

## Décrire, quand on est éducateur...

Protocoles pédagogiques quant à la description de "violents" dans une formation d'éducateurs spécialisés.

**Pierre Delcambre**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/3147>

DOI : 10.4000/edc.3147

ISSN : 2101-0366

### Éditeur

Université Lille-3

### Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 1985

Pagination : A3-A26

ISSN : 1270-6841

### Référence électronique

Pierre Delcambre, « Décrire, quand on est éducateur... », *Études de communication* [En ligne], 6 | 1985, mis en ligne le 29 février 2012, consulté le 13 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/3147> ; DOI : 10.4000/edc.3147

---

Ce document a été généré automatiquement le 13 novembre 2019.

© Tous droits réservés

---

# Décrire, quand on est éducateur...

Protocoles pédagogiques quant à la description de "violents" dans une formation d'éducateurs spécialisés.

Pierre Delcambre

---

**DÉCRIRE** (se conjugue comme écrire). v. fr. (XII<sup>e</sup> s.; lat. *describere*, francisé d'après *écrire*).

|| 1<sup>o</sup> Représenter dans son ensemble, par écrit ou oralement, une personne ou une chose. V. *Dépeindre*, *expliquer*, *exposer*, *peindre*, *raconter*, *représenter*, *retracer*; *trait* (peindre à grands traits). *Décrire par le détail, en détail*. V. *Détailier*. *Décrire une plante, un animal. Décrire et classer\**. *Décrire une œuvre d'art. Décrire un paysage. Décrire une aventure. Décrire avec exagération ses propres aventures. On ne saurait décrire cette merveille. Décrire fidèlement la réalité.*

— *Décrire ses sentiments. V. Analyser. Comment décrire sa fureur? Décrire un caractère.*

## DECRIRE, QUAND ON EST EDUCATEUR

...protocoles pédagogiques quant à la description de "violents" dans une formation d'éducateurs spécialisés.

**CLINIQUE**, *adj.* et *n.* (1626; empr. au lat. *clanicus*, *adj.* et *n.*, du gr. *klinikos*).

|| 1<sup>o</sup> *Adj.* Qui observe directement, au lit des malades, les manifestations de la maladie. *Médecine clinique; descriptions, leçons cliniques.* (Cf. *Gas*, cit. 15). *Examens cliniques et absol.* *Cliniques*: épreuves pratiques que doivent passer les futurs médecins.

\* Quand il eut passé les ultimes examens que l'on nomme « les cliniques », dans le langage de l'école, mon père forma le projet de s'établir à Paris. — DUHAM., *Inventaire de l'abbé*, X, p. 143.

|| 2<sup>o</sup> *N. f.* Méthode qui consiste à faire un diagnostic par l'observation directe. *La clinique est souvent opposée aux méthodes du laboratoire.* — Enseignement médical qu'un patron donne à ses élèves au chevet des malades, et ensemble des connaissances acquises de cette manière. *Clinique ophtalmologique.* — *Par ext.* Local où est donné cet enseignement.

- 1 L'article présenté ici est résolument pédagogique. Former des locuteurs est un des axes essentiels du CERTEIC et nous cherchons en Techniques d'expression à ce que les formations s'articulent sur les compétences requises en situation.
- 2 Pour un pédagogue qui profite d'états de savoir accumulés ici et là, les caractéristiques de la situation seront déterminantes: la prise en compte des situations langagières

professionnelles et de leurs enjeux modifie autant le regard théorique sur la langue que les pratiques et les exercices d'apprentissage.

## Que veut dire travailler sur la description dans une formation professionnelle d'éducateurs spécialisés ?

### Les enjeux sociaux et professionnels de la description<sup>1</sup>

#### De l'identification, de la désignation à la description

- 3 Rappelons tout d'abord que les éducateurs travaillent avec une population déjà désignée<sup>2</sup>. Ces désignations ne sont pas seulement une classification nosographique, elles ont un usage social maintes fois rappelé par les sociologues<sup>3</sup> : assigner un statut social. Les éducateurs se trouvent donc au contact d'une population déjà clivée et identifiée. S'ils ont à décrire, c'est dans cet après-coup, dans la dépendance de cet acte de désignation, ce marquage, qui leur a donné du travail. La dépendance a donc aussi un aspect administratif : c'est pour le psychiatre, le médecin, le juge, au statut hiérarchiquement supérieur que l'éducateur écrit.
- 4 En même temps, il n'est pas rare de voir s'exprimer une idéologie professionnelle sous la forme de l'idéal "lutter contre les effets négatifs des désignations" ou "lutter contre la stigmatisation", d'où un discours largement répandu sur la nécessité de "reconnaître l'identité" (c'est-à-dire faire reconnaître une identité autre ou plus complexe aux désignés eux-mêmes et à leur entourage, leur milieu). Cet idéal est évidemment renforcé, légitimé, par le mot d'ordre politique de "réinsertion" et d'"intégration". Certains peuvent penser que, dès lors, la description est une forme (discursive) de lutte : des descriptions autres pourraient remplacer tout un discours clinique constitué par un discours non stigmatisant ; illusion ou volonté d'occuper une place de pouvoir que l'éducateur n'a pas.
- 5 Quand bien même il ne s'agirait pas de décrire "à neuf" pour restaurer, l'éducateur peut vouloir qu'au moins sa description ne renforce pas les effets des identifications sociales (effets de prescription : placement, séparation, clivages, etc...). Que les descriptions qui sont, comme le souligne ici même O. Chantraine, des éléments de gestion pédagogique et disciplinaire, ne renforcent pas la gestion sociale et disciplinaire de l'improductivité et du surcoût. Illusion là encore de qualifier sans déterminer ?

#### QUALIFICATION ET DETERMINATION

J.C. Chevallier, dans sa grammaire, rappelle, en traitant des adjectifs, l'opposition classique quant à la VALEUR de l'adjectif : qualification/détermination.

Il se peut que l'adjectif marque non une qualité mais une relation entre les notions supportées par le nom et l'adjectif. Ainsi l'adjectif à valeur qualificative s'accommode de l'expression des degrés ainsi que de constructions attributives, à la différence de l'adjectif à valeur déterminative. Ainsi on dira ces vacances sont particulièrement courtes mais "les vacances gouvernementales" ne permettent pas une telle modification.

On se demandera si cette opposition de valeur n'est pas sans rapport avec le jeu social de désignation/description que nous signalons. L'exemple donné quant à l'opposition "marginal/marginalisé" permet de se demander si cette valeur de l'adjectif ne correspond pas aussi à des valeurs discursives.

La description étant un laboratoire des valeurs sémantiques des éléments de

discours, il ne serait pas fait de hasard que des éducateurs spécialisés soient sensibles à une telle opposition de valeurs.

Au risque d'importer une distinction linguistique (qualification/détermination) dans un cadre discursif (où joue l'opposition description/désignation), on se demandera si en fait les éducateurs, quand ils décrivent, ne cherchent pas à éviter les pièges de la détermination, et très précisément le risque social que comporte tout passage d'un adjectif (qualification) à un substantif (désignation, valeur déterminative), l'adjectif à valeur déterminative étant comme une tape discursive intermédiaire.

On remarquera que ce passage de la qualification à la détermination est en relation avec le lieu où ces temps circulent : si "débile" peut être qualifiant en lycée ("c'est pas vrai, t'es trop débile"), cette phrase est peu imaginable dans un Institut Médico Éducatif accueillant par statut des débilés moyens et profonds.

- 6 Or la situation est difficilement contournable : il faut décrire. Et, de fait, ils décrivent. Des populations prises comme groupe (dans un rapport d'activité, dans le rapport de stage de l'éducateur en formation...), le comportement de tel ou tel individu (note de comportement, rapport de synthèse...). Leurs descriptions pourront spécifier, distribuer par les qualifications une classe préconstruite ("les jeunes") ou renvoyer par les qualifications un individu à une classe préconstruite (Gilles est un enfant de 9 ans, ayant un gros retard psychomoteur, à quoi s'est sans doute ajoutée une psychose. Gilles est un bébé..." individualisant dans la pratique professionnelle un exemple de "psychotique")<sup>4</sup>. - voir annexe 1-. Enfin, que ce soit pour l'équipe, le Conseil d'Administration, l'autorité médicale de service, l'autorité gestionnaire, il faut décrire.
- 7 Ainsi il n'est pas exagéré de dire que l'éducateur est sensible à l'écriture, aux effets de l'écriture descriptive, tant les objets textuels à fabriquer sont immédiatement sociaux. Et même, pour un certain nombre d'éducateurs, la réinsertion sociale, la cohabitation, passent par l'écriture de nouvelles images des personnes avec lesquelles ils travaillent, images à faire valoir aux yeux de ces personnes elles-mêmes tout autant qu'aux yeux de l'entourage et du milieu qui devra "vivre avec". L'éducation spécialisée se veut parfois comme travail sur les représentations. Ainsi s'ajoute à la conscience ancienne d'enjeux discursifs sur les qualifications une actualité sociale de la description. Un exemple ? aux mêmes dates paraissent d'une part un discours politique, le *Rapport Bonnemaïson* sur la jeunesse et la prévention de la délinquance et le compte-rendu d'un colloque d'éducateurs-en milieu ouvert. Dans le premier texte apparaît "les marginaux", dans le deuxième, "les jeunes marginalisés", et il y a exclusivité de chaque usage dans chacun des deux textes. "Marginalisés" garde une valeur qualificative, ne fait pas "classe". "Marginal" a une valeur déterminative permettant une substantivation, sur laquelle se construit "les grands marginaux", "les prémarginaux", formes attestées dans le même *Rapport Bonnemaïson*<sup>5</sup>. Or quels effets sociaux peuvent bien avoir des termes comme "les prémarginaux" "les prédélinquants", quelles représentations de jeunes et quelles actions de tels termes peuvent-ils favoriser ?
- 8 Mais... avoir une sensibilité est une chose...trouver un mode d'écriture opératoire en est une autre. L'étude d'écrits d'éducateurs montre que c'est souvent une stratégie d'évitement des qualifications qui prend le dessus<sup>6</sup> ; on remarque que le discours ordinaire des éducateurs affectionne particulièrement les désignations les plus généralisantes plutôt que les spécifications précises disponibles, et d'autre part, plutôt que de décrire, de qualifier, d'affecter des prédicats à des mots thèmes, le discours a très souvent recours à la formule "le problème de" ("les problèmes des jeunes, le problème du chômage...") qui généralise et thématise.

- 9 Concluons : quoiqu'en ait la morale professionnelle du descripteur, la qualification ne peut s'isoler de l'identification. M. Foucault a montré la nouveauté apportée par l'examen : une nouvelle manière de gérer le pouvoir rendait visible les sujets, les captant dans un mécanisme d'objectivation ; l'examen a permis la constitution de classements et de catégories, l'identification de cas, grâce au cumul et à la mise en série qu'il autorisait. Bien des catégories sont constituées et ont eu leur usage social. La description (autant le fait de décrire que les objets écrits) est maintenant seconde, déléguée à un personnel subalterne. Elle n'est pas autonome.

### **Décrire : le remodelage d'une relation dans une nouvelle situation interactive**

#### ***Quelques situations***

- 10 Écrire et décrire donnent des activités multiformes dans le travail de l'éducateur. Pour installer d'autres images que celle de la description littéraire, je poserai trois situations donnant lieu à des écrits où prend place la description.
- Le rapport d'activité : toute institution a un rapport d'activité à faire ; prenons l'exemple d'une petite structure du secteur social, appelée "Club de prévention" : chaque éducateur pour le travail qui le concerne, ou l'équipe en tant que telle, rédige le rapport annuel pour le conseil d'administration ; une fois présenté et amendé, il est envoyé à l'instance administrative responsable : la direction départementale des affaires sanitaires et sociales qui contrôle ces institutions, et joue le rôle d'intermédiaire vis à vis du financeur, le Conseil Général. La dépendance financière vis à vis de la DDASS est forte en ce que le budget n'est pas global mais attribué ligne par ligne. Un tel rapport d'activité est une pièce considérée parfois comme formelle, mais elle peut devenir un élément important dans les rapports entretenus avec les tutelles. Le rapport d'activité est un texte expositif, il nourrira l'argumentation ultérieure.
  - Le compte-rendu de synthèse : dans nombre d'établissements du secteur sanitaire, les éducateurs se réunissent régulièrement avec la direction et psychiatres et/ou psychologues employés par l'établissement. La réunion de synthèse est donc une situation fortement hiérarchisée ; on peut y faire le point sur l'évolution de la personne accueillie dans le service, et ce, souvent, à l'occasion d'une décision à prendre. La discussion donne lieu à un rapport de synthèse que devrait établir l'éducateur "réfèrent" de la personne, ou l'éducateur chef. Ce texte a donc aussi un aspect prescriptif.
  - Le rapport de stage : les élèves éducateurs reviennent de leur temps de stage (deux mois, puis six, puis sept - en fait une période de quinze mois fractionnée) avec un carnet de stage. Sur ce "livret bleu", l'équipe présente un rapport ; l'élève a pu en discuter. Bien plus, le stagiaire évalue lui-même son stage dans un texte qui figurera aussi dans ce livret. Le rapport est une pièce destinée au jury d'examen ; c'est aussi une pièce des bilans annuels discutés avec le formateur qui suit le stagiaire.

#### ***Un modèle à trois places...***

- 11 Je propose d'analyser la description comme une situation à trois places : le décrit, le descripteur et le destinataire, utilisateur de l'écrit. Il me semble que les difficultés d'écriture viennent non seulement de la fonction sociale de la description, mais encore de la difficulté de passer d'un rôle professionnel à un autre. Pour faire comprendre ce "remodelage", j'envisagerai d'abord le rapport décrit-descripteur, puis le rapport descripteur-destinataire.

- 12 **Décrit/ Descripteur** : l'éducateur décrit quelqu'un qui est professionnellement pour lui le sujet d'une relation. Passer d'une situation de relation à une situation de description, c'est donc vivre en soi une rupture, et précisément rompre avec l'impératif professionnel de proximité. Dans le cours de son travail, il n'a que peu d'éléments qui lui permettraient d'objectiver. A la différence de l'enseignant, il n'a pas d'objet tiers (notes, devoirs, savoirs, programmes) qui lui permettraient, le moment venu, le passage à l'objectivation.
- 13 Dans un certain nombre de cas, il doit affronter la demande du décrit de connaître ce qu'on dit de lui, ou encore il cherche à transformer la situation en produisant un document avec la complicité du décrit. Ruptures de situation quand la légitimité du travail relationnel l'emporte sur le jeu institutionnel. (on verra dans le protocole pédagogique une situation construite qui réalise ce biaisage de la situation de description, en 2.2).
- 14 **Descripteur/ Destinataire** : dans la cascade potentielle de lecteurs idéaux, destinataires, récepteurs effectifs ; je privilégierai ici le destinataire "ultime", souvent en position externe et hiérarchique. En effet, l'utilisateur-destinataire ultime joue un rôle dans l'évaluation de la qualité professionnelle de l'éducateur décrivant ; tout au moins ce dernier peut-il en attendre une reconnaissance... Ne rien dire, c'est s'exposer au conflit ou à la dévaluation.
- 15 **Autre élément de la position hiérarchique** : le destinataire possède un langage et une expérience de situations plus élaborés (parfois plus technique) que l'éducateur. Or, pour autant que la description s'adresse au "substrat" de connaissances du lecteur, décrire ainsi devant et pour des autorités n'est pas sans problèmes.

**LA DESCRIPTION : UN TEXTE.**

L'analyse textuelle de la description met en valeur l'organisation suivante :

"La description peut être définie sommairement comme une structure hiérarchique mettant en équivalence une dénomination (condensation) et une expansion (définition), étant elle-même la mise en équivalence d'une nomenclature et d'une série de prédicats".

Ph Hammon Texte littéraire et métalangage, *Poétique* 31, p272.

|                             |                        |   |
|-----------------------------|------------------------|---|
| <b>dénomination</b>         | <b>:condensation</b>   | <b>1 le thème titre</b>                               |
|                             | <b>:référentiation</b> | <b>2 une nomenclature de sous-thèmes</b>              |
| <b>expansion,définition</b> | <b>:prédication</b>    | <b>3 les prédicats, qualificatifs ou fonctionnels</b> |

Place du lecteur dans une conception textuelle de la description.

A partir de cette analyse, J.M. Adam et A. Petitjean (*Enjeux textuels de la description, Pratiques* n° 34) font sept propositions visant à mieux cerner la compétence textuelle descriptive".

Ils posent en particulier que "on décrit en fonction de ses connaissances (de la langue et du monde) et de celles estimées partagées par le lecteur... la maîtrise du contexte référentiel que présupposent les descriptions et en fonction duquel le descripteur module leur extension, implique l'existence de schémas préconstruits, stockés en mémoire à long terme et liés, à la socio-culture de chaque individu".

Pour eux, une grande partie des échanges verbaux consiste à préciser l'extension du savoir partagé. Et inversement, en raison du savoir mobilisable, l'énonciateur (le descripteur) peut n'explicitier qu'une toute petite partie de la représentation qu'il veut donner à voir. "

(Les fragments soulignés le sont par moi, P.D.)

- 16 Qu'en est-il donc de ce rapport au lecteur, dans le cas qui nous occupe ? L'attitude de l'éducateur vis à vis du médecin, du psychologue, n'est pas sans ambivalence : d'une part ces derniers ont le prestige des gens "supposés savoir" dont le savoir est, en tant que savoir, reconnu ; d'autre part, ce savoir est volontiers dénoncé comme inadéquat. Inadéquat car trop général.
- 17 Et dès lors décrire, cela peut être se déposséder d'un "vécu", de réalités particulières au profit de professionnels de l'analyse. Mais aussi, ne pas décrire, c'est laisser ces professionnels faire la description avec leurs méthodes propres et laisser perdurer ce rapport hiérarchique qui assigne une supervision au travailleur social, supervision non issue de son champ professionnel propre, mieux, de la profession. C'est donc laisser l'évolution des discours, des catégories et du discours de qualification aux mains des hiérarchies. En définitive, c'est ne pouvoir intervenir dans le débat sur l'avenir du travail social, sinon corporativement, avec une trop faible compétence et légitimité : avec une expérience qui ne peut se dire que dans un discours d'autres personnels dont les intérêts sont différents. Ainsi donc ce partage (communauté ? complicité ?) de savoir nécessaire au fonctionnement de la description est source de difficultés <sup>7</sup> puisque si l'objet, le sujet à observer se présente comme commun, le producteur d'un discours descriptif sans statut peut être déproprié de son dire par un récepteur/utilisateur détenteur du discours savant sur le même objet.
- 18 N'oublions cependant pas que, dans la cascade de récepteurs, il se produit un moment de travail pour le descripteur. Ce travail du descripteur, n'est-ce pas aussi la production de connaissances ? Certains établissements veulent favoriser cette pratique en installant un moment "sas" qui fasse oublier l'urgence et l'imposition de la commande du destinataire et sauvegarde la productivité du travail d'écriture. En collectif l'équipe cherche alors à confronter et à élaborer ces écrits. Ainsi l'installation du collectif, de l'équipe éducative, comme destinataire intermédiaire est souvent le moyen d'assurer la production de connaissances dont tout écrit est potentiellement porteur. On verra surtout là une tentative de se doter d'une sorte de "clinique d'équipe".

Concluons : la situation de description, dans ce milieu professionnel comporte d'une part des difficultés de maîtrise des effets sociaux du discours (décrire, n'est-ce pas renforcer le figé d'une image et, par là, renforcer les effets de stigmatisation sur une population déjà identifiée et marquée), et, d'autre part, des difficultés d'interaction (décrire, n'est-ce pas "griller" une relation ; ne pas décrire, n'est-ce pas s'autodévaluer ?).

## Les enjeux dans la formation

- 19 Certes, l'analyse de la situation de description que j'ai présentée est quelque peu schématique : les situations professionnelles et les pratiques sont nombreuses. J'ai privilégié la destination externe, et donc son poids dans la production, au détriment de la destination interne ; ce serait abusif s'il s'agissait de faire un panorama des pratiques écrites des éducateurs. Faire cette analyse en début d'article comme en début de protocole pédagogique vise en fait à clarifier mes orientations.
- 20 D'autre part, l'exposition de quelques enjeux de formation sera l'occasion non de réinterroger la pédagogie du français quand elle prend la description comme objet, mais de contribuer à définir les "techniques d'expression" dans une formation

professionnalisée en mettant en lumière la particularité de ses enjeux de travail sur des objets communs aux différents intervenants dans la formation considérée.

### Une pièce essentielle de la formation d'éducateurs : apprendre et développer l'analyse de son "vécu"

- 21 En fait, dans la formation, le mot "description" n'apparaît quasi jamais : si l'on "décrit" (le verbe, lui, est présent dans les consignes), c'est qu'on "analyse son vécu" ou plus simplement qu'on "expose une situation". Ces écrits ont plusieurs formes, tantôt centrés sur la description de la situation, tantôt plus centrés sur l'analyse <sup>8</sup>.
- Plus centrés sur la description : les "groupes cliniques" partent fréquemment de situations écrites par tel ou tel étudiant, avec ses interrogations sur la conduite à tenir, l'analyse à porter. A partir de ce matériau, le groupe travaille par discussion (encadrée par un formateur et un professionnel) où viennent se greffer d'autres expériences évoquées par les participants.
  - Élément important de la formation, le "livret gris" consiste en une analyse des expériences vécues durant chacun des stages. Il s'agit de décrire et d'analyser (pour le formateur qui suit l'étudiant, ce livret se retrouvant dans le dossier d'examen) quelques-unes des situations-phare concernant les problèmes de la population de l'établissement d'accueil, une situation avec un individu, avec un groupe, les rapports avec l'équipe, les problèmes pédagogiques qui ont le plus marqué le stagiaire.
  - Plus centrés sur l'analyse ; les devoirs de "psychopédagogie" où la description n'est présente que comme exemple illustrant un élément de l'argumentation. Ces exemples tirés du "vécu" du stagiaire sont nécessaires, imposés par le genre. C'est en outre leur pertinence par rapport au sujet qui fait leur qualité. Ces écrits sont évalués par n'importe lequel des intervenants de la formation, quelque soit son statut ou sa discipline.
- 22 Décrire une situation, donc, c'est pour l'étudiant se confronter à la discussion, au jugement, à l'évaluation. D'autre part, ce qui semble focaliser l'attention, dans ces analyses faites au cours de la formation, c'est le travail sur soi ("dire son vécu, prendre du recul par rapport à son vécu, analyser son vécu"), bref, pour reprendre la Typologie classique de Jakobson, un travail plus expressif que référentiel. Ainsi décrit-on sans penser qu'il s'agit de décrire. Quant au travail d'analyse (d'analyse de son mode de rapport aux autres), à quel discours savant s'ancre-t-il ? aux sciences humaines en général, confondues.

### Quelques enjeux propres au travail de techniques d'expression

- 23 A travers la mise en place du schéma de communication présenté plus haut, je cherche à aller au delà d'une première étape de formation, à dépasser une réaction morale première ; en effet l'analyse de l'imposition de statut que provoque la désignation peut amener une réaction morale (solidarité avec le faible, l'enfermé dans un statut). Mais, dans cette position morale, il est facile d'oublier les rapports complexes qui unissent, par leurs pratiques professionnelles (ici par l'écrit descriptif et l'écrit prescriptif) les éducateurs aux autres parties prenantes du travail sanitaire et social que je nommerai, par amalgame, "autorités", pour faire vite. Il y a pour moi danger (politique-pédagogique) que l'éducateur en formation en reste à l'autonomie illusoire du projet moral. Il s'agit, en dépassant ce registre de pensée, de travailler les moyens de faire valoir tel ou tel enjeu

dans sa pratique professionnelle. Bref, il s'agit d'opérer un glissement politique préalable qui me paraît nécessaire pour inaugurer un travail discursif.

- 24 Rompant, dans le cadre des T.D de techniques d'expression, avec la problématique de l'observation pertinente <sup>9</sup>, je désire constituer l'objet propre de mon travail pédagogique : les discours. Il me semble que ces producteurs de discours, entrant dans une carrière professionnelle doivent se familiariser avec la culture discursive de ce champ, s'habituer à repérer à travers tel ou tel énoncé les éléments les plus constitués, apprendre à les renvoyer aux schémas discursifs des disciplines rectrices ou des positions professionnelles les plus attestées. La compétence discursive passe, à mes yeux, par la capacité à localiser avec précision les significations qui font réagir, plutôt que d'en rester à un jugement global.
- 25 Outre ce travail d'analyse de discours (de ce qui est le plus constitué et attesté dans les discours), il s'agit de développer et faciliter l'écriture. Devant une situation aussi difficile que la description, il convient que l'étudiant puisse d'abord s'habituer à affirmer ses enjeux discursifs ("à propos de tel type de situation, de telle situation particulière, qu'est-ce que je ne supporte pas d'entendre dire, qu'est-ce que j'aimerais dire, faire sous-entendre ? qu'est-ce qui est à facile , difficile à dire ?) <sup>10</sup> ; il s'agit par là de travailler à mieux faire le lien entre cette situation de description et l'argumentation, la discussion collective qui suit souvent le moment d'écriture descriptive. Il convient ensuite qu'il cherche comment d'autres descripteurs se sont sortis de cette situation difficile, tout particulièrement les journalistes dont les éducateurs adorent critiquer le manque de déontologie <sup>11</sup>.
- 26 Voici donc le cadre pédagogique général d'une intervention sur la description. La deuxième partie de cet article sera consacrée à l'exposition d'exercices et de travaux correspondant à ce dernier enjeu de formation : un travail sur les stratégies de signification, les enjeux lexicaux dans la description de comportements.

## La description de comportements "violents" : quelques exercices lexicaux pour développer des stratégies discursives

### Quelques raisons pour le choix de ce prédicat descriptif

- 27 Dans le monde des éducateurs, beaucoup de discussions tournent autour de la violence, tant sur celle de l'enfant que celle de l'éducateur. Ainsi, pour la première, nombre de mémoires consacrés aux sourds, aux psychotiques, aux cas sociaux en internat, s'intéressent à et s'interrogent sur la violence ; on évoque aussi celle des familles du sous-prolétariat... Ces violences différentes, différemment ressenties posent des problèmes moraux (peut-on se donner le droit d'être violent, de taper ?...) des problèmes d'action (que faire face à la violence, que faire de ses pulsions, de sa fatigue ?...) des problèmes de positionnement ( comment supporter la violence du monde des sourds ?...) problèmes d'analyse enfin ( la violence, ressentie en début de stage, des enfants est-elle leur manière de tester le nouvel éducateur ?...).
- 28 Le discours descriptif est donc plein d'enjeux : dire la violence de quelqu'un, la sienne, est-ce produire automatiquement une dévalorisation - voir annexe 2- ? comment gérer

les conflits avec celui qui naturalise la violence, avec celui qui la renvoie à des causalités inacceptables ?

## Les protocoles de travail

- 29 Ainsi, je voulais à la fois inventorier un univers discursif et "donner des armes" à des individus différents, centrés sur des expériences et des référents divers, hétérogènes, dont les enjeux discursifs pouvaient être multiples et plus ou moins exprimables.
- 30 Le travail a d'abord commencé par le cadrage général qui consistait en l'exposition des données sur la situation de description. Avant d'inventorier les univers descriptifs et les représentations de la violence, j'ai voulu faire saisir les effets des situations, et j'ai pour cela mis en place une provocation.
- 31 Prenant une description d'enfant réalisée par un élève il y a quelques années, dans un document de formation ("livret gris"), je l'ai "traduit" en prenant comme référent descriptif la population des stagiaires eux-mêmes. Donnant à lire aux sujets de ma relation pédagogique un document où ils étaient objets de ma description, je réalisais là cette situation dangereuse qui consiste à perturber la déontologie implicite de la description.

Document initial, répondant à la question "quelle est la nature des problèmes de la population accueillie dans l'établissement ou le service ?"

La population accueillie dans l'établissement n'est pas homogène. Selon les groupes, les problèmes des enfants varient. Ainsi dans les groupes comme le pavillon ou le groupe 1, les enfants reçus sont psychotiques. Dans les autres groupes, il s'agit d'enfants ou d'adolescents retardés scolaires voire même débiles mentaux avec des troubles parfois importants du comportement se caractérisant par la révolte ou de l'agression (physique, verbale) tournée vers les personnes ou les objets. Ils sont "hyper" égocentriques, n'ont souvent que très peu soin de leurs personnes, leurs objets personnels, leur cadre de vie. En général il s'agit d'enfants issus de milieu socio-économique et socio-culturel défavorisé, témoins d'instabilité familiale et de violence parentale.

Document "traduit" par mes soins, dont l'objet est le groupe de stagiaires.

La population accueillie dans l'établissement n'est pas homogène. Selon les groupes, les problèmes des stagiaires varient. Ainsi dans des groupes comme le groupe C, en première année, les stagiaires sont sans expérience professionnelle et bourrés de préjugés de classe. Dans les autres groupes, il s'agit d'étudiants attardés voire même marginaux avec des troubles parfois importants de la socialité (difficulté à accepter la loi, conduites de fuite vis à vis du savoir, oscillation entre l'agressivité et la démission). Ils sont "hyper" égocentriques. Ils n'ont très souvent que peu de soin pour leurs personnes, leur cadre de vie.

En général il s'agit d'une population issue d'un milieu socioéconomique et socioculturel où domine la crainte du déclassement, de familles plutôt malthusiennes, témoins d'une rigidité familiale et de violences psychiques (symboliques) parentales qui se expriment ouvertement que fort rarement.

- 32 Cette séquence est l'occasion de parler des effets de l'objectivation sur le narcissisme de celui qui est décrit, et cherche à faire dissocier dans les réactions des stagiaires ce qui est de l'ordre de la réaction d'un groupe qui vit la perturbation d'une communication descriptive et ce qui est de l'ordre de l'analyse de la pertinence de la description. En particulier, il s'agira de remarquer que la description du stagiaire, dans le document d'où il est sorti et avec les destinataires naturels qui étaient les siens, n'a jamais suscité de réactions négatives et passait inaperçue, comme une description classique.

- 33 C'est dans un deuxième temps qu'a pris place un travail discursif s'interrogeant sur le lexique. Ce dispositif s'est effectué en trois phases :
1. un travail sur les représentations spontanées,
  2. une étude de l'état du lexique,
  3. un retour sur les représentations et le lexique pour en repérer l'intérêt discursif.
- 34 1. les représentations spontanées.
- ex 1. Donner 5 adjectifs qui sont pour vous équivalents à violent, les premiers qui vous passent par la tête <sup>12</sup>.
- ex 2. Donner 5 adjectifs qui sont pour vous le contraire de violent.
- ex 3. Donner 10 "raisons" pour un enfant d'être violent en complétant des phrases commençant par "un enfant est violent quand, si, parce que..."
- ex 4. Donner 10 "raisons" pour un éducateur d'être violent en complétant des phrases commençant par "un éducateur est violent quand, si, parce que..." <sup>13</sup>
- ex 5. Répondre en 20 lignes à la question : "la violence est-elle éducative ?"
- 35 2. l'état du lexique.
- ex 6. A partir du *Grand Robert*, constituer le champ d'analogies de violent <sup>14</sup>
- ex 7. Déterminer ce qui est, d'analogie en analogie, hors champ.
- ex 8. Tenter une analyse sémique de violent.
- 36 3. quelques intérêts discursifs.
- ex 9. Quelles analogies avez-vous privilégiées et oubliées lors de l'ex 1 ?
- ex 10. Trouver les adjectifs disponibles pour paraphraser vos 10 "raisons" d'être violent.
- ex 11. Repérer dans ce champ lexical d'analogies les termes qui permettent de sortir du champ, et ceux dont l'ambivalence sémantique permet un renversement de valeurs <sup>15</sup>.
- ex 12. Caractériser chaque adjectif en fonction des deux oppositions suivantes : dévalorisant/ neutre et descriptif/ explicatif par rapport à violent.15.

## Les objectifs et les résultats

### Le travail sur les représentations

- 37 S'il s'agit, pour chaque étudiant, de modifier ou mieux envisager ses propres stratégies, le travail collectif doit permettre à chacun de repérer d'où il part ; de là ce démarrage par l'étude de l'état initial des représentations, la volonté de éviter l'aspect "question de vocabulaire" en demandant aux étudiants de répondre en mobilisant leurs propres références. Un tel départ est essentiel si l'on veut étudier l'état du lexique non pour lui même (ou pour faire une étude de dictionnaire) mais comme somme d'éléments disponibles dans l'usage et à comparer avec tels usages.
- 38 Que permet la collection des réponses, avant même que chaque réponse soit renvoyée à l'état du champ dans tel ou tel dictionnaire ?

CARACTERISTIQUES DES REPONSES GLOBALISEES.

(Je ne retiens pas ici l'étude des caractéristiques des séries proposées par chaque étudiant, mais présente des éléments quantitatifs.)  
 (on distinguera les renvois "vers l'aval", s'originant de VIOLENT puis des analogies "dérivées", marquées → des renvois "vers l'amont", remontant à VIOLENT ou à un adjectif "dérivé", marquées ←.)

1) les adjectifs les plus cités.  
 Agressif (21), brutal (10), méchant (4), révolté (3), bagarreur (3), impulsif (3).  
 Deux adjectifs sont plus systématiquement cités, donc. Pour les 3 ou 4 autres adjectifs de la série, il y a une dispersion importante puisque plus de 40 adjectifs sont en présence. Seuls 10 sont cités plus d'une fois.

2) adjectifs apparaissant dans le champ d'analogie de VIOLENT, dans une relation "vers l'aval" et cités:  
 agressif, animal, bagarreur, bestial, brutal, combattif, dur, excessif, impatient, impulsif, intolérant, irascible, méchant, nerveux, provocant, révolté.

3) autres. Ces adjectifs peuvent ou bien n'apparaître dans le champ que "vers l'amont", ou bien n'être référencié dans le Grand Robert qu'à des adjectifs hors du champ d'analogie.

|                     |     |  |                        |
|---------------------|-----|--|------------------------|
| belliqueux          | ← → | guerrier                               |                        |
| bourru              | →   | rude                                   |                        |
| défensif            | →   | hostile, passif                        |                        |
| démuni              | →   | ∅                                      |                        |
| dynamique           | →   | ∅                                      |                        |
| excité              | →   | nerveux                                |                        |
| expressif           | →   | démonstratif, vivant, mobile           |                        |
| faible              | →   | désarmé, impuissant, doux, velléitaire |                        |
| guerrier            | ← → | belliqueux                             |                        |
| haineux             | →   | venimeux, malveillant                  |                        |
| Incompréhensible    |     |  | ABSENT DU DICTIONNAIRE |
| instable            | →   | capricieux, flottant, instable         |                        |
| perturbateur        | →   | ∅                                      |                        |
| pervers             | →   | méchant, vicieux                       |                        |
| pulsionnel          | →   | ∅                                      | ABSENT DU DICTIONNAIRE |
| réactif             | →   | ∅                                      |                        |
| rustre              | →   | brute                                  |                        |
| souffrant           | →   | fatigué, maladif, dolent               |                        |
| pas de self-control | →   | ∅                                      |                        |
| teigneux            | →   | ∅                                      |                        |

- 39 Le travail pédagogique ne s'entoure pas des précautions du travail scientifique et ne peut clone se prévaloir de résultats ; ainsi, les conditions n'étaient pas données pour étudier, par une étude quantitative, une population d'éducateurs spécialisés et leurs représentations spécifiques. De fait, je n'avais pas de population "témoin" et mes groupes avoisinaient un total de 35 personnes. Comme souvent, le travail pédagogique se contente de sensibiliser à un phénomène vedette. Dans les exercices 1 et 2, le plus intéressant m'a paru de mettre en évidence, derrière les équivalences proposées, des scripts descriptifs liés à des univers de référence.
- 40 Massivement l'univers de référence était masculin <sup>16</sup> et plus spécialement tourné vers des enfants et/ ou adolescents. L'intérêt dans le cadre d'un TD de techniques d'expression (et non de psychosociologie...) me semble le suivant : inventorier collectivement -donc voir quand il a accord et désaccord- les adjectifs proposés en se demandant "de qui sur qui" l'adjectif décrit une violence. Ensuite, repérer là où le lexique mobilisé est le plus proluxe. Enfin, se demander comment décrire une violence dont la lexicalisation par adjectif n'est pas couramment attestée.
- 41 Dans un deuxième temps, après étude du dictionnaire, chacun aura à repérer les aspects du champ lexical qu'il a spontanément délaissés (oubliés, méconnus).
- 42 Dans l'optique qui est la mienne, les exercices 3, 4 et 5 ont un intérêt discursif. Bien sûr, un psychologue ou clinicien pourra s'intéresser à ces "analyses" ; ici, une fois exploré le champ d'analogies proposées par le Grand Robert, on cherchera à paraphraser chaque "raison" par un des adjectifs du champ, ou, si aucun n'est satisfaisant ou encore s'il n'en existe pas, par une autre forme "définissante".
- 43 Je prends ici le lexique comme l'ensemble des formes fixes et attestées de discours (discours clinique, discours littéraire, discours "ordinaire" du jugement et de la description de comportements). Dès lors, la possibilité de paraphraser une "raison" par

un adjectif marque l'existence d'une attestation en langue d'une "analyse" d'un "jugement", d'une "description", d'une "narration".<sup>17</sup>

- 44 A partir de là, j'infère l'hypothèse suivante : si ce jugement, cette analyse, cette narration, cette description ne peuvent se "réaliser" en adjectif, le discours sera plus long, moins définissant ; ou encore, le locuteur ne pourra participer qu'à l'étape descriptive du processus description/prescription, le lien avec le discours définissant du diagnostic prescriptif lui échappant. Ou encore, le locuteur ne pouvant fonder sa relation au destinataire par une connivence linguistique dans le cadre d'un lexique technique reconnu pour faire valoir sa "raison", sera plus facilement soumis à critique. Dans l'autre cas, le locuteur joue d'une connivence, en s'autorisant du pouvoir propre à tel ou tel univers discursif (celui du bon sens, de l'humanisme, du psychologue comportementaliste, du psychiatre, de telle ou telle littérature).

Ainsi, accumuler de l'autorité, synthétiser et qualifier me semble plus difficile lorsque les relations n'ont pas été établies et attestées entre des narrations et descriptions → des qualifications → des substantifs.

- 45 Travailler sur la conscience des formes attestées (ce que j'appellerai malgré les ambiguïtés une "conscience de sa langue") que peut avoir un locuteur, un énonciateur de discours, c'est l'amener à repérer ce qui est difficile à dire, redire, passer d'une forme de discours à une autre socialement nécessaire (de la "description" à l'"analyse", de la "qualification" à la "désignation").

### Travail sur l'état du lexique

- 46 Il s'agit d'abord de constituer un tableau des relations d'analogies issues de violent. Un tel tableau figure page suivante, largement réduit. Les exercices proposés dans cette étape sont sémantiques. En effet, faire "l'état du lexique" n'a, dans notre logique, d'intérêt que comme préparation du travail discursif. Cependant on notera que cet état n'est en rien la "langue" au sens cette fois-ci de "description rationnelle des rapports sémantiques entre une série finie de termes". Si j'avais travaillé sur un autre dictionnaire, j'aurais obtenu une tout autre figure (voir en annexe 3 le réseau synonymique obtenu à partir du *Dictionnaire des Synonymes de Bailly*). Ainsi, on pourra s'interroger sur la place de "cruel" dans ce tableau : n'y a-t-il pas là un "coup de force" à le mettre dans le champ de "violent" (et en référence directe) ; ne faut-il pas renvoyer cette place aux univers de discours étudiés et mis en fiches par Robert, univers où cette analogie était pratiquée couramment ?



- 49 Ici, le travail s'essouffait. D'une part, parler de stratégies de discours sans connaître les représentations usuelles des récepteurs, du milieu professionnel où ces locuteurs en formation vont s'intégrer, c'est limiter singulièrement le travail. Certes, il était utile de mettre à jour les représentations spontanées des stagiaires, les enjeux qui sont les leurs ; certes il était important de connaître certains discours attestés et les termes qu'ils emploient. On voit que la connaissance de la conscience qu'a une profession d'un lexique et des valeurs discursives de ce lexique ne peut être mise entre parenthèses.
- 50 Y-a-t-il des termes aux valeurs discursives stabilisées, dans la profession ? est-ce le contexte, l'habileté du locuteur qui produit la valeur ? On voit, pour dire la même chose, quels mots sont perçus, quelque soit le contexte, comme affectés d'une valeur spécifique, et, mots sont liés à la valeur que l'usage détermine (par à l'inverse, quels le ton, la syntaxe, l'entourage sémantique, le statut du parlant...) ?  
D'autre part, j'ai conscience d'avoir, au long du processus, fait varier mes outils d'analyse. Parti avec une interrogation sur les rapports entre désignation et description (essayant d'utiliser l'opposition linguistique entre détermination et qualification) je finis – par le travail d'interrogation du pédagogue - en questionnant les rapports entre description et analyse, donc, avec des catégories plus en usage en analyse littéraire.
- 51 Essayons en conclusion de retracer cette évolution :  
en analysant la situation de description, j'ai mis en valeur que le rôle du descripteur n'était pas autonomisable du rôle de désignateur (en fait du prescripteur). Bien plus, l'éducateur qui décrit est aujourd'hui subalterne. Le refus discursif de la détermination (il serait plus clair de dire, in fine, la crainte de glisser du qualificatif au substantif) était le signe d'une volonté d'autonomie par rapport au prescripteur. Il est possible de dire qu'il s'agit là d'éviter le surgissement d'une nouvelle clinique. Cette formule ne renvoie pas à la même situation dans le secteur sanitaire et dans le secteur social. Elle me semble avoir plus d'actualité dans le secteur social : en effet, là, il est possible aujourd'hui que les élus locaux deviennent -dans un rôle parallèle aux médecins dans le secteur sanitaire- les cadres détenteurs du discours clinique, de la prescription, de la supervision. Les différentes descriptions émanant des terrains peuvent être là le matériau et l'occasion d'un travail nosographique qui transforme les qualifications en noms de classes nosographiques.
- 52 Mais ensuite, suivant en cela les difficultés du travail des éducateurs stagiaires, il m'a fallu prendre en compte d'autres éléments : quand on analyse non le matériau des titres (les mots-thèmes), l'opération de dénomination et de condensation, pour reprendre le vocabulaire de Hamon, mais les nomenclatures et prédicats, c'est alors la question des rapports entre description et analyse qui se pose. Cette opposition quant au lexique trace, ou tout au moins, veut tracer une ligne de partage entre la monstration d'un vécu, la production de fragments expressifs comme réalité, ou description et la transformation de ceux-ci en discours attesté, leur insertion dans une logique discursive légitime ("clinique"), ou analyse.
- 53 Quand on fait l'étude des valeurs discursives des mots, l'opposition explicatif/descriptif renvoie aux clivages que mettent les professions entre "l'observation de la réalité" et le début d'une clinique. Travailler ce clivage, chercher à quel moment et par quels processus un discours se fait clinique, c'est tout l'intérêt d'un travail avec ces futurs éducateurs, dont la profession ne possède pas en propre un discours clinique attesté et légitime.

---

## ANNEXES

### Annexe 1

Exemple de texte écrit par un éducateur stagiaire, produit pour un groupe d'analyse de la pratique ("groupe clinique") en formation d'éducateur spécialisé.

GILLES est un enfant de 9 ans, ayant un très gros retard psychomoteur quoi s'est sans doute ajoutée une psychose. Gilles est un "bébé". Il n'a aucune autonomie, il ne parle pas, il faut le laver, l'habiller, il mange salement, il a des gestes imprécis, il est parfois capable de faire des demandes par gestes (pour aller aux toilettes par exemple, il prend le bras d'un éducateur et l'y emmène). Il est très sensible aux bruits des moteurs, à tout ce qui est mouvement. Il se dirige seul uniquement vers les choses qu'il aime et pour cela il est capable d'une grande activité (il court !).

On est Mardi. Après le repas du midi, Gilles va s'asseoir par terre devant la télévision (qui l'attire beaucoup). Quelques instants plus tard, Gilles est toujours à la même place, avec la même attitude de tranquillité, assis au milieu d'une flaque de pipi. Cette indifférence de Gilles vis à vis de son pipi me met en colère. Je me rapproche de lui, et lui fait remarquer sur un ton de reproche. Il garde la même expression de tranquillité comme s'il ne comprenait pas pourquoi j'étais en colère. Je le secoue avec brutalité, lui donne une fessée en lui disant qu'il se laisse vraiment aller en ce moment. En fait, cette vive réaction de violence que j'ai eue, était sans doute un agacement devant cette passivité qui envahissait Gilles depuis le week-end (mange plus salement que d'habitude, pleurniche à chaque fois qu'il doit faire un effort (promenade, habillage). Il avait fait pipi par terre et faisait comme si rien ne s'était passé, alors qu'à chaque fois qu'il fait ça, on le dispute.

En fait, après j'ai eu un peu de remords ; cette violence était-elle nécessaire pour Gilles ? A certains moments, il est capable de demander pour aller aux toilettes, cela veut-il dire qu'il en est capable tout le temps ? Souvent quand Gilles n'a pas obtenu ce qui pouvait lui faire plaisir, il devient grincheux et passif. Dans ces moments-là, on ne peut rien obtenir de lui, il refuse tout effort et a tendance à régresser par rapport à son acquit. Ses efforts sont essentiellement fonction des expériences émotionnelles et affectives. Doit-on tenir compte de cela ? Personnellement, je ne pense pas. Pour moi, il faut toujours garder la même attitude de mécontentement à chaque fois qu'il y a régression. Ma grosse difficulté avec Gilles était d'admettre qu'il puisse avoir des périodes de passivité intense durant lesquelles il refuse d'exploiter ses acquits. Cela me rendait très violente avec lui. En même temps, cette violence que j'avais du mal à maîtriser m'inquiétait un peu. Était-elle réellement nécessaire pour Gilles ? Pendant ces périodes de passivité, Gilles semble absent, indifférent à tout ce qui se passe autour de lui, alors ma violence était-elle capable d'atteindre Gilles ? Les paroles que je pouvais lui dire ne semblaient pas le toucher, seul le contact physique violent (la fessée) semblait le gêner.

## Annexe 2 : décrire/ être décrit comme "violent"... un exemple d'enjeu

Je reproduis ici un rapport de stage qui montre bien la sensibilité particulière des éducateurs en formation par rapport à la violence. Ici, l'éducatrice stagiaire était décrite comme "brusque". Après avoir lu ce rapport, elle a demandé à l'équipe de changer le terme (craignant l'aspect "négatif" du terme pour les évaluations futures). "brusque" est devenu "directe", avec une note explicative, comme si ce mot conservait toujours une valeur potentiellement dépréciative, que ni l'équipe, ni la stagiaire ne voulaient.

On notera que, du point de vue professionnel, une autre qualification me paraît plus "potentiellement dépréciative", mais n'a pas été relevée par la stagiaire : "agissant en miroir des autres adultes". Alors qu'on peut concevoir que la formation sur le terrain passe par des étapes de reproduction d'attitudes, cet apprentissage n'a pas été décrit comme une étape "normale" : "en miroir" dans le vocabulaire "psi" en usage dans ce milieu, renvoie à un manque d'autonomie, au danger d'une attitude "fusionnelle" fort dépréciée quant il s'agit de qualifier des rapports de groupe ou familiaux.

### BILAN SYNTHÉTIQUE DE FIN DE STAGE PAR L'ÉQUIPE DU TERRAIN DE STAGE OU DU LIEU DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

*Ses premières rencontres avec A. ont été marquées par une certaine appréhension. Nous nous demandions avec un peu d'inquiétude comment allait se dérouler ces sept mois.*

*En effet, elle nous apparaissant assez timide; agissant en miroir des autres adultes; sa façon de se positionner face à nous et aux enfants était un peu directe mais rapidement, et avec beaucoup de discernement, sensibilité, lucidité et finesse, A.*

*a pu poser sur elle un regard critique et a travaillé au réajustement de ses attitudes, de ses positions qui se sont devenues plus proches d'un accompagnement, que d'une position purement éducative.*

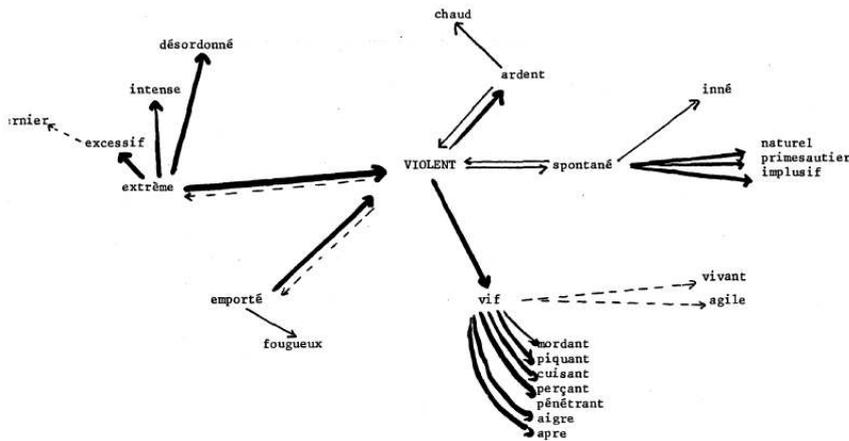
*Nous pensons qu'A. a toujours été très sincère et que ses différentes façons de se présenter à nous, en particulier celles du début de son stage n'étaient que le reflet d'une difficulté d'adaptation et de déroutement face à l'institution dans son ensemble (enfants, équipe, fonctionnement).*

*A. fut appréciée dans l'équipe pour sa présence pour sa constance dans tout ce qu'elle a entrepris (tissage, terre, musique et peinture, engagements divers auprès d'enfants et d'adultes). Elle nous est apparue aussi comme quelqu'un de très attentif à elle-même, se souciant de ses besoins de formation, prenant à l'institut ce qui lui était nécessaire pour son avenir professionnel.*

*■ nous entendons par directe, une difficulté dans un premier temps à prendre de la distance avec certaines situations*

Noms et signatures des membres de l'équipe qui ont participé au bilan :

### Annexe 3



y —————> x: y ayant pour "synonyme" x  
 y ————> x: y "renvoie analogiquement" à x "vif".  
 y - - - - -> x: y renvoie analogiquement de manière plus lointaine à x "v. aussi"

RELATIONS SYNONYMIQUES ET ANALOGIQUES DE  
 VIOLENT, SELON LE DICTIONNAIRE DES  
 SYNONYMES DE BAILLY, 1947.

### NOTES

1. Ce travail porte essentiellement sur un type de description majoritairement présent dans les pratiques professionnelles des éducateurs : la description de comportements.
2. Voici quelques identifications et désignations courantes qui assurent la place de travail des éducateurs spécialisés : cas social, débile (légers, moyens, profonds) handicapé (sensoriel, moteur, mental) délinquants, prédélinquants, asociaux... chaque classe pouvant se distribuer en sous classes.
3. J. Verdès-Leroux, *Le travail social*, Éd Minuit, 1978, est l'ouvrage de référence. La liste serait longue...
4. On trouve chez E. Veron, *Le Hibou*, *Communications* n°28, 1978, l'analyse de ces processus de référentiation à des classes, et de préconstruction des classes.
5. L'analyse pourrait prendre une autre forme : marginal est susceptible - dans le cadre discursif de référence- de glisser au statut de substantif ("dérivation impropre" selon la grammaire). C'est cette possibilité que je cherche à identifier sous le terme de "valeur déterminative".
6. "Au carrefour de discours ; avec quels mots une institution désigne, décrit, identifie". P. Delcambre, in *Lexique* n°3 1984.
7. Dans le secteur sanitaire surtout. La fin de ce texte reviendra sur cette différence de situation entre le secteur sanitaire "et le secteur social.
8. La fin de cet article travaillera sur la fortune respective de ces deux mots dans la représentation du travail dans la formation et la profession.
9. J'échappe à cette problématique comme enseignant de techniques d'expression. En revanche, quand je corrige, comme les autres intervenants dans la formation, un devoir de psychopédagogie, j'évalue un discours sans pouvoir évacuer la question de la référence et de l'observation pertinente.
10. On voit que de telles questions sont proches de celles de D. Maingueneau *Genèses du discours*, Éd Mardaga, Bruxelles, 1984.
11. Pour l'analyse des journalistes comme descripteurs, voir ici même le texte d'O. Chantraine.

12. Une telle formule cherche à éviter une réponse "linguistique" en terme de liste de vocabulaire, réflexe scolaire.
13. Cette question provenait d'un examen de sélection d'éducateurs réalisé à la même période (fév 1985) Cette question suivait -entre autres- la description donnée en annexe 1.
14. Il s'agit d'analogies et non de synonymies, comme le précise le titre du dictionnaire.
15. L'explication de ces termes sera donnée en 2.3.3)
16. En fait la profession est surtout féminine et les- stagiaires sont pour 2/3 de sexe féminin.
17. Je laisse de côté le fait que cette paraphrase puisse être "juste" ou "erronée". Je n'ai pas travaillé sur les conflits sémantiques.
18. Tout ceci est certes très approximatif sur la dévaluation des sujets dans le travail des éducateurs spécialisés. En effet on pourrait dire que si le sujet "violent" est, comme objet de discours, dévalorisé, c'est qu'il résiste comme sujet. En revanche, "craintif", l'individu est l'objet d'une revalorisation comme objet discursif, mais cela peut être au prix d'une dévaluation comme sujet de relation. L'objectivation prend l'éducateur dans un moment institutionnel qui peut lui poser un problème d'écartèlement entre des logiques différentes.
- 

## RÉSUMÉS

Où l'on verra que former de futurs professionnels comme locuteurs, c'est prendre en compte les enjeux sociaux des situations langagières. Ainsi la description se doit, pour l'éducateur spécialisé de ne pas répéter les effets négatifs de l'identification-désignation qui a constitué la "clientèle" dont il s'occupe. Mais, ne pas décrire, c'est laisser à d'autres le soin de constituer du savoir. L'enseignant de techniques d'expression travaillera cette position.

Dès lors, on verra le pédagogue, pour un thème descriptif particulier (ici, la violence d'enfants et d'adultes) étudier langue et discours pour que ces futurs professionnels repèrent mieux les difficultés de leur vouloir dire. Il s'intéressera aux représentations spontanées, aux valeurs et aux stratégies des locuteurs non pas tant pour les aider à réaliser leur projet moral que pour manifester ceci : la place du descripteur n'est pas seulement fonction de la situation institutionnelle de communication, elle est déjà en jeu dans le langage descriptif lui-même.

Ainsi, dans le champ professionnel étudié, on se demandera ce que c'est qu'être descripteur quand il y a déjà des analystes, des prescripteurs, une "clinique".

## INDEX

**Keywords** : description, specialized education, training, clinical speech, expression techniques, social representations

**Mots-clés** : description, éducation spécialisée, formation, discours clinique, techniques d'expression, représentations sociales

AUTEUR

PIERRE DELCAMBRE

**Pierre Delcambre**, IUT B, LILLE 3