encore tel éducateur va partir ou le président de l'association va prendre sa retraite et c'est «un tel» qui le remplacera.

Et ainsi circulent des nouvelles incertaines, incontrôlées, tantôt vraies, tantôt fausses. Elles vont de bouche à oreille sans qu'on puisse vraiment les contrôler. Et,

---

[35]) Ceci explique peut-être le fait que la plupart des nations sont gérées par des vieillards. «Le 3e Age terroriste» dont les sociologues nous parlent rarement.

s'il est vraisemblable «qu'il n'y a pas de fumée sans feu», il n'en est pas moins vrai que la «fumée» des rumeurs est toujours disproportionnée par rapport au foyer.
Parmi les besoins psychologiques essentiels à l'homme, le besoin de sécurité, auquel on peut lier le besoin d'information (tant il est vrai que dans notre société **occidentale le savoir est source de sécurité!)** apparaît **comme étant un des plus importants.** Que ce besoin soit quelque peu menacé, voilà l'individu dans une situation critique et inconfortable qui le pousse à imaginer ou à craindre des informations douteuses et non fondées, informations souvent teintées de noir mais, parfois aussi faussement roses. Dans ce dernier cas, l'individu en insécurité essaie de se persuader que tout ira bien finalement.
Au fond, comme le souligne bien la théorie de Festinger, **la rumeur veut expliquer et soulager les tensions émotionnelles qu'une situation désagréable peut provoquer.** La rumeur, pour exister, suppose que l'événement en question soit important et que, en plus, il se situe dans un milieu inquiet, qu'il soit peu clair au point qu'on ne compte plus ! C'est la perception subjective de l'événement qui prime et qui est répandue comme un fait. **La vision d'un chacun prend le dessus pour transformer la réalité en fonction de la personnalité de celui qui voit, en fonction de ses propres aspirations ou de ses propres craintes.**
En effet, la nouvelle (fausse souvent) qui se transmet s'altère en cours de route. **Chacun colporte «sa» réalité à l'oreille du suivant qui en donnera «sa» version au troisième et ainsi de suite.** Et, comme dans l'océan, les vagues sans cesse reviennent différentes des précédentes, les rumeurs, elles aussi, frappent les esprits chacune à sa manière. Le Message se répand mais se modifie en se diffusant. Il s'appauvrit aussi. La rumeur devient plus concise, plus brève pour ne subsister que dans une espèce d'aphorisme facile à comprendre et à transmettre. Mais cet appauvrissement s'accompagne de certaines exagérations. La phrase est plus courte mais les chiffres qu'elle comportait au départ ont été progressivement exagérés. Le temps, les dimensions aussi... Qu'un accident survienne et il y aura des témoins pour affirmer de bonne foi que la «voiture de ce fou du volant faisait du cent à l'heure» ! L'agresseur algérien devient «trois Turcs, avec des moustaches et une drôle d'allure»...
Dans une institution où domineront des **communications indirectes** (on parle ensemble des autres, de ceux qui ne sont pas là) ce phénomène rumeur peut constituer un obstacle important à la connaissance réelle des individus qui sont sensés travailler ensemble.

La motivation

Une sensibilisation sur cette notion permet de clarifier certains comportements, en particulier en invitant à s'interroger sur quelques attitudes-réponses de l'éducateur.
Nous verrons plus loin dans l'exploitation possible des observations comment tout éducateur sera amené à remettre en cause les attitudes dites «éducatives» tant sur le plan personnel qu'institutionnel.

Prenons l'exemple du couple éducatif formé par Marc et Angèle. Ils discutent d'une question relative aux exigences d'Angèle par rapport au ménage. Le ton monte, mais Marc se contraint à un calme apparent. Le jeune Paul (6 ans) joue dans le séjour et fait du bruit. Alors qu'il passe à côté de Marc, il reçoit une taloche, qu'accompagne un «tais-toi. On ne s'entend plus ici, va jouer dehors avec les autres.»
Pourquoi Marc a-t-il giflé le jeune Paul ?

Notre comportement et, en particulier, ce comportement peut se comprendre en partie, par le but que nous poursuivons et par l'impulsion qui nous pousse vers ce but.
La motivation est l'impulsion ou le besoin qui nous pousse à agir dans un but déterminé. Le besoin est l'aspect intérieur de la motivation. Le but en est l'aspect extérieur.

Il conviendra de ne pas confondre : **motivation** et **motif.**
Le motif d'un comportement est le pourquoi clair, conscient et rationnalisé. C'est la raison logique de notre comportement.
La motivation est le pourquoi vécu et souvent inconscient de celui qui agit.
C'est le dessous des cartes, la raison psychologique qui ne paraît pas toujours logique.
Ainsi, quand Marc gifle Paul, il accompagne sa taloche d'un motif qui n'exprime en rien sa motivation véritable.
Il est vraisemblable que Marc est énervé par la discussion qu'il a avec sa collègue et qu'il gifle Paul non parce que celui-ci fait du bruit, mais bien parce que lui, Marc, trouve là le moyen de libérer sa tension.
Le renard de la Fontaine dit en s'en allant : «Les raisins sont trop verts et bons pour les goujats».
Le départ du renard s'accompagne de l'énoncé d'un motif : la mauvaise qualité des raisins qui ne vaut pas un effort supplémentaire. **Une analyse plus attentive dégage la motivation cachée : le renard déçu de ne pas atteindre les raisins justifie son échec. Cette justification est motivée par le besoin de sauver la face, à ses yeux et aux yeux d'autrui.**
Mais qu'on envisage le comportement du renard ou encore celui de Marc et, qu'à propos de ces comportements, on se pose le pourquoi, il apparaît que ces conduites, ont un sens. Plus exactement encore, on peut dire qu'elles ont un but, une cause, et répondent à un besoin.
Le jeune Paul fait du bruit alors que Marc est en discussion avec Angèle. C'est la cause. Marc est énervé et ressent, inconsciemment peut-être, le besoin de libérer une agressivité accumulée.
Il sermonne Paul et le gifle, dans le but apparent de le faire taire, mais dans le but réel de libérer cette agressivité.
C'est là un mécanisme relativement bien connu des pères de famille ...
Un autre exemple peut aussi nous aider à découvrir cette réalité : au cours d'une réunion, quelqu'un se met, de manière presque soudaine, à ne plus rien dire.
A l'analyse, on pourra se rendre compte que par son silence, l'individu veut manifester une certaine opposition à l'égard du groupe (but) parce que ce dernier a ri à l'une de ses remarques (cause) et qu'il a ainsi été vexé et blessé dans son besoin de considération (besoin).
En fait, nous faisons rarement cette analyse du comportement. **Nous nous contentons le plus souvent de juger nos actes et ceux d'autrui.**

Mais, si nous moralisons à propos du comportement d'autrui, nous sommes beaucoup plus circonspects en ce qui concerne notre propre manière de faire.
Consciemment ou non, nous cherchons à la justifier en «rationalisant». Comme le fait le renard de la fable. Si on demande au participant silencieux pourquoi il n'a plus pris part à la réunion, il ne dira pas qu'il était vexé. Il arguera du fait qu'il écoutait les autres, qu'il n'avait rien à dire, etc... En un mot, il présentera son comportement sous un jour rationnel pour le rendre acceptable.

Besoins conscients ou inconscients

Les motivations conscientes dépendent des fonctions intellectuelles et des convenances sociales de l'être humain. Ce sont celles qui règlent apparemment nos conduites et notre comportement. Elles sont le résultat d'une réflexion. L'individu pour atteindre un but, raisonne, «rationalise» et organise son comportement en vue de ce but.
Il faut toutefois noter que ces motivations conscientes ne sont pas toujours les véritables motivations des individus.
« Un homme fortuné travaille d'arrache-pied alors qu'il pourrait se passer de travailler et vivre de ses rentes. On lui demande pourquoi il travaille et il répond que pour lui, le travail est une chose sacrée et importante, que c'est sa part à l'élaboration de l'œuvre commune, etc. Si on pousse un peu plus loin l'étude psychologique de ce cas, on verra que cet homme, qui, en l'occurrence, occupe une fonction supérieure, est surtout mû par un désir de puissance, de domination, de commandement. C'est ce dernier motif qui est le vrai et celui qu'il affirme n'est que l'excuse, rationalisée du reste, à son comportement».

La véritable motivation est une motivation inconsciente et cachée.

Combien d'éducateurs, de directeurs d'établissement investissent dans leur travail, se laissent dévorer, envahir par le groupe, l'institution, se sentent indispensables au fonctionnement. Nous pouvons penser qu'une identification aux jeunes inadaptés, une recherche de déculpabilisation, une certaine anxiété à vivre des relations «adultes» peuvent constituer des motivations inconscientes certaines. ([36])

---

[36]) Pour tout ce qui touche à la perception, à la projection, aux stéréotypes, préjugés et représentations collectives, on consultera avec intérêt le petit livre de Witvrouw et Remouchamps : Le Comportement humain, paru aux Editions Vie Ouvrière - Bruxelles 1972.

Pratique de l'observation directe du comportement

Notation et exploitations des observations

Dans la pratique professionnelle, nous pensons qu'une situation, un événement perçu par l'éducateur pour être recueilli en vue d'une exploitation future devrait être noté ([37]) et pas seulement mémorisé ou faire l'objet d'un «traitement verbal». Si nous proposons une grille de notation, c'est dans une perspective d'apprentissage, et de formation, comme une démarche qui nous parait favorisante (même si elle est contraignante) dans un premier temps.
Par la suite, chaque éducateur avec sa pratique trouvera la grille de notation qui lui paraîtra la plus exploitable.
Nous avons été souvent frappé par le décalage qui existe entre l'énorme richesse des «matériaux» dont dispose l'éducateur spécialisé en «prise directe» avec le vécu des jeunes inadaptés et la pauvreté de leur exploitation. Nous en donnons la raison par l'absence de méthode qui présiderait au recueil de ces matériaux. Nous avons nous-même découvert tardivement qu'il ne suffirait pas d'être dans le pommier ou de secouer pour avoir une bonne récolte de pommes. Une certaine façon de les cueillir peut nous assurer plus de possibilités qu'une simple compote ou mélasse.
Nous avons du reste constaté l'équivalent de cette mélasse psycho-éducative à base «d'impressions» de «pointillisme» dans de nombreuses réunions de synthèse, faute de supports concrets pour non seulement justifier mais éclaircir des positions qui risquent de n'être que des affirmations péremptoires sur tel ou tel enfant.
Il sera possible de noter des faits isolés comme par exemple :

> «Pierrette à 10 h. 30, très en colère, a jeté son porte-monnaie par la fenêtre du premier étage et il est tombé dans un buisson à 3 m. à l'extérieur».

Ce type de fait ne présente tel quel aucun intérêt, il ne nous apporte aucune compréhension nouvelle de la petite Pierrette.
L'éducateur suppose-t-il que c'est par dépit de ne pas avoir d'argent? Que c'est à la suite d'une frustration? Que c'est pour attirer l'attention? Que c'est une provocation pour les copines ou pour l'éducateur ? Que Pierrette n'a pas reçu de nouvelles de ses parents ?
Ce qui nous paraît important pour l'instant avant toute hypothèse ou «explication», c'est la structure interne - du fait -, la façon dont il est recueilli, noté. Dans notre pratique, nous avons en effet constaté que pour être **comprise** par un tiers extérieur n'ayant pas observé la situation, toute observation dans sa partie description devait comporter au moins cinq points que nous allons développer brièvement avec l'exemple de Patrice :

---

[37]) Nous connaissons la résistance de la plupart des travailleurs sociaux à l'écrit, l'écriture n'étant pas considérée par eux comme un agi, une pratique, mais assimilée souvent à une «intellectualisation» du vécu. Nous savons aussi combien est privilégié un spontanéisme qui se veut «naturel» et que nous serions tenté d'assimiler pour notre part à de «l'impulsivisme».

Exemple de notation

Faits d'observation de comportement
Nom: Patrice
âge: 13 ans
activité: poterie
heure: 17 h.
observateur: éducateur de groupe

Le club poterie fonctionne tous les jeudis après-midi durant 3 h. Il est librement choisi en début d'année parmi d'autres activités, pour une durée de 4 mois. Il y a 8 enfants dans ce club.
Le club vient de commencer. Patrice montre sa poterie. Elle est presque finie, il semble en être fier. Il est au stade du «grattage». Il travaille quelques minutes, mais en grattant trop, il perce la paroi du pot.
Il jette sa poterie à terre en disant «j'en ai marre» «ça ne vaut pas la peine». Il va au placard où sèchent ses autres pièces et les casse, sans écouter ce que lui disent l'éducateur et ses camarades.
«Plus j'insiste, plus Patrice se déchaîne, piétine les morceaux. Je le prends par le bras pour lui parler, il se débat, crie.
Je lui dis «tiens je crois que je vais te donner une fessée comme à Laurent (Laurent est le fils de l'éducateur, il a trois ans).»
A ce moment Patrice sourit, «j'en profite pour continuer «quand je chatouille Laurent, il rit aux éclats» et je chatouille Patrice sous les bras. Il se tord, encore morose puis peu à peu riant. Il semble se détendre et se calmer».
Un moment après il vient me dire «c'est bête pour une colère j'ai tout cassé» «Je ne vois plus rien à faire, ça ne m'intéresse plus» Je réponds «je t'aiderai, en tout cas, sache que je ne suis pas fâché, mais je regrette car tes objets étaient bien faits, nous les recommencerons tu verras».

Il s'agit là d'un fait d'observation intéressant au niveau du comportement de l'enfant et au niveau des interventions éducatives. Ce sera souvent le cas, l'un étant souvent lié à l'autre.

Analyse de la situation «Patrice»

Il y a dans cette situation 3 ou 4 éléments qui apparaissent tout de suite. Lesquels ?
— la réaction de Patrice, où la succession des comportements qui nous paraissent significatifs.
— ce qui a déclenché sa réaction, la notion de réalité-défi sera représentée par le «trou dans le pot» comme contrainte ou défi posé par la situation à vivre.
— l'attitude de l'éducateur, son action, ses paroles.
— le résultat immédiatement observable, après l'intervention de l'adulte.
Il manque dans cette description un élément important. Quand nous vivons une situation comme celle-ci, il nous vient à l'esprit un certain nombre d'idées, d'images, d'associations d'informations, voire de sentiments. Cette situation n'est pas posée dans le vide, elle est prise dans un ensemble de vie, dans un continuum, dans un contexte relationnel. L'éducateur a déjà vécu et observé Patrice (et peut-être rapporté en supervision, en réunion d'équipe des notations diverses).

Par exemple :

— que Patrice est actuellement rejeté par le groupe qui s'est modifié à la suite de l'arrivée d'un garçon plus âgé.
— il vit une succession d'échecs sur plusieurs plans: école, institution, famille.
— il a fréquemment un comportement auto-punitif (se prive de manger, de télévision, de jeux collectifs...)
— la poterie était destinée à la cuisinière, celle-ci «nourrit» souvent Patrice de petits suppléments, de gâteries.
— Patrice est venu chez l'éducateur, il a souhaité avoir des jouets «comme Laurent».
On voit combien ces informations peuvent éclairer, compléter l'observation. Essayons de voir si la notation telle qu'elle est réalisée favorise une analyse, par des interrogations élémentaires sur :
— **la nature de la réaction** qui apparaît comme globale, destructive, «infantile».
— **l'évolution de cette réaction** reste à un niveau assez régressif, le retour à la réalité: ici, maintenant, est difficile.
Les attitudes éducatives sont diversifiées par tâtonnements successifs, pour aboutir à une «séduction». L'éducateur ne risque-t-il pas de fixer (par la répétition de telles attitudes) Parice dans des attitudes régressives (identification de Patrice au petit enfant de l'éducateur pour obtenir de l'attention et de l'amour), ce qui s'est passé d'ailleurs par la suite...
— **Eléments d'analyse du comportement de Patrice**
+ agressivité sur les objets,
+ auto-punition,
+ réaction globale, qui envahit tout l'être,
+ retour à la réalité par identification, conformisme, désir de satisfaire l'éducateur «je veux être un bon fils».

— **Eléments d'analyse des attitudes éducatives**
Elles sont successives et visent la **réduction immédiate du «comportement» gênant.**
+ appel au raisonnement,
+ intervention par la proximité, le toucher.
+ appel sur un mode émotionnel,
+ identification: l'éducateur fait un parallèle entre Patrice et son fils, quelque temps après, il constatera des attitudes régressives (risque de le fixer dans de telles attitudes). Apparaîtront également des phénomènes de rivalité avec le fils de l'éducateur qui ne seront pas supportés par la femme de celui-ci.

Exemple d'observation

Nom: Jean-Claude
âge: 10 ans
activité: vaisselle du soir
observateur: éducatrice stagiaire
Je travaille ce soir-là avec l'éducatrice titulaire, Jean-Claude et plusieurs garçons sont dans le parc depuis le retour de l'école. Ils ne sont pas venus dîner, malgré plusieurs appels de l'éducatrice. Nous pensons les «prendre en main» dès que le reste du groupe sera installé pour la veillée de jeux qui est prévue. Nous sommes anxieuses toutes les deux pour le déroulement de la soirée. C'est mal parti.
Jean-Claude arrive en trombe dans l'escalier. «Il y a un homme dans le

parc, vite un balai». Il grimpe les escaliers en gesticulant. Je le poursuis et dit: «Jean-Claude, va te mettre en pyjama vite».
— Non, ta gueule il y a un homme qui... sans le laisser terminer, je le prends par le chandail, le soulève et l'envoie dans l'escalier avec violence en criant «ça suffit comme ça mon petit bonhomme, va te mettre en pyjama».
Jean-Claude se retrouve au bas des escaliers tout blanc. En le voyant, je prends conscience de la démesure et de la violence de mon intervention. Je reste interdite sur le palier pendant que Jean-Claude monte se coucher.

Analyse possible

Dans cette situation le champ relationnel qui détermine en grande partie le comportement de l'éducatrice c'est **l'anxiété** de la soirée, **la crainte** de la contagion du reste du groupe. Depuis quelques jours, les enfants s'éparpillent dans le parc, créant des jeux, des fantasmes (il y a un homme...).
On peut retrouver dans cette situation, en se centrant sur le comportement de l'adulte:
— la réalité-défi: «non ta gueule»
— la réaction de l'adulte: perte de contrôle, violence physique,
— la réaction de l'enfant: peur - inhibition.
— le résultat immédiat: prise de conscience chez la stagiaire.

Faits d'observation sur Michel

Nom: Michel
âge: 14 ans
Depuis trois ans en institut médico-pédagogique pour débilité «profonde».
A chaque repas, il est l'objet d'observations de la part de l'éducatrice sur sa «tenue à table».
«Il est vautré dans son assiette, mange comme un cochon. C'est insupportable. Je ne sais plus que faire avec lui. J'ai tout fait». Suit l'énumération d'une succession d'interventions: conseils, menace, chantage, ordre, rejet, isolation, soutien verbal, encouragements...
«Encore aujourd'hui je lui ai dit: Michel, je mange près de toi j'espère que tu vas bien te tenir. J'ai une surprise pour toi. Cinq minutes après il avait mis son coude dans l'assiette et mangeait avec ses doigts, un morceau de viande était tombé sur sa chaise. J'ai eu envie de l'envoyer dans le couloir mais j'ai pris mon assiette et j'ai changé de table».

Analyse possible :

Si nous nous centrons sur Michel, il y a un point de notre schéma qui manque dans cette description, c'est l'élément déclencheur du comportement de l'enfant.
Est-ce la situation table ?
Est-ce la demande rejetée de l'éducatrice ?
Est-ce l'alimentation? ou la répétition de conduite-appel ou conduite d'opposition en relation avec un forcing sur la nourriture. Nous ne pouvons faire que des suppositions plus ou moins ouvertes.
Une piste intéressante sera de considérer le comportement de Michel, à table comme un point de cristallisation pour l'éducatrice.

En effet, dans ces situations à répétition, quelles que soient la stimulation et les interventions. Il apparaît rapidement que le «jeu» et «l'enjeu» se jouent ailleurs, dans un autre temps, un autre espace avec d'autres représentations, et cela **chez l'enfant** comme **chez l'éducatrice.**
Qu'est-ce qui fait que l'éducatrice soit si sensible, si touchée par la tenue de Michel à table ?
Que veut-elle redresser en elle en voulant redresser Michel ?
A quoi ce comportement la renvoie-t-elle de si profond, de si intense, qui fasse qu'**elle ne peut pas ne pas intervenir,** que quelque chose la «pousse» à faire quelque chose.
C'est donc l'aspect de **répétition et de compulsivité** qu'il faudra éclaircir plutôt que le comportement lui-même.
A travers ces trois faits qui nous servent d'illustrations, nous pouvons tenter de proposer un schéma de notation qui tienne compte des principaux éléments apparus dans les analyses précédentes.
C'est un éducateur canadien **Bernard Tessier**, de Montréal, qui a recherché quelle pouvait être la structure logique d'un fait. On pourrait dire sa structure fonctionnelle. Il a trouvé 5 éléments qu'on devrait nécessairement retrouver dans toute notation d'observation.
Le schéma proposé n'est qu'un **favorisateur,** un moyen technique. Il ne doit pas inviter à modifier le déroulement des faits, le sens de l'observation ou induire l'observateur. C'est un moyen et non une fin. Le fait d'observation ne doit pas être construit de façon à ce qu'il entre dans le schéma comme dans un moule. Le schéma peut être utilisé comme un ensemble de balises, de repères susceptibles de favoriser une description communicable et de permettre l'analyse.

1 - **Champ relationnel**

Serait l'ensemble des relations qui existent entre l'observé et l'observateur et les éléments personnels situationnels et temporels **pouvant avoir** joué un rôle dans la situation observée.

2 - **La réalité - Défi**

Serait l'élément personnel, situationnel ou temporel existant dans la situation et qui joue ultérieurement **le rôle de déclencheur** de la réaction observée (chez un individu ou dans un groupe).

3 - **La réaction observée**

Serait la solution choisie par l'observé (individu ou groupe) provoquée par la réalité-défi comprise dans le champ relationnel.

4 - **L'action de l'éducateur**

Ce que l'éducateur fait ou ne fait pas en relation directe avec la réaction de l'individu ou du groupe s'enchaînant sur la réalité-défi.

5 - **Le résultat immédiatement observable**

La réaction de l'observé (individu ou groupe) aux actes posés par l'éducateur, par l'environnement.

L'action de l'adulte

Ce sera l'intervention (ou la non-intervention), les attitudes, paroles, gestes... Ce que l'éducateur fait ou ne fait pas en relation directe avec la réaction de l'individu ou du groupe. Réaction qu'il suppose bien liée à un élément de défi de la réalité, même s'il ne la perçoit pas toujours sur le moment.
C'est tout le problème des interventions éducatives qui se trouve posé ainsi. Pour l'instant disons seulement que l'action de l'adulte est parfois stéréotypée, et que chacun a une dominante dans ses interventions (autoritaire, laisser-faire, attentisme...)
Il faut savoir aussi que la plupart des interventions dites «éducatives» sont des réactions plus ou moins adaptées. C'est par la réflexion permanente que l'action s'ajustera progressivement. D'une plus grande compréhension naîtra une cohérence plus grande.
Reprenons pour quelques commentaires les points 3 - 4 - 5.

La réaction de l'enfant, ou du groupe

Ce sera la **solution/réponse** de l'observé au sentiment provoqué immédiatement par l'élément-déclencheur de la réalité défi (éveillé et sous tendu par le champ relationnel). Reprenons les exemples de Patrice, Jean-Claude.
C'est bien la **solution au ressenti,** c'est-à-dire ce qui est intériorisé/vécu par l'observé par rapport à la réalité défi. On est parfois très étonné (avec des caractériels par exemple) de voir la disproportion qui existe entre le fait et la réaction.
Bruno, 11 ans, est de «service de tables», il doit essuyer les tables puis balayer la salle à manger. Il commence à balayer autour des chaises et rassemble les poussières pour les ramasser. L'éducatrice intervient en lui demandant d'essuyer les tables, de ramasser les miettes puis de dégager les chaises afin de balayer convenablement. Bruno à ce moment-là renverse une table, jette la pelle et très rouge crie: «Vous êtes toujours après moi, jamais contente, j'en ai marre de cette maison, j'ai jamais le temps de jouer, je vais être en retard pour l'école.» Il semble hors de lui, les deux mains crispées sur le manche du balai. L'éducatrice dans cette situation peut dire, «bon, laisse tout cela, je vais t'aider à te peigner, tu pourras aller jouer un peu».
Pour Bruno, la situation de balayage et la «demande» de l'éducatrice peuvent s'entendre comme une frustration intolérable, une occasion de s'affirmer aux yeux du groupe, une réminiscence du passé et l'envahissement global de l'enfant par cette réminiscence, la répétition d'échecs, la fuite de la situation par la colère, l'expression plus ouverte d'un conflit latent entre l'éducatrice et lui, un appel peut-être: «vous ne m'aimez pas puisque vous n'êtes jamais contente de moi».
Dans le cas de Bruno, l'éducatrice peut être saturée (elle a déjà donné dix fois les mêmes conseils «techniques» à Bruno pour balayer la salle). Elle peut vouloir «coincer» plus ou moins consciemment l'enfant qui s'arrange souvent pour échapper au service.
Elle peut réagir à travers son intervention à une attitude de son collègue qu'elle estime trop souple, trop coulant avec Bruno.
A travers son intervention dans la situation décrite, nous voyons qu'elle tente de désamorcer le conflit, elle doit sentir que le garçon ne «l'entend plus» dans la réalité du ménage à faire.
A l'agressivité de l'enfant elle propose un soutien «je vais t'aider à te peigner, tu pourras jouer».

Ce qu'il faut comprendre, c'est que cette attitude est «éprouvante» pour l'éducatrice, qu'elle-même aura besoin de se sentir comprise, soutenue par son partenaire professionnel et ses collègues d'équipe, qu'il y aura une «suite» à donner à un moment plus propice pour reprendre avec Bruno la situation.
Tout cela est épuisant, suppose de la cohérence, une sécurité personnelle, de la souplesse et du temps.
Nous comprenons combien il est souvent plus facile de réagir, surtout en réaffirmant notre «spontanéité» ou ce que nous croyons notre liberté d'être...
Combien de fois l'action de l'adulte sera-t-elle fondée sur une réponse réelle à la **demande qui s'exprime aussi dans la réaction de l'enfant.**
Comme éducateur, nous sommes sollicités en même temps par plusieurs impératifs (du moins nous le croyons) et notre action est une réponse-compromis à tous ces impératifs (ex: le lit doit être fait parce que l'éducateur chef jette un coup d'oeil dans le groupe, c'est-à-dire sur nous, sur notre compétence, notre capacité à éduquer, **parce que** si je laisse faire Paul, **les autres** ne feront pas leur lit **parce que** si je laisse passer ça, Paul ne m'obéira plus, **parce que...**)
Le comportement de l'enfant est l'élément-défi qui va déclencher l'intervention de l'éducateur et suivant les contraintes, la disponibilité, l'état émotionnel de celui-ci nous assistons parfois à une série de réactions en chaîne que nous pourrions illustrer par certaines situations qui seraient comiques si elles n'étaient douloureuses et pour l'enfant et pour l'adulte.
L'éducateur est souvent pris dans le dilemme suivant: agir en réaction, c'est-à-dire agir sans comprendre, ou agir en tentant de comprendre et c'est trop demander: il est trop tard... Les événements vont trop vite, il faut avoir travaillé avec 12 ou 15 enfants difficiles pour comprendre combien les phénomènes se déroulent trop vite pour en avoir une vision claire, sur un territoire étroit où le retentissement déforme, amplifie.

Le résultat immédiatement observable

C'est l'ensemble des attitudes, comportements, événements, qui vont suivre l'intervention de l'éducateur. C'est la réaction immédiate au geste, à la parole, à l'attitude posée par l'éducateur. A plus long terme c'est le résultat de la stratégie commune à une équipe éducative, qui donnera une plus grande cohésion dans les interventions ponctuelles.

Pour aider à la démarche concrète, nous invitons fréquemment à utiliser la grille en page 48 dans la notion et l'exploitation des faits d'observation.

Observation directe du comportement

— une observation par feuille
— date
— dominante: moment ou activité de la vie quotidienne
— situation individuelle ou situation de groupe.

OBSERVATION (1)	INFORMATIONS COMPLEMENTAIRES (2)	REFLEXIONS (3)	ACTION
Il s'agit de noter ici l'aspect descriptif de la situation - en suivant les indications et la progression indiquée dans la première note sur l'observation directe du comportement. Description de la situation dans laquelle a été vécu le comportement observé. On devrait trouver ici les points du schéma de notation — champ **relationnel :** lieu, espace, temps dans lesquels la situation (ensemble de relations) va se vivre — l'élément déclencheur du comportement chez l'enfant, dans le groupe ou chez l'adulte. — Le comportement observé chez l'enfant dans le groupe ou chez l'adulte. — La réaction ou l'intervention de l'éducateur ou du groupe. — le résultat **immédiatement** observé (4)	Dans cette colonne, on peut ajouter les informations non contenues dans l'observation proprement dite mais qui peuvent présenter un intérêt pour la compréhension de la situation, **ce n'est pas l'explication du comportement ou sa justification.** En particulier, on peut noter tout ce qui permet de situer le contexte : — le cadre spatial, — le cadre temporel, — le cadre matériel, — les règles, — l'ambiance, — les personnes, — des événements antérieurs qui peuvent favoriser la compréhension.	Elles sont personnelles et peuvent se faire en relation avec : — **critique et analyse** de l'attitude éducative, celle de l'intervenant en particulier. — **recherche** d'autres possibilités d'actions (hypothèses) — **rapprochement avec des approches** théoriques — **les sentiments éprouvés** le «ressenti dans la situation» — **la recherche «d'explication»**, il s'agit de faire des hypothèses de compréhension et non de donner «l'explication» — **commentaires sur et à** partir de l'observation, réflexions sur la stratégie d'ensemble — **les liens avec des situations antérieures,** avec des expériences antérieures etc... Il est toujours intéressant de revenir sur une situation quelques jours ou quelques semaines après...	Ce qu'il est possible d'envisager — à court terme — à moyen terme Les actions, les interventions **auprès d'autres personnes** plus ou moins concernées par la situation. — l'action sur le sujet — l'action sur l'environnement (institution/extérieur)

(1) La situation notée doit avoir été «perçue» par l'observation - qu'il soit ou non impliqué dedans.
(2 et 3) Souligner si possible les éléments - les apports qui ne sont pas de vous, en particulier lors des échanges avec le moniteur de stage ou les collègues de l'équipe.
(4) A distinguer du résultat à moyen terme/long terme
N.B. Le 1 et 2 constituent une approche du Quoi et du Comment. Le 3, une approche du Pourquoi, le 4, le Que faire.

Mise en pratique et exploitation des faits d'observation

Nous ne pourrons refléter ici que les difficultés rencontrées et les poser en jalons pour nous inviter à aller au-delà.
L'éducateur aura à rendre compte de la conduite de l'enfant en **situation,** considéré dans sa totalité, dans une perspective d'évolution. La méthode décrite, va consister en une approche descriptive et directe de comportements **provoqués** ou **spontanés:**
— **provoqués** par un élément déclencheur visible: une intervention, une parole, un geste, un phénomène de groupe ;
— **«spontanés»** dans le sens ou l'élément déclencheur nous échappe.
L'éducateur, au-delà de l'aspect descriptif, doit saisir l'émotion vécue qui se traduit à travers le comportement visible (geste, mimique, paroles) et tenter de répondre par des conduites «psychopédagogiques» plus adéquates.
Cette compréhension immédiate correspond à l'observation, à la perception d'éléments qui pourraient passer inaperçus pour d'autres, ainsi qu'à l'interprétation de ces éléments.
Leur compréhension et leur explication est fondée sur **la connaissance de l'ensemble de la situation :**
— ce qu'elle est ici et maintenant,
— les inter-relations enfant-éducateur-groupe,
— le rapport entre l'actuel et le passé,
— la connaissance de ses propres expériences personnelles, et professionnelles qui en constituent le système de référence.

Ainsi on peut dire que l'éducateur s'appuie sur cette **connaissance globale** pour affiner son intuition, la rendre claire pour lui-même, pouvoir en transmettre la substance et agir selon les données qu'il en tire. Cet ensemble doit être suffisamment intégré pour permettre des résolutions rapides. **Immergé** dans l'action, l'éducateur ne peut avoir conscience de tous les instants, mais il doit s'efforcer de **réduire au minimum la distance** entre **ses réactions,** parfois immédiates, et **la conscience qu'il en prend.**
Certes, tout dans la conduite n'est pas observable et on ne peut tout observer en même temps. Etant donné la complexité de son travail et bien qu'il doive tendre à appréhender le plus grand champ possible, l'éducateur filtre ses informations, n'en retient que les éléments les plus signifiants en fonction de ce qu'il connaît.
L'observation directe du comportement est une **observation continue,** l'éducateur notant (on n'écrit que des séquences plus ou moins longues, du comportement individuel, inter individuel, ou du groupe) en fin d'activité ou de journée. Il peut prendre entre temps, quelques brèves notes qui lui serviront de point de repère, par exemple composition et durée d'un sous-groupe, les différentes notations sont nécessaires en raison des oublis et des distorsions que subissent les souvenirs.
En conclusion: on ne peut tout noter, bien qu'il ne s'agisse que d'un stade descriptif, on ne doit s'attacher qu'aux éléments significatifs par rapport à l'ensemble. Ce sont les notations qui vont aider l'éducateur au niveau du groupe à communiquer avec ses collègues, à confronter les observations, à les décoder (analyse immédiate), à les ajuster au niveau de la réunion de synthèse. Elles seront complétées, enrichies par les apports des autres techniciens = instituteurs, éducateurs techniques, psychologues, psychiatres, permettant ainsi la discussion, l'échange...
La question reviendrait donc à s'interroger sur les motivations de l'observateur, sur

son rôle, son statut social, ses préjugés ? «Qu'observe-t-il et que n'aperçoit-il pas ?» demande G. Amado.
A la suite d'une telle démarche centrée sur l'observation directe du comportement, les questions les plus concrètes qui se posent à l'éducateur sont les suivantes :
— comment l'éducateur parvient-il à apprécier l'évolution d'un enfant placé dans des situations elles-mêmes en mouvement ?
— comment peut-il comprendre le langage/symptôme de l'enfant, si ce langage est une menace, s'il se sent contraint de le réprimer, si ses propres attitudes déclenchent ce langage comme défense...?
— comment peut-il prendre le temps d'un recul, d'une réflexion, d'un partage, étant immergé dans l'action et nourrissant lui-même cette action pour éviter peut-être cette même réflexion ?
— comment prendre le risque de comprendre l'autre si le prix à payer est d'être renvoyé à soi, à ses désirs, à ses peurs, à ses contradictions ?
— comment partager ses perceptions, ses interrogations, ses errements, ses tâtonnements, ses faiblesses, aussi avec ses collègues dans un système qui reste hiérarchisé, jugeant, menaçant par ses exigences ?
— comment envisager de commencer seul une telle démarche sans projet plus collectif, sur le champ social, sur la profession d'éducateur spécialisé ?
— comment peut-il être animateur dans un groupe d'enfants, membre dans un groupe adulte participant à l'autorité, et observateur ?
C'est M. Capul, dans un cours déjà ancien sur l'observation (Ecole d'Educateurs de Buc. 1964) qui répond à quelques-unes de ces questions.
«L'éducateur est un observateur participant, ou plus exactement un participant-observateur». Il ne se pose pas face à un enfant ou à un groupe, il est profondément concerné, engagé dans une relation authentique, mais cette relation reste professionnelle, elle se caractérise par la conscience réflexive qu'en prend peu à peu l'éducateur, par ses efforts pour mieux la connaître et par là, pour mieux la contrôler, pour l'utiliser en fonction des besoins réels de l'enfant et non des siens propres.»
C'est un des paradoxes du rôle de l'éducateur, que ce double mouvement de rapprochement et de prise de distance. «Par l'entraînement, nous dit M. Capul, peut être acquise une conscience claire de ce qui est observé, de ce qui est éprouvé, des réponses qui y sont faites sans rien perdre de son allant et de sa spontanéité».
Le champ d'observation de l'éducateur est un espace à plusieurs dimensions qui évolue dans le temps. Cet espace comprend: - l'enfant comme cas individuel avec sa propre histoire, la structure de sa personnalité.

* l'enfant dans ses relations avec les autres membres du groupe,
* le groupe en tant que tel,
* l'institution dans sa globalité,

et l'éducateur aux prises avec chacun de ces éléments pour son propre compte.

Ainsi, il ne sera pas cet observateur technicien, aride, à l'affût d'un incident à noter, mais un homme présent, vulnérable, spontané bien que contrôlé, qui cherchera à travers la signification des comportements de l'enfant à communiquer avec, à se centrer sur lui comme «sujet» et non comme objet.
Cette observation active, dynamique, relationnelle n'est qu'un des aspects d'une perspective humaniste, existentielle de la rééducation qui vise à adapter l'individu non à ses normes théoriques, idéales, ni même à des schémas sociaux admis comme souhaitables mais à «adapter l'individu à lui-même dans le respect de sa

personne originale, tout en lui permettant de se situer dans les structures sociales environnantes.»
Les comportements des enfants tels qu'ils peuvent être observés dans différentes institutions, tendent à être classés par rapport à des normes sociales et nous ramènent à la «notion d'inadaptation».
Le psychologue n'a pas à connaître cette norme: s'il observe c'est pour connaître, mais ce n'est pas le cas de l'éducateur pour qui la question est ambiguë. Ce sera en particulier tout le problème des contradictions possibles entre la **commande sociale** ([38]) et la **demande issue** du vécu quotidien, le dilemme sera, posé par beaucoup d'éducateurs à travers ces questions :
— l'éducation est-elle sociale ?
— l'éducation est-elle individuelle ?
La recherche de la modification de conduite qui sous-tend l'action de l'éducateur risque de se faire davantage dans le sens de la socialisation que dans celui du développement psychologique par ce simple fait que les conduites se manifestent **dans** la vie sociale d'une micro-société (l'institution) dont l'éducateur témoigne, à travers une fourchette de contraintes plus ou moins ouverte.
Alors que le psychothérapeute aborde la vie pulsionnelle, une vie de relations imaginaires et cachées non réelles, l'éducateur qui ne fait que la supposer, reste plus ou moins un agent social, un agent culturel en ce sens qu'il témoigne de la réalité qui l'environne, qu'il partage et fait vivre à l'enfant.

En conclusion provisoire :

Si nous avons décrit surtout l'observation directe du comportement, comme méthode, nous avons aussi tenté de montrer combien elle constitue le fondement du métier d'éducateur. Sans elle il ne peut y avoir de réponse juste à la demande de croissance de l'enfant. Et si l'observation aide à connaître, à comprendre l'enfant, à communiquer, elle aide aussi l'éducateur à intégrer ses connaissances et à devenir alors face aux autres techniciens, l'observateur privilégié et indispensable, (parce qu'il vit avec l'enfant) «dont l'équipe de psychiatrie infantile ne peut plus se priver».
Si cette méthode vous a interpellé, je vous invite à commencer de la mettre en pratique, avec vos moyens actuels, à trouver votre grille d'analyse, vos références, à vous donner des moyens d'échanger, à accepter les changements qui en découlent. L'horizon en paraîtra plus large, plus ouvert, plus libre.

J. SALOME 13.1.1977

---

[38]) Commande que la plupart des Institutions reprennent à leur compte en renforçant certains aspects ou en en travestissant d'autres.