

Apprendre par le geste. Apprendre du geste

Padma Ramsamy-Prat*

Abstract

A travers l'activité quotidienne de l'éducateur auprès de réfugiés, l'article décrit les apprentissages à l'oeuvre. Des formes d'apprentissages classiques apparaissent dans des situations de classe ou sous forme socio constructive. Ce qui semble intéressant de relever dans cet environnement linguistique et culturel étranger à l'ensemble des protagonistes, c'est le recours au geste pour apprendre et pour comprendre. Tantôt, les gestes apparaissent clairement, tantôt ils surprennent par leur fugacité.

The article describes learning processes involved in the daily activity of educators working with refugees. Classical learning occurs in class-related situations or in socio constructivist forms. What appears interesting to consider in this strange linguistic and cultural environment is the opportunity to use gestures both to learn and understand. Gestures appear clearly; or they pass quickly taking one by surprise.

Cette recherche s'intéresse à l'accueil de réfugiés à Brescia, Italie. Du fait de sa situation géopolitique, l'Italie se trouve dans une zone de passage pour rejoindre l'Europe de Nord. Les réfugiés arrivant par les îles italiennes se trouvent en augmentation constante depuis 20 ans. En 2011, le printemps arabe engendre une crise qui contraint à repenser l'accueil. En Italie, elle donne lieu à la création de structures de micro accueil. En 2016, le pays compte 120 000 arrivées sur le territoire, et 80 000 demandeurs d'asile¹. Le travail des professionnels dans les structures d'accueil n'est pas aisé: ils évoquent le manque de reconnaissances de leur profession, un accueil et un accompagnement difficiles. Leur activité nécessite de parler l'anglais, langue véhiculaire utilisée par les deux parties. Ils œuvrent à comprendre

* CRF – Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris. Assegnista di ricerca - Facoltà di Psicologia - Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia.

¹ Euronews sur France3, télévision française. Le 07/07/2017.

les raisons qui poussent à quitter le pays et étudier les possibilités d'obtenir des papiers d'identité, voire l'asile politique. L'activité éducative consiste à la construction biographique pour ces populations fragilisées et à un nouveau départ. Un premier accueil qui dure 6 mois, ouvre à une demande d'asile. L'éducateur prépare oralement à passer devant une commission qui autorise le réfugié à bénéficier pendant 6 autres mois d'un programme européen - Système de Protection des Demandeurs d'asile et des Réfugiés-SPRAR. Le projet SPRAR découle de la loi 189/2002 qui institutionnalise les structures d'accueil. Le ministère de l'intérieur Italien, l'Association nationale des municipalités italiennes (ANCI) et le Haut-Commissariat des Nations Unies ont signé un mémorandum d'accord pour la mise en œuvre d'un programme national d'accueil des réfugiés. Ce projet permet le contrôle du beneficiario qui apparaît sur une banque de données et pour lequel les services doivent rédiger un compte-rendu de suivi. Pendant ce temps, il apprend l'Italien et peut faire du bénévolat. Il lui sera possible ensuite d'accéder à une formation professionnelle, de terminer un cursus scolaire et de travailler. L'objectif du Ministère de l'Intérieur est de faire du SPRAR un système unique permettant la gestion des entrées sur le territoire. L'analyse de l'activité montre des savoirs relationnels à l'œuvre dans l'objectif de mieux les connaître. Comment le praticien parvient-il à communiquer dans les interactions? Comment l'un et l'autre parviennent à dépasser les faits interculturels qui s'immiscent dans les rencontres? Comment apprendre dans un temps si court?

Mon hypothèse situe un apprentissage au niveau du geste. Je m'en expliquerai dans une première partie. Une deuxième partie exposera l'analyse de l'activité qui permet de comprendre le geste. La méthodologie sera ensuite décrite et quelques résultats exposés.

1. Les gestes

Dans une communication interpersonnelle, c'est-à-dire, entre des personnes en présence² une forme interactive autorise les protagonistes à converser. Ces derniers tentent de participer à un mécanisme de codage et d'encodage de signes dont ils pensent partager les connaissances. S'in-

² F. Cros - C. Meyer (eds.), *La communication interpersonnelle en formation. Usages, effets et enjeux*, Lyon, Chronique Sociale, 2014.

téresser aux gestes, c'est comprendre l'activité professionnelle en prenant comme entrée la place de la corporéité dans l'action.

1.1. Le langage exprime un geste compréhensif

Les gestes sont des signes³. Le philosophe présente un corps animé, comme un ensemble de signes incarnés, signes portant des significations issues de l'homme. Le corps portant en lui des expériences vécues, communique celles-ci à autrui par le langage. A travers les signes, il devient possible de percevoir. Percevoir, c'est percevoir du sens⁴. M. Merleau-Ponty distingue des postures professionnelles représentant des signes mobilisées en tant qu'«expression primordiale de l'agir»⁵ En sciences de l'éducation, les recherches visant à comprendre les gestes de l'enseignant, puis ceux du formateur, ouvrent la voie pour déchiffrer les gestes de tout accompagnant. Dans les interactions, les gestes produisent un agir social. Les gestes offrent un langage qui manifeste la réflexivité de l'action dans la mesure où la corporéité désigne un savoir et un savoir-faire. Autrement dit, les gestes expriment une activité réflexive ; celle-ci émane ensuite du corps. Le choix du geste produit comporte le résultat du savoir ou du savoir-faire. C'est la dimension professionnelle qui émerge dans les travaux de A. Jorro et C. Alin. Pour Jorro les gestes expriment un savoir et un savoir-faire en situation⁶. Les différentes étapes de l'activité du praticien se distinguent grâce aux gestes. Jorro les qualifie de gestes professionnels et de gestes de métier⁷. Tous deux témoignent d'une maîtrise technique et ont des visées spécifiques: les gestes de métier sont des invariants alors que les gestes professionnels tiennent compte de la situation du moment⁸. Ainsi, les gestes de métier ont été répétés à maintes reprises, tandis que les gestes professionnels visent une efficacité rendue possible par la situation

³ M. Merleau Ponty, *Signes*, Paris, Folio Essais, 1960.

⁴ M. Merleau Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945, 1967.

⁵ *Ibi*, p. 108.

⁶ A. Jorro, *Postures et gestes professionnels dans l'accompagnement des enseignants du premier degré*, E-Jriepts, n. 38, 2016.

⁷ A. Jorro, *Professionaliser le métier d'enseignant*, ESF, Paris 2002.

⁸ A. Jorro - P. Ramsamy-Prat - J. Al-Khatib - M.J. Gacosgne-Quesnel, *Chapitre d'ouvrage. Le médiateur culturel et l'art de faire*, dans Jorro (ed.), *Gestes Professionnels et métiers d'art*, Paris, Presses Universitaires de Lille 2017 (under press).

du moment⁹. Les gestes professionnels montrent les stratégies d'acteur et la pertinence de l'action. Les travaux d'Alin décrivent les gestes sous l'angle de deux énoncés¹⁰. L'énoncé technique concret rend compte du but de l'exécution du geste, c'est-à-dire que le professionnel conduit une activité réflexive en considérant l'environnement pour produire le geste. Quant au geste symbolique, il rend compte de l'enjeu de sens et/ou de valeurs qui se joue dans la situation. Dans les métiers du social, la relation à autrui repose sur des savoirs relationnels¹¹ sur lesquels le praticien s'appuie pour co-construire le lien à autrui. Certains actes exprimés relèvent du sensible¹².

1.2. *Le regard pose un geste de régulation*

En situation d'interaction, poser le regard montre une adresse. Ce geste symbolique exprime l'intérêt que l'on porte à autrui. Il représente un geste symbolique auquel est assorti un geste technique. En effet, le but de l'exécution du geste présente un intérêt majeur, celui d'évaluer la compréhension et l'assentiment d'autrui. L'œil scrute, émet des hypothèses et/ou évalue la situation. Ce geste régulateur s'accompagne du geste d'écoute durant la phase de compréhension¹³. Quant à la phase assentiment, il requiert quelquefois le geste langagier. En effet, le geste langagier autorise le dialogue qui ouvre la voie à une vérification ou à une meilleure compréhension de la situation; le dialogue apparaît à ce moment-là comme une activité centrale¹⁴. Autrement dit, c'est le savoir-faire en situation qui va mener l'action, gérer les contraintes et saisir les opportunités qui se présentent. Les gestes présentent l'activité par un agir du corps. Ce corps en mouvement rend les gestes observables. Ainsi les gestes rendent compte de l'activité.

⁹ A. Jorro - H. Croce-Spinelli, *Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative*, in «Pratiques», 145-146 (2010), pp. 125-140.

¹⁰ C. Alin, *La Geste formation*, L'Harmattan, Paris 2010.

¹¹ P. Ramsamy-Prat, *Le savoir relationnel du pharmacien. Scènes, discours et micro-actes professionnels*, Thèse de doctorat, Cnam, Paris 2015.

¹² J. Libois, *La part sensible de l'acte. Présence au quotidien en éducation sociale*, Genève, IES, coll. « Le social dans la cité », 2013.

¹³ P. Ramsamy-Prat, cit.

¹⁴ V. Cohen-Scali - P. Ramsamy-Prat, *Apprendre par le dialogue: le cas des pharmaciens en interaction avec leurs clients*, in «International Review of Education. Journal of Lifelong Learning», Unesco. Springer. Volume 61, Issue (2015) 6, pp. 779-794.

2. La théorie de l'activité

La théorie de l'activité est développée à partir des travaux de L. Vygotski qui s'appuie sur une unité d'analyse, celle de l'activité. L'activité du sujet se donne à voir dans des composantes psychiques, corporelles et par des artefacts. Nos structures psychiques nous permettent d'être en interaction par des actes de langage¹⁵. La psychologie du travail, et particulièrement les travaux de Y. Clot développent la clinique de l'activité qui montre des écarts entre l'activité réelle et l'activité prescrite¹⁶. Selon l'auteur, les contraintes au travail apportent ces écarts, et il tire certaines conclusions concernant l'activité empêchée. Cette dernière met l'accent sur l'activité réelle et le réel de l'activité. Autrement dit, le réel de l'activité comporte également ce qui entoure l'activité, c'est-à-dire, les visées, anticipations, attendus, ratés, ajustements qui se présentent au travail. A partir de cette conclusion, une autre dimension est prise en considération, le genre. «Il existe, entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels, une recreation de l'organisation du travail par le travail d'organisation du collectif¹⁷». Le genre collectif se caractérise par le pronom personnel: on ou nous énoncé dans la description de la tâche. Lorsque le genre est régulièrement éprouvé, il vit au présent, se souvient de son passé et forme une mémoire pour prédire. Cette dynamique autorise à absorber les problèmes et à anticiper. Quand le genre ne fonctionne plus, c'est le style qui apparaît. «Les styles ne cessent de métamorphoser les genres professionnels qu'ils prennent comme objets de travail sitôt que ces derniers se fatiguent comme moyens d'action¹⁸». En effet, le style se dote d'une faculté d'adaptation, s'immisçant dans l'action pour produire quelque chose. Pour l'éducateur, ce style se déploie quelque fois dans des micro-actes relevant du sensible¹⁹ qui peuvent sembler anodins mais sans lesquels l'action éducative n'aurait pas lieu.

¹⁵ L. Vygotski, *Pensées et langage*, Paris, La Dispute, 1997.

¹⁶ Y. Clot, *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 1999; Y. Clot, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF, 2008; Y. Clot, *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, Paris, La Découverte, 2015.

¹⁷ Y. Clot - D. Faïta, *Genres et styles en analyse du travail, Concepts et méthodes*, in «Travailler», 4 (2000), p. 9.

¹⁸ *Ibi*, p. 15.

¹⁹ J. Libois, *La part sensible de l'acte*, cit.

3. Methodologie

L'enquête est menée dans deux associations de janvier à avril 2017. J'ai suivi le travail de 5 éducateurs (2 hommes et 3 femmes) dans deux structures d'accueil, l'association Museke et l'association ADL Zavidovici; toutes deux situées à Brescia (Italie). Une première rencontre a permis de présenter la recherche aux directeurs des associations et d'obtenir leur accord. Une deuxième rencontre avec deux responsables et quatre adjoints pour expliquer le protocole a eu lieu, et une troisième avec chacun des cinq éducateurs. Au cours de l'enquête, je me suis rendue dans une autre association Tempo Libero avec un groupe d'étudiants et discuté avec les 2 éducatrices présentes. Les réfugiés étaient informés de l'enquête; certains ont accepté ma présence, d'autres l'ont refusée.

3.1. *Le terrain*

L'Association ADL Zavidovici a été créée en 1996 lors de l'éclatement de la guerre dans l'ex-Yougoslavie. Son fondateur était engagé dans le bénévolat et l'aide humanitaire, et s'occupait de l'accueil des familles. A partir de 2000, à la suite de l'organisation du système d'accueil des réfugiés en Italie, l'association emploie des salariés pour fonctionner. Aujourd'hui, 22 personnes font partie du personnel, dont 15 personnes qui s'occupent de l'accompagnement des réfugiés. Seuls 2 d'entre eux ont une formation initiale d'éducateurs, les autres ont œuvré dans le secteur social. ADL Zavidovici travaille sur quatre projets en partenariat avec des communes proches de Brescia: le projet Cellatica, Collebeato, Calvisano et Passirano. L'association a fait le choix d'un public d'hommes afin de travailler sur l'accompagnement à l'autonomie. L'éducateur a pour mission d'accompagner une personne en vue de la construction d'une autonomie financière et sociale. Le projet SPRAR existe également pour les femmes ; il est géré par les services sociaux de la ville.

L'Association Museke qui signifie sourire en langue Kirundi (Burundi) a été créée en 1969 par Enrica Lombardi qui envoie des missionnaires au Burundi. En 1999, l'association est reconnue ONLUS (Organizzazione Non Lucrativa di Utilità Sociale). Elle travaille sur plusieurs projets d'aide aux démunis avec l'objectif de promouvoir et de former aux ressources locales au Burundi, en Bolivie et au Guatemala. Chaque année, une mission visant à la professionnalisation du personnel médical est organisée au

Burundi. Elle se compose de 6 missionnaires et de 2 médecins Italiens qui vont former le personnel médical sur place. A Brescia, deux responsables travaillent à l'association, de même que deux éducateurs, une assistante sociale et quelques bénévoles. La Fondation Museke a été créée en 2009 pour des projets humanitaires.

Le choix de deux associations nous a semblé intéressant car Museke accueille le réfugié «ordinaire», alors que ADL Zavidovici s'occupe de réfugiés dans le programme SPRAR.

3.2. *Approche ethnographique*

J'ai suivi chaque éducateur pendant une demi-journée sur le terrain, dans des communes autour de Brescia. Le suivi vise à comprendre l'activité afin de porter un regard plus soutenu sur la clinique de l'activité²⁰. La Fondation Museke possède une maison où logent 8 réfugiés. Pour ADL, les réfugiés occupent des logements financés par la ville, parmi d'autres citoyens, sans doute dans un objectif d'intégration et de socialisation. J'ai accompagné le praticien sur place, rencontré certains réfugiés (d'origine africaine à ces dates), observé le travail en prenant des notes sur un cahier de recherche. Dans les deux cas, le travail consiste à visiter les chambres, constater la présence, inspecter le réfrigérateur et la cuisine tout en posant des questions et en demandant des nouvelles.

Pour Museke, ce contrôle est précédé ou suivi par des visites médicales. S'ensuit une proposition d'aide à l'apprentissage de l'italien. Dans les deux cas, l'éducateur propose des démarches pour trouver un travail ou pour participer à la vie sociale.

Deux autres situations se sont présentées à ADL. J'ai observé un cas où un jeune est accepté pour le contrat SPRAR. Un autre cas montre une éducatrice et une traductrice accompagnant, toutes deux, un réfugié dans sa construction biographique pour la commission.

Pendant les trajets, des moments d'entretiens compréhensifs apportent des données complémentaires. Un entretien a eu lieu au bureau après chaque observation sur le lieu de travail, quelques minutes après.

²⁰ Y. Clot, op. cit.

3.3. *Entretien*

Les entretiens sont menés en anglais. Mon intention a été d'avoir recours à l'entretien d'explicitation (EdE) de manière à obtenir l'explicitation de l'action²¹. J'ai dû parler une langue simplifiée du fait de la non-maîtrise de la langue anglaise et des difficultés que posent l'EdE. En effet, l'EdE s'appuie sur le réfléchissement de Piaget et amène le sujet à (re)vivre l'expérience²². P. Vermersch insiste sur la particularité de la méthode de recueillir les informations fines sur l'action et non sur une classe d'actions. S'intéressant à l'action, l'EdE demande de décrire le vécu en le verbalisant. Or, les difficultés linguistiques, le manque de vocabulaire ont rendu qui peuvent sembler anodins mais sans lesquels l'action éducative n'aurait pas lieu. L'action que j'avais observée était plus compliquée. La difficulté de devoir chercher ses mots pour s'exprimer ou d'utiliser un vocabulaire restreint ou simple pour l'intervieweur comme pour l'interviewé a ajouté à cette difficulté et a obligé à avoir recours à davantage de moments compréhensifs que prévu. Chaque entretien dure environ une heure, il est enregistré, et ensuite retranscrit pour l'analyse. L'entretien devient un croisement d'EdE et d'entretien compréhensif²³.

4. Résultats

4.1. *Ecart et imprévus dans l'activité*

Les premiers résultats montrent que l'activité de l'éducateur tente de planifier ses journées, cependant, la différence entre l'activité réelle et le réel de l'activité²⁴ est constatée de manière régulière. Il y a d'une part les problèmes sanitaires qui orientent vers une action prioritaire, aller chez le médecin ou à l'hôpital, et produit un changement d'emploi du temps.

I plan to do Italian with someone... what I planned becomes different from reality
(A. - 1)

L'activité empêchée montre l'écart entre l'activité prescrite et l'activité réelle.

²¹ P. Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, ESF, Paris 1994, 2011.

²² P. Ramsamy-Prat, *L'Entretien d'explicitation. Une méthode d'enquête originale*, Métis, VII, n. 1 - 06/2017.

²³ J.C. Kauffman, *L'entretien compréhensif*, Armand Colin, Paris 1996.

²⁴ Y. Clot, op. cit.

... sanitary problems take time... last month I spent most of my time taking people to medical visits (V. - 1).

L'activité réelle montre une nouvelle décision vers une activité prioritaire²⁵. L'action éducative se voit être empêchée, et reculée à une date ultérieure.

... we are like in theatre no, when they do improvisation. I don't plan too many things for the week (C. - 3).

La situation de travail et les obligations dirigent vers des activités différentes. L'éducateur s'appuie sur son environnement qui modifie l'activité et régule les apprentissages au travail²⁶. L'énonciation évoquant l'improvisation demande de savoir s'adapter et prendre en compte les changements.

Cette adaptation à l'environnement prend le pas sur le programme prévu pour les réfugiés qui sont l'apprentissage de la langue, un accompagnement en développement personnel et professionnel. L'écart de l'activité montre des comportements de lassitude et de découragement chez l'éducateur. Le temps imparti pour l'activité éducative est à la fois court (6 mois) et rempli par d'autres nécessités, notamment sanitaires et administratifs. L'éducateur se voit contraint de gérer des imprévus et des urgences qui émergent pendant son accompagnement et d'apprendre à inclure rapidement des changements dans son programme quotidien.

4.2. Contrainte

La contrainte montre le geste langagier en difficulté. En effet, la difficulté de cette recherche a porté sur le geste langagier. Comment s'assurer de la bonne compréhension de ce qui est communiqué? Rappelons que la langue de travail est l'anglais. Dans cette recherche, seul le chercheur maîtrise cette langue. Cela demande au chercheur un travail de répétition des actes de langage²⁷ de vérification²⁸ de ce qui peut sembler pertinent²⁹ et une attention soutenue.

²⁵ S. Billet (ed.), *Learning through practice*, Springer, 2010.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ H.P. Grice, *Logic and conversation*, in P. Cole - J. Morgan (eds.), *Studies in Syntax and Semantics III: Speech Acts*, New York: Academic Press, 1975, pp. 183-198.

²⁸ J. Searle, *Speech acts*, Oxford University Press, 1969.

²⁹ D. Sperber - D. Wilson, *Relevance*, Oxford, Blackwell 2004.

Le champ lexical limité rend l'analyse de contenus difficile. A plusieurs reprises, ce sont les mots en italien qui surgissent, à des moments où l'éducateur réfléchit à son activité et explicite celle-ci. En même temps, il cherche ses mots.

He could... como... S puede el bano... (V. - 6).

He was... como se dice... (G. - 1).

4.3. Gestes de régulation

Le geste d'écoute et le regard accompagnent le geste langagier dans des moments de doute ou dans des imprécisions. Par exemple, lors de l'accueil du jeune réfugié qui reçoit les informations concernant le contrat SPRAR, le dialogue se déroule en italien. C'est la langue de l'éducatrice, le chercheur comprend moyennement. Quant au réfugié, il dit maîtriser l'italien car il a appris dans le centre d'accueil précédent. L'observation montre un jeune homme tendu, qui parle peu. Afin de savoir comment celui-ci se porte et ce qu'il ressent, l'éducatrice demande à plusieurs reprises, en le regardant:

Are you OK? Do you want some water? Are you alright? (G. - notes sur cahier).

A mon interrogation sur ce point, elle répondra:

He looks very worried and very sad to leave his friends. And you could see he was really not comfortable (G. - 1).

He is very young and very clever. You can see this. He is clever, he is smart (G. - 2).

Le regard porté sur le jeune homme oriente vers un geste symbolique porteur de significations. Le rôle de l'éducateur, dans cette situation, passe par des actes sensibles³⁰ porteurs de sens dans l'action éducative. Ainsi, le regard bienveillant, la présence, l'écoute représentent des gestes professionnels³¹ encourageant le jeune à participer à cette relation. On peut penser que ce début de lien avec le praticien participera à une bonne relation future. Il tente de mettre en avant ses savoirs relationnels³². Ce qui représente un apport positif dans la relation d'aide.

³⁰ J. Libois, op. cit.

³¹ A. Jorro, op. cit.

³² P. Ramsamy-Prat, op. cit.

Lors de l'interview avec le réfugié préparant sa biographie pour la commission, l'éducatrice collabore avec une traductrice qui traduit dans un dialecte africain. Cependant, l'éducatrice s'adresse au réfugié:

I need to establish a relationship with him... it's important that he knows that the interview is with him and me. I look at him (A. - 2).

I listen and I evaluate what's important in the story, this is part of my job (A. - 2).

Le geste de contrôle de la véracité des énoncés est porté par le regard. En même temps, ce regard participe à une adresse personnelle et à établir une relation en déployant un savoir relationnel.

4.4. Besoins Physiologiques

Le croisement des données obtenues par les observations et le verbatim rendent compte des besoins primaires dont l'éducateur s'occupe en priorité. Une attention particulière est portée avant tout sur les besoins physiologiques. Chaque semaine, le réfugié obtient une somme d'argent pour acheter ce dont il a besoin. Chaque rencontre avec le réfugié commence par des salutations et demandes de nouvelles, ponctuée quelquefois par un soupçon d'inquiétude à propos de la santé. Les besoins physiologiques représentent ce que les éducateurs entendent par la relation d'aide portée aux réfugiés.

I ask him how he's feeling and if he eats... I am responsible for them (V. - 4).

L'agir professionnel montre le bon parent ou le travailleur social concerné par le bien-être de ces réfugiés. Cependant, on pourrait simplement déduire «Une gestualité faible, non spécifique, peu repérable et pourtant spécifique à la profession»³³. Autrement dit, les éducateurs s'occupent des besoins primaires des réfugiés, notamment la nourriture.

4.4.1. La nourriture

Les mots faisant référence à la nourriture et aux repas sont nombreux: food, cook, kitchen sont fréquemment exprimés. Par ailleurs, en visitant l'appartement, l'éducateur passe du temps dans la cuisine. Il inspecte le réfrigérateur, demande quelquefois ce qui a été cuisiné. A deux reprises,

³³ J. Libois, *La part sensible de l'act*, cit., p. 20.

nous nous sommes retrouvés au moment de la préparation du dîner qui se faisait à plusieurs.

They share the meal... I think it reminds them of how it is in their country, they eat in the same plate... Also, they always ask me to eat with them... You know as a guest, they make tea for me... (V. - notes prises dans la voiture).

Au moment de la signature du contrat SPRAR, G. s'inquiète de savoir si le jeune sait cuisiner. Elle rapporte combien c'est important, et pense que les autres vont l'aider. Là, on décèle un style³⁴ propre à G.. Ce style exprime également l'activité éducative destinée à conduire le réfugié vers une certaine autonomie.

Because they are really, really kind and really helpful (G. - 3).

4.4.2. Les vêtements

Les associations possèdent des vêtements qui ont été donnés ou laissés par les précédents locataires. Chaque logement possède un espace pour la lessive. Dans un appartement, il y a même un espace au sous-sol où les vêtements sèchent au grand air. Il semble que le choix des vêtements est soigné. Il ne s'agit pas uniquement de se vêtir, mais aussi de porter des vêtements de qualité, et être à la mode.

They go to the Mosque, they know where to find nice clothes, good quality. (A. - conversation dans la voiture).

Pendant une visite, un éducateur passe devant le linge en train de sécher. Il touche le linge (pour vérifier si c'est sec, dirons-nous), ramasse une chaussette au sol, et continue la visite. Ces deux micro-actes, apparemment anodins, nous amènent à penser à «L'activité portant sur la quotidienneté... une activité peu visible, ténue. Il s'y joue des phénomènes discrets, fugitifs, laissant peu de traces»³⁵ Besoin de Sécurité

³⁴ Y. Clot - D. Faïta, *Genres et styles en analyse du travail*, cit.

³⁵ J. Libois, *La part sensible de l'act*, cit., p. 20.

4.4.3. Le logement

Le logement est le leur, pendant un temps. Ils en prennent soin et participent à l'entretien. Chacun a sa chambre, ou partage avec un autre. Lors d'une visite où l'éducatrice inspecte les chambres pour contrôler si des visiteurs s'y trouvent, ou si elles sont bien entretenues, un jeune homme prend soin de refermer la porte de sa chambre après notre passage, comme pour signifier qu'il s'agit de sa chambre et de son univers. D'autres ont placé des photos, des livres, de la musique. La chambre semble être un refuge.

... they have some privacy because maybe it's important (A. - 2).

L'activité éducative accentue ce besoin qui apprend à vivre autrement. En effet, plusieurs d'entre eux ont évoqué le passage par de mauvais traitements ou un emprisonnement. Ici, la vie en communauté peut également apporter le soutien, l'amitié et la sécurité nécessaires pour penser un projet professionnel. La communauté sert à créer des liens et un réseau utile pour socialiser ou se professionnaliser.

4.5. *Besoin d'appartenance*

Le projet SPRAR est proposé une fois seulement et dure 6 mois. Il est possible de le prolonger une fois. Il s'agit d'un contrat signé par le beneficiario et la structure. Celui-ci doit respecter les règles du projet. Pendant ce temps, il apprend l'Italien et peut faire du bénévolat de manière à socialiser et s'intégrer.

4.5.1. Apprentissage de l'italien

Les cours sont proposés dans un centre linguistique où le réfugié se rend par ses propres moyens. Il revient à l'appartement avec des devoirs à faire. Chez Museke, l'éducateur se tient à sa disposition pour l'aider à faire les exercices.

Doing the exercise with him, I tend to spend more time on the problem, using English (he can speak) and explaining in Italian (A. - 2).

4.5.2. La socialisation

L'éducatrice C. exprime la socialisation des réfugiés à travers le programme "Marche pour la paix" organisé par la ville et d'autres associations. C'est l'occasion de rencontrer d'autres personnes et de parler l'italien. L'événement se termine par un repas préparé par certains réfugiés et quelques Italiens. Elle donne l'exemple d'un jeune homme qui a accepté de participer:

He wants to meet people... from the Municipality. He wants to speak Italian (C. - 2).

4.5.3. L'affectif: Appartenance à la communauté

Tous les praticiens rapportent des exemples où le réfugié s'entoure d'autres personnes. Des rencontres se font dans le cadre du cours d'italien, des amitiés se nouent, on garde un peu d'argent pour acheter une carte téléphonique qui permet de rester en contact. V. souligne l'importance de créer un réseau ici, en Italie:

Ok, I hope you have a permit but you must think of B plan, because the day you are out of the project, if you have friends, a network, something, it's better (V. - 4).

A l'intérieur de l'appartement d'autres liens se créent, autour du repas. Ils partagent la nourriture, cuisinent ensemble, et vivent collectivement comme on peut le faire en famille. De plus, ils partagent leur foi religieuse, et vont, par exemple ensemble à la mosquée.

4.6. *Socialiser par le travail*

Afin de socialiser, il leur est proposé de faire du travail bénévole. Ils peuvent ainsi rencontrer des personnes extérieures, tout en apprenant à connaître la culture et les gens du quartier. De plus, c'est un moyen d'apprendre et de se professionnaliser. J'ai évoqué la participation à des événements qui leur demande de réaliser une tâche (cuisiner) tout en socialisant. De même, ils ont la possibilité de développer des compétences en communication en s'exerçant à raconter leur histoire ou à parler de leur pays d'origine. Certains d'entre eux ont participé à une formation sur l'hygiène et un certificat leur est délivré. Cela représente un nouveau départ pour une reconstruction biographique. L'éducateur a en effet pour

mission, comme montré dans les défis contemporains du travail social, d'accompagner une personne en vue de la construction d'une autonomie financière et sociale.

Discussion

Dans cet article, j'ai montré comment les gestes participent à l'activité et offrent des possibilités d'apprentissage chez les réfugiés, notamment en ce qui concerne leur apprentissage linguistique et culturel. Pour l'éducateur, les gestes permettent d'ajuster l'activité en se confrontant au réel de cette activité. Pendant les interactions, l'écoute et le regard orientent vers une compréhension meilleure de la situation. En même temps, cet imbroglio linguistique représente le quotidien et le praticien apprend à composer avec la situation et la personne; il s'adapte. La clinique de l'activité montre des micro-actes sensibles, tenus qui font partie du quotidien et passent inaperçus. Pourtant, l'éducateur évalue leur utilité en les pratiquant, cumulant ainsi des gestes professionnels.

La dimension relationnelle et la tâche peuvent être confondues à certains moments car c'est la caractéristique des métiers de l'humain. Plusieurs situations évoquent la qualité de la relation à construire afin de pouvoir aider au mieux.

La dimension temporelle pose une question qui traverse fréquemment les actions de formation. Il apparaît difficile en effet, de provoquer un apprentissage et le changement en 6 mois. Les écarts linguistiques et culturels sont énormes et requièrent une grande motivation, un certain courage et des capacités à apprendre. Les éducateurs déploient des gestes professionnels inédits pour travailler avec ce public, même si ses compétences ne sont pas valorisées. Selon l'expression du responsable d'ADL, une forme «d'éducation permanente» est pensée à travers une réunion mensuelle avec un psychologue qui supervise des échanges sur des «cas difficiles».

De même, lorsque la commission refuse le statut de réfugié politique, la personne ne fait plus partie du programme. En cela, les éducateurs pensent avoir exercé pour rien car les réfugiés se retrouvent à la case départ et errent, sans papiers, dans la ville. Il serait intéressant d'interroger les réfugiés pour comprendre si ce début d'apprentissage leur est utile et sous quelles conditions. De fait, il n'y a aucune évaluation d'apprentissage, mais pour autant on ne peut pas dire qu'il n'y a pas eu d'apprentissage.

Au niveau des apprentissages, il semblerait que les phases d'équilibration et d'accommodation de Piaget s'installent dans un rythme pas bien défini³⁶. Cela confère un sentiment de flou autour des acquis. Ce flou caractérise, à mon sens, la place trop grande que prend la dimension culturelle. Autrement dit, la méconnaissance culturelle entrave certains apprentissages, notamment professionnels. Cependant, on pourrait envisager des formes d'apprentissage progressif à l'œuvre, et par conséquent un rythme à adapter pour ces populations.

Conclusion

Cette recherche présente une première analyse, il serait intéressant d'analyser d'autres gestes de praticiens, gestes tant grands que petits. Peut-être il serait possible de distinguer des gestes accompagnés de micro gestes qui permettent d'aller au-delà des différences culturelles que traverse la dyade.

Des apprentissages s'acquièrent mais ne sont pas définis, mis à part la capacité linguistique. Un bilan des acquis serait utile et pourrait compléter l'accompagnement et le suivi administratif.

Tout se passe comme si, cet apprentissage de 6 mois se présente comme une formation initiale à laquelle il conviendrait d'ajouter des formations complémentaires.

³⁶ P. Ramsamy-Prat, *Rites et rythmes d'interaction?*, Congrès de l'AREF, Mons, Belgique 2016.