

**ACCOMPAGNEMENT DES OPÉRATEURS ET ENCADRANTS
DU PROGRAMME CONJOINT REGION-PROTECTION JUDICIAIRE DE LA
JEUNESSE**

**MUTUALISATION ET DIFFUSION DU
'VECU PRODUCTIF DES GROUPES'**

Document réalisé par :

*Stéphane ROUX, A.P.I.C.
Elisabeth DUGIER, C.R.I. – Région PACA
Franck DANTZER, C.R.I. – Région PACA*

Avril - Décembre 2006

Avec le soutien



COMMISSION EUROPEENNE



MINISTÈRE DE LA JUSTICE

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	1
INTRODUCTION.....	4
1^{ERE} PARTIE : CADRE ET OBJET DE LA FORMATION-ACTION.....	5
1 POURQUOI SON PILOTAGE PAR LE C.R.I.- REGION PACA ?.....	5
1.1 Les modalités retenues.....	6
1.2 L'animation	6
1.3 Le cadre de référence.....	7
1.4 Un cadre de restitution des apports de chaque groupe.....	7
2^{EME} PARTIE : SYNTHES DES ECHANGES DES GROUPES	9
DE L'IDENTITE A LA POSTURE PROFESSIONNELLE.....	11
1.1 Réinterroger la question de l'insertion	11
1.2 De l'éthique à l'identité professionnelle	12
EXCURSUS DU « METIER IMPOSSIBLE » A LA POSSIBILITE D'EXERCER OU COMMENT « REUSSIR C'EST ECHOUER »	14
1.2.1 L'éthique du professionnel	16
1.2.2 Le lien avec les pratiques.....	16
1.2.3 La posture professionnelle.....	18
EXCURSUS « DE L'AUTENTICITE ET DE L'INTEGRITE DANS LA COMMUNICATION »	23
1/ Distinguer l'information de l'interlocuteur	23
a/ Se considérer pour s'entendre.....	23
b/ Distinguer Mise en lien et Communication.....	23
c/ Pour bien circuler, paradoxalement, l'information ne doit pas être prioritaire.....	24
d/ Autant « d'univers » que de personnes	24
e/ D'un univers à l'autre	25
f/ Traductions de la pensée et habitus culturels.....	26
g/ Des différents types de validation	26
2/° Feed back adapté	27
a/ Messages d'accueil	27
b/ Reformulation	28
c/ Questionnements (aide à l'expression)	28
d/ Obtenir l'information dont on a besoin	29
e/ Messages de cohérence (non pas ramener à la raison mais à « sa » raison).....	29
3/ Assertivité et autres attitudes.....	30
a/ Assertivité	30
b/ Agressivité	30
c/ Manipulation	31
d/ Fuite	31
LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DE L'USAGER ET LES COMPETENCES A L'ŒUVRE	33
1.3 L'usager	33
1.3.1 Distinction entre un jeune qui rentre dans l'adolescence et un jeune en grande difficulté : ..	33
1.3.2 La question de la motivation financière des usagers	33
1.3.3 La question de la place de l'usager.....	34
1.4 Etayer la compétence professionnelle.....	35
1.4.1 L'obsession de la solution :	35
1.4.2 La notion de demande	39
1.4.3 Le positionnement : Accueil – Outil - Process	39
1.4.4 Le professionnel navigue constamment dans tout cela : son action est transdisciplinaire (sociologie, anthropologie, philosophie, psychologie...).....	40
1.4.5 Les distinctions professionnelles dans le champ de la psychologie	41
1.4.6 L'accompagnement	42
1.4.7 La question de l'autorité.....	42
IMPORTANCE DE L'ENVIRONNEMENT ET DU CONTEXTE.....	43
1.5 L'importance de l'environnement et du contexte	43
1.5.1 Influence de l'environnement et du contexte externe,.....	43

1.5.2	du service au public en grande difficulté.....	44
1.5.3	De l'identité du professionnel et de son activité.....	44
EXCURSUS « L'ACCUEIL », QUAND « HUMANISER » RIME AVEC « PROFESSIONNALISER »		49
1/ « Ouverture ».....		49
a/	L'accueil au cœur de toutes les fonctions de notre secteur d'activité.....	49
b/	Image et fluidité.....	49
c/	Humilité : entre réalisme (faisabilité) et idéal (visée).....	50
2/ « Humanisation ».....		50
a/	Être professionnel.....	50
b/	Être humain pour être professionnel.....	50
c/	Le verbal et le non verbal.....	51
d/	Dit explicite et dit implicite.....	51
e/	Ne pas inverser les rôles.....	52
f/	Diminuer le stress, la fatigue, l'épuisement professionnel.....	52
3^{ERE} PARTIE : META SYNTHESE		53
LIMINAIRE		53
DU QUOI		54
1. Historique du « concept » et de son usage		54
1.1.	Essai de définitions.....	55
1.6	Analphabétisme.....	55
1.7	Illettrisme.....	56
1.8	Du repérage.....	56
1.9	Des outils.....	57
1.10	De la spécificité du symptôme à la problématique générique.....	58
2.	De la notion de cumul à celle de récurrence.....	59
3.	La demande.....	60
4.	La notion de demande à la lumière du détour psychopédagogique.....	61
5.	L'obsession de la réponse et du résultat.....	63
6.	L'accompagnement.....	63
7.	Le professionnel comme son propre outil de travail.....	66
8.	L'intégrité/authenticité.....	67
9.	De la pertinence du collaboratif.....	68
10.	De la dimension institutionnelle de tout accompagnement.....	69
11.	Vers un groupe d'analyse ou d'échange de pratiques ?.....	71
... AU QUI		73
« CLINIQUE » DES JEUNES DITS : « EN GRANDES DIFFICULTES »		73
De l'adolescence comme crise passagère à l'enkystement « psychopathologique » :		75
1.	Dimensions sociales du trouble.....	76
2.	Dimensions environnementales.....	78
3.	Dimensions cognitives.....	78
4.	Dimensions identitaires.....	79
5.	Dimensions dépressogènes.....	81
6.	Quelques précisions sur les dimensions temporo-spatiales.....	81
	L'accès au temps par la maîtrise de l'espace.....	81
	De l'an Archos (sans commencement) à l'an Achronos (sans continuité).....	82
	Ou du trouble de l'origine à l'origine des troubles... ..	82
7.	Quelques précisions sur « l'éducatif ».....	83
8.	Hypothèses de restauration des liens.....	85
9.	Les besoins fondamentaux.....	85
10.	Un cadre contenant global.....	86
11.	En guise de Conclusion.../... ..	87
12.	.../... et de critère ultime.....	88
BIBLIOGRAPHIE TRANSDISCIPLINAIRE SOMMAIRE		89
1.	Dictionnaires:.....	89
2.	Ouvrages de références.....	89
ANNEXE-1		96
LES DIFFERENTS MODES DE SUPERVISION.....		96
1.1	La supervision pédagogique.....	96
1.2	La supervision clinique.....	96

1.3	L'auto supervision	97
1.4	Supervision différenciée basée sur une approche inductive	97
1.5	Supervision par les pairs.....	98
1.6	L'évaluation par les usagers	98
1.7	Supervision par la recherche-action	98
1.8	Récapitulation, finalité et objectifs	99
1.9	Finalité de l'intervention dans l'institution.....	99
1.10	Code de déontologie	99
1.11	L'accompagnement	100
ANNEXE-2		104
LES DIFFERENTES RENCONTRES ET LES PARTICIPANTS		104
ANNEXE-3		106
PROGRAMME DE LA RENCONTRE REGIONALE.....		106
ANNEXE-4		107
PRESENTATION DES OUTILS : IPO, ORC, IES, ELP		107

Introduction

Qu'est-ce qui émerge de groupes de travail thématiques territoriaux, portant initialement sur une mise à distance, une prise de recul (« voire de repos ») dans un secteur d'activités dites impossibles ? Comment peut-on questionner cette impossibilité pour échapper au risque de *burn-out* ? Comment penser sa pratique par rapport à l'empirisme de l'action directe ?

D'un point de vue théorique ce n'est donc pas appartenir à des strates de pensées déjà posées mais bien de pouvoir faire référence de sa pensée.

Comment, dès lors, la diversité des usages, mais aussi des environnements professionnels et des contextes d'intervention, rassemble les acteurs autour d'un intérêt commun ?

La professionnalisation, la reconnaissance d'une identité professionnelle, la valorisation personnelle, le partage de savoir constituent à la fois les intentions et les effets de ce travail.

Pour en rendre compte, la question de la forme ou plus précisément des formes à donner à ce travail, a prolongé tout naturellement nos débats à partir et au-delà de la rencontre régionale de clôture du 27 octobre 2006. En effet, nous avons souhaité, à travers ce rendu, étape et non achèvement, tout à la fois l'ouvrir sur de nouvelles perspectives pour ne pas en clore prématurément les chapitres, rendre compte de l'effervescence des débats qui ont traversés et conduits les différentes rencontres des groupes de travail, d'en traduire toute la spontanéité, la richesse et les rebondissements réciproques d'un groupe sur l'autre, c'est-à-dire la sympathique et professionnelle complicité de chacun des participants et enfin garder trace de l'indéniable travail de questionnements critiques, de réflexions sur les métiers, les usagers, les contextes et leurs environnements qui ont permis de réinterroger cette question fondamentale de l'identité professionnelle dans cet enchaînement d'aller – retours entre l'échange et l'analyse des pratiques qui ont traversés ce réel processus de professionnalisation.

Nous avons donc opté pour un rendu multi formes permettant plusieurs niveaux de lectures avec nos travaux au gré du libre cheminement des lecteurs. Dans le présent document nous avons souhaité resituer dans une première partie le cadre et l'objet de nos rencontres, puis de présenter la synthèse des travaux qui ont constitué le support de nos échanges lors de la rencontre régionale en essayant de leur garder toute leurs fraîcheurs et leurs spontanités tout en les enrichissant d'apports de *quelques excursus d'approfondissements* à propos de questions soulevées lors des sessions, pour permettre, sous la forme d'une *Meta Synthèse*¹, l'ouverture sur un autre espace de réflexions et de mises en tensions théoriques toujours fondées sur les pratiques à partir d'une sélection de questions certes non exhaustives mais qui nous ont paru significatives des échanges et des préoccupations alors partagés.

Mais ce travail resterait incomplet sans une restitution « fidèle parce que brute » de l'interactivité et des divers rebondissements dans les débats que nous avons souhaité conserver au plus près de leurs réalités en les réunissant sous une forme multimédia (enregistrement des temps forts et des débats de la rencontre régionale, blogs des verbatim des différents groupes de travail) accessible sur le site www.illetterisme.org et/ou sur Cédérom. Au lecteur ou à l'auditeur de construire son propre itinéraire au gré de ses urgences ou de ses choix, naviguant en toute liberté dans ces espaces (« blogosphère » et/ou « abstractosphère ») toujours offerts à la plus ouverte des interactivités.

¹ La Méta Synthèse, comme les excursus ont été formalisés par l'animateur Stéphane Roux à partir d'un retour réflexif et théorique sur l'ensemble des travaux.

1^{ère} partie : Cadre et objet de la formation-action

Les parcours d'insertion réalisés dans le cadre du programme spécifique FSE-PJJ-DAILPT sont riches par les liens qu'ils tissent entre les formateurs et d'autres professionnels ainsi que par les expériences qu'ils constituent. Cependant, aussi riches soient-elles, celles-ci sont acquises à travers des situations vécues comme prégnantes (gestions des difficultés comportementales et/ou à risques ; actes de délinquance interne aux actions ; comportements addictifs; etc.). En effet, les professionnels engagés sur ces actions sont unanimes pour faire part de situations d'urgences et de la confrontation à leurs propres limites qu'ils y rencontrent. Aussi, par souci éthique de professionnel, ils appellent au développement d'une intelligence des situations qui dépasse la simple acquisition de connaissances et de gestes techniques. C'est bien de la construction et de la reconnaissance d'une identité professionnelle dont ils témoignent.

Face à ces problèmes transversaux, à la généralisation et l'accélération des changements dans les conditions de travail, l'impératif de professionnalisation des acteurs sociaux et l'exigence - pour ne pas dire l'injonction- d'inventivité et d'innovation dans les pratiques, obligent ces derniers à appréhender ces mutations et donc à réfléchir et re penser leurs pratiques. Cela passe par la mise en œuvre d'espaces dans lesquels le professionnel pourra acquérir des habiletés lui permettant de se doter et de développer des moyens –autonomes– de compréhension de l'activité, à partir d'un point de vue *engagé dans la situation*. Ces espaces, véritables suspend *uchroniques* et *utopiques*, d'échanges et d'analyses de pratique doivent permettre à chaque professionnel, par retour réflexif, d'étayer et de développer un cadre propre de références de sa *praxis*, c'est-à-dire de s'inscrire dans une posture *d'auto supervision*. C'est à cette finalité que vise la formation–action proposée.

Pourquoi son pilotage par le C.R.I.- Région PACA ?

Le Centre Ressources Illettrisme de la région PACA, sollicité par la DRPJJ dans le cadre de sa mission de soutien et d'appui aux acteurs, a proposé de coordonner dans le cadre d'une formation–action la mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement des opérateurs et encadrants du programme spécifique FSE-PJJ-DAILPT (Dispositif d'Appui aux Innovations Locales et aux Projets de Territoire)². Il s'est déroulé sous la forme de journées d'échange et d'analyses de pratiques basées sur l'action située en vue du développement de l'auto-supervision.

Le C.R.I.–Région PACA a souhaité, par cet appui et son rôle d'externalisation, faciliter la prise de recul des acteurs pour leur permettre une problématisation des questions de professionnalisation, de définition des principes d'intervention en s'appuyant sur les questionnements critiques issues des situations vécues dans l'*activité*.

Comme l'a montré le diagnostic de suivi des actions (outil DRPJJ), les enjeux d'un tel accompagnement débordent le champ d'intervention habituel du Centre Ressources Illettrisme. Cependant, nous souhaitons rester particulièrement attentifs aux interrogations, débats et échanges qui ont émergé de ces rencontres. En effet, c'est des réponses élaborées face aux situations 'critiques' que nous pourrions enrichir nos connaissances quant à l'évolution des usagers et des problématiques qu'ils rencontrent, et ainsi ouvrir des

² Le Dispositif d'Appui aux Innovations Locales et aux Projets de Territoire (DAILPT) est un dispositif mis en place par la région destiné à promouvoir, entre autre, les projets de développement local pour l'emploi.

perspectives sur l'approche des processus en jeu dans les situations d'apprentissages, que celles-ci soient formelles ou non.

Les questions en débats dans le cadre proposé, nous réinterrogent et rencontrent les sollicitations qui nous sont renvoyées de plus en plus fréquemment par les organismes et les intervenants engagés dans la lutte contre l'illettrisme. L'inscription dans cette démarche nous est donc apparue comme une évidence pour étayer nos choix d'axes d'intervention dans le cadre de nos missions d'appui auprès des intervenants.

1.1 Les modalités retenues

Les choix retenus pour la mise en œuvre de cette action ont été élaborés en concertation avec M. Balandris, chargé de mission régional de la DRPPJ. Ils s'appuient sur la constitution de trois groupes territoriaux :

- Marseille pour l'aire de Marseille et Aubagne
- Avignon pour les autres secteurs des Bouches du Rhône, du Vaucluse et des départements Alpains
- Toulon pour les départements du Var et des Alpes Maritimes

L'action s'est déroulée :

- dans une première phase, sur la base d'un accompagnement à la supervision, mené en parallèle pour chacun des groupes, à partir de trois temps de rencontre. Chaque groupe s'est réuni autour des thèmes prioritaires, issus des situations vécues dans leur activité, qu'il souhaitera voir abordés
- dans une deuxième phase, par la mise en place d'une rencontre régionale de présentation des synthèses des travaux de chaque groupe afin d'échanger, de formaliser et de mutualiser les pistes et perspectives retenues

Elle vise :

- en tant que formation-action à favoriser le développement des compétences des acteurs dans une perspective située par l'adoption de gestes et de postures professionnelles dans un contexte donné – '*les échardes mentales*'
- à mettre en lien des contenus et/ou références théoriques, qui éclairent les situations, avec les problèmes rencontrés par les jeunes sans dénaturer ni les uns, ni les autres
- enfin, à faciliter l'interface entre l'institution et les situations de travail dans le cadre des formations, des ateliers, afin de mieux cerner et identifier et comprendre les problèmes rencontrés par la relation jeunes - *intervenant* dans l'activité

1.2 L'animation

Le Centre Ressources a sollicité un expert-accompagnateur avec qui il a l'habitude de travailler depuis plusieurs années dans le cadre des groupes de travail thématiques développés depuis 1998. De plus nous avons souhaité que ce dernier ait aussi connaissance des spécificités du dispositif et des problématiques rencontrées.

La personne en charge de la prestation retenue, Stéphane Roux, œuvre dans le domaine de la formation professionnelle depuis plusieurs décennies auprès de toutes les typologies de publics. Responsable et coordonnateur pédagogique d'un organisme de formation, rompu à l'accompagnement psychopédagogique et psychoandragogique³, il intervient auprès de professionnels d'institutions multiples et variées sur différentes thématiques telles que: l'analyse de pratique, l'autorité, l'accompagnement, la remédiation cognitive, l'éducation, la transmission, la construction identitaire, la délinquance, etc. Il collabore depuis plusieurs années avec le CRI-PACA et différents Centres ressources pour lesquels il est l'auteur de

³ L'andragogie caractérise l'art et la science d'enseigner à des adultes en complémentarité de la pédagogie qui elle se réfère à l'art et à la science d'enseigner aux enfants

plusieurs articles et études visant la théorisation de la posture d'Accompagnant. Opérateur intervenant lui-même sur le programme, il a pu aborder en fonction de la demande plusieurs champs liés à la complexité des interventions auprès des usagers tels que : la notion de « demande », le symptôme comme expression d'une problématique globale, la construction identitaire et l'économie psychique, la relation à la famille, le travail en réseau, la gestion des relations et des conflits, la répartition des tâches, les moyens de communication, la cohésion d'équipe...

1.3 Le cadre de référence

Comme évoqué précédemment, l'objectif recherché lors de ces rencontres était de permettre une mise à distance, une prise de recul (« voire de repos »). Dans ce secteur d'activités dites impossibles, « comment peut-on questionner cette impossibilité pour échapper au risque de *burn-out* ? », « comment penser sa pratique par rapport à l'empirisme de l'action directe, c'est-à-dire accéder à une expertise immédiate ? ».

Il est bien question de faire avec *une schizophrénie professionnelle* qui ne laisse pas le temps de penser. D'un point de vue théorique ce n'est donc pas appartenir à des strates de pensées déjà posées mais bien de pouvoir faire référence de sa pensée. Il n'y a pas de recettes, d'ailleurs réclamer des recettes « c'est déjà le symptôme d'un questionnement, d'une pensée de sa pratique ».

Or, comme nous l'avons vu précédemment, dans un contexte de généralisation et d'accélération des changements dans les conditions de travail, l'impératif de professionnalisation des acteurs sociaux et les nouvelles politiques, impliquent des transformations de plus en plus importantes et profondes dans le large champ de **l'accompagnement**. Ces réformes incitent, sinon obligent, les « accompagnateurs » eux-mêmes à suivre des mutations malgré la frilosité et la méfiance dont ils peuvent faire preuve dans le renouvellement de leurs pratiques. La finalité que devrait donc poursuivre toute **supervision** (cf. description des différents modes de supervision en annexe) est celle d'aider le professionnel à acquérir et développer des capacités, mieux des habiletés, qui pourraient le mettre sur le chemin de l'auto formation et de l'auto supervision, et ainsi accéder à une autonomie effective dans sa pratique.

1.4 Un cadre de restitution des apports de chaque groupe

Afin de rendre compte d'une part du vécu de chaque groupe mais d'autre part de ce qui en traduit les invariants et les spécificités à partir des situations décrites, il nous faut élaborer un **cadre descriptif** réutilisable d'un objet décrit à l'autre.

Convaincu qu'aucune description ne peut être exhaustive et donc définitive, et par conséquent qu'aucune situation, aucun objet ni aucune pratique ne sont épuisables par un nombre fini de traits de description, le choix descriptif que nous avons retenu a été fait à partir du cadre de référence présenté ci-avant.

Il résulte d'une réorganisation de la capitalisation des traces⁴ de chacune des rencontres à partir de **la notion de professionnalité**. Cette dernière est factuelle, objectivable et les éléments de professionnalité sont présent ou pas. L'agencement de ces éléments de professionnalité est singulier et constitutif d'une certaine **identité**. Les relations intergroupes qui en découlent se construisant dès lors sur des principes de complémentarité et de coopération. Pour cerner l'intérêt de cette notion et faire le lien avec celle de **profession**, il

⁴ Ces traces ont été capitalisées sous la forme de comptes rendus descriptifs des échanges, apports et commentaires qui ont réalisés et rendus accessibles, sous forme de 'blog' à l'ensemble des participants – ou non – entre chacun des temps de regroupements. Cela afin de permettre des retours réflexifs, des ré interrogations et une interactivité à distance entre les groupes et à l'intérieur de chacun d'eux.

faut avoir à l'esprit *qu'il peut y avoir professionnalité sans profession mais qu'il ne peut y avoir de profession sans professionnalité*. Autrement dit pour utiliser la notion de profession, il est nécessaire de réunir certaines caractéristiques inaliénables et indissociables. Par contre, il est possible d'utiliser la notion de professionnalité lorsque seulement une ou plusieurs caractéristique de la profession est/sont présentes.

En ce sens ce cadre participe d'une véritable **démarche de professionnalisation** en tant que processus destiné à construire collectivement une ou des professionnalités, pouvant devenir à terme constitutive d'un collectif métier. Cette démarche de professionnalisation constitue ainsi un moyen de partager et de développer la professionnalité des participants et d'améliorer la qualité de leur travail.

2^{ème} Partie : synthèses des échanges des groupes

Le choix retenu est de rendre compte des travaux des différents groupes à partir de la notion de professionnalisation⁵ resituée :

- d'une part sur **son versant métier**, c'est-à-dire qui renvoie à son évolution (vers la profession) et se traduit par l'identification des tâches et activités spécifiques mais aussi par l'identification d'un corpus de connaissances pour mener à bien ces activités

- d'autre part sur **son versant personnel**, du point de vue du processus qui caractérise un professionnel apte à tenir un rôle et à résoudre les problèmes dans un contexte donné complexe. Le développement de la compétence professionnelle étant alors au cœur de ce processus

La question centrale est alors : « Peut-on se focaliser sur le pôle « savoir » d'une personne sans avoir une prise en compte de celle-ci dans la globalité de ce qui la constitue ? ».

Cela renvoie à une double ambiguïté : celle de la vision propre de l'intervenant⁶ ou celle perçue par le jeune. C'est donc réinterroger les différences entre les titres et/ou les postures, leurs différentes appellations (formateur, éducateur, conseiller, professeur, etc.) et les réalités perçues par l'usager dans le cadre de l'intervention. Car dans les faits, « ce sont les jeunes qui choisissent ! » .La difficulté est de pouvoir établir des frontières.

Il s'agit de poser le cadre et de savoir le poser sans pour autant adopter une posture psychorigide avec les usagers. Apporter des repères, des rituels, rester exigeant (car cette exigence, c'est aussi de la reconnaissance), c'est faire confiance, c'est ce qui autorise la première adhésion : « *il faut qu'ils se sentent capable d'autre chose* ».

Le cœur de ces métiers, **c'est l'inouï de la rencontre** comme *nouveauté toujours renouvelée*. Elle implique pour le professionnel de faire avec cette appréhension pour chercher comment la « tricoter ». Dans ce contexte, l'outil et/ou le support sont 'prétextes' et le bon outil (ou le bon support) sera celui avec lequel on se sent à l'aise dans la situation.

Il en ressort *quelques pistes de réflexions* :

- Une identité professionnelle qui reste floue. En effet, il y a à l'origine la question de la prise en charge du public à partir d'un principe de remédiation d'inspiration « programmatique de type scolaire », alors qu'il faut inverser la problématique et plier le programme.
- Si l'on compartimente les places, on dissocie l'approche de la personne
- Il y a une accumulation de « post-it », d'« étiquettes » : publics PJJ, publics illettrés, ..., qui entraîne une stigmatisation et une identification fautive du public

Il ne s'agit pas de préciser le contour de ce qu'est le formateur, l'éducateur, le conseiller, ..., mais avoir sans cesse à l'esprit que l'on est là à la confluence de ce qu'est l'accompagnement et identifier le rôle de l'accompagnateur.

⁵ La notion de professionnalisation fait ici référence aux travaux de Janine Roche, Que faut-il entendre par professionnalisation ?, Education Permanente n° 110, 1999, pp 35-50 et de Véronique Leclercq, La professionnalisation des formateurs impliqués dans la formation de base : un processus inachevé, V.E.I. Enjeux, n°136, mars 2004, pp 187-202.

⁶ L'intervention est entendue au sens de F.Hubault : « Le contexte est aussi un prétexte, un déjà là, une ressource, un défi. L'intervenant peut alors être défini : comme celui qui regarde ce qui ne le regarde pas. L'intervention est alors entendue comme une transgression disciplinaire où l'intervenant est un professionnel 'en - gagé'. Il agit à partir de lui, pour en sortir et rester à l'écoute, car c'est l'écoute qui provoque la parole. Il s'agit de rejoindre l'autre dans son histoire, là où il en est. », CNAM, Paris le 07.04.06.

C'est alors réinterroger :

- ***l'origine***

Assez paradoxalement la question de l'origine renvoie à celle *de la finalité*. A quelles exigences, à quels ordres répondent nos métiers ? Ne dessinent-ils pas en creux **une éthique** ?

La partage-t-on ?

- ***la place***

Qu'est-ce qui fonde ma présence ?

- ***la pratique***

C'est la question du *praticien réflexif*. Penser le dispositif dans lequel j'interviens en y confrontant et restituant ma propre histoire, le risque étant de venir quémander une reconnaissance et de compenser ses propres manques d'étayages paradoxaux⁷. On ne fait pas ces métiers par défaut, il faut se positionner -'*prendre position*'-, la neutralité (comme ni-ni) n'y est pas possible.

Ces interrogations renvoient à 2 questions essentielles qui interfèrent au quotidien sur les pratiques professionnelles :

- celle **de la faute**

Avec le risque de venir chercher des modes compensatoires dans ces métiers de pouvoir

- et celle **politique**

C'est-à-dire qui incite à se poser la question de sa militance, du « faire avec » les injonctions paradoxales (Soyez spontanés, soyez innovants, le prière d'insérer « ce résidu incompressible ! », ...).

Aussi pour en rendre compte, cette synthèse des travaux est articulée autour de trois thématiques communes et transversales à l'ensemble des groupes :

- **de l'identité à la posture professionnelle**

- **la construction identitaire de l'utilisateur et les compétences à l'œuvre**

- **importance de l'environnement et du contexte**

⁷ « Il n'y a jamais très loin entre un chirurgien et un charcutier », et au risque de provoquer, entre « un éducateur et un pédophile ».

DE L'IDENTITE A LA POSTURE PROFESSIONNELLE

1.1 Réinterroger la question de l'insertion

C'est aussi réinterroger la question de la finalité de l'action. En effet jusqu'où va le rôle des intervenants ? Comment peut-on en lire l'efficacité ? Comment en rendre compte ?

Le travail peut fort bien être bien et correctement réalisé sans pour autant avoir d'effets tangibles (à court terme) ... Hors il arrive parfois que les professionnels aient le bonheur d'avoir un retour (du jeune) beaucoup plus tard...

Chacun doit pouvoir poser sa propre parole :

L'insertion, qui la définit ? Qu'est-ce que l'on y met derrière ? Est-ce que nos indicateurs, critères de réussites sont valides, partagés par les usagers ?

Insérer c'est inclure et les publics sont soit exclus, soit en voie d'exclusions ou marginalisés. Et que dire d'une politique de lutte contre l'exclusion qui maintien le même taux d'exclus (ce fameux « résidu incompressible ») ?

C'est toute la question de la posture professionnelle, doit-elle être de collaboration ou de « *délinquance* » (c'est-à-dire d'autonomie revendiquée), mais alors quels sont les critères pour en rendre compte. Car nous devons rendre compte de nos actions dans un cadre institutionnel protecteur des dérives toujours possibles.

Par exemple

Une piste a été présentée sous la forme d'un **carnet des compétences de l'utilisateur** (avec sa référence explicite, mais adaptée, aux arbres de connaissances de Michel Authier et Pierre Levy). De même il sera possible de se doter de ses propres outils pour doser, évaluer l'efficacité de ses actions.

Si on prend comme référence l'accès aux savoirs :

Comment définit-on nos exigences professionnelles ? Et sur quelles traces s'appuie-t-on pour rendre compte de ce qui a été fait ou pas, sur telle ou telle sphère d'influence ?

Pouvoir discerner à travers les réussites et les échecs ce qui permet de rendre compte de l'impact de l'action en restant lié à la réalité de la personne. [G. Bachelard pense que l'on apprend contre (en disant 'non' qui n'est ni l'attitude 'caniche', ni l'attitude 'pit-bull', mais celle de l'agressivité contrôlée) et pour A. Giordan⁸, « apprendre c'est faire avec pour aller contre »]. Où l'on voit que restituer, c'est rendre compte de la réalité de nos métiers dont l'invariant est **l'utilisateur exclu** que l'on accompagne. Les aspects étant les prétextes pour permettre l'accès à l'autonomie. Il est fait ici référence au travail mené en son temps par le Cabinet Catéïs⁹ qui reste toujours pertinent et qui a permis de mettre en évidence 4 axes principaux qui peuvent nous servir de base et qui mériteraient d'être déclinés et approfondis (reste à voir comment ?)

Mais peut-on aussi accepter cette idée que des jeunes ne soient pas prêts ? Il y a là deux choses essentielles à prendre en compte :

- Dire qu'il peut y avoir des « jeunes pas prêts » c'est fantasmer sur un « amont » (sas, pré formation, ...) qui se chargerait de « pré parer », de « formater » ces jeunes, de les « tordre »

⁸ A.Giordan, Apprendre, Ed Belin, Col. Débats, 1998, p.136.

⁹ CATEIS, Critères d'évaluations des effets des formations pour les publics en difficultés d'insertion, DRTEFP, 1997, 45p

au dispositif plutôt que de « tordre » le dispositif à leur réalité ; c'est participer, sinon collaborer, à la dynamique d'exclusion

- Il n'y a pas de vérité, de pré outillage « panacée » (contenus, supports, méthodes, actions, dispositifs, politiques, ...); ce qui est fondamental c'est '**la rencontre avec un adulte étayant**' qui ne peut pas être diagnostiquée même si l'on doit s'y préparer.

Cela ne signifie pas qu'en tant que professionnel nous ne soyons pas en capacité d'analyse et d'activation de « bons » supports, méthodes, actions, dispositifs, mais c'est insister sur l'« *inouï de la rencontre* » (**écharde mentale essentielle**), tous les jours à l'œuvre et pas uniquement lors de l'accueil. C'est être totalement réceptif pour offrir une plasticité qui va permettre à cet autre d'advenir. Autre qui reste une inconnue, une énigme irréductible à toute définition.

1.2 De l'éthique à l'identité professionnelle

- **distinction entre morale et éthique**

Morale : mot d'origine latine en référence au devoir commun, au bien et au mal selon une visée universaliste.

Éthique : terme d'origine grecque en référence au Bon et au Mauvais, au Beau et au Laid comme valeur suprême.

- **la place de la déontologie**

La morale contribue à la définition du contrat social et l'éthique questionne la valeur de la morale. La **déontologie** définit la façon dont elle se décline.

Il s'agit de la construction de notre maison commune mais aussi de sa perméabilité (ses ouvertures). Si l'on part du principe que nos métiers et que nos publics ont besoin de reconnaissances (et d'amour), nous n'en sommes pas très loin. C'est là toute la question de ces métiers, que S. Freud a qualifié d'« impossibles »¹⁰ et dans lesquels il a regroupé ceux chargés d'*éduquer, soigner, faire régner l'ordre*, car dans chacun d'entre eux les rapports entre leurs objets et leurs finalités sont basés sur des situations paradoxales :

- faire régner l'ordre pour garantir la liberté
- soigner quand la fin inéluctable de toute vie est la mort
- éduquer pour viser à l'autonomie et donc à l'inutilité du professionnel accompagnant

- **pour une définition de l'identité professionnelle.**

Dans nos métiers nous avons à faire au vivant, qui est par essence dynamique, fait d'aller-retour, de flux et de reflux dans l'intensité des rapports (aux savoirs, etc.), et donc opposé à toute vision linéaire.

Poser un regard « photographique », conçu comme un arrêt sur image (un *arrondissement* de l'action) interroge la vision à posteriori de ce qui doit être. Or dans toute relation éducative il y a du sadisme latent¹¹, mais nous pouvons (nous avons le pouvoir de) témoigner (dire mais plus encore écrire c'est à dire exprimer une deuxième fois, à un niveau 'réfléchi') pour laisser traces de nos identités professionnelles.

¹⁰ S. Freud, *Préface à « Jeunesse à l'abandon » d'Aichhorn* (1925) et *Analyse terminée et analyse interminable* (1937).

¹¹ Cf. J.Lacan

Mais quelle identité ?

Comme celle, avant toute chose, d'un « *thérapeute* ». **Avant de laisser place à toute surinterprétation, dénégation voire rejet**, il s'agit d'en restituer la définition originelle (étymologique) à laquelle il est fait référence. Le thérapeute, n'est pas le médecin (iathré) qui mène une activité technique sur l'enveloppe du sujet, autour des affections physiologiques, mais celui qui prend soin (au sens large) de l'autre. Et là dans ce qu'est la relation, nous sommes bien dans ce qui fait l'invariance de nos activités. Enfin « prendre soin », c'est se méfier de ce qui fait violence, et par conséquent de la sienne propre. Cela peut passer par différentes postures (et non la mise en place d'un modèle unique) qui renvoient à la question du moment.

Mais cette relation est et doit rester une relation professionnelle inscrite dans un cadre temporel balisé. Pour le dire autrement, nos actions sont celles « *d'un artisan thérapeute à l'intérieur d'un cadre* », un cadre qui n'oublie jamais le cadre institutionnel.

Les jeunes doivent passer d'un état d'anomie (sans lois) à un état où ils acceptent l'hétéronomie (la loi des autres). Mais pour cela ils doivent accéder à l'autonomie ¹²(leurs propres lois) car la loi ne prend effet que si elle a un sens. Il faut souligner ici à toute la contradiction de nos missions dont on peut faire l'exercice au quotidien, où il s'agit d'incarner la loi tout en devant en rendre compte, *et parfois donner du sens à un non-sens* (sans pour autant cautionner et/ou collaborer).

¹² Il peut être intéressant de noter que délinquant devient alors synonyme d'autonomie. « L'autonomie » comme la gestion de sa propre délinquance...

(Synthèse de notes de lectures par S. ROUX)

L'expression « métier impossible » apparaît dans deux textes de S. Freud : *Préface à « Jeunesse à l'abandon » d'Aichhorn* (1925) et *Analyse terminée et analyse interminable* (1937). Cet oxymore englobe les secteurs du gouverner, éduquer, soigner ; activités dites impossibles parce qu'elles s'exercent dans la sphère incertaine du transfert et la complexité de « l'humain ». Elles ne qualifient donc pas un métier au sens d'un artisanat qui viserait la production d'une œuvre finie, mais bien un art dont le chef d'œuvre n'atteint jamais pleinement sa fin et semble échapper à toutes tentatives de *définition*. Sans doute est-ce pour cela que, plus que toute autre profession, celles qui se situent autour de l'accompagnement souffrent de la mélancolie de l'inachèvement, de l'impression de vaines répétitions voire d'inutilité. C'est que l'accompagnement est un processus qui engage des êtres inachevés dont il serait « criminel » d'anticiper ou de prévoir, pire vaticiner, le devenir. Pas d'escompte sur un résultat prédéfini, juste l'espérance en partage d'un bouleversement qui doit faire avec le temps de la relation et l'imprévu du « laisser faire ». Voilà pourquoi tout accompagnement se doit d'échouer pour réussir :

- ✚ échouer par principe d'abord, car jamais l'idéal proposé, visé et, malheureusement, quelquefois imposé, ne sera réalisé
- ✚ échouer par stratégie ensuite, car jamais les objectifs opérationnels ne sont des fins en soi mais des balises sur une trajectoire qui toujours s'improvise

Nous sommes bien là à l'articulation d'une entreprise volontairement paradoxale, puisque ce qui est poursuivi, à savoir l'autonomie de l'accompagné, devrait conduire à l'abolition de la nécessité de l'accompagnement. Travailler à rendre le sujet autonome c'est s'engager dès l'origine à devoir rendre caduque la mutuelle dépendance que le travail d'accompagnement recherche. **Il n'y a donc pas d'accompagnement qui ne comporte le déni du geste qui l'institue.**

Pour le signifier autrement : est accompagnateur celui qui travaille à ce que l'être humain se réalise comme sujet autodéterminé responsable de ses actions, c'est-à-dire à même d'en assumer les conséquences et d'en légitimer le sens. Mais un tel parcours idéal¹³ ne s'accomplit pas sans la souffrance du travail de deuil, sans la patience et la nécessité du temps, sans les erreurs d'évaluations toujours partielles et conjoncturelles, sans le sentiment de ratages répétés et sans les échecs jugés trop vite irrémédiables. L'on comprend alors que l'exercice même du métier fondé sur le fantasme de la maîtrise de toutes les situations à affronter peut alimenter une profonde frustration voire susciter l'intime conviction de sa propre impuissance et de son irrécusable culpabilité. A cela s'ajoute souvent la sensation d'être blessé et agressé par les transgressions multiples qui visent *l'imgo parental*, le représentant de la Loi que le professionnel incarne.

¹³ Au-delà des querelles épistémologiques, que l'on travaille plutôt sur le versant « idéal » ou sur la dimension « matérielle » des espaces des sociétés, la question de l'interaction des deux perspectives se pose. Pas d'idéal qui ne soit matériel et réciproquement. Sans dimension mentale, il ne peut être de social ; mais aucune société n'est composée que d'esprits purs.... En fait les hommes doivent penser la société et la nature pour y vivre, et toute la sphère de l'idéal ne se ramène pas à celle d'une idéologie constituée *a posteriori* pour masquer la réalité des rapports sociaux (M. Godelier, LGF, 1992 et le Groupe Dupont, Geopoint 2002)

Nous en avons dit deux mots lors de nos sessions : la logique de la transgression est certes déroutante, mais elle a pour fonction première de démystifier les figures idéales de la Loi. En la contestant, l'accompagné s'ajuste à celle-ci et, par conséquent, « l'invente » au double sens du terme. Elle revêt également une seconde fonction : celle qui consiste à évaluer la Loi, à la mettre à l'épreuve de soi pour se persuader qu'elle tient bon malgré tout, qu'elle est un repère fiable. Polymorphe, la transgression est inhérente au processus même d'autonomisation, qu'elle soit :

✚ expérimentale : lorsque le sujet conteste les normes, les règles et les modèles imposés par la société, soit en les récusant, soit en les réinterprétant à sa façon

✚ radicale : lorsqu'il récuse l'existence même de la Loi, en lui opposant des ersatz, comme ceux de l'arbitraire du désir individuel, de la loi du plus fort, du délire du groupe, de la violence du pouvoir

✚ paradoxale, enfin, lorsqu'il la relativise ou la dénie, jusqu'à la rendre dérisoire en comparaison de limites ultimes se réclamant du dépassement héroïque de soi, du sentiment du sublime, de la création artistique, d'un humanisme défiant toute codification...

L'accompagnateur a donc pour tâche entre autre d'éveiller le sujet au sens de la Loi. Cela se tisse autour de la sphère incertaine du transfert. Pour mémoire, et nous ne l'avons abordé que trop brièvement, il y a transfert quand l'accompagné s'identifie intellectuellement et affectivement à une autre personne qui est supposée incarner, à ses yeux, l'idéal de son propre moi ou réaliser une part inédite de ses attentes et de ses rêves. Néanmoins le transfert ne saurait s'accomplir sur la seule base de cette expérience projective. A l'usage, le sujet se doit de comprendre qu'une telle situation rend impossible la relation sur laquelle se fonde cette projection. A la faveur des événements qui constituent l'histoire de la rencontre et par le dialogue noué qui l'étaye, il subit le contrecoup de la désillusion qui est l'effet même du contre-transfert. Il en vient alors à prendre la bonne distance qui le rapproche des autres et le sépare de lui-même. C'est en passant par le défilé de ce double moment d'idéalisation et de déception qui rythme le transfert qu'il découvre la Loi, cet interdit, ce « dit entre nous », qui rend le « vivre ensemble » concevable.

Accompagnateurs, nous n'en finissons jamais avec les paradoxes, situant notre exercice funambulesque entre liberté et contrainte, personne et collectivité, autonomie et violence, tradition et avenir, valeurs d'hier et valeurs de demain... à l'image de la Loi, elle-même, individuelle et sociale, contraignante et libératrice, source et gardienne de la stabilité et de l'organicité évolutive de tout éthos.

C'est à l'aune de ces doubles injonctions que se mesure ce noble art si exigeant... Exigeant au point, et au rebours de l'adage populaire, que c'est « à cet impossible que nous sommes tenus »... au point même que **« ce n'est plus le chemin qui est impossible mais l'impossible qui devient le chemin ».**

1.2.1 L'éthique du professionnel

▪ L'HUMILITE ET LA VULNERABILITE

Humilité / Humus : couche superficielle de la terre, la plus fertile, qui vient d'une transformation, et d'une décomposition.

Notion qui va avec celle de la **vulnérabilité** : nous devons témoigner de notre faillibilité (concept cher à P. Ricoeur). Ce n'est pas témoigner d'une impuissance, mais bien d'une faiblesse paradoxalement maîtrisée et offerte.

Or, souvent, l'institution et le professionnel occupent toute la place. Il ne faut pas témoigner de surpuissance en instrumentalisant l'utilisateur au risque de l'imposture professionnelle.

▪ UNE ETHIQUE PROFONDE ET FONDAMENTALE

C'est le moyen de se préserver de dérives professionnelles qui de toutes façon existeront. Mais il ne s'agit pas de prendre cela comme un idéal, cette vigilance permet d'être le moins possible dans l'imposture, car bien évidemment, on a conjonctuellement une forme de pouvoir sur l'autre.

▪ UN METIER D'UNE EXIGENCE EXTREME

Nous sommes sur des métiers de la relation à l'autre. Et ce que redoutent les jeunes, c'est la mort relationnelle. Il y a donc cette compétence à développer.

Le professionnel est sans arrêt en tension, en tendant vers cet « idéal » représenté par cette vigilance professionnelle, et les bornes éthiques de :

- secondarité
- humilité
- faillibilité
- relativité...

▪ DANS CES METIERS, ON PARLE BEAUCOUP DE « TRAVAIL SUR SOI » : QU'EST-CE QUE CELA VEUT DIRE ?

Personne ne dit comment ! Si on fait partie d'une équipe, il y a une nécessité de pouvoir s'appuyer sur des réunions de travail et de mise en commun de situations rencontrées avec des usagers. L'équipe est cet œil distancié qui permet d'avoir un autre éclairage.

▪ CRITERES ET ETHIQUE : PLACER OU ACCOMPAGNER ?

Contours et limites des compétences professionnelles ?

- Cela pose la question des grandes structures où le salarié n'a pas forcément conscience des orientations et de l'éthique de la structure.
- Mais tout autant des trop petites structures où l'on n'a pas assez de professionnels pour proposer un choix suffisant pour les usagers.

A-t-on le devoir de dénoncer des incompétences ?

Avant il y a la loi. Ensuite, il faut être pragmatique et voir ce qui est le plus efficace pour l'utilisateur. Comment dénoncer quand il le faut sans « plomber » un réseau au service de l'utilisateur. Il faut donc faire preuve de ruse intègre, de stratégies de contournement en activant le réseau, non pas par amitié, mais par compétence de service.

1.2.2 Le lien avec les pratiques

Nous sommes là dans le cadre d'une pratique de supervision (d'auto supervision), entendue comme prise de « hauteur », de regard porté sur ...

L'auto supervision touche, de fait, l'organisation de son travail, et la pertinence du temps qui nous est imparti.

Dans ce cadre, nous ne parlerons pas de **cas**, on se l'interdira car ce terme est lourd de sens, il touche « à la chair, pénètre dans la chair » mais plutôt de **situations**. Et par là **on ne donne pas des conseils mais on « tient conseil » et on pose des hypothèses**.

- *Exemple à partir d'une situation particulière : la question du 'shit' et du rapport :*
 - à l'institution,
 - à la structure,
 - au règlement intérieur,
 - du professionnel au produit (ou à toute forme d'addiction),
 - du professionnel au jeune « en prise »

Comment l'intégrer dans une vraie problématisation ?

Qu'est-ce qui se joue pour l'usager dans ce moment là ? En effet, il n'y a pas obligation pour eux de l'afficher. Alors qu'est-ce qu'ils (nous) disent ? Comment (moi) je l'entends ?

La question, ce n'est pas le fait, ni son effet immédiat, mais plutôt : qu'est-ce qu'on fait de ce fait et comment ?

Se mettre en contradiction avec la loi, **c'est un dire**, une manière de poser un discours souvent sans mots articulés, qui demande un échange, une verbalisation, même avec des personnes qui éprouvent des difficultés de communication.

Il s'agit, pour « l'intervenant », de construire un sens commun partagé ou partageable. Par exemple supposer l'expression de :

- appartenance à une « tribu »,
- une provocation,
- une fuite,
- un habitus,
- un signe d'autodestruction,
- etc.

Exemple de situation

« A » est un jeune à l'origine renfermé, qui s'est mis à consommé du « shit » d'abord ostensiblement puis régulièrement au point de faire partager et de diffuser sa consommation. Il s'est mis à parler, à prendre de l'allant, à trop parler ...

La réaction a été de le mettre en garde (avertissement) dans un premier temps, puis de l'arrêter, de le suspendre [il se mettait en danger et pouvait mettre les autres en danger à travers la manipulation des machines de l'atelier] jusqu'à ce qu'il puisse réguler sa consommation (en apporter la preuve). Il a été fait pour cela appel au réseau pour accompagner le jeune dans cette période

Hypothèses en retour

Le risque est que cela ne fonctionne pas. L'activation du réseau est une démarche intéressante mais faire appel à des spécialistes ne doit pas nous détourner de notre relation à l'accompagnement. Il doit s'agir pour nous de se saisir de ce biais, pour prendre le temps pour entendre l'usager, lui montrer qu'un autre, adulte non spécialiste, peut prendre soin de lui.

Le jeune que l'on pose comme un sac (un effet miroir du cas ! ndlr), n'est pas un acteur et encore moins auteur¹⁴. Il n'ira voir le spécialiste que si la mise en relation est transitive. Cela passe par le moment dit de **l'alliance pédagogique**.

¹⁴ Il est intéressant de noter ici que : auteur et autorité partagent la même racine étymologique et proviennent du même sens. (Cf. J. Ardoino : « l'agent - l'acteur - l'auteur »)

1.2.3 La posture professionnelle

Etant sur des métiers de la relation à l'autre, tout se joue donc dans la rencontre et **la première rencontre y occupe une place à haute teneur symbolique.**

Il importe ainsi de faire attention au positionnement initial qui peut-être d'une violence extrême, entendu comme un marquage toujours sous tendu par la norme de la réussite. A contrario, l'immersion immédiate dans l'activité demande d'y être très attentif.

On ne parle jamais assez, de ce qui va être fait, et qui doit toujours être préalable 'aux exerciciels', pour permettre l'installation de l'**alliance pédagogique. C'est accorder à l'utilisateur le temps, et lui signifier qu'on le reconnaît. La durée est le prétexte qui vise l'avènement du bon moment** (le fameux « *kairos*¹⁵ » des philosophies grecques). Car sinon le professionnel peut jouer inconsciemment un rôle d'allié à la stratégie d'évitement (d'esquive¹⁶) de l'utilisateur.

Cette alliance est le germe d'une possibilité à devenir ce qu'ils sont.

Le formateur, l'éducateur, l'accompagnateur occupe la place de « l'imgo parental » et représente la fonction symbolique du père. Il faut y être attentif, le reconnaître sans vouloir se substituer « au père », car la construction symbolique qu'en fait l'utilisateur peut-être différente de la propre vision que l'on peut en avoir.

Face à tout ce que l'on appelle « problèmes » par rapport à l'existence il faut apprendre à problématiser. Car arriver avec une réponse univoque par rapport à un problème identifié, risque fort de faire réapparaître ce dernier à l'identique ou sous d'autres mises en scène sociales.

C'est éviter les trop fortes certitudes et/ou les réponses toutes faites.

Cela nous permet de faire le point sur ce qui reste, « **les écharde mentales** » : ce qui relève de la vigilance du professionnel, en tant qu'il connaît sa pente (naturelle : on est souvent dans une dynamique de réduction, de logique d'étiquetage) pour pouvoir la remonter.

Cela relève bien de la complexité qui s'oppose (étymologiquement et « pratiquement ») à la simple mise à plat (il subsiste toujours des « reliefs » et donc des « zones d'ombre ») :

- Comment être et rester dans cette nouveauté (virginité) et ne pas être sur du prêt à penser (comme souhait de sécurisation) ?

Exemple : la situation d'une personne âgée atteinte d'un cancer et suivi dans un service d'accompagnement de fin de vie.

Cette personne se plaignant d'une douleur aiguë à la jambe, l'équipe de soin lui prescrit de plus fortes doses de morphine pour en calmer la douleur, elle-même mise sur le compte de l'évolution du cancer. Ce traitement se révèle inopérant, la personne se plaignant toujours. L'équipe soignante explique alors cela par l'évolution du mal qui ne peut plus être contenu par les palliatifs médicamenteux.

Un jeune médecin remplaçant arrive alors dans le service et quand la personne se plaint à lui, il demande une radio qui révèle la présence d'une fracture ...

Ainsi l'excès de savoir peut faire passer à côté d'hypothèses crédibles et heuristiques. Un biais déclencheur se situe dans l'alliance pédagogique sans pour autant être la seule et unique réponse. On est sur de la réactivation du désir, mais une réactivation qui passe par un cadre (car sans ce dernier on court le risque d'une dérive délinquante). Le cadre est le passage

¹⁵ Cf. Protagoras, Socrate, ... Ce qui revient à réintroduire de la pensée aristotélicienne dans nos pensées et normes de références platoniciennes, de « l'Aletheias » versus « Veritas »

¹⁶ Cf. S. Boimare, Atténuer la peur d'apprendre : le rôle de la médiation culturelle, Cycle « Apprendre » 2000. In Cycle Apprendre 2000 – 2003. BPS /Carif-Oref Réunion.

incontournable de la frustration structurante qui permet de différer la réalisation (pulsionnelle) du désir.

▪ COMMENT DECLINER LA FONCTION D'ACCOMPAGNEMENT ?

L'alliance ne se décrète pas, il faut du temps pour construire la confiance qui permet de faire appel à l'extérieur (non pas comme invitation par impuissance, mais comme renfort qui permet d'aller à la rencontre). C'est préparer à accompagner des passages, des changements, il y a des pertes qui correspondent plutôt à des refontes. (Processus de changements en référence à l'écoute active et réflexive de C. Rogers).

1. La question de l'accueil « inconditionnel » de toutes les personnes (pas d'exigences) peut « nous » amener à passer à côté de la demande : oubli de la durée (Entrée/Sortie permanente), cycles ou saisonnalité des entrées, etc). A l'inverse, l'exigence n'est-elle pas « une violence insupportable » qui nous pousse à « nous » retrancher très souvent dans le faire.

Il faut prendre le temps de la parole avant d'introduire, ré introduire une personne dans l'activité. Il faut restituer du sens, à l'objet (action, support, « projet », accompagnement, ...) mais aussi et surtout à l'utilisateur... « lui bailler signifiante ».

La notion de projet est souvent une notion « terroriste ». L'objectif principal doit être la mise en lien, c'est-à-dire perdurer dans cette vigilance qui permet de saisir la priorité. Sinon on reste dans l'absence de mise en dialogue avant que de faire. Passer trop vite dans le faire, c'est être trop rapidement dans l'activation du dispositif et donc de l'assignation d'objectifs. Et un objectif prescrit est différent de la mise en évidence de potentialités dites et reconnues qui s'expriment dans le « vouloir faire » et qui permettent, à la personne, de sortir de sa condition d'objet.

Il faut donc s'inscrire dans **un cadre élastique**, plus large que le cadre rigide, borné par les objectifs. Cette plasticité est apportée par nos éclairages de professionnels étant eux-mêmes leur propre outil de travail.

Bien sur, nos objectifs professionnels sont eux soumis à nos missions et nous devons compter avec eux, mais avec souplesse, la souplesse de notre aperception¹⁷ de notre professionnalité.

2. Comment réinterroger cette dernière à travers le prisme de notre place « d'imgo parental » qui déborde (va au-delà) de notre place d'« éducateur ».

Nous sommes assignés par l'utilisateur, il n'y a pas de 'pré carré', mais il s'agit de ne pas se tromper de mission. Nous ne sommes pas non plus omniscient, il faut donc activer un réseau, dont nous restons le garant du 'tuilage des compétences' (« tuilage des rôles ». cf. Tosquelle).

Il faut être aussi conscient que l'on ne peut fuir « l'adresse » du jeune, au risque de se faire le complice de ses stratégies (évitements, etc.). La 1^{ère} réponse, c'est l'écoute qui va permettre la mise en œuvre de la parole, d'une parole partagée.

Accueillir : c'est être assigné à l'insupportable mais c'est permettre à l'autre de sortir de son insupportable. Le renvoyer (à d'autres) c'est lui faire subir une (nouvelle) violence.

Notre posture¹⁸ doit être celle de celui qui 'prend soin' de l'autre dans sa globalité, dans sa souffrance, sans sombrer dans l'imposture de l'apprenti sorcier, sans être ou se vouloir seul.

¹⁷ Ou auto-conscience (au sens Husserlien de la phénoménologie)

Mais, dans la réalité de terrain bien différente, si j'accueille la souffrance (cette souffrance), qu'est-ce que j'en fais ... ?

Accueillir la souffrance, c'est déjà la traiter. La souffrance est un 'agir' et accueillir cet agir là, permet à l'utilisateur de repartir différemment. La continuité de traitement de cette souffrance va sûrement nécessiter l'appel à d'autres structures. Un réseau qui ne se tisse que de personne à personne; aussi doit-on rester vigilant à le renforcer, à le faire vivre.

Ce n'est pas uniquement **activer des outils**. La question n'est pas seulement 'un outillage' car ce recours ne peut pas « **s'imposer** » et doit être accompagné dans la mise en relation. C'est d'autant plus important que cela permet de maintenir le tissage de lien, de faire *con* texte, **sinon ça ne peut pas fonctionner**. La confiance ne peut être transitive sans l'évidence éprouvée qu'elle existe bien dans la relation entre les professionnels eux-mêmes.

La confiance se construit sur la longueur, souvent plusieurs mois; durée qui n'assure pas pour autant la réussite de l'étape suggérée. L'accompagnement d'une trajectoire advient au travers de ces passages (« pas sage ») et doivent donc s'intégrer à un cadre de travail et sont par là même liés à une **organisation**.

Nous sommes bien au cœur de nos missions : Comment je me saisi de ce temps et de cette organisation pour étayer la mise en lien...

▪ COMMENT REPENSER L'ORGANISATION ?

Pour le formateur, choisir l'entrée par l'activité c'est parfois être dans la complicité avec le jeune.

De plus nous avons à faire avec les injonctions des cahiers des charges des dispositifs : **de l'individualisation dans du collectif**.

L'organisation doit permettre le travail du (en) groupe et l'accueil individuel (quel que soit le moment de la journée ...). Ce n'est pas économiquement impossible.

Si le jeune ne peut être accueilli sur le groupe (atelier, chantier, sorties) de part son état, il est préférable de travailler sur cet objet là. La réponse à la question de sécurité, nous renvoie à la nécessité de devoir rendre compte de la priorité de nos missions.

L'articulation entre activités :

- groupes : 18/19/20 personnes (résidus d'absences, immersions en entreprises, missions autres, ...)

- et face à face : 8/10/12

Impose de la souplesse.

Comment instaurer cette souplesse là ?

Car sans souplesse, il ne peut y avoir de réactivité. Cela demande une mobilité : interne, structurelle et externe. Paradoxe : C'est disposer d'un cadre souple, c'est-à-dire « pouvoir quand même en sortir pour répondre ». Il n'y a pas de recettes, ça se construit en faisant, même si cela suppose une organisation *a priori*.

Par exemple :

- **La question des attitudes vis-à-vis de l'alcool** : « Il y a cru, nous y avons cru et il a replongé ! »

Première remarque : Nos métiers sont bien de l'ordre d'une foi en l'autre, il y a quelque chose de l'ordre de la croyance : substitutive (l'accompagnant en est le dépositaire conjoncturel), constitutive (l'utilisateur s'en ressaisit à terme dans la dynamique de mise en lien).

¹⁸ Qui rejoint celle du « thérapeute », pris dans son sens étymologique

Deuxième remarque : il faut prendre garde à ne pas rajouter du 'trauma au trauma', la situation évoquée n'est en soit ni un exemple d'échec, ni un exemple de réussite. Elle nous permet cependant de remettre en relief ce qui s'est joué : « une personne qui arrive avec « un problème » (dépendance alcoolique) qui correspond 'à une mise en scène sociale d'une problématique générique'.

*Pourquoi dès lors, ne pas accepter de se mettre en rupture afin d'accéder à la problématique générique. « **Tout ce que l'on appelle des problèmes sont déjà des solutions** (apportées à cette problématique générique pour moins en souffrir et la rendre supportable) »*

La question n'est pas d'être soumis au choix : de devoir traiter ou de dire je m'en fous en signifiant « ce n'est pas mon métier ».

*Pour cela, il faut cesser (ou sortir) de « l'obsession de la solution ». Ce qui importe c'est de rendre compte de la situation des jeunes, de la réintroduire dans toute sa complexité pour ne pas faire fi de pans entiers du réel au risque de se rendre complice (de jouer le jeu que le jeune veut nous faire jouer) face à sa peur viscérale (souffrance sentiment abandonnique de rupture) en lien avec les injonctions ('devoir s'émanciper') et à l'assignation à l'inconnu. (cf. *Le Moi-Peau*¹⁹, Didier ANZIEU, Dunod, 1995)*

- **La question des pré requis** (les attitudes 'attendues' avant d'entrer dans l'activité)

« Pourquoi faut-il aussi longtemps pour faire accepter les pré requis ? Ils ne sont pas acquis après 7 mois et pourtant ils sont capitaux (*une question de sécurité* : pas de 'fumette', être équipé : chaussures de sécurité, etc.). Pourtant, ils sont là !»

N'y a-t-il pas un jeu de mise en danger du lien ? Une manière de tester la fiabilité/fidélité de ce lien ? Un jeu (ritualisé) de provocation par rapport aux intervenants ? La provocation n'étant qu'invitation par impuissance, convocation à témoigner de l'intérêt.

Au-delà de cette question, il y a là des éléments récurrents du point de vue du **Profil Clinique** : 'tout cela laisse supposer comment le travail autour du maintien d'une extrême vigilance reste heuristique ..., tout peut être objet de travail : l'abord par l'objet en devenir 'd'objectif'. La règle et le cadre se construisent dans le temps... il est impératif de donner du sens aux codes et à la règle (le sens **pour eux**, c'est-à-dire celui que l'on va incarner pour eux, dans une totale intégrité). Par là il pourra y avoir possibilité de transformation de la pulsion en désir (i.e. un passage « consistant », de la pulsion par la règle et la loi) qui seul permet la projection dans un devenir et l'acceptation d'un avenir indissociable d'un sentiment forcément 'singulier' d'existence. (cf. le processus d'individuation psychique et collective. Gilbert Simondon²⁰).

¹⁹ **Le concept du moi-peau de Didier Anzieu** : « Pour le psychanalyste que je suis, écrit D. Anzieu, la peau a une importance capitale: elle fournit à l'appareil psychique les représentations constitutives du Moi et de ses principales fonctions ». Il assignait, dans son article princeps de 1974 sur le Moi-peau, trois fonctions à celui-ci : une fonction d'enveloppe contenant et unifiante du soi, une fonction de barrière protectrice du psychisme, une fonction de filtre des échanges et d'inscription des premières traces, fonction qui rend possible la représentation. Au cours de ses recherches psychanalytiques, D. Anzieu s'est interrogé sur les fonctions du Moi-peau: Tout comme la peau est l'enveloppe du corps, la conscience tend à envelopper l'appareil psychique. Toute fonction psychique se développe par étayage sur une fonction corporelle dont elle transpose le fonctionnement sur le plan mental. La peau fournit donc à l'appareil psychique les représentations constitutives du Moi. L'auteur décrit les principales fonctions du Moi-peau au nombre de 9 dans la première édition de 1985 et au nombre de 8 dans la seconde parution en 1995. (La dernière a été supprimée car jugée négative) <http://nathalie.benazra.free.fr/mem17.html>.

²⁰ L'apport de Gilbert Simondon, philosophe assez cher à Deleuze, est très important sur cette question. Sa réflexion porte sur les processus d'individuation. L'individuation, c'est-à-dire le passage du bagage psychosomatique générique de l'animal humain à la configuration d'une singularité unique, est peut-être la catégorie qui, plus que tout autre, est inhérente à la multitude... Si on parle de la multitude, on met précisément l'accent sur *l'individuation* ou sur la dérivation de chacun des " multiples " à partir de quelque chose d'unitaire/universel. Simondon, comme, pour d'autres raisons, le psychologue soviétique Lev Semenovitch Vygotski et l'anthropologue italien Ernesto de Martino, ont justement attiré l'attention sur semblable dérivation. Pour ces auteurs, l'ontogenèse, c'est-à-dire les phases de

S'il n'y a pas vraiment de règles, la question de l'organisation et de l'accompagnement vers cette transformation de la personne, qui fait qu'elle n'est plus mue par des pulsions mais par des désirs (liés à une capacité de projection), repose sur 3 principes :

1. **la bienveillance** : « un regard paisible » sur leurs histoires, leurs personnes
2. **la contractualisation** : l'engagement sous contrôle (ne pas confondre le pré requis avec les objectifs de l'action !)
3. **l'alliance pédagogique** : c'est par (à travers) son initialisation qu'il y a prise de sens, dans la mesure où nous même nous l'incarons

Cela renvoi à la question 'du politique', à la question de l'éthique personnelle et à la question de l'éthique de l'institution. C'est-à-dire de ne pas être uniquement dans la contradiction :

- notre société n'a plus de sens commun (droit régalién en contradiction et en opposition au droit commun),

- leur seule expérience sociale (et unique) relève de l'expérience clanique et néo tribale²¹

Comment dès lors sans trahir, nous positionner pour donner du sens, sans penser que les choses sont évidentes ? Cela passe par un travail sur l'éthique personnelle (intégrité, authenticité, symétrie relationnelle, ...). Il n'y a pas des pré requis, mais des règles ...qui sont intangibles (elles ont un sens). Le point critique c'est quand il y a refus de la loi pourtant reconnue comme juste.

développement du " je " singulier et conscient de lui-même, est la *philosophia prima*, seule analyse claire de l'être et du devenir. Et l'ontogenèse est *philosophia prima* précisément parce qu'elle coïncide en tout et pour tout avec le " principe d'individuation ".

www.globenet.org/transversales/grit/simondon.htm; commposite.org/2000.1/articles/gladu.htm

²¹ Cf. B Stiegler, <http://www.arsindustrialis.org/media/220206.wma> et M. Maffesoli: *Le temps des tribus*

Synthèse de notes de lecture de S. ROUX

1/ Distinguer l'information de l'interlocuteur***a/ Se considérer pour s'entendre***

Pour faire court, nous dirons que lors d'un échange entre des personnes, nous avons deux types d'éléments. Nous avons d'une part **les informations** qui circulent et d'autre part **les interlocuteurs** qui les émettent ou les reçoivent.

Cette distinction pourtant évidente est rarement faite, au point que souvent les spécialistes réduisent l'idée de communication à celle d'informations. Or, autre évidence, les informations ne sont que des objets alors que les interlocuteurs sont des sujets. L'essentiel de **notre attention** devrait se porter **sur les personnes**, ne serait-ce que par soucis d'efficacité des échanges.

Plus il est important que l'information soit entendue, plus il importe d'abord que celui qui doit l'entendre existe. Pour qu'il existe, il est incontournable qu'il se sente considéré. C'est pourquoi plus l'information est d'importance, plus notre interlocuteur doit être considéré. Or quand une information est importante, le réflexe est plus d'essayer de peaufiner son message, souvent dans le but de convaincre son interlocuteur, que de lui accorder la moindre considération.

« **Convaincre c'est détruire** ». Convaincre, c'est tenter d'anéantir la pensée de l'interlocuteur pour la lui faire remplacer par la nôtre. Exprimée de cette façon l'idée peut sembler un peu forte, mais quoi qu'on en dise, convaincre conduit à la pensée unique et cela ne peut que nuire à la communication.

Il sera avantageux de **ne pas confondre « faire passer une information » et « convaincre »**. Quand on fait passer l'information, l'autre en dispose... alors que quand on le convainc, il la subit et n'en dispose pas.

b/ Distinguer Mise en lien et Communication

Quelle que soit la situation entre deux interlocuteurs, de la plus douce à la plus conflictuelle, **il y a toujours de l'information**. C'est un des dénominateurs communs à toutes les situations de rapports humains. Même entre deux personnes qui se côtoient sans se parler, il circule une quantité de « messages » par le non verbal.

Mais il ne suffit pas qu'il y ait de l'information pour que l'on puisse parler de communication. L'assertion de l'école américaine de Palo Alto « On ne peut pas ne pas communiquer » est très discutable, même si la PNL (Programmation Neurolinguistique) en a fait l'un de ses principaux présupposés.

Quand deux personnes s'insultent, spontanément nous ne dirons pas qu'elles « communiquent ». Nous ne parlerons même pas de « communication conflictuelle ». Nous évoquerons tout naturellement l'idée de « **mise en lien conflictuelle** ». Le langage populaire nous renseigne donc tout simplement sur ce fait. L'évidente circulation des insultes n'implique pas qu'il y ait « communication », même s'il y a « échange de quelque chose »...

Pour insister sur la notion de communication nous ferons une distinction quelque peu artificielle, parce que trop marquée, entre « **mise en lien** » (signifiant qu'on est « re-lié ») et « **communiquant** » (signifiant qu'on est « ouvert »). Ce qui est relié est en état d'interdépendance, voire de dépendance : l'état de l'un modifie l'état de l'autre.

Par contre, dans une maison, deux pièces sont communicantes quand elles disposent d'une ouverture permettant d'aller de l'une à l'autre. L'état de l'une ne dépend pas de l'état de l'autre, mais on peut aisément circuler entre les deux.

Différencier « mise en lien » et « communication » n'est pas qu'une fantaisie linguistique. Les mots existent avec une signification et une étymologie précise (voire même un usage populaire significatif). Il convient d'utiliser le mot correct, sinon juste, pour savoir de quoi on parle. C'est ce manque d'acuité qui conduit à confondre « communication » avec « manipulation ». Cela a eu pour conséquence d'induire de la méfiance chez beaucoup (et sous cet angle, la méfiance est bien justifiée).

Être attaché ou être ouvert ne procède pas de la même attitude. Il est assez désolant que cette nuance n'apparaisse pas dans le discours de nombreux spécialistes de la communication. Pour simplifier encore sans dénaturer, dans la **mise en lien** nous avons une information **imposée par l'émetteur et subie par le récepteur** alors que dans la **communication** nous avons une **information proposée par l'émetteur et accueillie par le récepteur**. (Et c'est seulement dans ce dernier cas que l'interlocuteur peut véritablement disposer du contenu de l'info).

c/ Pour bien circuler, paradoxalement, l'information ne doit pas être prioritaire

Selon que l'on privilégie l'usager (l'interlocuteur) ou l'information (ce qui est dit), nous n'avons pas le même processus d'échange. Nous réserverons le mot « **communication** » aux situations où l'on **privilégie la personne** (avec un esprit d'ouverture) et l'expression « **mise en lien** » à celle où l'on **privilégie l'information** (avec un esprit de dépendance).

Même si on a beaucoup d'acuité sur le propos, quand on est juste focalisé sur l'information, nous n'aurons que de la « manipulation d'objets intellectuels ». Nous dirons qu'il y a « **intérêt** » pour « l'objet information ». Nous éviterons dans ce cas le mot « **attention** » qui est réservé aux personnes : on *s'intéresse* à quelque chose alors qu'on *donne de l'attention* à quelqu'un. La mise en lien est une affaire d'intérêt, la communication est une affaire d'attention.

Quand on porte son attention sur l'individu, nous parlerons de communication. **Être dans un processus de communication, c'est quand l'interlocuteur compte plus à nos yeux que son propos ou que le nôtre.**

Être dans un processus de mise en lien, c'est au contraire quand « l'objet information » compte plus à nos yeux que notre interlocuteur et que nous même. C'est ce qui se passe, hélas, à chaque fois qu'on cherche à convaincre autrui ou qu'on se laisse soi-même convaincre. Comme dans les sinistres pratiques sectaires, on tente d'établir une pensée unique. Cela est particulièrement contreproductif et ne peut en aucun cas convenir au fonctionnement d'une structure professionnelle. C'est sans doute là le point majeur, en terme de communication, qui manque à la plupart des approches, dans la conception des ressources humaines. Cette imprécision est coûteuse en énergie, en motivation et en qualité des résultats.

d/ Autant « d'univers » que de personnes

L'erreur habituelle est de croire qu'il y a un **monde unique** dans lequel nous baignons tous et des évidences partagées sur lesquelles on devrait s'accorder. Nous sommes troublés par le fait qu'il existe d'une part des réalités extérieures objectives alors que nous avons, d'autre part, chacun notre façon de les percevoir. Même si nous avons l'instinctive sagesse de comprendre que les points de vue, les goûts et les avis peuvent être différents et que tout cela est très « normal », nous ne mesurons pas à quel point les perceptions peuvent être différentes... au point parfois d'être opposées... et elles sont cependant toutes « justes » selon leurs fondements.

Nous trouverons donc **différentes perceptions** d'un même espace-temps. Prenons l'exemple d'un magasin. Quand de nombreux clients attendent d'être servis, l'un d'eux peut avoir la préoccupation d'être correctement renseigné, de ne pas se tromper dans son achat et faire confiance au vendeur. Un autre craint d'être volé en payant trop cher ou en recevant des renseignements erronés. Un autre ne supporte pas qu'on le fasse attendre et a le sentiment qu'on se moque de lui. Un autre encore prend son temps et profite de cette attente pour satisfaire sa curiosité en regardant les autres articles exposés. De son côté, le vendeur se demande combien il fera de ventes, car l'objectif fixé par sa direction doit être atteint, d'autant plus qu'une prime est en jeu. Un autre vendeur se préoccupe peu de cette prime et a pour projet surtout de satisfaire son client. Un autre espère que malgré cet afflux de clientèle ils pourront quand même fermer à l'heure. Un autre encore craint terriblement la réprimande de sa hiérarchie s'il ne réalise pas son cota de vente. Dans ce même lieu que représente le magasin, dans ce même « espace temps objectif » que tout le monde a sous les yeux, se côtoient des « univers subjectifs » forts différents.

Face à une même réalité extérieure les perceptions individuelles s'entrechoquent les unes les autres et parfois se contrarient. C'est là tout l'enjeu de la communication ou de l'accueil : faire en sorte que ces différences de perception d'une même chose n'entravent pas l'échange qui doit avoir lieu.

e/ D'un univers à l'autre

Quand une personne veut livrer sa pensée à un interlocuteur, il a d'abord dû être attentif à ce qu'il y a dans son propre « monde intérieur » (représentations) pour le traduire en message (symboles, langage) qu'il envoie alors à son interlocuteur (informations). Cet interlocuteur va le recevoir, et devra s'en faire à son tour une représentation personnelle, qu'il resituera, pour le comprendre, dans son « monde intérieur » à lui.

Nous croyons alors facilement que la représentation que se fait notre interlocuteur est équivalente à celle que nous avons à l'esprit initialement. Or, même si nous mettons beaucoup de soin dans l'expression de ce que nous voulons communiquer la représentation que se fait notre interlocuteur est toujours différente de notre pensée initiale. « Avoir dit » ne signifie pas systématiquement qu'on a été entendu et encore moins qu'on a été compris. La transmission n'est jamais de l'ordre du 100%. Il faudra donc une vigilance pour s'assurer que l'écart n'est pas trop grand et s'il l'est, apporter les correctifs nécessaires.

Pour exprimer « ce que nous nous représentons intérieurement » nous commençons par en réaliser la « symbolisation » par des mots, gestes ou écrits. Or ceci est forcément **une transcription imparfaite**. Nous remarquons souvent cela dans des traductions d'une langue à l'autre. Par exemple le titre du premier livre de Carl Rogers « *Counseling and psychothérapie* » a été traduit par « relation d'aide et psychothérapie ». Or « *counseling* » ne veut en aucun cas dire « relation d'aide ». Si déjà il y a un tel écart rien qu'au niveau du titre, qu'en est-il du texte de l'ouvrage ?

La simple transcription de notre pensée en langage soulève déjà une difficulté d'interprétation personnelle. Avons-nous bien **traduit** notre pensée ? Mais ce n'est pas tout. Notre interlocuteur recevant notre « traduction » doit à son tour traduire cette « information » pour se faire une représentation personnelle dans son propre esprit. Cette traduction de notre message en sa « pensée personnelle » amène aussi des distorsions de sens. Cela renvoie à notre problématique de « traduction ». Imaginons qu'un document en français soit traduit en anglais, puis que cette traduction anglaise soit ensuite traduite en allemand. Si on compare finalement le document en allemand avec le document initial en français, on sera surpris par les glissements de sens.

Donc depuis notre esprit jusqu'à celui de notre interlocuteur, l'idée véhiculée fait un long voyage et n'arrive pas dans l'état où elle est partie. Notre façon de traduire notre pensée en message et la façon qu'à notre interlocuteur de traduire notre message en pensée dépendent de ce qui a constitué notre vie, de toutes les bases sur lesquelles s'appuient nos mécanismes cognitifs, de notre culture personnelle, de notre histoire et surtout de la façon dont nous l'avons vécue... Que de paramètres !

f/ Traductions de la pensée et habitus culturels

Toute la problématique de la communication est la **traduction de la pensée en symboles verbaux et non verbaux**. Si le langage est un outil remarquable pour parvenir à se comprendre (il n'y a qu'à voir combien nous nous sentons perdus dans un pays dont nous ne connaissons pas la langue), il ne peut cependant rendre exactement la pensée. Nous comprenons alors aisément que le langage de notre interlocuteur ne parvienne pas forcément à exprimer ce qu'il veut dire. D'où l'impérieuse nécessité d'avoir notre attention portée sur lui pour mieux « capter » ce qu'il cherche à exprimer, malgré les déformations de sens.

C'est ce qui fait que nous distinguerons, comme nous l'avons évoqué plus haut le **message réel** et le **message apparent**. Plusieurs phénomènes interfèrent. La difficulté de transcription (traduire la pensée) mais également une autre encore plus importante qui vient s'y ajouter : l'*habitus* culturel, comme par exemple une pudeur mal ajustée, qui consiste à ne pas montrer ce qu'on pense et à ne le révéler qu'à demi mots.

Ainsi, une personne qui se trouve embarrassée, au lieu d'en faire part en essayant de l'exprimer de façon adéquate, aura tendance à adresser une critique à son interlocuteur. Si l'attente est trop longue, au lieu de dire « **je suis vraiment pressée** », elle dira « **ils ne sont vraiment pas rapides ici** ». Une autre personne souhaitant boire un café dira rarement « j'aimerais prendre un café, quelqu'un en veut-il un ? ». Il demandera plutôt à l'assistance « quelqu'un veut-il un café ? » afin de dissimuler son désir derrière celui des autres. Cela va même jusqu'au fait que, si personne n'en veut, il peut parfois s'en priver pour ne pas se démarquer. La personne soumise à cet *habitus* peine avec l'expression de soi. Il convient donc de l'aider. **L'accueil consiste ainsi à aider son interlocuteur à exprimer ce qu'il cherche à dire ou à demander**, afin de répondre à son attente réelle et non à son attente apparente. Ne pas tenir compte de cela amène tensions, conflits, malentendus, mécontentements. Heureusement, nous le faisons plus ou moins instinctivement, mais il n'est pas superflu de l'analyser plus précisément. C'est un moyen très efficace d'apaiser les situations conflictuelles.

Ce soutien peut se décliner selon quelques degrés de validation.

g/ Des différents types de validation

Il est habituel en communication de parler « d'accusé de réception », de « strokes » (en analyse transactionnelle) ou, plus généralement, de « feed back », pour nommer le retour qu'on envoie à son interlocuteur après qu'il nous ait adressé une information. Ce retour, peut être une validation de ce qui nous est adressé, ou un rejet.

Les deux premiers degrés incontournables de validation sont « **l'accusé de réception** » (validation du fait qu'on a reçu le message) et le « **message de compréhension** » (validation du fait qu'on en a compris le sens). Nous noterons qu'on peut recevoir un message (au point de pouvoir le répéter) sans pour autant l'avoir compris. Dans les situations de mise en lien, le niveau de validation ne dépasse pas ce stade de réception et de compréhension.

Dans les situations de communication s'y ajoute des niveaux complémentaires. Le « **message d'accueil** » (validation du point de vue de l'interlocuteur, sans pour autant y adhérer), le « **message de gratitude** » (remerciant l'interlocuteur pour la réponse qu'il vient de nous

donner suite à notre question) et le « **message de cohérence** » (validation du point de vue qui vient d'être exprimé par rapport à la raison qui fonde ce point de vue).

Par exemple, face à une personne qui s'impatiente en disant « ça fait trois heures que j'attends ! » le message de cohérence pourrait être « si ça fait trois heures (raison), je comprends que vous en ayez assez (conséquence) ».

Dans la mise en lien, la validation ne porte que **sur le message apparent** (accusé de réception, puis message de compréhension), alors que **dans la communication, la validation** porte **sur le message réel** (et nous avons en plus, message d'accueil, message de gratitude et message de cohérence).

Dans le cas de la personne qui s'impatiente, l'habitude sera généralement de privilégier le mode « mise en lien », c'est à dire de ne rien valider du tout, mais d'expliquer « nous faisons ce que nous pouvons, il y a beaucoup de monde. Nous allons bientôt nous occuper de vous ». Le message d'impatience a bien été reçu et compris (bien que ce ne soit pas explicite), mais il n'est pas accueilli. Il est même contredit avec un argument « nous faisons ce que nous pouvons ». Assertion qui a tendance à rendre l'interlocuteur coupable de ce qu'il vient de nous dire...

La qualité de la validation vient plus d'une attitude (confiance et considération) **que d'une expertise linguistique**. Même si mieux vaut un parler simple avec une bonne attitude qu'un parler élaboré et manipulateur qui ne tient pas compte de l'interlocuteur.

Cela questionne la qualité de ce feed back.

2° Feed back adapté

a/ Messages d'accueil

Après avoir entendu et compris, il convient d'accueillir ce qui vient de nous être adressé. « **Accueillir** » ne veut en aucun cas dire qu'on se range obligatoirement à l'avis de notre interlocuteur. Quand par exemple il dit « ils ne sont pas rapides ici », il n'y a pas lieu d'être d'accord avec cet avis. « **Accueillir** » signifie simplement qu'on lui accorde que tel est son point de vue et que si tel est son point de vue, il doit être fondé pour lui (il doit avoir une "raison juste" en lui pour penser ainsi, de la même façon que nous avons, en nous, une "raison juste" de penser différemment). Ici, sa raison juste est qu'il n'ose pas dire son message réel, c'est-à-dire qu'il ressent une impatience.

L'**accusé de réception** signifie « je t'ai entendu », le **message de compréhension** signifie « je te comprends tout a fait » et le **message d'accueil** signifie « je conçois que tu penses ainsi (en lui accordant qu'il a une raison, même si on ne la connaît pas) ». Naturellement on ne prononce pas tout cela. Il ne s'agit que de ce qui est pensé et cela se traduit spontanément dans notre non verbal, éventuellement accompagné par un discret « ok » ou « d'accord ».

On arrive tout naturellement au message d'accueil, simplement en considérant plus la personne que son propos et en lui accordant qu'elle a une raison, même si on ne la connaît pas, de dire ce qu'elle dit, et de le dire comme elle le dit. Il s'agit tout simplement de cette **confiance inconditionnelle** si souvent évoquée par Carl Rogers. Cette confiance ne concerne pas le fait qu'on accrédite un comportement désobligeant, mais qu'on accorde à celui qui l'a eu qu'il a une raison de l'avoir eu. Il n'y a pas incompatibilité à se méfier de ce comportement (s'il est dangereux), tout en ayant confiance dans le fait que l'interlocuteur à sa raison de l'avoir.

Après cette étape d'accueil, il est parfois nécessaire de poursuivre par une question afin d'aider l'interlocuteur à mieux préciser ce qu'il veut dire. Il ne s'agit **pas** là d'un acte de curiosité, voire de **voyeurisme clinique, mais d'un accompagnement à l'expression**.

Aidant ainsi l'interlocuteur à se faire comprendre, cela fait la plupart du temps tomber les tensions ou l'agressivité, quand il y en a.

b/ Reformulation

La reformulation est souvent évoquée en communication, mais presque toujours de façon erronée. Trop de personnes pensent qu'il suffit de reprendre ce qui vient d'être dit, de faire « miroir » ou de faire « écho »... sans euphémisme, de faire « perroquet ». Rien n'est plus faux en ce qui concerne la reformulation. **La reformulation n'est pas sensée reprendre le message apparent mais le message réel.** Ce n'est pas ce qui est dit (verbalement) qui est reformulé, mais ce qui est exprimé (généralement en non verbal).

D'autre part, même concernant le message réel, la reformulation n'est surtout pas un miroir (la glace, c'est froid), ni un échos (cela résonne creux), c'est plutôt une **présence chaleureuse (pleine et humaine) qui donne à l'interlocuteur le sentiment d'être reconnu et d'exister.**

La reformulation est techniquement, une phrase grammaticalement affirmative, mais prononcée sur un ton légèrement interrogatif. Un patient à qui la secrétaire médicale annonce qu'il n'aura rendez-vous que dans cinq mois s'exclame « Pas avant ? ». La secrétaire pourrait reformuler « c'est trop tard pour vous ? », même si elle ne peut proposer une date plus proche. Reconnaître le souhait de l'autre, même si on ne peut le satisfaire est extrêmement important. L'erreur de la secrétaire aurait pu être, au lieu de proposer une reformulation, de répondre « Je suis désolée mais je n'ai rien plus tôt » (indifférence, fuite) ou « Vous savez ce n'est pas si loin, quelques fois les rendez-vous sont à six mois » (manipulation, agression à peine voilée) ou « il y beaucoup de consultations, le docteur est débordé » (toujours indifférence et fuite) ou, pire encore « vous savez il n'y a pas que vous ! » (agressivité déclarée).

La reformulation est un type particulier de question fermée (c'est-à-dire auquel on répond, par *oui* ou par *non*, verbalement ou non verbalement). C'est un moyen extrêmement délicat de reconnaître son interlocuteur et d'apaiser une tension.

Attention danger: une reformulation faite de façon technique, et sans l'état d'esprit correspondant, peut produire l'effet inverse et être prise pour une niaiserie, ou une moquerie.

Nous retiendrons qu'on ne fait pas une reformulation parce qu'on se dit « là il faut que je fasse une reformulation ». Celle-ci découle naturellement d'une attitude dans laquelle on est attentionné à son interlocuteur. Une reformulation construite intellectuellement n'a aucune chance d'être efficace, elle risque même de provoquer de l'agacement.

c/ Questionnements (aide à l'expression)

Il peut arriver qu'une reformulation ne soit pas adaptée et que, naturellement, il apparaisse le besoin de poser une question, toujours **dans l'idée d'aider son interlocuteur à exprimer ce qu'il veut dire.** Poser une question c'est avoir l'humilité d'accepter de ne pas savoir et de passer par l'autre, pour accéder à l'information plus précise. Quand on pose une question on doit toujours être clair avec le fait que **la réponse ne nous est jamais due.** Poser une question c'est inviter son interlocuteur à apporter une précision supplémentaire. Quand il donne la réponse, comme elle n'est pas due, elle doit être suivie d'un **message de gratitude.**

Cela peut sembler étonnant, mais vous remarquerez que notre code culturel nous fait dire naturellement « **merci** » à une personne qui nous donne ce qu'on lui a demandé. Dans de nombreuses situations ordinaires du quotidien, tout le monde dit spontanément « **merci** » sans qu'on trouve cela exagéré. Puisque nous avons appris le message de gratitude dans notre éducation ordinaire, profitons de cette précieuse acquisition pour la mettre en œuvre dans la communication. Le message de gratitude qui suit la réponse qu'on reçoit pourra être verbal ou non verbal, mais doit toujours être présent.

Nous aurons des questions fermées (auxquelles l'interlocuteur répond par oui ou par non), des questions ouvertes (où l'interlocuteur peut nuancer et développer son point de vue), des questions à choix multiples (où l'interlocuteurs « coche la bonne case » en reconnaissant sa réponse dans plusieurs possibilités proposées).

Il est, hélas, habituel de dénigrer la question fermée, qui est pourtant de grande importance dans l'aide à l'expression qu'on offre à son interlocuteur.

d/ Obtenir l'information dont on a besoin

Nous venons d'envisager le fait d'aider son interlocuteur à exprimer ce qu'il cherche à dire. Mais il peut aussi se faire qu'on pose une question pour obtenir une information que notre interlocuteur ne cherche pas à dire, mais dont on a besoin. Prenons l'exemple du simple fait de demander le nom, le prénom, l'adresse, le numéro de téléphone, etc., lors d'une prise de contact. Même dans ces questions aussi simples, **un message de gratitude** (généralement non verbal) **doit venir ponctuer chaque réponse** (nom, prénom, adresse, téléphone). Ne pas donner ce message de gratitude confère à l'échange une allure d'interrogatoire insupportable et peut générer une grande souffrance chez ceux dont l'identité s'est construite autour de « failles narcissiques ».

Nous remarquerons néanmoins que de nombreuses personnes le font spontanément, dès lors qu'elles veillent à rester centrées sur la situation de leur interlocuteur. Quand ce n'est pas le cas il convient d'y remédier, pour donner à l'accueil l'humanisation et le professionnalisme requis.

e/ Messages de cohérence (non pas ramener à la raison mais à « sa » raison)

Le message de cohérence découle naturellement du fait qu'il y a eu un vrai message d'accueil : nous accordons alors spontanément à notre interlocuteur qu'il a une raison (de dire ce qu'il dit ou de penser ce qu'il pense).

Cette notion est si importante que, outre la qualité de l'accueil ou de la communication qui en découle, **c'est une façon majeure de gérer les situations conflictuelles et même la violence**. Quand une personne est énervée, nous remarquons que nous voulons la ramener à la raison. Mais nous oublions que pour qu'elle s'apaise nous devons **la ramener à « sa raison »** et non **pas à « la nôtre »**. Vouloir lui expliquer notre raison (nos arguments) pour la calmer, revient à nier la sienne. Tout naturellement elle ne se laissera pas faire. Et si elle se laisse faire, ce n'est pas mieux : c'est qu'elle abandonne sa raison, subit l'échange, et n'entendra pas ce qu'on lui dit.

Pour être compris par son interlocuteur il est souhaitable de ne pas détériorer sa raison. Ce n'est qu'une fois que ce fondement pertinent en lui (enchaînement cognitif) est reconnu, qu'il est disposé à nous entendre sans risque. Reconnaître la raison de l'autre pour qu'il nous entende fonde la qualité des échanges.

Ce message de cohérence peut être très **discret, juste non verbal, mais il doit être là**. Verbalisé il pourrait être construit comme suit : « s'il y a ceci (sa raison) je comprends que tu aies dit cela (son propos) ». Par exemple si l'utilisateur pressé, évoqué plus haut, est une femme qui doit aller chercher ses enfants à l'école, quand elle nous a révélé sa raison, le message de cohérence sera « si vous devez aller chercher vos enfants à l'école, je comprends que vous ayez besoin de passer rapidement ». On se gardera bien de la ramener à notre raison « ben oui mais vous savez on fait ce qu'on peut ! » ou pire encore, à celle des autres « vous savez, vous n'êtes pas la seule à avoir un problème (sous entendu les autres aussi, mais ils ne disent rien...eux !) ».

Ce message de cohérence peut donc être verbalisé, mais il peut aussi n'y avoir qu'un simple regard, un sourire avec un hochement de tête ou juste un « ok » pour montrer qu'on comprend son impatience et son énervement compte tenu de sa raison. En effet, si la verbalisation du message de cohérence est parfois indispensable, en d'autres occurrences elle peut alourdir l'échange et donner la sinistre impression qu'on « applique ce qui est dit dans le manuel du parfait communicant » (il n'y a rien de tel pour énerver un interlocuteur).

Verbalement ou non, ce n'est qu'**après ce message de cohérence qu'on donne**, s'il y a lieu, **l'information (sa raison à soi)**. Par exemple : « nous faisons pour le mieux, mais nous ne pourrions pas vous faire passer avant une heure ». A ce moment, même si la personne est déçue, elle sait qu'on l'a entendue et elle a bien entendu aussi la réalité de la situation. Sa raison à elle et la nôtre, sont toutes deux présentes à son esprit et elle a une vision lucide de ce qui est possible. Cela lui permet d'ajuster son choix sur ce qu'elle doit faire. Elle le fait d'autant mieux qu'elle se sent exister. Si elle reste frustrée de ne pas être reçue plus rapidement, elle ne l'est pas sur le plan de la reconnaissance. Elle ne s'est pas sentie niée, négligée ou méprisée.

3/ Assertivité et autres attitudes

a/ Assertivité

Le mot « communication » a été si galvaudé, qu'il a un peu perdu de sa substance. Parler de « communication » aujourd'hui ne rend pas le discours très clair, à moins d'en avoir précisé le sens. Il existe un autre mot, néologisme souvent méconnu, qui désigne ce qu'est la communication. C'est le mot « assertivité ».

Ce mot est la version française de « assertiveness » qui est apparu dans la première moitié du siècle dernier avec Adrew Salter, psychologue New-yorkais. Puis le psychiatre américain Joseph Wolpe lui apporta un début de définition : « libre expression de son émotion vis à vis d'un tiers, à l'exception de l'anxiété ». Puis s'est développée l'idée que cela devait définir une certaine estime de soi (« assertif » signifie « affirmatif ») en y ajoutant « sans l'imposer à autrui ». Nous aboutissons ainsi à la définition suivante : **l'assertivité, c'est l'affirmation de soi, dans le respect d'autrui.**

Cette attitude correspond au fait d'être communicant. Les situations qui ne sont que de « mise en lien » correspondront, elles, à d'autres attitudes qui ne sont pas de l'ordre de l'assertivité, mais plutôt de l'ordre de l'agressivité, de la manipulation et/ou de la fuite.

b/ Agressivité

Ainsi que nous l'avons vu plus haut, un individu qui ressent un mal être, va rarement l'exprimer dans l'assertivité. Il va plutôt adresser un reproche à ceux qui l'entourent et peut naturellement basculer dans l'agressivité. C'est pour lui une façon de dire, mais sans dire vraiment. **Manquant d'affirmation de soi il ne peut faire autrement que porter atteinte à autrui.**

Plus une personne est agressive, plus cela signifie qu'elle manque d'affirmation de soi. C'est le signe d'une « détresse » en ce domaine et elle doit être reconnue et confortée plus que combattue. Si nous tentons de combattre son agressivité pour la calmer, cela l'insécurise encore plus et, si elle dispose de suffisamment d'énergie, cela la porte à nous agresser plus violemment encore. C'est ce que nous évoquons plus haut quand il s'agissait de « ramener notre interlocuteur à la raison », c'est à dire à « sa raison » afin de le sécuriser et qu'il puisse s'ouvrir sans risque à ce qu'on a à lui dire.

On aurait tort de croire que, dans cette circonstance d'agressivité, la personne est authentique et spontanée. Si elle revendique « Moi je suis comme ça, je suis naturel » cela est totalement faux. Elle se dissimule (elle accuse l'autre pour ne pas avouer son mal être) et se montre réactive (elle ne peut agir autrement car elle est poussée par une réaction automatique qui l'emporte). Soulignons qu'il convient également de pouvoir distinguer « **réaction** » (pulsion) et « **spontanéité** » (authenticité).

Quand il y a non seulement manque d'affirmation de soi mais aussi manque de puissance, l'agressivité fait place à la manipulation.

c/ Manipulation

Il y aura tentative de manipulation dès lors que la personne manquant d'affirmation de soi, ne se sent pas non plus le moyen d'attaquer son interlocuteur. Manquant elle-même de ressources, d'énergie ou d'arguments, elle va donc tenter d'affaiblir celui qu'elle considère comme un « adversaire », mais sans que cela soit visible.

Nous remarquerons que cette notion « d'adversaire » est plus présente dans notre culture qu'il n'y paraît. Elle est même sous-tendue par le langage ordinaire : quand on se lève il faut « **être d'attaque** », dans la vie « **il faut être armé** », quand on va vers une situation difficile il ne faut pas y aller « **sans munitions** », quand ça tourne mal « **il ne faut pas hésiter à changer son fusil d'épaule** », on dit quelquefois que telle chose n'a pas pu se faire « **faute de combattants** ». Nous remarquerons aussi qu'il convient « **d'abattre du travail** » et « **d'exécuter les tâches** »... tout cela pour finalement dire le soir en rentrant chez soi « **je suis mort** » ou même « **je suis fusillé** ». Tout ce langage populaire ou argotique reprend cette notion d'adversaire et sous-tend implicitement un certain style d'approche de l'autre. Aussi, sur de telles bases, n'est-il pas étonnant de constater que celui qui en a les moyens sera agressif (valeur combattant) et que celui qui en aura moins sera manipulateur (astucieux agent des services secrets), alors que celui qui n'en a pas du tout sera dans la fuite (partisan de battre en retraite).

Le manipulateur utilisera d'habiles paroles et de faux accords pour mieux ramener l'autre à lui, d'habiles arguments pour fragiliser l'assurance de celui qui lui fait face. La subtilité extrême du manipulateur étant, en plus, de faire croire qu'il ne fait cela que pour nous aider, parce qu'il est avec nous, parce qu'il a pris notre parti... « Moi ce que j'en dis, c'est pour vous ! » D'un air faussement détaché il libère un poison invisible sensé mettre autrui hors d'état de lui nuire. Il l'aveugle avec des pseudos avantages tout en l'abusant.

Exemple: Dans un hôpital, un patient se voit proposer une chambre à deux lits alors qu'il voulait être seul. Il se fâche un peu et la personne qui fait son admission, manquant d'assurance, ne se positionne ni dans l'assertivité, ni dans l'agressivité. Tentant de calmer la situation elle va manipuler : « vous ne serez pas si mal dans cette chambre à deux lits. Vous savez c'est bien d'être en chambre seule, mais quelquefois on s'y ennue un peu ». Sur le mode agression cela aurait pu être « vous n'êtes pas à l'hôtel. C'est déjà bien d'avoir des soins ». Sur le mode assertivité nous aurions eu « ça aurait été vraiment important pour vous d'avoir une chambre seule ? » et face à l'acquiescement « je comprends que vous soyez déçu »...

d/ Fuite

Étant toujours dans cette idée de « combat » et d'« adversaire », il se trouve que l'individu peut manquer de moyens (physiques, intellectuels ou professionnels) pour « éliminer » le danger venant de son interlocuteur. Il est à noter que cela n'a rien à voir avec « l'intelligence ». L'on peut, en effet, manquer de moyens intellectuels adaptés à une situation, juste parce qu'on n'en a pas l'habitude, voire même parce que cela ne correspond pas à notre éthique.

Dans ce cas, la fuite apparaît spontanément comme la meilleure solution. Si nous reprenons la situation ci-dessus du patient qui souhaite une chambre seule, quand celui qui est chargé de l'admission ne dispose pas de chambre seule à lui proposer, ni d'arguments contradictoires, ni d'astucieux moyens de manipulation, il va tout simplement se dégager par une pirouette « glissante » qui le rendra « insaisissable » par son « adversaire potentiel ».

Pour réaliser cela, il dira par exemple, entre manipulation et agressivité : « Vous savez je n'y suis pour rien s'il n'y a pas assez de chambre seule » ou « vous savez ce n'est pas moi qui décide, si ça ne vous convient pas, vous n'avez qu'à voir la surveillante du service » ou, un

peu entre la fuite et la manipulation : « Eh oui, le service public est vraiment décevant, on ne lui donne pas les moyens de proposer un service adapté »...

Dans toutes ces situations, il stipule qu'il n'y est pour rien, et qu'il faut s'adresser à un autre. C'est une pratique courante qui fait errer l'utilisateur ou le client de services en services, de directions en directions, sans jamais que sa demande soit discernée et accueillie. Tout le monde veut bien, mais personne ne peut rien, il faut toujours aller vers d'autres.

Le service public est un peu victime de cette fâcheuse habitude, mais le privé n'y échappe pas. Nous dirons même que cela se produit aussi dans notre vie personnelle en dehors de toute activité professionnelle. L'enfant qui par exemple demande à ses parents de s'arrêter au rayon jouets, se voit emmené rapidement vers la caisse et s'entend juste dire par le parent évitant « dépêche toi on est pressé ». L'adolescent qui confie sa peine de cœur s'entend dire « une de perdue, dix de retrouvées ». Ces phrases toutes faites, qui permettent d'éviter le sujet qui fâche et pour lequel on n'a pas de réponse, sont des techniques de fuite souvent utilisées. De même quand une vieille personne dit au soignant « je me sens seule » et qu'elle s'entend répondre « mais nous sommes là », elle vient de subir la fuite du soignant devant ce qu'elle tente d'exprimer. C'est la pratique du **déni** qui est souvent une forme de « **violence douce** » plaçant l'autre dans le sentiment de non existence. La fuite est donc une pratique courante révélatrice « en creux » de l'exigence que revêtent l'accueil et la communication. Ailleurs, nous avons déjà évoqué ce « rendez-vous des absents » en insistant alors sur la nécessité de témoigner de son « envie d'être là », présent... Car être présent c'est être **un** présent... Une telle tendance ne manquera pas de rejaillir sur l'ensemble de la structure. Or il semble légitime d'attendre d'un professionnel qu'il soit aussi professionnel en ce domaine. Cela est bon pour les usagers, patients ou clients, mais cela est bon aussi et surtout pour lui, car son travail en est à la fois plus sensé, motivant et beaucoup moins fatigant.

LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DE L'USAGER ET LES COMPETENCES A L'ŒUVRE

1.3 L'usager

1.3.1 Distinction entre un jeune qui rentre dans l'adolescence et un jeune en grande difficulté :

Un jeune en grande difficulté présente *des signes psychopathiques*, et le temps de l'errance peut-être alors très dangereux. D'où aussi, le besoin d'être non pas dans l'occupationnel, mais bel et bien occupé pour sortir de ce schéma mental, où ils n'ont accès qu'à la douleur.

Les tirer de leur sidération : « désidérer » (racine latine de « décider »)

- Le temps est nécessaire pour accompagner.

Chronologique / choronophagique

- Reconnaître les signes psychopathiques, pour pouvoir accompagner le jeune sur une pathologie réelle.

- Le professionnel doit être centré **sur la problématique du jeune et non pas des jeunes**, dans l'espace de négociation qui lui est alloué.

Notion d'auteur/acteur : on peut aussi en parler pour le professionnel. Il agit par mandat, et est auteur, acteur et outil de sa pratique.

1.3.2 La question de la motivation financière des usagers

Le stagiaire ne reçoit pas une rémunération, mais une indemnité pour son parcours de formation professionnelle.

Est-ce une motivation pour franchir les étapes qui leurs sont personnelles ? Un élément moteur ?

Débat

Contre-pied au côté volontaire de la personne ? Volontaire, signe de résultats plus probants ? Rémunéré ou non ?

Avec nos publics, s'il n'y a pas de paiement, il y aura marché parallèle pour survivre : allant alors à l'encontre de ce contre quoi nous luttons ! La rémunération est un passage obligé, à allier à la formation car la vie a un coût qu'il faut assumer. Ce que l'on peut assumer c'est la forme de la rémunération !

Mais on peut alors avoir le sentiment que s'inscrire dans une formation est uniquement motivé par cette question de rémunération ? Alors le jeune grille une cartouche dont le nombre diminue (parcours, trajectoire)!

Il y a des exigences d'attitudes en échange d'une rémunération : sorte de contrat de travail ?!

Il faut penser que l'indemnité est une reconnaissance sociétale, et que par là, elle les sort de l'exclusion.

Ramener de l'argent à la maison, c'est valorisant !

C'est même crucial pour les usagers qui ont des failles narcissiques : offrir un statut et une reconnaissance sociale. La rémunération est alors la valeur qui symboliquement passe par l'euro.

Par ailleurs, il ne faut pas masquer la question réelle qui est celle du professionnel dans son rapport à l'impuissance. Comment le professionnel peu se satisfaire de la parole de l'usager

«*je suis là pour gratter*»? Cela vient en écho des discours répandus chez certains professionnels...

Mais attention si l'on se positionne sur le même registre de provocation en réponse à la provocation, on ne se pose plus la question de proposer au jeune de se saisir de la proposition. Ce «*je viens gratter*» doit devenir objet de travail, en tant que provocation par impuissance... trouver ce qu'il y a derrière : identifier les contournements : lire, lier...

Ce qui se joue ici est la question de la non motivation... leurre qui doit nous permettre de cerner la demande profonde. On ne peut pas proposer que des réponses objet ! Au risque de ne leur proposer « toujours plus de la même chose », car alors on n'accueille pas la demande de la personne.

L'argent, objet de séduction ?

S'il est considéré comme une carotte on se rend collaborateur de cette stratégie là. L'indemnité ne se discute pas, c'est un statut !

Ce qui pose question, c'est quand elle n'existe plus ! Qu'importe la porte par laquelle entre le jeune, si ce n'est pas par la séduction, tant qu'il accède à cet espace-temps où sera pris en compte sa demande profonde. Ce que déclare la personne est un objet de travail au regard de nos objectifs, qui n'épuise pas la demande.

La première chose étant de ne pas devenir un objet de cette fausse collaboration. On remarque bien qu'une fois qu'ils ne sont plus payés ils continuent à venir. Il y a de toutes façon des choses qui ne se discutent pas, comme l'aspect sécurité ou le statut, ensuite il y a ce qui est objet de travail : réfléchir avec eux sur la valeur symbolique de la rémunération.

1.3.3 La question de la place de l'utilisateur

▪ NOTION DE LA PLACE NON ASSIGNEE

Les usagers ballottés d'un adulte à un autre (placement et donc, déplacement) ont le sentiment de n'être de nulle part ; « non-lieu » qu'ils assimilent pourtant à une véritable condamnation. Nous devons proposer le « mi-lieu »²² (le lieu du milieu) et offrir ce suspend, cette utopie - uchronie.

utopie : absence de lieu / **uchronie** : absence du temps - Uchronie: « (kronos : temps). Utopie appliquée à l'Histoire ; l'Histoire refaite logiquement telle qu'elle aurait pu être »²³

²² Cf. Daniel Sibony : *Entre-deux : L'origine en partage*. 1991. Dans son livre, Daniel Sibony fonde l'approche de « l'entre-deux » sur la non-séparation intégrale et la persistance d'un lien. « L'entre-deux est une forme de coupure-lien entre deux termes, à ceci près que l'espace de la coupure et celui du lien sont plus vastes qu'on ne croit ; et que chacune des deux entités a toujours partie liée avec l'autre. » Le concept de différence laisse place à un entre-deux où peut s'inventer un passage entre des oppositions, personnes, temps, lieux, disciplines, pratique, théorique, école, entreprise...

In : Catherine Guillaumin « Des enseignants en entreprise, Une nouvelle approche du processus de formation » : <http://cueep.univ-lille1.fr/mcx/mcx/3d/3d-guillaumin.doc>

²³ in : Nouveau Larousse illustré, tome 7

▪ NOTION D'EDUCABILITE COGNITIVE²⁴

C'est un courant qui travaille, non pas sur/par le résultat, mais sur/par le processus. Il s'agit d'apprendre à apprendre et à penser plutôt que d'apprendre telle ou telle connaissance.

- PEI : Programme d'Enrichissement Instrumental
 - o Objectifs : Le PEI vise une modification durable des structures intellectuelles permettant l'automatisation et l'autonomisation par rapport à l'apprentissage.
 - Corriger les fonctions cognitives
 - Enseigner le vocabulaire, les concepts, les opérations
 - Développer la motivation personnelle et le recours à un traitement intellectuel des problèmes
 - Développer la capacité à prendre conscience et à comprendre ses propres processus de pensée (dans la réussite ou l'échec)
 - Assurer le transfert systématique des stratégies acquises dans la vie
- ARL: Ateliers de Raisonnement Logique
 - o Objectifs pédagogiques :
 - Maîtrise des opérations intellectuelles du stade concret puis du stade formel nécessaires à l'acquisition de connaissances générales ou techniques
 - Aide les apprenants à prendre conscience de leurs potentialités, à les utiliser, à les affirmer, les enrichir, les consolider et les généraliser

A voir également IPO (Instrument de Positionnement : « Profils fonctionnels ») et ORC (Outil de Reconstruction des Connaissances), outils de l'ACPM²⁵.

1.4 Etayer la compétence professionnelle

1.4.1 L'obsession de la solution :

On a les moyens de négociation des critères d'évaluation. Une erreur courante est d'essayer de répondre à tout prix à la question de « la solution » posée par l'institution et l'utilisateur. Il faut sans cesse la remettre en question.

Un détour explicatif de « ces publics » et de leurs fonctionnements dysharmoniques révélateurs de phénomènes récurrents de :

- **dyspraxie** : incapacité à mesurer les conséquences de son action (se traduit par des accidents, des blessures, des dégradations)
- **dyschronie** : uniquement dans le temps présent, 'instantané', et dans une discontinuité historique. Nos métiers ont pour objectif de les réintroduire dans l'histoire « générale » et dans leurs histoires singulières

²⁴ Cf. Reuven FEUERSTEIN et Antoine SPIRE : « La pédagogie à visage humain, la méthode Feuerstein : Essai », BORD DE L'EAU, coll."Clair & net – psychologie", janvier 2006

« L'éducabilité cognitive est un courant pédagogique dont le postulat central est que l'intelligence est éduicable, c'est à dire qu'il est possible de développer, au moyen de démarches et de méthodes spécifiques, des stratégies mentales permettant la réussite dans des apprentissages et l'adaptation à des situations nouvelles. Si la connaissance et le développement de l'éducabilité cognitive est surtout lié à des méthodes développées spécifiquement pour cet objectif, il faut surtout retenir qu'il s'agit en tout premier lieu d'une démarche qui peut s'appliquer à tous types d'actes éducatifs. »

<http://paysages.educatifs.free.fr/theorie/educabilite.html>

²⁵ Cf. Annexes les fiches de présentation de ces outils réalisés par l'ACPM (Association de Formation pour la Coopération et la Promotion Professionnelle Méditerranéenne) un organisme de formation qui œuvre depuis plus de 40 ans dans les champs de la formation professionnelle, de la formation linguistique et de la remédiation des difficultés d'apprentissages.

Il importe d'avoir en permanence à l'esprit que : **Nous sommes notre propre et premier outil de travail.**

Des professionnels à l'épreuve des liens : pour intégrer une vision globale des difficultés des professionnels il faut prendre acte que le système de protection de la jeunesse touche également à la « famille ».

Famille, jeunes et professionnels sont donc étroitement liés et si familles et jeunes font souvent dramatiquement les frais de ce lien lorsqu'il est perturbé, les professionnels qui sont en charge de cette protection peuvent l'éprouver tout autant ! Ces histoires des familles des autres, sont aussi les nôtres ! Faire le constat de la pathologie du lien, surtout lorsqu'elle concerne les jeunes, peut submerger chacun d'émotions violentes et contradictoires.

Ces jeunes peuvent souffrir de troubles cognitifs, somatiques, relationnels voire moteurs, mais à ces troubles s'ajoutent fréquemment une pathologie du lien mère-enfant à dominante de fusion, de confusion et de retard graves dans le processus d'individuation auxquels s'ajoutent aussi, de plus en plus, des traumatismes existentiels (familles éclatées, placements nombreux), des coups et des sévices. Ces jeunes sont « paumés » dans le temps, dans l'espace, dans leur corps et dans la relation à autrui. Prendre le temps d'accueillir, d'accompagner ces jeunes, c'est aussi entrer dans leur temps à eux, c'est respecter auprès d'eux le temps qu'il faut. C'est étayer par le professionnel, dans le temps du vivre avec, que le jeune construit progressivement une histoire originale. C'est dans ce temps (long !) avec tel ou tel adulte référent que le jeune actualise sur cet adulte-là (et pas sur tous !) son vécu infantile inconscient, dépose sur lui un peu de sa souffrance. C'est le transfert dans la relation éducative, qui met le professionnel dans tous ses états. Etre professionnel (éducateur, formateur, accompagnateur, médiateur, etc.), c'est d'une part ne pas laisser ce transfert dégénérer en relation d'emprise, et, d'autre part, maîtriser son contre-transfert d'amour ou de haine, là où nous nous mettons inéluctablement à réagir comme parents.

Pour qu'une relation transférentielle s'installe, pour que des mécanismes d'identification et de projection se mettent en mouvement, il faut du temps et de la répétition avec un professionnel référent dans une relative continuité.

Il importe d'affirmer que les difficultés rencontrées par les professionnels du champ de la protection de la jeunesse ne sont pas dues à leur incompetence. Ce sont bien les mécanismes identificatoires, à la base de l'empathie portée aux autres, qui agissent comme le moteur nécessaire à l'accompagnement et au désir d'aider. Mais lorsque ces mécanismes, mal identifiés, deviennent trop envahissants ou instables, ils aveuglent et poussent au déni ou à l'hyperactivité. La cohérence et la continuité, sont alors mises à mal par ces alternances d'investissement ou ces brusques « défaussement », face à la pathologie familiale.

A partir d'extraits de notes de lecture d'articles de Jean-Marie Servin (in lien social n° 555) et de Marceline Gabel (les professionnels de l'enfance à l'épreuve des liens) par F. DANTZER

Il faut par contre, et il faut le dire 'ici', éviter de tomber dans le piège de faire de notre fatigue notre propre objet de travail. On doit aussi témoigner de notre faillibilité, de notre vulnérabilité (attention au fantasme de la toute puissance professionnelle !)

Mais cela interroge aussi la question de **l'épuisement dans nos métiers.** *Comment éviter de jouer au fusible ?*

Cela implique de ne pas être (ne pas rester) seul au travail. Toujours avoir à l'esprit ce questionnement: « j'en suis où ? » (en tant qu'autre écharde mentale)

C'est toute la place de : **l'écoute**



Par leurs attitudes, leurs comportements «les usagers» posent des actes, ils agissent. Notre travail est de les accompagner «à *perlaborer*³¹».

[Rmq : **Eduquer : Ex ducere** conduire en dehors. C'est aussi permettre le passage de la **pulsion** (qui s'agit) → au **désir** (qui peut croître en tant que différé)]

La construction identitaire est en lien avec :

- le processus de rétention

La rétention (cf. la période anale) permet de 'différer', c'est le passage à une historicité possible (différer 'l'immédiateté')

- le passage à la mentalisation

Cette construction psychique est faillible et dans ce cas avec 2 versants possibles :

- versant psychotique : Champ du réparable par la reconnaissance de la possible altérité et par la 'résilience' (B. Cyrulnick) à travers une nouvelle construction comme reconstruction secondaire (reste fragile : tout se joue à nouveau dans chaque relation)

- versant caractériel : il n'y a pas de possibilité de déconstruction/reconstruction, seule reste une manière d'adaptation ('ces failles confrontent à la folie et à la mort'). Caractéristique de l'agression et de l'auto agression.

Comment je reçois moi (adolescent) cette injonction de me construire : ce passage (**pas sage** : dans cette tension *cadre – liberté*) vers 'cet inconnu fantasmatiquement affolant' ?

Ces personnes demeurent caractéristiques dans leurs relations au « lien » (cf. Tableau clinique de la pathologie du lien)³² et (*la permanence*) *du risque inhérent à leurs comportements d'attaque de ce lien jusqu'à le rompre* ('leur mort relationnelle synonyme de mort tout court'). **Notre enjeu est de maintenir ce lien qui se caractérise par le fait qu'il se mâtine de cadre (au-delà de la relation dialogique). Il faut ainsi supporter l'agression du lien en tant qu'il est premier objet de travail.**

Pour le redire et insister : Le contexte n'est que *con*-texte³³, tissage de liens (faire avec=tisser). Autant le projet est important, et cependant il n'est rien sans 'la dynamique de la personne qui le magnifie'.

³¹ La **perlaboration** est un travail souvent long et difficile destiné à éviter que la personne s'enfoncé et refuse de reconnaître certaines interprétations, mais c'est aussi l'effort réciproque que l'on doit mener, tendant à proposer des interprétations (**formuler des hypothèses**) et à chercher des voies permettant de les valider (accepter). Le fait de résister est un moyen nécessaire pour la personne de s'assurer de sa place. En sorte que si la perlaboration apparaît comme un moment pénible, elle n'en est pas moins nécessaire et douée d'une fécondité propre.

³² La Pathologie du lien, comme signifiante d'une relation à autrui perturbée, est symptomatique de phénomènes de brisure (clivages), d'une impossibilité à investir (aimer) deux personnes, etc... Elle caractérise des êtres submergés par leurs émotions et leurs états réactifs face à l'autre, que manifestent : l'anxiété, la dépression et l'angoisse d'abandon ; une expression particulière des affects ; des variations émotionnelles et des réactions inadaptées ; de l'agressivité, des régressions comme mécanisme de défense ; un vécu dans leur corps qui se traduit par une mauvaise image de soi, des atteintes somatiques ; des difficultés liées au retard dans l'acquisition du schéma corporel avec des répercussions sur la perception temporelle et spatiale...

³³ « C'est marquer l'importance du préfixe 'con', de con-science, dont la racine latine 'cum-scrire' : « savoir avec l'autre » indique bien que c'est l'altérité qui rend possible l'avènement de cette conscience... Ce 'con' enfin qui

*C'est de l'ordre de la trans-fusion, qui dépasse la fusion (on aime une personne, des personnes, mais pas l'humanité ou le genre humain – notions abstraites !). **Se centrer sur l'usager** dessine en creux la posture professionnelle.*

1.4.2 La notion de demande

Il n'y a pas une demande, il y a des demandes, la difficulté est de les hiérarchiser !

Formes et non formes de la demande :

- La demande articulée, formulée : Problématisation sur la scène sociale et accompagnement psychopédagogique :
Explicite, elle peut être externe ou d'objet (« *je veux faire une formation, je veux des sous, je veux un toit...* »). C'est la forme la plus rassurante pour le professionnel qui va s'organiser en répondant par une réponse objet (« *oui, je peux... non, je ne peux pas... ou plus tard* »)
- Demande agie ou non-demande / Accompagnement psychopédagogique et psychothérapeutique :
C'est une demande implicite, intrapsychique, psychoaffective. Le professionnel ne doit jamais oublier cette dimension, car elle est toujours première, y compris derrière la demande objet. Il est donc nécessaire de travailler à lire derrière la demande d'objet, sans procès d'intention, et de discerner ce qui formulé par (la demande glisse sur un autre objet).
- Demande liée à l'insatisfaction existentielle, chronique et irréductible / Accompagnement psychothérapeutique et au-delà :
Il faut la nommer, même si on ne peut la traiter. Elle est itérative, ne s'arrête pas, et très difficile à accompagner. La nommer et la signifier à l'usager est l'occasion de lui restituer de l'histoire, de rentrer dans son histoire et de restituer une notion de chronologie et de devenir possible.

1.4.3 Le positionnement : Accueil – Outil - Process

Le bilan de positionnement est une image à un instant « T ». On travaille son projet (professionnel).

Il peut prendre plusieurs formes et être par exemple basé sur un outil : ELP (Entretien pour l'Elaboration du Projet)³⁴ pour cerner les problématiques du jeune.

Le bilan peut être individuel ou collectif :

- Savoirs de base : mathématique / français
- Dextérité manuelle : développement corporo-psychique

Il peut y avoir un bilan écrit et ensuite discussion avec le jeune pour faire émerger ses motivations à partir de ces pistes. On fixe des objectifs pour permettre d'élaborer un projet, qui seront ensuite redéfinis régulièrement.

Avant tout, il est important de présenter les personnes qui animent le dispositif. Le temps doit être laissé au jeune pour qu'il ne se sente pas pris au piège, ni obligé de dire oui. La première étape est de présenter le dispositif, ensuite on laisse le temps de réflexion au jeune. On fixera une date pour le bilan de positionnement, mais d'abord on leur explique qu'il est important qu'on connaisse ce qu'ils savent faire, leurs qualités. Il faut inverser cette étiquette « justice ». Ce positionnement est souvent vécu comme un traumatisme, comme si on les obligeait à se

fait la fortune du connexionnisme. Etre dans une perspective connexionniste, c'est penser en travers, dans les réseaux, dans une logique abductive ... ». S.Roux, *un plus un égale trois*.

³⁴ Cf. fiche descriptive en annexe

positionner dans du « rien » ! Ce qui est important, c'est de contextualiser et de garantir que ce ne sera pas un passage traumatique.

Le positionnement, pourquoi et comment ?

Le comment c'est fondamental. Un positionnement, ce n'est pas pour pointer les lacunes, on ne doit pas être sur du jugement. La question des supports doit éloigner de ce qu'ils ont connu par ailleurs.

- inscrire le positionnement dans une pédagogie de la réussite, les points forts pour baliser un nouveau parcours,
- ne pas mettre immédiatement l'utilisateur auprès d'une feuille, il doit digérer.

Le positionnement est donc un objet de travail : aller sur le dialogue, expliquer pourquoi on fait un positionnement, il doit revêtir du sens. Sinon il sera une violence institutionnelle.

Quelle valeur du positionnement en savoirs de base ?

C'est fondamental, mais il y a des précautions à prendre. C'est un outil trace, un support de la synthèse qui doit être ouverte, jamais close. Comment baliser une trajectoire ?

L'outil trace, c'est donner une prothèse fiable à ces jeunes qui n'ont pas la possibilité de se ressaisir de ce qui les a construits.

- 1^{er} lien : comment elle sert de prothèse mnésique et valorisante ?
- 2^{ème} lien : comment elle sert de trame pour le professionnel ?
- 3^{ème} lien : comment elle permet rendre compte à l'extérieur ?

Le positionnement permet de donner une place dans l'espace, dans un contexte. De plus il est réciproque. La question n'est pas vraiment de savoir s'ils savent faire ou non, mais c'est surtout un prétexte qui permet la mise en lien. On n'est pas sur le jugement ou l'évaluation, mais sur le tissage du lien.

Par ailleurs, l'activité est un support facilitateur de mentalisation. Pour ceux qui ont une difficulté à passer à l'abstraction, la pratique permet de mettre en évidence des compétences qu'ils ne soupçonnent pas. Cela pose donc le questionnement sur la répartition activité / mise à niveau : l'activité doit sans cesse permettre de faire le pont. Il doit donc y avoir discussion et orientation pédagogique.

1.4.4 Le professionnel navigue constamment dans tout cela : son action est transdisciplinaire (sociologie, anthropologie, philosophie, psychologie...)

Nous sommes des professionnels qui œuvrons dans des métiers de la relation. En tant que nos propres outils de travail nous devons adopter une posture d'accueil 'inconditionnel' du jeune, de cet autre, dans ce temps qui préfigure la relation, *en permettant à sa parole d'advenir*.

Aller à la rencontre (à l'explicitation) de ses demandes (explicite, implicite– intrapsychique, psychoaffective, mais aussi existentielle) pour permettre d'établir ce lien qui conduira à la possibilité d'une 'alliance pédagogique' –contenante et étayante– dans laquelle il acceptera de s'engager (en conscience).

Le professionnel (sans cesse en tension), dans ces métiers dits 'impossibles', doit faire appel pour réfléchir et penser sa pratique à des références transdisciplinaires (philosophiques, sociologiques, pédagogiques, psychologiques, anthropologiques, ...)

1.4.5 Les distinctions professionnelles dans le champ de la psychologie

Psychologue – psychanalyste – psychiatre – psychothérapeute : seul le psychiatre est médecin et remboursé par la sécurité sociale. Il peut cependant être psychanalyste ou psychothérapeute.

▪ QUE SOIGNENT-ILS ?

La psyché (grec : âme et papillon, sortie chrysalide)

Il y a donc une idée de libération, de sortie de la souffrance intrapsychique.

Il est nécessaire de faire la distinction avec la sphère psychiatrique, qui ne s'occupe que des 3 affections mentales avérées, et dont on ne guérit pas : La schizophrénie, la paranoïa, la bipolarité (maniacodépression).

⇒ Le Psychologue :

Il a une posture clinique centrée autour d'une parole partagée. Le psychologue clinicien ou psychologue du champ social est titulaire d'un diplôme universitaire ce qui lui confère une reconnaissance forte et balisée.

⇒ Le Psychothérapeute :

A l'inverse, ce n'est pas balisé. Il existe des risques majeurs de charlatanisme ! Y compris avec des pratiques validées par leur ancienneté...

⇒ Le Psychanalyste :

Il existe de nombreuses écoles radicalement différentes les unes des autres, et sont très exclusives. Le thérapeute doit avoir un superviseur.

La démarche est longue, seule la parole est posée par le patient.

Il propose une cure basée sur la systématisation (Freud) de l'inconscient : retrouver les nœuds qui empêchent la personne d'être en liberté vis-à-vis de sa souffrance interne.

La thérapie est basée sur l'idée que nous avons une boîte noire qui enregistre tout, animée par deux grands principes : vie / survie.

Le principe de survie stocke (*refoule*) la souffrance, dans une partie intra psychique (*l'inconscient*) en la désactivant, sauf que le principe de vie (*le conscient*), pour ne pas amputer ce que nous sommes, ne permet pas de l'oublier. L'idée est donc d'essayer d'articuler ces deux exigences.

Ce qui est gênant dans la psychanalyse, c'est qu'elle est fondée sur une vision partielle et souvent pourtant exclusive, d'un système fermé et élitiste qui demeure peu abordable pour les jeunes qui nous occupent.

▪ L'ORIENTATION D'UN USAGER VERS UN SOIN

Il faut savoir vers qui on oriente, or ce qui fait la différence, c'est la personne. Quand on tisse un réseau, on oriente vers un professionnel en connaissant ses qualités d'être, au-delà de ses qualités professionnelles. Il faut donc travailler en amont avec l'utilisateur sur son besoin mais également en actualisant une veille réticulaire (connaître/reconnaître mes collègues sur leurs compétences complémentaires).

▪ UNE APPROCHE ECLECTIQUE ET INTEGRATIONNISTE

Il faut se méfier des écoles exclusives. Les jeunes ont besoin d'ouverture : de panoplie. L'efficacité de la cure psychologique, c'est ce qui est transversal à toutes les cures et non pas ce qui est spécifique : la rencontre et la relation, avec un professionnel, un adulte contenant et accueillant de cette souffrance, ouvrant sur une possible alliance pédagogique.

1.4.6 L'accompagnement

Il doit, dès son origine, intégrer sa « fin », non pas tant comme limite, mais comme sens et objet de travail longitudinal. Il doit également se poser la question éducative en tant que « monstration » d'un modèle référent éthique indiscutable s'imposant exemplaire. Dès lors, l'interrogation porte sur 'ces premiers délinquants', ceux qui ont pignons sur rue et surface médiatique, ces criminels en « cols blancs », témoins d'une impunité institutionnalisée. Tous les juges posent la question du modèle qui par effet miroir produit: Statut et Identité du Jeune.

1.4.7 La question de l'autorité

L'autorité s'impose au jeune par l'expérience de l'intégrité que lui montre l'adulte, intégrité dont il doit être le témoin. Il ne s'agit pas de la désigner (« montrer du doigt »), mais de l'incarner. Le mandat par des représentations sur un *formatage par rapport à une norme*, ce n'est pas notre mission, qui elle, est de mener la personne à une forme d'autonomie. La faillite de l'autorité est un aspect d'une civilisation en pleine transformation, qui a déjà entériné la disparition de la transmission.

La définition de l'autorité renvoie à d'ancienne références qui font appel à des normes d'organisations de la *Polis* : **Imperium, Potestas, Auctoritas**.

- La première correspond à l'autorité de l'Etat (de l'empire), elle appartient à un territoire, à une nation. Cette forme d'autorité est en *faillite totale*, elle existe encore dans des niches leures, nouvelles formes de tribalisme, d'idiomatization : (us et coutumes, langage verlant, 'look' vestimentaire, les marques comme marqueurs d'identité, ...).

- La seconde, « Potestas », est l'autorité de fonction, liée au prestige de la « bonne place », dépendante en cela des représentations sociales généralisées. Or celles-ci, à la mesure du tribalisme croissant, s'atomisent et n'apparaissent plus comme « sens commun » mais comme marges paradoxalement « normatives ».

- La dernière enfin, « auctoritas », renvoie à « l'auteur » et donc à la paternité... Or la mutation sociétale tend à entériner les processus de désaffiliation et le passage du patriarcat au matriarcat. Le territoire n'est plus racine, la figure du père n'est que vulnérabilité, au mieux « absence ».

Par exemple :

Siffler la marseillaise, dit je ne suis de nulle part (à force de mesures de placements, et donc, de déplacements). Ce sont les *effets iatrogènes*, où la prise en charge produit de la prise en charge... à l'infini... dans une réelle mise en abyme. (*Pour aller plus loin* : voir le document vidéo de Yamina Benguigui, 'Paroles d'immigrés' qui croise les 3 temporalités des Pères, des Mères et des Enfants.

Pour ces derniers, ils sont porteurs de l'expression en retour du refoulé des parents : « *Vous allez m'entendre, me voir à la hauteur du déni, naguère de la présence laborieuse de nos pères, mais également dans le contexte actuel (Père au chômage → une déstabilisation de 'l'autorité patriarcale' qui renvoie à un sentiment de honte.)* »

Comment le réel est-il exploité ? (Le paradoxe entre *Communauté/Singularité* et la manière dont il est instrumentalisé). La question qui se pose alors est : Comment cela joue un rôle ou pas dans notre propre instrumentation ? Comment neutraliser des oppositions/des appositions (ex : religieux/religion) pour les neutraliser dans notre relation à l'autre ? C'est les mettre dans la 'secondarité, pour rester dans ce qui nous meut (pluralité, diversité des intervenants, ...).

Cela renvoie alors au rapport de la violence et du territoire, où cette notion de territoire est fondamentale. Pour compenser le non accès au champ du temps, la surpuissance extérieure

(Enfant-Roi) indissociable d'une (sous) impuissance intérieure (Souffrance incommensurable) entraîne une obsession de la maîtrise territoriale (chambre, appart, hall, barre, quartier, autres territoires bien que toujours « limit-rophes »).

Nous retrouvons notre fil de trame qui nous invite à proposer cet entre-deux, comme possibilité d'incarner un *mi-lieu*, ce lieu du milieu, ce *suspend* qui va permettre d'offrir à la fois cette Utopie (absence de lieu) – et cette Uchronie (absence de temps) dont il n'y a pas à se prémunir parce que faisant fi du passé traumatique et du devenir comminatoire, mais également du lieu comme clôture et qui va permettre de se réapproprier son histoire et de rentrer/ accepter (c'est-à-dire '*adopter*') une forme de mobilité³⁵ (interne et externe). Ce qui *impose* pour le travailler : de la durée (certes à chaque fois singulière) pour se libérer des différents traumas, tout en gardant à l'esprit que *le désinvestissement dans la relation, correspond à la mort relationnelle*.

IMPORTANCE DE L'ENVIRONNEMENT ET DU CONTEXTE

1.5 L'importance de l'environnement et du contexte

1.5.1 Influence de l'environnement et du contexte externe,

- Aujourd'hui se pose la question de la (sur)vie des structures : nous avons noté de grosses difficultés pour les structures qui travaillent exclusivement pour les publics PJJ en raison du contexte institutionnel.

(Vote des dossiers à la région le 30 juin sur les 2/10^{ème} des crédits de financement des projets. Un nouveau vote étant prévu fin octobre. Or elles ont besoin des 10/10^{ème} de ces crédits de financement sur le FSE et un report du vote signifie pour les structures qu'il ne pourra y avoir de démarrage d'action avant 2007, mais alors la nouvelle mouture FSE sera-t-elle effective ?)³⁶

Certaines structures travaillent depuis près de 2 ans sur ces projets, ce qui a un coût non pris en charge. (DAILPT) Cela est-il un message du type « fuyez la PJJ ? ». C'est l'Etat qu'il faut interpeller, qui a gelé 40% des crédits !

- La réalité actuelle est celle d'une question de survie. Le problème étant pour tous, les relations avec l'institution. Il peut sembler alors décalé de focaliser ce groupe de travail autour d'un débat sur les aspects psychologiques et comportementaux de ces publics !

- Sur un autre registre, les organismes qui travaillent avec un public mixte doivent gérer des traitements différents en fonction du public : certains sont payés, d'autres non.

- Les questions financières exacerbées par les retards de paiement sur les projets FSE.

Comment cela se passe-t-il ailleurs ?

³⁵ JP. Boutinet, Que savons-nous de cet adulte qui part en formation ?, in Savoirs, 2004-4, Dossier : La vie adulte en questions

³⁶ Il faut noter que nous relatons ici des situations de travail qui sont situées dans un temps antérieur (juin 2006) à la rédaction du présent document (par conséquent à sa diffusion) et que les situations décrites qui ont servi d'objet de travail peuvent avoir évoluées.

(FSE : Fonds Social Européen, DAILPT : Dispositif d'Appui aux Innovations Locales et aux Projets de Territoire.)

Cela renforce le sentiment lié à la non-réponse institutionnelle. Tout en fait partie: l'institution, l'exigence du public. Les accompagnateurs sont au milieu, mais doivent privilégier ceux pour qui ils sont mandatés. Il leur reste leur espace de négociation pour renvoyer à l'institution leurs difficultés.

1.5.2 du service au public en grande difficulté.

- Quelle capacité à détruire matériellement ce que l'on vient de bâtir ! Des jeunes à qui l'on donne habituellement les moins jolis locaux, quand on leur en obtient des beaux, ils les salissent (façon de s'appuyer sur les murs avec le pied)
- Le faible niveau de scolarisation de ces jeunes, nous amène à ne leur proposer que des projets autour de métiers manuels, alors que certains, d'un profil plus intellectuel, ne s'y retrouvent pas.

Nous sommes ici face à deux cas de figure qui présentent, avec une connotation négative, le rapport entre une réalité culturelle et le jeune qui s'en sert pour ne rien faire.

Deux idées, nécessitant un travail de construction / déconstruction :

- La posture du professionnel sur des schémas arrêtés, stigmatisant, qui, pour l'utilisateur, peut être castratrice.
- La nécessité pour le professionnel à ne pas céder au fantasme du sens commun.

Mais les deux vont ensemble : comment le professionnel, au travers de la lecture d'un comportement déviant, peut penser autrement.

Deux aspects récurrents :

- La représentation sociale généralisée : dévalorisation de certains métiers / certains publics. Ces publics, aujourd'hui refusent en bloc ces activités car elles sont associées à une représentation négative et dévalorisante.
- La sidération mentale qui empêche certains d'aller sur de l'activité.

Le vrai problème, notre vrai souci, c'est les jeunes. Nos doutes sur notre avenir professionnel vont être encore présents pendant des décennies, l'essentiel c'est de parler des jeunes ! La question du refus d'activité : il y a une incapacité qui trouve sa cause dans la peur.

1.5.3 De l'identité du professionnel et de son activité

La place de l'institution :

On a besoin de réponses de l'institution, mais pas uniquement sur le point financier. Prenons en exemple les problèmes de régularisation des papiers... on fini par faire du méli-mélo.

On est mandaté (« prière d'insérer ce résidu incompressible ! ») par une institution qui n'a pas médiatiquement "les mains propres" : c'est toute l'injonction paradoxale. Si on attend tout de l'institution, on aura les mains liées car le mandat n'est pas clair.

La précarité du professionnel :

Cette pression sur les professionnels s'occupant des publics en grande précarité, d'autant plus exacerbée que la structure est petite, les met aussi dans la même **situation de grande précarité**.

Il est relevé aussi la difficulté de mettre en place des projets en raison de guerres de pouvoirs étayées par toutes sortes de rumeurs. Il faut alors passer au-delà et faire quand même. Le lien n'existe que de personne à personne et c'est une perte de temps et d'énergie qui pourrait être évitée.

Il n'existe jamais de situation idéale mais l'invariant dans ce secteur reste « ce résidu incompressible » toujours là et dont ne peuvent s'occuper que ceux qui en ont la possibilité/capacité. Si on constate un turnover important, il n'en reste pas moins que l'on retrouve toujours les mêmes. Le professionnel chevronné est dans le même « bidouillage » mais trouve dans ce contexte oppressant son espace de négociation. L'avantage de la précarité est l'obligation de créativité. Mettre le cahier des charges en question, c'est innover. Mais l'exigence, c'est l'usager qui la porte, et il va la signifier de façon intègre et en bloc.

Milieu associatif et fonction publique :

Etre fonctionnaire suppose avoir foi en elle. « Je ne peux donc pas tenir ce discours et je suis en attente d'une juste réponse ».

La position du « délinquant institutionnel » c'est de ne rien attendre de l'institution et d'essayer de se saisir de son espace de négociation, en tordant le mandat en fonction de ce qui lui semble le plus juste pour l'autonomie et la liberté du jeune. « *Il y a des murs, on peut s'y cogner ou tenter de passer par les portes et fenêtres !* ». On a toujours connu des périodes de vaches maigres et travaillé dans une dimension de survie, car le mandat de l'institution nous maintient dans la précarité en mettant le public sous le joug, dans le souci prioritaire d'éviter l'émeute sociale et non d'accompagner vers l'insertion. Cela vaut donc la peine d'être témoin de son propre travail : dire, écrire sa pratique et rendre compte de ces publics souvent réduits à la marge silencieuse.

C'est du contrôle social, mais il faut y ajouter de la nuance sur la notion de « délinquance ». Car là aussi on retrouve une représentation dont le jeune va se servir (« Politiques, juges, délinquants, tous pourris, etc. ! »). Il est important de lui apporter de la nuance. *Rappelons que le professionnel est son propre outil de travail : comment vivre cette schizophrénie ? En l'articulant avec sa part personnelle, en se posant la question du « je ne suis pas là par hasard ».*

Il est préférable de travailler avec des fonctionnaires qui nous soutiennent, sinon on n'avance pas. On peut accepter ces différences si on a un organisme en face qui nous soutient et nous aide à avancer.

Il se passe pour nous la même chose que pour les usagers : on peut soit travailler en se servant des ces différences, soit s'en servir pour justifier de ne pas y arriver ! Il faut donc se poser la question des orientations nouvelles possibles : créativité du professionnel en propositions d'organisations innovantes pour pallier les coûts (coups !) institutionnels. Il faut aussi prendre ses responsabilités en refusant le marché si nécessaire, car pour des raisons de survie, on prend souvent n'importe quoi à n'importe quel prix avec pour effets de lien : *imposture institutionnelle, imposture de la structure, imposture du professionnelle.*

Le professionnel a la responsabilité de sa propre éthique, même si c'est une posture extrêmement difficile : d'où la nécessité d'avoir toujours en background la question du "qu'est-ce qui fait que je suis ici ?"

- Jusque là, les professionnels du milieu associatif et ceux de la fonction publique n'avaient pas le même vécu, mais ils se rapprochent de plus en plus. C'est très difficile à accepter pour le fonctionnaire car une des grandes force de la Fonction Publique, c'est justement qu'il n'y avait pas cette obsession des problèmes financiers. Le gros

intérêt du fonctionnariat reposait sur la pérennité, en n'étant pas le jouet du financier et n'étant pas exposé au risque de fermeture de poste.

- **Durée, pérennité, stabilité d'un projet** : une idée de la notion du service public, défendre le plus faible. Et là, l'institution judiciaire joue son rôle. Les décisions du juge des enfants ont du poids pour les jeunes, malgré ce que l'on peut en dire. C'est aussi une plus grande latitude pédagogique car dans les associations le cahier des charges est strict et ne correspond pas forcément au public.

L'avantage du fonctionnariat est de s'inscrire dans la durée qui est nécessaire à ce public pour lui permettre d'atteindre ce moment charnière où les choses basculent (moment où la personne sera dans un agir d'acteur/auteur). Mais le danger du fonctionnaire c'est le « fonctionnariat », c'est-à-dire lorsque, trop rassuré/assuré, il n'est plus en quête de créativité (pédagogique, organisationnelle, relationnelle...) pour ne plus s'occuper de la spécificité de tel ou tel jeune. Les avantages sont aussi des inconvénients, et on les retrouve aussi dans les associations. En ce qui concerne le cahier des charges, tout se discute avec le mandataire. Dans le cas contraire, il ne faut pas hésiter à l'assouplir pour qu'il se plie à la réalité de l'utilisateur. Mais cela doit se dire en montrant la pertinence de ce que l'on fait. D'autant plus que les cahiers des charges se sont nourris des bilans et des analyses/évaluations des actions précédentes.

Il est de notre rôle d'être revendicateurs et de renvoyer à notre hiérarchie en justifiant des options que l'on prend.

C'est de l'ordre de l'expertise immédiate en tant qu'acteur de terrain. Le but du politique n'est pas d'aller dans le mur, mais qu'il n'y ait pas de remous. Cela signifie qu'il faut écrire sur ce que l'on fait et rendre compte de cette expérience immédiate qui va percuter la logique du décideur.

Certaines grilles d'évaluation, comme le cadre du FSE, peuvent être tordues de façon très intéressante. Mais ce travail peut être lourd et mal interprété car il ne rend pas bien compte du pédagogique et du réel.

Il est important de rendre compte de la façon la plus pertinente. A nous d'apprécier si c'est une étape ou un échec. Pour cela il faut se doter d'outils lisibles. Il n'existe pas d'outil parfait. Il faut donc se saisir des grilles existantes. Elles ne pourront pas rendre compte de façon exhaustive du réel et de l'accompagnement : seul l'écrit vivant le peut, une synthèse qui rend compte et **rend** lisible le travail autour de la relation. Mais attention, **cet écrit** ne doit pas servir à l'expression du professionnel sur ses difficultés (effet inverse de pessimisme, pédagogie de l'échec). Il faut aller sur l'expression du positif. Tout en es rappelant qu'écrire une difficulté, c'est aussi démarrer la distanciation.

Service et délégation de service public : la Relation Fonction Publique / Milieu Associatif :

Rappelons que si la FP fait appel au milieu associatif, ce n'est pas tant pour réduire les coûts, mais parce qu'elle a besoin de son réseau et de sa flexibilité d'action, sans oublier les compétences de ses intervenants dont les parcours professionnels, parfois atypiques, dénotent d'une grande richesse.

Le travail en commun est indispensable. Un jeune a de multiples facettes : ce sont des insertions dont il s'agit, il est donc nécessaire de l'ouvrir sur la réalité de notre monde. Lui permettre de voir d'autres jeunes est aussi un élément incontournable de comparaison et de sociabilisation. On est, de plus, trop souvent sclérosé sur le terrain : c'est alors une question

de survie que de se tourner vers ailleurs. On ne peut pas faire tout, tout seul, y compris pour nos publics. Il y a des réseaux, l'institution n'est pas statique.

Il y a une exigence de protection par l'institution. Dans cet espace *a-topique, a-chronique*, nous pouvons tenter le réel : **l'aventure extérieure**. Mais cela se prépare en proposant aux jeunes de rencontrer d'autres imagos parentaux. Il faudra activer un véritable réseau personnel. D'autant plus que le danger des petites structures est qu'elles ne peuvent proposer une panoplie suffisante pour le jeune, et qu'à l'inverse pour les grandes structures, c'est l'anonymat (c'est-à-dire que le jeune sera dans une structure étayante, mais aura peut-être du mal à trouver **un adulte référent étayant et contenant**).

L'intérêt de la pluralité des parcours, c'est la richesse humaine professionnelle. La typologie du public fait qu'il a tendance à fonctionner sur « l'irréparabilité », nous les amenons à penser que les choses sont réparables et que ça peut changer et qu'il est possible de revenir sur ce qui a été dommageable pour eux. Pour eux, c'est leur permettre de voir dans la personne du professionnel la représentation du changement possible.

La question de la reconnaissance : de qui ? De la société ?

On travaille dans une mine, on nous demande de travailler dans la clandestinité pour que les gens ne réfléchissent pas au fonctionnement de la société. Dans la rue personne ne connaît la PJJ, et c'est volontaire.

Cela renvoie à une question transversale de ces métiers impossibles qui ne sont pas reconnus (sous enseignant). Tant que le politique, au sens global, ne reconnaîtra pas la performance de ces acteurs, nous risquons les mêmes failles narcissiques que les usagers. Cette reconnaissance passe par le statut et le salaire, or le secteur d'activité est intentionnellement sous payé et sans statut social (au-delà du statut « fonctionnaire » pour la FP également).

Dans ces conditions, faire ce choix professionnel, c'est ne pas faire un choix de carrière.

Carrière et accompagnement sont des termes antinomiques. Ceux qui sont là sur de la compensation personnelle disparaissent, et c'est sain ! Mais la reconnaissance est fondamentale pour le professionnel. Car dans ses moments de fatigue il en arrive à articuler un discours d'épuisement. L'incidence directe et un des ressorts de l'autorité c'est la **reconnaissance statutaire sociétale**.

Il y a pression pour maintenir caché ce public. Le paradoxe est que nous nous battons pour les sortir du « résidu » et en même temps on a l'institution qui refuse la reconnaissance médiatique. Comment sortir de cet enfermement ? Il y a donc un fonctionnement pervers en maintenant à distance (les confins barbaresques) ceux que l'on prétend amener à l'extérieur, c'est-à-dire « notre » extérieur vers « notre » intérieur (limites protégées de « notre » société/communauté). Par là, ce n'est pas (seulement) la reconnaissance du métier, mais celle du public. Sinon par dérive, on en arrive avec la fatigue, à une recherche de reconnaissance personnelle.

Il faut interroger sa motivation profonde et voir comment **se raccrocher à ses véritables certitudes**. Si l'on ressent du « blues » en voyant les différences de salaires, on le fait quand même car il existe un bénéfice immédiat que l'on ne peut retrouver ailleurs.

Les représentations du métier :

C'est à la fois dévalorisant (contact avec la « fange ») et survalorisant (une activité héroïque au profit des « perdus de la société »). L'idée de faire évoluer les représentations est en lien avec la vision de notre métier dans les principes qui le fondent.

Le professionnel doit toujours être dans la limite de sa propre humilité. La représentation véhiculée par les médias est à mettre en question : image héroïque

La légitimité :

cf. l'animateur / l'éducateur qui bénéficie de la légitimité des financeurs. Il y a aussi des personnes qui dégagent naturellement de la légitimité. L'image : certains en portent plus que d'autres.

La garantie du diplôme :

C'est le fonctionnement de notre société du vieux monde, l'image et la représentation sociale généralisée : images associées (uniforme intégré/intégrant). C'est l'étiquette validée par le diplôme. La frilosité vis-à-vis de l'étiquette est un indicateur du professionnel sur sa difficulté à être sur l'accompagnement des personnes : soucis d'image personnelle qui renvoie à un problème de faille narcissique. Le professionnel qui est sur une revendication sur son image exprime une souffrance profonde.

Le travail d'équipe :

Le leitmotiv de la cohésion d'équipe est d'avoir des principes communs. C'est une posture professionnelle faite de respect, de reconnaissance de l'autre, d'élaboration d'un discours commun. La posture professionnelle passe aussi par des actes posés. C'est une coquille, et il est nécessaire d'avoir un espace sécurisé (réunions d'équipe...) : des moments de régulation de l'équipe passant par une parole commune et non agressive. Les phénomènes de groupe se retrouvent dans les équipes de travail. Il faut la même vigilance, avoir la même distanciation avec nos collègues de travail qu'avec les usagers. On n'est pas obligé de les aimer tous. C'est donc poser de façon objective la nécessité d'un travail collectif dans un espace de régulation qui passe par la reconnaissance des compétences de l'autre.

Penser que l'on est sur l'entretien d'un collectif de travail en travail, d'où la place centrale du poste d'accueil qui doit respirer l'éthique de la structure. Ce sont des choses qui se travaillent en facilitant, par exemple, la participation des personnels d'accueil (aussi bien les administratifs que les éducatifs) aux activités mêmes que l'on propose.

Synthèse de notes de lectures

1/ « Ouverture »***a/ L'accueil au cœur de toutes les fonctions de notre secteur d'activité***

Quel que soit le poste occupé, quelle que soit « la nature et le produit » de la structure professionnelle mandataire, à chaque fois que nous sommes au « contact » de l'utilisateur, l'accueil est toujours au centre de la qualité de la relation. Les contextes diffèrent, mais chaque personne œuvrant au sein d'organismes ou institutions expressément en charge de l'accompagnement de la « souffrance de l'autre », qu'il s'agisse de clients, d'utilisateurs, de patients ou de partenaires, est concernée. Chacune est sensée améliorer son fonctionnement et son efficacité en optimisant sa qualité d'accueil et de communication. Comprenons : Accueil et communication comme moment initial mais aussi comme disponibilité à toujours renouveler quel que soit le moment du processus relationnel.

L'importance croissante accordée aujourd'hui à l'accueil procède d'une évolution des consciences. Il y a peu tout était mis sur la production, sans trop se préoccuper de la façon dont on recevait. Néanmoins, il n'est pas rare d'observer encore de tels positionnements dans des institutions choisissant, par exemple, de poster à l'accueil téléphonique/standard des agents dont la compétence était défaillante dans d'autres services (le fameux recrutement par défaut !).

Force est de constater que ce n'est donc pas une priorité partagée de consacrer attention et énergie à l'accueil et que l'on a toujours du mal à l'intégrer comme part essentielle et irréductible du souci même de production. Or, à partir du moment où plusieurs personnes doivent agir ensemble et donc, interagir, cette notion, loin d'être annexe, en est bien un des fondements majeurs.

b/ Image et fluidité

« L'accueil est la vitrine de l'entreprise ou de la structure professionnelle ». Ce slogan un peu simpliste, signifie néanmoins, en raccourci, l'importance de cette fonction. C'est en effet à partir de la qualité de l'accueil que l'interlocuteur va construire sa représentation liminaire (étymologiquement : « sur le seuil »).

Le premier accueil, c'est la première impression. Il est habituel de dire « qu'on ne peut faire une deuxième *première impression* ». Si la première impression est mauvaise, il n'y a souvent pas de deuxième chance, une empreinte négative fonde désormais l'opinion de l'interlocuteur et il sera très difficile de la modifier (mais pas impossible, heureusement !).

Accueillir, c'est faire que la porte d'entrée soit « **ouverte** ». Celle-ci peut être ouverte dans différentes directions : **vers l'extérieur** (clients, utilisateurs, patients, fournisseurs, administrations), ou **vers l'intérieur** même de la structure (collègues, services, directions).

Prendre la responsabilité de l'accueil, c'est accepter la responsabilité de rendre aussi fluides que possible ces échanges, chacun à son niveau. C'est donner une image fondatrice des liens à venir, entre utilisateur et professionnel, entre interne et externe, ou encore veiller à donner une bonne image de son propre service vis-à-vis de ses collègues (pairs ou hiérarchie), au sein d'un même organisme (et il y aurait beaucoup à dire sur le terme « organisme » !).

A chaque niveau il y faudra la même exigence pour éviter que ne se produisent et coagulent ces difficultés qui peuvent entraver la fluidité et la qualité de la communication.

c/ Humilité : entre réalisme (faisabilité) et idéal (visée)

Qu'il s'agisse de clients, de patients, d'usagers, de collègues, de collaborateurs, de fournisseurs ou de fonctionnaires, il est fondamental d'optimiser la qualité de l'accueil tout en conservant l'idée humble et raisonnable que celle-ci comportera toujours des imperfections. **Il y a toujours un écart entre la perfection souhaitée et la réalité concrètement observée.** Dans le meilleur des cas on s'en rapproche, mais il reste toujours des améliorations possibles. S'il y a danger à se satisfaire d'une routine approximative, il y a également péril à prendre la perfection pour objectif et à sans cesse dénigrer ce qui est déjà accompli. La perfection serait intéressante si elle était possible, mais il convient d'être réaliste. Celui qui croit à la perfection développe inmanquablement des signes d'intolérance et à tendance à tétaniser son entourage. Cela est proprement contre productif et il ne peut y avoir de qualité d'accueil dans ces conditions.

Le paradoxe est que **pour aboutir à une optimisation, on doit accepter l'idée d'imperfection** afin d'éviter tout découragement, tout en visant une réelle amélioration... mais une amélioration **accessible à chacun.**

2/ « Humanisation »

a/ Être professionnel

La notion de « professionnalisation » peut sembler un peu « froide » ou technique par rapport à la qualité humaine « convoquée » par toute situation de rencontre et/ou de communication. Trop de formations à l'accueil tendent, en effet, à mettre l'accent sur les **techniques verbales ou gestuelles** et insistent exagérément sur le savoir faire. On se risque ainsi à adopter des **attitudes non congruentes** (c'est-à-dire lorsque ce que l'on pense est en disharmonie avec ce que l'on dit), attitudes dès lors stéréotypées et déshumanisées. Or celles-ci témoignent non d'une compétence professionnelle mais bien plutôt d'une incompétence communicationnelle. Même s'il y a des réalités verbales et non verbales intéressantes à connaître en matière de communication, elles ne valent que pour la description de ce qui se passe, et ne constituent pas des objets d'apprentissage suffisants pour le développement de « bonnes pratiques ». De fait, la qualité d'une situation d'accueil n'est souvent évoquée que sur un plan descriptif. Pourtant, ce qu'on décrit n'est que la conséquence d'un état et non l'expression d'une maîtrise ou d'un savoir incarné. **Le savoir faire en matière d'accueil s'appuie avant tout sur un savoir être ou mieux sur des qualités d'être**, et cela ne peut se résumer à des « trucs » ou « astuces » ressemblant à des « recettes ». Le savoir et le savoir faire, ne peuvent à eux seuls produire une qualité professionnelle de l'accueil.

Certes il y a des phrases types, comme celle qui consiste à se présenter au téléphone « Laure Lie, secrétariat, bonjour ! », ou « Restez en ligne » (plutôt que « Ne quittez pas »), mais cela n'est qu'un détail. Les difficultés ne sont pas là et il est évident que l'accueil ne peut se réduire à ces petites phrases, nécessaires mais convenues, qui, quoique indispensables, ne font pas l'essentiel de la qualité en ce domaine. Il en va de même du fait d'inviter à s'asseoir, de reformuler ou d'expliquer, qui ne seront performant qu'accompagnés d'une attitude adéquate.

b/ Être humain pour être professionnel

Tout professionnel de l'accueil devrait être au fait de cette **attitude qui est tout sauf technique**. Mais comment faire l'acquisition d'une telle qualité avant tout humaine, dans le cadre d'une activité avant tout professionnelle ?

Puisque la qualité d'être est le principal fondement, la question est donc de savoir **comment** on peut **en faire l'apprentissage**. Il se trouve, heureusement, que chaque être humain a en lui plus de ressources qu'il ne le pense. Pour y parvenir, il s'agira donc de développer (ou juste

révéler) ce potentiel qui est déjà présent en soi et non de le recevoir de l'extérieur. Néanmoins, pour que ce potentiel s'exprime, il ne peut s'agir de changer l'individu, car cela serait contraire non seulement à une éthique du respect et de la liberté, mais aussi à l'efficacité conduisant au but recherché. Pour être un professionnel de l'accueil, il convient de comprendre et de mettre en œuvre quelques connaissances sur les verbalisations adéquates (on ne dit pas n'importe quoi n'importe comment), mais aussi et surtout **sur des attitudes justes qui induisent et accompagnent ces verbalisations.**

c/ Le verbal et le non verbal

Peut-être n'est-il pas inutile de rappeler que lorsque l'on s'adresse en présentiel à quelqu'un, la signification perçue de notre propos dépend à **90% de notre non verbal** (mimiques, gestuelle et intonation de la voix) et seulement à **10% des mots** que nous prononçons (sémantique). **Le non verbal peut modifier le sens d'une phrase jusqu'à signifier le contraire des mots prononcés.** Un simple mot comme « merci », selon le non verbal qui l'accompagne peut être un réel signe de gratitude... ou l'expression d'un mépris, voire d'une vengeance.

Parfois ce non verbal est intentionnel. Mais dans la plupart des situations il n'a que peu à voir avec notre volonté. C'est juste ce que l'on pense qui l'induit et le plus souvent à notre insu. Ce non verbal est toujours très influencé par l'opinion que l'on a de son interlocuteur... Il convient donc de se *prémunir* de ses propres *préjugés* en veillant à être *prévenant*... (Le bonheur est toujours dans le *pré*...)

La qualité de la communication en général, et de l'accueil en particulier, dépendra donc plus de ce qu'on pense que de ce qu'on fait volontairement. La question est alors de savoir comment on peut **améliorer sa façon de penser, afin de perfectionner sa façon d'agir.** Il s'agit d'une modification cognitive qui dépendra un peu de notre volonté et beaucoup de notre capacité à distinguer deux types de messages : le **message réel** le et le **message apparent**, ou pour le signifier autrement : le dit explicite et le dit implicite.

d/ Dit explicite et dit implicite

L'ensemble du verbal et du non verbal véhicule en même temps un message apparent et un message réel. **Quand ces deux messages sont identiques on dit qu'il y a congruence.** Mais le plus souvent ils comportent un écart, et plus cet écart est grand, plus on dira qu'il y a manque de congruence. Quand par exemple une personne dit « À votre service » tout en pensant « cet imbécile me fait vraiment perdre du temps », même en faisant l'effort d'un grand sourire, son non verbal trahira son opinion. Au minimum, son interlocuteur percevra (généralement inconsciemment) ce manque de congruence et ressentira une tension pouvant faire naître en lui l'agressivité. Dans cet exemple, le message apparent (considération) est exprimé par les mots « à votre service » et par le non verbal « sourire ». Le reste du non verbal (mouvement du regard, micro expressions faciales, rythme verbal, respiration, diamètre des pupilles, mouvements et positionnements du corps...) se charge d'exprimer le reste « cet imbécile me fait vraiment perdre du temps ».

Le client, le patient, l'usager, le fournisseur, le collègue, le supérieur hiérarchique, le collaborateur... tous nous expriment ainsi messages réels et messages apparents avec plus ou moins de congruence.

Pour faire face naturellement et spontanément à de telles situations, **notre positionnement sera juste si nous tenons compte avant tout du message réel.** Par exemple quelqu'un qui nous agresse ne fait que nous exprimer qu'il se trouve en difficulté, voire en souffrance.

Si nous répondons au message apparent d'agression, le ton monte. Si nous répondons au message réel évoquant sa problématique, l'apaisement est immédiat et cela se fait sans effort.

Il peut sembler difficile de se mettre désormais à « entendre » les messages réels. Cependant, en étant vigilant, nous remarquerons à quel point nous sommes en capacité de les discerner, et combien souvent, pour de multiples raisons, nous n'en tenons pas compte.

e/ Ne pas inverser les rôles

Prenons un autre exemple : Quand un client ou un usager **nous agresse** en nous reprochant que l'attente est trop longue, nous comprenons bien que cette personne est pressée (nous décodons aisément le message réel). Mais notre réflexe, maladroit, est de lui expliquer qu'il devrait accepter ce retard, en lui donnant quelques explications, ou en lui signifiant que de toute façon il n'a pas le choix. Or cela revient à demander au « client » d'accueillir ce qu'on lui fait subir, plutôt que de nous même **accueillir (et reconnaître) ce qu'il exprime**. Il semblerait qu'il y ait ici une trop habituelle inversion de rôle. Outre le fait qu'il s'agisse d'une maladresse, cela envenime la situation et peut être source de conflits, voire de violence.

Là est la subtilité qui fait la qualité de l'accueil : savoir que l'on peut être réellement dans l'accueil, même quand on ne peut satisfaire une demande. Qu'il ne s'agit pas de se **précipiter sur l'idée de solution, d'explications ou d'évitement**, mais toujours adopter, prioritairement, celle de reconnaissance de la personne en son état et de ce qu'elle exprime dans son message réel.

f/ Diminuer le stress, la fatigue, l'épuisement professionnel

Un des critères du « bon » accueil c'est lorsqu'il se réalise **sans ce sentiment de pénibilité qui accompagne les situations de stress**, car, dans un échange, plus il y a d'énergie engagée, plus cela signifie une attitude de pouvoir (opposition, affrontement, sujétion), contraire à tout ce qui peut faire la qualité de la communication. Le bon indicateur de qualité est donc que cela est, certes fatigant (concentration inhérente à l'attention manifestée), sans pour autant user ou épuiser.

Une telle qualité professionnelle de l'accueil est donc non seulement avantageuse pour la personne accueillie, mais aussi pour la personne chargée d'accueillir, qui peut ainsi exercer plus facilement sa profession. Cela aura d'importantes répercussions sur le stress, l'usure professionnelle (le fameux « burn out ») et la motivation. L'humanisation ne produit donc pas seulement la qualité, mais aussi le confort professionnel et l'entretien de la motivation.

Selon les postes cela revêt d'autant plus d'importance que la pression peut-être très forte. Quand la salle d'un service d'urgence hospitalière est pleine et que les patients attendent depuis 4 heures, quand à un guichet l'hôtesse voit passer 300 personnes dans la journée (environ une minute par personne), quand un service de réclamation ne reçoit que des mécontentements, quand dans un organisme de formation, il faut accueillir les usagers (toutes typologies confondues) et, en plus, répondre au téléphone, assurer des tâches administratives, utiliser l'ordinateur, aller chercher des dossiers, recevoir les exigences de sa hiérarchie (qui elle-même subit d'autres pressions)... etc. : tout cela augmente les risques de tensions. Encore une fois, même si certains moments ne permettront jamais d'être dans un accueil optimal, il importe de saisir toutes les opportunités qui permettent d'y parvenir.

Ce seront autant de moments ressources. Par ailleurs, l'expérience montre que même lorsque les situations de saturation sont nombreuses, elles ne sont jamais permanentes. Aussi l'amélioration de l'accueil dans les situations les plus abordables, permet-il progressivement de gagner en spontanéité dans toutes les autres.

3^{ème} partie : META SYNTHÈSE

Supports d'interventions sous forme de notes synthétiques de lectures transdisciplinaires et abductives

LIMINAIRE

Les *verbatim* colligés³⁷ au cours des différentes séquences constituent un véritable *corpus* qu'il convenait de garder dans sa cohérence téléologique³⁸ et dans sa fraîcheur, voire sa spontanéité anarchique (*an archos* pouvant signifier « sans commencement ou ordonnancement » mais rarement « sans origine »). D'où le choix premier d'en garder la trace et la libre consultation sous forme de *blogs* enrichis d'enregistrements des échanges et débats qui ont jalonné la rencontre régionale. Cette capitalisation, chemin faisant, du travail des groupes a servi de matière à la précédente synthèse qui a tenté dans rendre toute la richesse et l'interactivité en les organisant autour de 3 thèmes commun qui ont jalonné les échanges des différents groupes.

Aussi est-il un autre espace concurrent pour les restituer. Les choix de mises en tensions théoriques qui suivront ne le seront qu'à condition d'en être les adrets éclairés, devant rendre témoignage fidèlement des *ubacs* de nos pratiques sans toutefois en altérer la complexité (littéralement ce que l'on ne peut ou ne doit *dé* plier, en sorte d'en préserver les aspérités, reliefs lumineux et combes ombreuses, réfractaires à toute *mise au pli*...). C'est donc inévitablement une sélection partielle des questions abordées qui sera ici proposée; les plus représentatives néanmoins, nous l'espérons, des échanges et des préoccupations alors partagés. Collection qui pourrait apparaître subjective si elle n'était strictement adossée à nos spéculations initiales et offerte à votre propre « apperception » comme hypothèse contribuant au sentiment embryonnaire d'une culture commune sempiternellement en (ré) élaboration...

Nous commencerons donc par « l'objet de travail » prioritaire du CRI, à savoir la problématique de l'illettrisme, même si celle-ci ne fut abordée que très rapidement et relativement tardivement lors de nos étayages réciproques. Thématique « fil rouge » qui ordonnera la formalisation de nos réflexions et orientera le suspens de nos travaux vers des horizons de proches poursuites collaboratives...

Cependant l'exercice resterait incomplet s'il ne présentait aussi en miroir et de manière *dialogique* un éclairage et une mise en tension théorique sur le sujet, l'objet central de nos préoccupations à savoir les usagers, ces jeunes dits en « grandes difficultés », c'est-à-dire comme en point d'orgue relier le *Quoi au Qui*.

³⁷ Ensemble des notes et compte rendu recueillis, réorganisés et enrichis au cours des différentes rencontres

³⁸ En référence au philosophe et logicien J.Ladrière : « *C'est une téléologie qui se construit. Il n'y a pas un télos (une fin) posée à l'avance, il y a comme un processus d'apprentissage à la faveur duquel une démarche tâtonnante réussit à dessiner de façon de plus en plus précise son propre cheminement. Processus interne d'auto finalisation* ».

1. Historique du « concept » et de son usage

Le vocable « illettrisme » est un néologisme forgé par Ysidore Isou, poète d'origine roumaine né en 1925 à l'origine du mouvement « lettrisme » dans les années 50. Ce mouvement, artistique, défendait l'idée qu'il peut y avoir une « approche volontariste » de l'illettrisme s'exprimant à travers un « refus de sens » voire s'affirmant dans le « contre sens ».

Survol chronologique :

-  1946 : Dernier recensement officiel dans lequel figure la question : « Savez-vous lire et écrire ? »
-  Fin des années 50 : Le mouvement ATD est créé en plusieurs étapes, l'expression « Quart Monde » étant ajoutée en 1968/1969
-  1977/1978 : Les instances officielles, nationales et internationales, considèrent l'analphabétisme comme un problème résolu en Europe de l'ouest. Dans le même temps, le milieu associatif, notamment ATD Quart Monde, signale l'importance croissante d'une population en très grande difficulté face aux savoirs de base
-  1981 : Première apparition dans le secteur social du terme « illettrisme » et ce dans un rapport publié par ATD Quart Monde intitulé : « Données sur l'illettrisme : le cas français »
Le rapport « Contre la Précarité et la Pauvreté : 60 propositions » de Gabriel Oheix (Conseiller d'Etat, ancien délégué à l'emploi) demandé par le gouvernement français amorce réellement le mouvement de lutte contre le fléau de l'illettrisme. C'est le premier écrit officiel hexagonal à utiliser le terme « illettrisme »
-  1982 : Le 8 septembre, célébrant la Journée Internationale de l'Alphabétisation, le Directeur Général de l'UNESCO déclare : « Le problème de l'analphabétisme n'est pas limité aux seuls pays en développement, il affecte aussi les pays industrialisés, même ceux qui jouissent d'un haut niveau de prospérité matérielle »
-  1984 : L'Etat confie la lutte contre l'illettrisme à une mission interministérielle via la création du GPLI (Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme)
-  1985 : Le (gros) mot « illettrisme » est intégré dans le Petit Robert
-  1989 : La prise en compte de l'illettrisme conduit au concept de l'Education Permanente
-  1990 : Année internationale de l'alphabétisation

- ✚ 1996 : P. Lequiller (Président du GPLI) propose d'ériger le 28 mars (« date symbole qui commémore le vote de la loi Ferry sur l'enseignement obligatoire ») en « Grande journée Nationale de Lutte contre l'Illettrisme »
- ✚ 1997 : Création du programme IRILL prévoyant des financements de projets pour les personnes en situation d'illettrisme d'une part et pour les détenus d'autre part
- ✚ 1998 : Vote d'une série de lois visant à renforcer la lutte contre les exclusions – l'illettrisme étant au centre des priorités en tant que principal facteur d'exclusion au même titre que l'absence de logement, de travail, ...)
- ✚ 2000 : Le GPLI devient l'ANLCI (Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme) avec pour slogan : « réunir pour mieux agir »
- 2002 : Dans le cadre du dispositif IRILL, la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle définit les « axes de progrès » qui passe par une mobilisation accrue des acteurs concernés par la lutte contre l'illettrisme en favorisant notamment « la qualité des réponses apportées au public... offre souple...diversifiée... et de proximité »

1.1. Essai de définitions

Depuis les premières enquêtes initiées par l'UNESCO dans les années cinquante, l'on assiste à une succession de définitions suivant les modes du moment et les intentions des « donneurs d'ordre ». A titre indicatif et symptomatique rappelons que la France se retira de ces études internationales dès les premiers chiffres connus. Ceux-ci, tout en restant partiels, puisque ne prenant en compte que les appelés du contingent (tests des « trois jours » sur une population d'une même classe d'âge et uniquement masculine) furent assez immédiatement désastreux. Ils faisaient état, après extrapolation globalisante, d'un taux supérieur à 30% ! La finesse des analyses postérieures ne firent que confirmer cet état apparemment incompressible bien que politiquement toujours minoré. Reste qu'aucune de ces statistiques ne distinguait *a priori* les situations d'analphabétisme de celles radicalement différentes d'illettrisme.

1.6 Analphabétisme

Des deux notions à l'étude ici, celle d'analphabétisme perdure la plus aisée à déterminer. En effet l'on dira qu'une personne est en situation d'analphabétisme lorsqu'il sera établi qu'elle n'a pas accès aux signes dans quelques langues et cultures que ce soient, témoignant ainsi souvent d'une absence totale de scolarisation.

A noter, au-delà du « politiquement correct », qu'il est préférable de dire « en situation d'analphabétisme » plutôt « qu'analphabète ». Dans la première formulation il est question de compétences ou d'incompétences liées à une technique, en l'occurrence la technique *scriptale*, alors que dans la deuxième option l'on associe l'incapacité relevée à l'identité même de la personne, confondant ainsi « l'être » et « le faire ». Se situant sur le terrain du « faire » l'on parlera d'errements ou au pire d'erreurs, allant sur celui de « l'être » l'on sera assez immédiatement tenté d'introduire la notion de faute... avec toutes ses implications culpabilisantes. Or il ne s'agit en aucun cas de stigmatiser un éventuel coupable mais de repérer le degré d'usage d'un outil conventionnel à savoir l'écriture d'une langue.

1.7 Illettrisme

L'illettrisme est une notion beaucoup plus complexe, longtemps restée vague, et qui a subie maintes tentatives de définition. Nous ne retiendrons que celle, officielle, de l'UNESCO, affinée depuis par Jean-Marie Besse (professeur de psychologie cognitive, Université de Lyon), et celle, plus heuristique encore de Jean Biarnès (Université Paris 13).

La première, issue de la 10^{ème} session de la Conférence Générale de l'UNESCO en 1958 s'articule ainsi : « Analphabète fonctionnel : Personne incapable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en relation avec sa vie quotidienne ».

J-M. Besse précisera : « Toute personne sera considérée en situation d'illettrisme dès lors qu'après avoir effectué au moins cinq ans de scolarité, elle ne sera pas en mesure de donner du sens à un écrit court de type recette de cuisine ». Il ne s'agit donc plus de non scolarisation mais de non acquisition : le décryptage potentiel du signe ne produisant pas forcément et de manière claire le sens partagé conventionnellement par la communauté.

Jean Biarnès, lui, se refuse à parler d'illettrisme affirmant même que personne n'est « hors la lettre ». Car « qu'on le veuille ou non chacun a à se construire un rapport à la lettre et donc se construit, en partie, dans et par ce rapport. En ce sens nous sommes tous des lettrés et l'illettrisme est un concept vide. Hormis les pathologies telles que l'autisme, ce n'est pas de l'existence ou de la non existence de ce rapport dont il s'agit, mais de sa fonctionnalité... Fonctionnalité hétérogène, c'est à dire des fonctionnalités partielles qui restent liées à notre histoire, nos environnements, nos intérêts personnels et professionnels, notre culture au sens anthropologique du terme, nos sub-cultures d'appartenance.

Une fonctionnalité totale en terme de lecture par exemple, est au mieux un mythe, au pire un *dé-lire*... Aussi en substitution aux concepts d'illettrisme ou d'analphabétisme fonctionnel proposons-nous de parler de « **lettrisme a-fonctionnel** ». Ce changement de concept est d'importance car là où l'illettrisme et l'analphabétisme fonctionnel stigmatisent le sujet en en faisant le seul porteur d'anormalité ou de manques, le concept de « lettrisme a-fonctionnel » nous invite à regarder le problème comme inclus dans un large système de significations diverses qu'a données le sujet en relation avec son environnement à son propre rapport à la lettre. L'une de ces significations l'a engagé à construire une a-fonctionnalité de la lettre dans son rapport à l'autre. Toute action pédagogique, qu'elle soit en scolarité initiale ou en formation d'adulte doit être alors repensée, car il ne s'agit plus de parler de méthode propre à combler des manques, mais de **reconstitution de sens** ».

1.8 Du repérage

La question du repérage a renvoyé, en première demande, à celle des outils puis à l'identification des situations d'illettrisme parmi les difficultés associées des publics. Mais le renforcement des compétences, et pour certains, la déjà longue habitude d'accueil et d'accompagnement, permettaient aux professionnels de formuler majoritairement et à bon escient l'hypothèse d'une situation d'illettrisme. En effet même si celle-ci est moins démonstrative et donc moins évidente que la dépendance alcoolique, l'assujettissement à d'autres toxiques ou encore les délires liés à des affections mentales avérées par exemple, la problématique a suffisamment été saisie par les médias populaires pour en faire un phénomène partagé par l'inconscient collectif. A moins de s'en déprendre ou de s'en défendre par économie psychique nous pouvons espérer que « l'illettrisme » perde l'une des hypothèses de travail de tous ceux qui œuvrent dans le champ de « l'inclusion ».

Dès lors émergent d'autres limites. Outre celles liées aux stratégies d'évitement ou de contournement (stratégies opérantes qu'à la condition de la complicité consciente ou inconsciente de l'environnement –le professionnel en premier lieu-) nous retrouvâmes celles, récurrentes, qui relèvent de l'ordre de la lecture même des freins dans leur globalité signifiante. Ainsi les situations d'illettrisme ne sont pas à isoler du reste des difficultés (sociales, personnelles, économiques, familiales, trans-générationnelle, etc.). Toutes, constituant autant d'entrées possibles dans la problématique de l'exclusion, ne peuvent être abordées de façon cloisonnée/cloisonnante. En effet il convient de considérer le repérage non pas exclusivement comme le fait de positionner sur une échelle de valeur un degré de maîtrise technique des savoirs de base, mais bien plutôt, comme le fait de pouvoir lier cette non-maîtrise, ou maîtrise relative, aux autres paramètres socio-économiques et culturels à partir desquels sont traditionnellement saisies les difficultés d'insertion : identifier donc les savoirs des personnes en situation d'illettrisme non à partir d'une démarche de tests ou de positionnement centrée sur la recherche des lacunes mais à travers l'ensemble des données déjà recueillies respectueusement par le professionnel (parcours scolaire, expériences professionnelles, situation sociale, familiale, « projet »...). Par ailleurs, la phase de repérage, initialisant ou ré initialisant la construction de parcours, se finalise, entre autres, par l'orientation des publics vers une démarche de remédiation et donc en direction de dispositifs prévus à cet effet. Dans cette perspective d'accompagnement passant par l'orientation sur des mesures idoines, la thématique du repérage s'instrumentalisera autour des outils d'accueil qui devront :

- ✚ permettre l'ordonnancement de paramètres pertinents et l'identification de l'illettrisme malgré les stratégies de contournement et les processus d'évitement
- ✚ favoriser l'émergence de l'occurrence propice à l'évocation de la problématique et de son possible traitement par l'orientation vers des formations spécialisées à même d'aménager des étapes et des rythmes adaptés aux personnes, à leur histoire et à la construction de leur propre a-fonctionnalité

Avant d'aborder les outils et leur pertinence insistons encore sur la notion de cumul et de globalité que ne pourront épuiser quelques objectivations que ce soient. Car si l'illettrisme présente une approche particulière des publics c'est surtout parce qu'elle oblige à questionner –au delà des difficultés techniques et cognitives- les représentations et le rapport au monde des personnes concernées, lorsque l'un des média qui ordonne ce rapport (l'écrit, ou plutôt les codes graphiques : linguistiques, mathématiques, ...) n'est pas convocable. Dans le même mouvement elle questionne celui du professionnel qui, lui, est sensé le « maîtriser » ainsi que l'interaction entre les deux (professionnel/public).

Formuler une hypothèse de situation d'illettrisme c'est donc également formuler une hypothèse sur cette interaction, et chemin faisant sur les autres interactions présentes dans ces « rapports au monde » (rapport aux autres, aux savoirs, aux environnements, ... à soi enfin).

1.9 Des outils

Dans l'idée même de balisage de parcours **l'outil trace** ne peut rester de l'ordre de l'optionnel. Il s'agit donc d'en user et d'user, sinon du « bon », du plus pertinent... Tout en sachant qu'il n'est qu'un support, qu'un « pré-texte » ne servant que de « tiers médiateur »... Sa finalité est bien de favoriser la mise en lien et la contractualisation de l'alliance. Au-delà de l'efficacité de l'instrument lui-même, il s'agit de proposer un environnement propice et une méthode (étymologiquement « cheminement ») à l'aide desquels l'utilisateur pourra aborder

dans une sécurité suffisante son lettrisme a-fonctionnel, et le professionnel se ressaisir des éléments qui lui permettront de formuler l'hypothèse d'une situation d'illettrisme ou d'analphabétisme dans le respect le plus absolu avec comme obsession le témoignage de sa fiabilité et de sa capacité à accueillir. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette posture irréductible qui perdure la clé de tout véritable accompagnement.

Comme évoqué précédemment l'outil trace peut se présenter tel n'importe quel formulaire administratif reprenant les aspects identitaires classiques -désactivés parce que routiniers- de l'état civil, ainsi que des éléments plus signifiants -dès que la confiance instillée rend cela envisageable- pour appréhender la trajectoire de la personne accueillie (parcours scolaire, expériences professionnelles, situation sociale, familiale, « projet »...). L'idée étant que le document n'apparaisse pas trop lourd ou surchargé et surtout qu'il ne semble pas échapper à l'intéressé lui-même déjà trop souvent dépouillé de sa propre histoire par cette impossibilité de convoquer le signe. D'où l'importance de la réassurance sans cesse recherchée de la part de l'accompagnateur, avant, pendant et dans la perspective du travail commun à venir. C'est par cette vigilance que l'on est en mesure d'échapper à l'injonction abusive qui peut provoquer des retours traumatiques et réactiver des blocages auto protecteurs. Vigilance qui protège également le professionnel lorsque sous couvert de bienfaisance celui-ci s'empresse de jouer le jeu que l'utilisateur dans sa stratégie inconsciente veut lui faire jouer. Nous connaissons tous les : « Remplissez-le, vous, j'ai oublié mes lunettes ! », « je le complèterai à la maison et vous le rapporte la prochaine fois ! », « je suis nul, je ne sais pas, je ne sais rien, je ne peux pas... si vous pouviez le faire à ma place... », ... Il ne s'agit jamais de *faire à la place de*, mais de s'assurer de la vision/compréhension que l'accompagné peut avoir de ses capacités ou incapacités. Il est donc souhaitable que le document initial comporte au moins une question ouverte qui permette de dépasser le strict utilitaire et introduise par l'écrit ou le commentaire la réappropriation de sa propre existence et de son propre désir.

Souvent en effet l'on ne cherche que ce que l'on veut trouver et il est un raccourci communément activé qui fait l'impasse sur le dire que l'utilisateur tient sur lui-même. C'est pourtant prioritairement ce que nous devons entendre et écouter avec discernement. Pour cela il convient de faire taire les « savoirs *a priori* sur l'autre » qui parasitent habituellement les rencontres qu'elles soient initiales ou déjà engagées dans un processus. Paradoxe de nos métiers impossibles : comment s'adosser à notre expérience en demeurant dans la plus virginale des dispositions ? Comment faire de « l'insu » à partir du « su » ?

On l'aura compris, le secret du « bon » outil c'est lorsque celui-ci reste au service de « la bonne pratique », celle qui vise à instaurer l'alliance pédagogique, celle qui *pré-dispose* en toute sécurité au partage d'hypothèses, celle enfin qui déjoue les pièges de la focalisation symptomatique et du tragique factuel pour tenter une approche globalisante.

1.10 De la spécificité du symptôme à la problématique générique

Dans une approche cloisonnée l'on serait tenté de considérer l'illettrisme comme un symptôme « se suffisant » à lui-même qui, une fois traité, laisserait libre cours à une trajectoire linéaire d'insertion, pour peu que les autres difficultés aient subies le même sort. Force est de constater que cela n'est pas aussi simple et, souvent, lorsque l'on pense avoir éradiqué « **le problème** » un autre apparaît et ainsi de suite jusqu'à épuisement... du professionnel et de ses ressources... Peut-être alors conviendrait-il de lire tous ces obstacles comme participant d'une mise en scène sociale **d'une problématique**, toujours plus globale sinon plus générique, qui n'aura de cesse de se manifester tant que l'on restera focalisé sur ses leurre. Le symptôme par définition est ce qui renvoie à autre que lui, à une affection qui, tout en émettant ces signes, trouve à travers leur manifestation le moyen d'un peu se soulager.

Pour le dire autrement le symptôme n'est qu'un symptôme et, plus qu'un problème, c'est souvent une solution, la solution que la personne se propose à elle-même pour ne pas souffrir davantage (nous aurons l'occasion d'y revenir plus avant).

Cela étant, tous les symptômes ne sont pas équivalents et ce n'est pas la même chose que d'être en situation d'illettrisme ou en situation de dépendance alcoolique. L'illettrisme marque un rapport au monde, aux autres et à sa propre histoire qui témoigne d'une impuissance à partager les mêmes codes relationnels et les mêmes sédimentations de sens. Néanmoins ce n'est pas en lui apportant uniquement des réponses techniques coupées d'un accompagnement visant à la complétude que l'on évitera ce qui reste malheureusement encore d'actualité, à savoir : **proposer toujours plus de la même chose...** au risque d'enkyster les problématiques et de participer à leur récurrence...

2. De la notion de cumul à celle de récurrence

La question du cumul des difficultés spécifie communément « le public en insertion » et ordonne généralement une certaine hiérarchisation des pratiques professionnelles dans ce secteur. Il est en effet trop souvent de l'ordre de l'évidence que de penser devoir traiter l'illettrisme avant d'entreprendre d'autres démarches, de résoudre prioritairement le problème du logement ou encore celui de la santé **avant...** Autant de priorités et de préalables qui fabriquent les catégories de ceux qui « n'ont pas les pré requis », voire de ceux qui « ne sont pas prêts »... Ce n'est finalement jamais à travers la notion de « cumul » que de nouvelles hypothèses de travail peuvent émerger. La réflexion sur une démarche efficiente d'accompagnement se construit plutôt à travers la question de la récurrence des difficultés.

Récurrence que cette hiérarchie des pratiques –que l'on retrouve d'ailleurs dans l'enchaînement même des mesures- ne parvient pas toujours à résoudre et qui, dès lors, fabrique une autre catégorie tout aussi floue que les premières, celle de ceux qui sont « trop en difficulté », « les cas lourds », voire ceux qui « ne relèvent pas des mesures d'insertion ». Travaillant à l'inclusion, le risque est de reproduire les mêmes schémas de stigmatisation et d'exclusion sous couvert de la non adéquation des publics à la mesure.

C'est que le cloisonnement des difficultés (version « cumul ») renvoie la pratique professionnelle à la recherche de la bonne réponse au bon moment. Outre le fait que cette démarche est d'abord univoque (le bon outil souvent ne l'est que pour le professionnel), elle peut apparaître comme impersonnelle. La réponse ne vaut que pour la nature technique et sociale de ces difficultés : ainsi l'accueil d'une personne sans domicile fixe évoque « spontanément » la mobilisation d'une réponse en terme de logement ; l'accueil d'une personne en situation d'illettrisme, la mobilisation d'une réponse en terme de formation de base, etc. *A contrario* de l'optique « cumul », la récurrence dévoile des problématiques « prégnantes » qui sont significatives de la situation d'exclusion vécue au delà de sa forme sociale (SDF, illettrisme, ...). Les difficultés observables en seront autant d'indicateurs.

En d'autres termes ce qu'il y a de récurrent dans les difficultés, ce ne sont pas les difficultés elles-mêmes, mais **ce qui les lie entre elles** et qui fait lire le rapport à la réalité dans une telle surdétermination des paramètres extérieurs (la faute aux autres, aux contextes, ...) qu'il en arrive à inhiber l'action. La recherche de cet autre niveau de causalité est contenu dans ce qu'à de problématique le rapport singulier à cette réalité (celle des contextes, celle des freins, etc.). Ainsi, alors que les difficultés récurrentes faisaient dire aux professionnels (toujours *a posteriori*) qu'elles étaient symptomatiques d'une défaillance dans le processus d'appropriation par les publics de leur parcours (absence d'engagement, de motivations, ...) et donc d'une absence de sens de celui-ci pour eux, cet éclairage permet-il de poser une hypothèse supplémentaire : les difficultés ont, elles aussi, un sens pour les publics. Le sens

que la personne peut mettre dans les étapes de sa trajectoire qui n'a elle-même de sens qu'au regard de celui qu'elle donne à ses propres difficultés. Dans bon nombre de situations (et notamment si l'on ne se satisfait pas des catégories de ceux qui « ne sont pas prêts », de ceux qui « ne relèvent pas des dispositifs d'insertion », de ceux qui « ne sont pas motivés », ou à l'inverse si on ne se satisfait pas non plus des évaluations obscures du type « il a avancé quelque part »), l'accompagnement (pédagogique, social, professionnel, ...) nécessite que puisse s'y élaborer le « sens » de ces difficultés. A défaut, ces catégories risquent de participer de cette autre hypothèse de plus en plus confirmée par la réalité : la « psychiatrisation des problèmes sociaux » comme effet inéluctable de démissions en série. Le passage du « cumul » à la « récurrence » induit une lecture distanciée qui, sans être purement analytique, aura à voir avec l'aperception **psychopédagogique**. Les questionnements à l'œuvre s'articulent alors autour de ce canon de lecture :

- ✚ « Qu'est-ce qui dans son rapport aux savoirs, aux autres, à elle-même, a empêché une personne disposant pourtant d'un appareil à penser, d'acquérir au moins les savoirs de base ? »
- ✚ « Qu'est-ce que ces difficultés disent d'elle, par rapport à son fonctionnement (les difficultés sont aussi l'expression socialisée de la problématique individuelle qui participe de les générer) ; comme par rapport à son dysfonctionnement (ce point « nodal » que pour dénouer le sujet a besoin d'accompagnateurs) et qui rend ces difficultés récurrentes ? »

Ce cadre de référence permet de prendre en compte prioritairement la dimension psychoaffective dans l'analyse de la demande, de la problématique, des réponses apportées et de la relation d'aide proposée. Il ne prétend pas à l'exhaustivité et ne supprime pas les repères théoriques ou empiriques que le professionnel détient déjà. Il invite simplement, sans réduire la complexité, à agir en pensant et analysant :

- ✚ sa pratique
- ✚ son cadre de référence qu'il soit intuitif et/ou théorique et/ou empirique et/ou méthodologique et outillé
- ✚ la problématique générique signifiée par les difficultés éprouvées par le sujet accompagné, les résonances que cette dernière peut provoquer chez lui et ses propres projections

Tout cela en vue de mettre en œuvre une véritable relation d'accompagnement qui tienne compte de l'existence de telles interactions pour que son mode opératoire ne contredise ni les intérêts des publics, ni les intentions du professionnel ni non plus les objectifs des dispositifs voués à l'insertion.

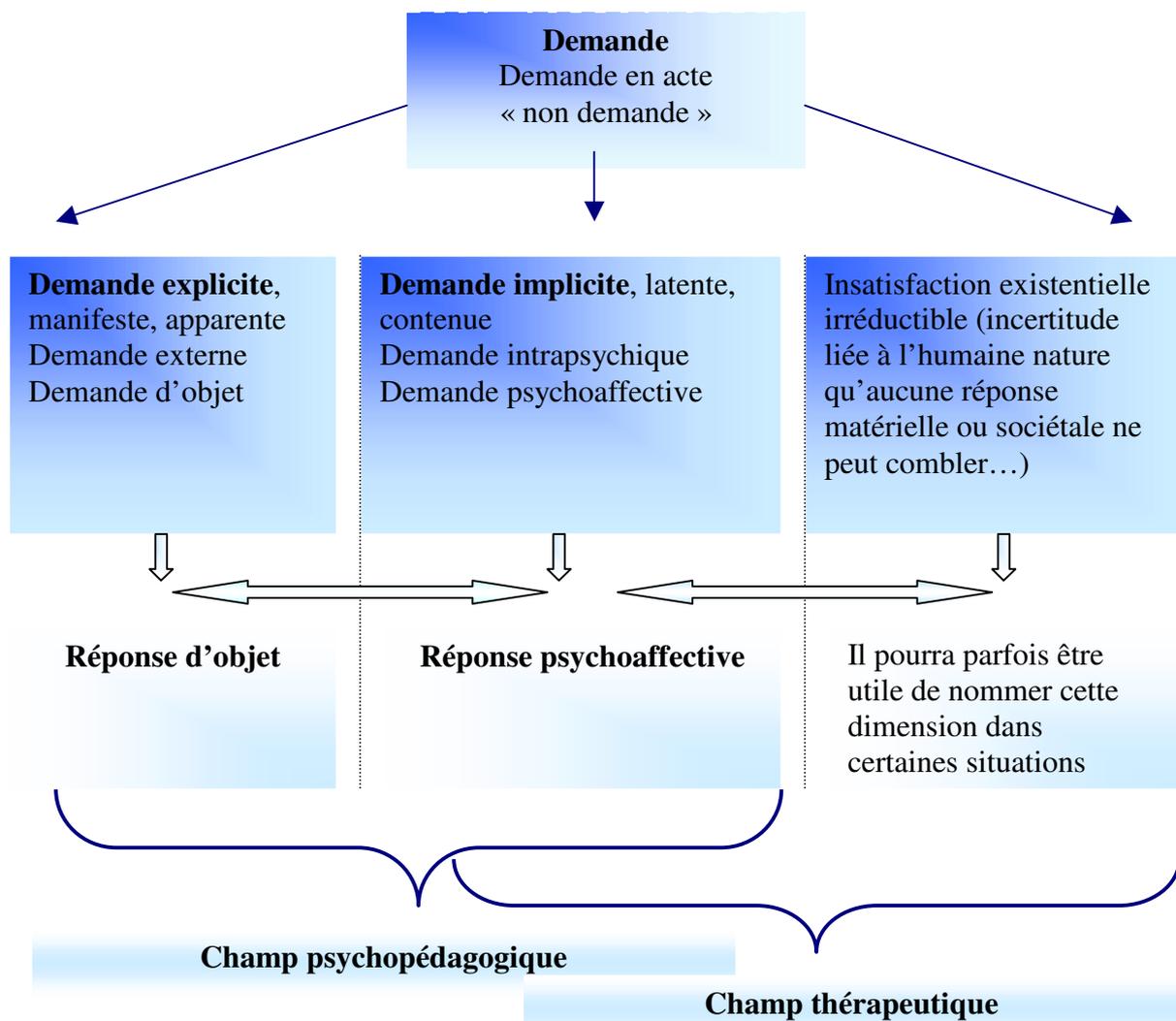
3. La demande

La notion de demande est une des notions centrales dans le champ de l'insertion –de l'action sociale en général- et dans le questionnement initial des professionnels. Se structure autour d'elle une kyrielle de déclinaisons : demande en urgence, absence de demande, attente de demande, demande et orientation, demande et projet, demande et motivation, etc.

La demande se présente donc comme une clé de la mise en question de toutes les autres dimensions liées à la pratique d'insertion, mais elle ne s'interroge elle-même (qu'est-ce la

demande ?) que lorsque la pratique fait limite ou lorsque l'accompagnement semble conduire à une impasse. Souvent d'ailleurs ces « impasses » proviennent des relations de causes à effets trop rapides (l'immédiate recherche de solution) et des façons de penser les difficultés (ou de ne pas les penser). La demande questionne donc incessamment nos pratiques par l'irréductibilité de sa complexité et de son ambivalence... Ambivalence inaliénable du désir et de son expression, irrémédiablement intriqués dans le concept même de demande...

4. La notion de demande à la lumière du détour psychopédagogique



La prise en compte des différentes dimensions contenues dans la demande oblige la démarche d'accompagnement à opérer le détour, ou plutôt l'aller-retour entre la demande explicite ou demande d'objet et la demande implicite ou psychoaffective.

Généralement, le premier niveau posé et entendu à l'accueil est une demande d'objet que l'on peut qualifier « d'externe » au sujet (faire une formation, obtenir un emploi, un logement, une aide d'urgence, etc.). La réponse immédiate de l'accompagnateur à la demande explicite par

la mobilisation des mesures et des dispositifs à sa disposition peut avoir comme effet, pour les publics qui nous préoccupent, d'occulter « ce qui se dit vraiment dans la demande » -sa dimension psychoaffective- et qui constitue pourtant l'indicateur d'une problématique plus générique déterminant la fonction que les difficultés y jouent et par là-même la fonction des réponses qui y seront apportées. Cela semble renforcer l'hypothèse que la répétition des « échecs » dans les parcours d'insertion passe souvent et aussi par ce trop rapide raccourci.

Néanmoins il convient de préciser que la dimension psychoaffective en soi ne constitue que très rarement une demande formulée spécifiquement : elle est contenue dans la demande d'objet et/ou dans la demande en acte (c'est à dire, insistons encore, une demande qui ne peut se verbaliser comme telle). **Dans cette perspective l'on peut dire que la non-demande n'existe pas mais qu'il n'y a que des dimensions non entendues.**

Aussi opérer le « détour » par cette dimension psychoaffective, pour revenir à la demande d'objet initiale ou pour en changer, est-ce construire le sens du parcours à partir du sens donné par le sujet aux difficultés que ce parcours se destine à résoudre. C'est bien du sens dont il est toujours question, dans cette série de double mouvements, entre la demande explicite et l'implicite, entre celle de la personne accompagnée et celle de l'accompagnateur. Faire quelque chose pour le « demandeur » ce n'est pas forcément faire ce qu'il demande, si faire ce qu'il demande ne sert qu'à combler l'espace comminatoire qui devrait être réservé au questionnement, par des réponses matérielles ou techniques.

Il y a bien dans l'accompagnement une double vigilance à construire :

- ✚ celle d'une écoute en rupture de la demande objet ou de la « non demande »
- ✚ celle, interne au professionnel, en distanciation *dans* l'écoute elle-même

Cela ne se décrète pas mais peut s'apprendre. Apprendre ou ré apprendre à écouter c'est sortir de ses certitudes, de ces savoirs *a priori* que l'expérience ou l'habitude peuvent induire. Nous sommes là dans un triple processus qui oblige à :

- ✚ se décentrer des objets pour ne pas passer à côté de la personne et gérer la demande sans pour autant aller vers la facilité (c'est à dire répondre par un objet)
- ✚ entendre ce que l'usager nous dit « de toute façon » dans son « histoire » et de son histoire
- ✚ être avec l'accompagné dans une posture alliant l'écoute, le *co* questionnement et l'élaboration d'hypothèses... (en d'autres termes : **l'écoute active**) ; être soi-même (pour le professionnel) dans une posture qui permet d'écouter les émotions de celui que l'on accompagne sans les charger des siennes propres et sans s'en charger non plus... (autrement dit : **l'écoute réflexive**)

Il s'agit de **penser** les situations, de penser les difficultés en même temps que les agir ; d'en avoir une lecture à la fois « contextuée » et en perspective, intégrant le présent de l'accompagné mais également son histoire et son possible devenir. Ce sera aussi tenter de penser ensemble les dimensions sociales et intrapsychiques car dans les processus d'insertion, les situations d'illettrisme, les difficultés d'apprentissage... et la relation d'accompagnement qu'ils subissent, sont très majoritairement de l'ordre du **remaniement identitaire**.

Au risque de nous répéter, dans ces remaniements **les difficultés sont autant des problèmes que des solutions**, problèmes repérables sur la scène sociale ou professionnelle qui représentent la seule solution, en terme d'économie psychique, que le sujet ait trouvé face à la violence prioritaire d'une souffrance intérieure à un moment donné de sa trajectoire.

5. L'obsession de la réponse et du résultat

La recherche de sens prime par rapport à la recherche de résultats. Oser le questionnement est plus heuristique que de poser des solutions. **Problématiser** vise non pas directement le changement des conduites mais plus précisément la modification des représentations qui génèrent les conduites, au rebours d'une démarche exclusivement comportementaliste. Dans cette perspective, les parcours sont résolument non linéaires, car plus qu'à l'enchaînement *réseuable* des mesures, ils renvoient à la notion d'évolution jalonnée d'allers-retours, de résistances, de pics et de creux, de hauts et de bas, eux-mêmes contenus dans le processus de changement articulé autour de progression/régression, voire de retours « en avant »... L'accompagnateur, de par sa fonction de garant fiable, sert de contenant à l'ensemble de ce processus et plus particulièrement lors des phases de recul, qui loin de représenter des échecs, sont les moments où l'accompagné a le plus besoin de l'accompagnateur.

6. L'accompagnement

Pour un mot aussi usuel, qu'un usage galvaudé a usé et presque totalement « déchargé » sémantiquement, une approche lexicologique s'impose. Comme *accompagner* ou *accompagnateur*, le terme *accompagnement* est un dérivé, d'un étymon en l'occurrence d'origine latine, auquel se sont ajoutés des affixes :

- ✚ **AC** : du latin *ad* signifiant **vers** et qui implique les notions de direction, de but et de passage
- ✚ **COM** : du latin *cum* traduisible par **avec** et qui englobe les concepts de réunion, d'adjonction, d'égalité et de simultanéité
- ✚ **PAGN-EMENT** : du latin *panis* (**pain**), chronologiquement à l'origine des termes *compain*, compagnon, compagnie puis compagne, accompagner et enfin accompagnement

D'évidence il est fait référence à plusieurs thématiques: la solidarité ou mieux l'alliance, l'action et le mouvement ou plus précisément l'organisation de la circulation des dynamiques et la démarche conjointe.

- ✚ **Solidarité**: Ce terme, construit sur la base du latin *panis* et du *cum* de la même langue, rend particulièrement lisible l'idée d'association, d'alliance, de relation à l'autre, de présence auprès d'une personne, d'engagement dans une action commune. Celui qui accompagne est **compagnon**, le *cumpainz* de l'origine, celui qui partage le pain
- ✚ **Mouvement**: au sens de démarche, de se joindre à quelqu'un pour aller où il va; aller de compagnie, avec; marcher de concert. Le *ad* latin signifie, dans son interpellation phonétique même, dynamique, allant, cheminement vers le but que l'on s'assigne, et inclut toutes les métaphores de voyage, de route, de navigation, de pérégrination, etc.
- ✚ **Action**: le préfixe latin *ad*, engageant donc à la dynamique et à la mobilité, n'est présent qu'avec des suffixes de verbe, d'agent et d'action; action et mouvement étant ainsi indissociables

A ces clairs topiques, il convient d'en ajouter un autre, présent dans la signification sans être pour autant inscrit dans une partie isolable du mot et qui intéresse le professionnel puisqu'il désigne, comme en creux, l'activité à mener.

Nous qualifierons cette composante de **transversale, relative et secondaire** (elle se définit toujours par rapport à un autre que soi). De fait, la fonction de l'accompagnateur ne peut être précisée absolument mais relativement. Impossible donc de la penser comme profession *per se*.

Elle nécessite la définition d'un champ d'intervention et de la position tenue par rapport à cet autre. Le professionnel ici n'a pas la vedette même si, paradoxalement, le terme parle de lui mais de lui comme en retrait, comme personnage secondaire de ce qui se joue. Paraphrasant Merleau-Ponty l'on pourrait dire « l'accompagné est toujours déjà là ».

L'approche sémantique que nous avons proposée, pour suffisante qu'elle puisse paraître dans la sphère sociétale, gagnerait à être enrichie par le détour (sinon détournement) d'une autre étymologie complémentaire puisée au creuset des origines grecques de notre langue.

Le vocable de base désignant notre champ conceptuel occurrent est ici le terme *acolYTE*; non pas *l'akolouthos* (l'accompagnateur), mais plutôt *l'acolytus* (l'être sans empêchement), celui qui était présent auprès des prisonniers, des nécessiteux et autres exclus de la *polis*. Ne pourrait-on lire les deux acceptions concurremment et prétendre que, pour offrir un véritable accompagnement, il faut être libre de tout empêchement et s'exposer soi-même? Conscient que ce qui est lié ne peut être offert, que ce qui est entravé ne peut cheminer.

Affleurent alors, de façon implicite, les notions de service et de mise à disposition au sein d'un cheminement conjoint. Celui-ci se déploie dans le temps du bénéficiaire agissant pour lui même et dans une démarche qui lui reste propre. Dès lors, accompagner ce n'est pas se situer devant – comme le maître dans son face à face pédagogique (frontalité potentiellement ouverte à l'affrontement) – ni derrière – comme l'évaluateur, le contrôleur qui assure un suivi si ce n'est un jugement (et que l'on a «sur le dos») -, mais laisser la prééminence et, paradoxalement encore, attester de son inaliénable présence au travers du témoignage de son effacement.

Pour résumer, l'on pourrait dire que l'acte «**d'accompagner**» c'est «**faire le chemin avec**» et «**être au service de**». Malgré son incontournable caractère institutionnel, il participe toujours d'une décision éthique personnelle, impliquant une posture particulière qui le spécifie. A savoir: le fait de se centrer de manière inconditionnelle sur la personne de l'autre dans sa globalité existentielle.

Cela rejoint les affirmations d'Alexandre Lhotellier (psychosociologue chercheur et praticien) tirées de ses «notes conjointes sur l'accompagnement» et que nous citerons de façon anarchique et synthétique pour les besoins de notre hypothèse. Dans celles-ci, en effet, il précise que l'accompagnateur et l'accompagné sont placés dans un même niveau d'exigence pour faire face à l'absence de reconnaissance. C'est le besoin de créer une relation fondamentale au-delà de celles fonctionnelles, utilitaires ou instrumentales. C'est accéder à la source de l'humanisation de l'inhumain de chacun d'entre nous, en dépassant la relation habituelle/habitué trop souvent marquée de négligence, d'indifférence, voire de violence : « [le rendez-vous des absents](#) ».

Là, le souci de l'autre est attention aiguë et attente ouverte, sollicitude et considération. Car accompagner c'est prendre soin de la solitude de l'accompagné, sans jamais prétendre la connaître ou la combler. Le dialogue recherché ne signifie pas l'accord *a priori*, mais, *a minima*, le respect des différences au point de les rendre créatrices. C'est la parole partagée qui devient la terre commune d'un changement possible après le passage par l'utopie et l'uchronie de l'improbable et pourtant si vitale rencontre. Dans cette dimension dialogique, le sens ne se situe ni dans le locuteur, ni dans l'auditeur, mais dans l'interaction des deux partenaires.

Le sens est co-travaillé, construit de manière vécue, tout comme la capacité de confronter des langages différents et d'articuler les contradictions. On ne peut majorer l'écoute de l'accompagnement sans insister sur l'expression de l'accompagné. Le travail de chacun c'est

d'élaborer son expression, d'apprendre sa propre langue, d'habiter sa parole: «JE prends ma place parce que TU m'écoutes au sein d'une véritable relation». M. Buber nous le rappelle : «Le dialogue n'est pas un privilège de l'intellectualité... Il ne commence pas à l'étage supérieur de l'humanité. Il ne commence pas plus haut que là où elle commence. Là il n'y a que des gens qui se donnent ou qui se retiennent » (*La vie en dialogue*).

Le dialogique ne se décrète pas, il s'invente à chaque fois dans l'accueil, l'hospitalité, la réception. Il requiert une délicatesse infinie sans commune mesure avec une politesse codifiée. Processus d'autonomisation, la relation dialogique n'a d'autre but que de permettre à la personne de donner (et pas seulement trouver) du sens à ce qu'elle fait.

Mais l'on ne peut guère parler d'accompagnement sans évoquer le cheminement des partenaires, le rapport au temps. On n'accompagne pas quelqu'un d'immobile. L'accompagnement est pensée du voyage, de l'aventure, de la trajectoire existentielle. Il s'agit toujours d'accompagner un passage, une transition ouverte à une recherche vivante: le pouvoir du sens, la pédagogie de la voie (douce redondance)...

Car, avancer c'est se conduire ou mieux l'art de se conduire. C'est à la fois se frayer un chemin, trouver sa voie, «tenir la route», garder le cap, savoir changer d'allure, se reposer, continuer, persévérer, aller au bout. C'est donc aussi la conscience vive de notre condition itinérante, ce qui ne signifie pas forcément errance, instabilité ou vagabondage, mais tâtonnements, arrêts, reprises, étonnements, découvertes. Nous ne sommes pas loin, dans ce parcours de transformation, d'un parcours initiatique.

Le cheminement est l'épreuve du chemin vers soi, de la réalisation de soi par le biais de la rencontre d'un autre. Le sociétal et le psychologique sont outrepassés³⁹; nous sommes là sur le terrain de **l'ontologie qui n'est pas seulement science de l'être mais également science de l'autre...**

Aussi ne saurait-on standardiser l'accompagnement. L'écoute personnalisée selon des processus à chaque fois uniques, ne peut s'enfermer dans des procédures semblables ou réitérables, dans la conformité à un modèle, dans du «tout fait».

Par ailleurs, l'itinérance se précise par un temps particulier, celui de la transition. Et s'il ne s'agit pas de suivre du «tout fait», mais d'inventer son propre cheminement, et si l'itinérance se comprend comme l'espace-temps de la transition, pendant lequel on n'est déjà plus dans un milieu et pas encore dans un autre, que l'on ne trouve plus ses marques, que l'on ne sait plus s'orienter, que les anciens repères ne sont plus indicateurs, alors l'accompagnement se révèle comme quête du sens à travers ces transitions en même temps qu'il requiert comme projet spécifique une éthique de l'accomplissement de la personne.

Et si la personne est perdue dans le stress et la compensation, la massification et l'individualisme, la productivité pour le profit, l'accélération des technologies, les violences multiples et les souffrances qui en découlent, alors il est primordial qu'elle puisse se reconnaître, se recentrer, afin de (re)trouver son identité. L'accompagnement devient la voie de l'élaboration identitaire au cœur de l'anonymat engendré par la déshumanisation ambiante.

Nous sommes là dans l'affirmation tout aussi nécessaire et complémentaire d'une éthique de la solidarité. Car si le sens est articulation des valeurs et des connaissances, il n'advient qu'en co-élaboration continue sous toutes ses formes (interpersonnelles, groupes, institutions). Ce sens de l'humain, loin d'être un paravent angélique, souligne la solidarité fondamentale qui nous unit aux autres.

³⁹ «*Outre*» désignant un cheminement vers des territoires extrêmes plutôt que de renvoyer à des synthèses dialectiques comme le suggérerait l'affixe «*dé*» dans *dépassement*.

7. Le professionnel comme son propre outil de travail

S'il n'y a d'accompagnement que lorsqu'il y a deux personnes en relation, c'est la qualité de la personne de l'accompagnateur qui fait la qualité de l'accompagnement. C'est d'ailleurs ce que redécouvre l'Education Nationale avec le fameux « effet Maître ». Sauf que celui-ci n'est opérant qu'à condition de « se mettre au service »... Aussi, à l'instar des groupes Balint, convient-il de réaffirmer que **«la personne même du professionnel est son propre outil de travail»**.

C'est en cela que le professionnel dans l'accompagnement est l'outil é-ducateur, celui qui se situe dans l'utopie de l'entre-deux (cf.: D. Sibony), celui qui a vocation de conduire hors de (*ex-ducere*) -hors du donné, hors de l'homme vers plus d'homme, intégrant la séparation et donc la possibilité d'apprendre, de co-naître, *de naître avec*, dans la béance, pour la différence, en vue de l'accomplissement, par un exode d'humanisation. L'authentique humain est ex-patriation, moins programmé pour les continuités que pour la distance, moins pour la clôture d'un monde noué sur lui-même que pour rencontrer l'autre.

L'outil accompagnateur ne le sera que dans le retrait. Retrait, non comme éloignement, mais comme espace offert, comme vulnérabilité volontairement limitative qui laisse ad-venir l'autre.

Accompagner ce n'est jamais uniquement *parler de* mais *parler à*, ce n'est pas délivrer des *réponses* mais avoir du *répondant*. Compétences et qualités se confondent, ou plus exactement les qualités d'être sont en l'occurrence les compétences axiales, fondamentales et incontournables.

L'accompagnateur n'est en effet ni un expert, ni un contrôleur, ni un arbitre, ni un juge, ni un maître, mais plutôt un facilitateur, un passeur, un intercesseur, un conseiller (au sens de «Tenir Conseil»), un éveilleur, un veilleur, un émancipateur. Il n'impose ni mode de vie, ni système de pensée. Tout cela exige de lui un questionnement perpétuel de sa pratique, de ses attitudes ainsi qu'un inlassable perfectionnement de ses compétences/qualités -et donc, de lui-même.

Un tel principe ne peut être formulé que de façon antithétique, ou sous le mode paradoxal d'apories suspensives, témoignant de la complexité d'une telle posture vivante.

Ainsi, lors de la première rencontre, toujours à haute teneur symbolique, et qui détermine souvent la qualité des entrevues postérieures, convient-il de manifester sa totale présence non seulement corporelle et psychique mais aussi cordiale. Cette offrande du «cœur», outre son évidence d'entière disponibilité, atteste de l'intérêt porté à l'autre et de sa reconnaissance inconditionnelle. Intérêt qui signifie **l'envie d'être là, avec**, dans la perspective d'un devenir commun et pourtant singulier... Par delà le *don de soi (ou partage de soi ?!* dirait Sibony) répondre à la seule tragédie, à la seule souffrance : le sentiment abandonnique (Mélanie Klein)...

Ces métiers sont en effet des métiers d'inter dépendance, de dépendance; et donc, de pouvoir. Des métiers où nous pouvons abuser de la subordination, mal user de la faiblesse conjoncturelle de l'autre et l'instrumentaliser à notre profit compensatoire. L'enjeu est d'être fiables (Winnicott). Selon lui, lorsque nous sommes professionnellement fiables, nous protégeons l'accompagné de l'imprévisible. Non que nous en évitions la possibilité, mais nous sommes en mesure d'anticiper ses conséquences pour l'autre, nous avons la capacité de réduire l'anxiété ou l'angoisse ressenties devant cet inconnu.

Pour cela il faut qu'une certaine tranquillité découle de la vigilance et de l'expérience, en se gardant de toute suffisance par une véritable vulnérabilité (ce retrait de soi-même déjà évoqué). Nous avons à réhabiliter l'inventivité qui fait rupture avec nos savoirs, à intégrer l'imaginaire qui exige que nous osions, que nous ne soyons pas frileusement abrités derrière nos connaissances, que nous soyons prêts à accepter notre impuissance.

L'empathie bienveillante est outrepassée, par l'instauration du règne de la *sympathie* qui n'entérine plus l'*isolement* ni la *désolation*, mais bien la *consolation* en tant que *sol* (et non lieu) commun, qu'uni-vers partagé, qu'*humus* fertile. *Humus*, racine latine de notre mot «humilité», désigne la couche superficielle du sol, très féconde, qui accueille la semence pour lui faire porter du fruit.

8. L'intégrité/authenticité

Fiabilité et humilité donc, posture paradoxale seule à même de dénoncer l'*imposture*. La fiabilité subsume l'intégrité, l'intégrité **subsume** l'authenticité.

Et si l'authenticité, selon l'étymon, *c'est être (devenir) le même jusqu'au bout*, alors le pari sur la confiance mutuelle peut être tenté par le bénéficiaire. Parce que nous sommes pour lui des êtres de parole, de paroles qui feront autorité (authenticité et autorité partageant la même étymologie). Confiance, qui à son tour va générer la possibilité de *reliance* (cf. : M. Bolle de Bal) et la conclusion de **l'alliance**. Celle-ci est entée sur la *fidélité* inaliénable, sur la capacité à orienter, dynamiser, supporter –c'est à dire «éclairer plus loin».

Lors de ce cheminement, les qualités essentielles convoquées sont le discernement, l'endurance, la vigilance, l'équanimité, la plasticité mentale et psychique, le respect inamissible, l'accueil premier sans cesse renouvelé.

Cet accueil, dans l'exigence même de ce cadre éthique ne peut être confié qu'à un professionnel expérimenté et féru de psychopédagogie et/ou d'andragogie clinique -si ce n'est de travail sur soi. Par delà cette déclinaison non exhaustive de ces compétences communicationnelles, situationnelles, temporelles, personnelles, et malgré la grande souplesse de fait de l'accompagnement, celui-ci ne relève pourtant pas de l'arbitraire, ni, encore une fois, de l'anarchique et doit s'articuler à un process clairement identifiable. Nous l'avons justement illustré ensemble par l'évocation de cette «origine» que représentait pour nous l'accueil.

La première phase ou mieux l'initiale, car ante-chronique, est donc le moment de l'accueil (nous y reviendrons en détail plus avant). Moment charnière qui fonde toutes les autres articulations. L'accueil doit être alors présence attentive, chaleureuse, inconditionnelle, respectueuse, intègre absolument. Présence qui cherche à exprimer par sa largesse même qu'une espérance est possible, et qu'en toute hypothèse l'accompagnateur, lui, a cette espérance confiante en l'autre. Le professionnel se trouve là dans une fonction quasi maternelle proche d'une maïeutique qui permet à l'autre de se *recon-naître*.

Il s'agit alors de comprendre (prendre avec soi), c'est à dire d'accepter inconditionnellement ce qui est dit et éprouvé: solitude, tristesse, angoisse, remords, révolte ou colère, sans interrogatoire ni explication, sans conseil ni recommandation, sans jugement ni orientation, assénés de l'extérieur. Se garder donc, «d'inter venir» ou réagir, mais simplement s'ajuster pour recevoir l'autre tel qu'il est. A la différence de ce qui se passe dans la relation d'amitié, qui appelle une symétrie totale, la relation d'accompagnement, avec cette première fonction, implique une posture paradoxale: à la fois de grande proximité ou empathie, en même temps qu'une non moins grande attention à soi. On se tient proche (tout en refusant la fusion), et distinct (en se gardant du rejet), afin de pouvoir écouter et accueillir vraiment; ce qui exige d'être (et non pas rester) soi-même; position asymétrique et dynamique donc, par la vigilance maintenue. En effet si la capacité empathique c'est «la faculté de s'identifier à quelqu'un, de ressentir ce qu'il ressent», ce n'est pas, de façon lapidaire, caricaturale et réductrice, se mettre à la place de l'autre (sinon, comme le stigmatise la plaisanterie, où voulez-vous qu'il se mette?).

De fait, vouloir se mettre à la place de l'autre ne peut permettre de le comprendre, c'est un «jeu» compliqué et dangereux qui se réduit généralement à du narcissisme relationnel.

Croyant avoir accès à la compréhension de l'autre, l'on ne voit que soi-même, ou plus précisément une image erronée de soi-même; l'on ne saisit qu'une illusion impropre à fonder quelque relation de réciprocité respectueuse que ce soit. C'est, à terme, aboutir à une sorte de fusion. Or il n'y a jamais loin entre fusion et confusion! Et rechercher la distance optimum, c'est osciller entre le trop proche et le trop lointain, entre le copinage et l'indifférence. Proximité envahissante voire absorbante ou prise de recul suffisante sinon complaisante, telle semble être l'aporie insurmontable de tous ceux qui se préoccupent d'humaniser les rapports humains. Peut-on alors émettre l'hypothèse que la bonne distance serait «pas de distance du tout; le zéro de la distance produisant l'infini de la qualité?» Mais cela implique absolument de ne pas confondre distinct et distant, proche et fusionnel. Car pour voir l'autre et être vu, l'on ne peut faire l'économie de personnaliser la relation, en étant pleinement soi face à celui qui s'accorde enfin d'oser être pleinement lui.

De même, convient-il de différencier la cordialité et l'affectivité (avec tout son héritage freudien de concentration culpabilisante sur les «transfert et contre transfert»). La cordialité c'est quand on est ouvert à l'autre sans avoir besoin de lui, gratuitement, ou, plus précisément dans un mouvement de gratitude. L'affectivité c'est lorsque l'on a besoin de l'autre ou que l'on en a peur; besoin de lui pour combler nos manques ou pour nous rassurer; peur de lui quand il risque de nous déstabiliser ou de stigmatiser nos insuffisances.

La cordialité réchauffe, l'affectivité étouffe et consume. La cordialité restitue de la dignité, l'affectivité instrumentalise. La cordialité engendre le respect, l'affectivité la domination. L'une suscite l'écoute, l'autre, le procès d'intention. Quand celle-ci initie une possibilité d'alliance, celle-là entérine l'irréparable solitude.

Posture complexe s'il en est ! Nous préférerons parler alors d'empathie pour désigner la capacité de sentir avec l'autre, en un mouvement de discernement et d'accueil cordial, ce qui, en l'accompagné, lui restait étranger dans sa réalité par delà les manifestations symptomatiques. Loin de se réduire à une vague communication d'inconscient à inconscient, c'est une gestation lente. Epurée au creuset de la rencontre en ce qu'elle a d'indéfinissable, elle restera métaphorique puisque ce sont les mots qui diront ce que la globalité de l'être aura ressenti dans un moment privilégié d'enactment ou d'enaction, (pour reprendre des concepts chers à S. Lebovici).

Certains auront reconnu l'approche rogerienne, d'autres ce que celle-ci doit à *La critique de la faculté de juger* d'Emmanuel Kant. Qu'importe ! Tout savoir s'origine dans un savoir qui le précède et parler de connaissance c'est, certes comme nous le fîmes là, évoquer une nouvelle naissance, mais c'est également insister sur le *co...* de *collaboratif* par exemple...

9. De la pertinence du collaboratif

Le pari de réfléchir nos pratiques autour du *pré*-texte des situations d'illettrisme, que l'on soit ici opérateurs ou commanditaires, là bénévoles ou professionnels, renvoie la question inter partenariale aux représentations que chacun se fait du rapport entre l'institué et l'instituant, que celui-ci s'exprime dans l'organisation en réseau, dans la «réalité» du terrain ou encore dans le «décagé» de l'institution qui l'organise.

Il permet également de se rendre compte, dans ce lieu privilégié de paroles croisées, que l'on n'est pas seul à se questionner autour de ces problématiques et que l'efficacité de leur accompagnement est affaire de modification de nos représentations et de notre rapport aux dispositifs, hiérarchies,... que contient l'institué, aux outils et supports qui l'instrumentalisent, enfin, aux obligations de résultats qui l'évaluent.

En d'autres termes ce pourrait être :

- ✚ comment réinvestir nos espaces de travail dans une réelle perspective collaborative
- ✚ comment à partir de cette culture commune embryonnaire prendre en compte, de nos places respectives, la « globalité » de la personne accompagnée par la possibilité de passer des relais qui revêtiront sens et *rassurance* par la co-élaboration de réponses non atomisées, enfin complémentaires et visant à la complétude au delà des limitations de nos expertises mêmes...

10. De la dimension institutionnelle de tout accompagnement

La dimension institutionnelle mérite donc que l'on s'y arrête si l'on veut rendre compte de la complexité ou de ce que l'on a coutume de dénommer «**les injonctions paradoxales**» depuis la théorie du “*double bind*” de R.T. Laing et D. Cooper, les “inventeurs” de l’antipsychiatrie. **Tout accompagnement s’origine dans une institution qui lui confère l’autorité, le dote de références, en fixe le cadre et oriente les médiations.**

Par institutions, nous entendons ici, «des manières de faire, de sentir, de penser, à peu près constantes, contraignantes, distinctives d’un groupe social donné, [...] et sanctionnées d’une manière explicite et effective par une agence de la société nommément désignée»⁴⁰.

Ainsi, l’accompagnement des mourants se fait-il au sein de l’institution soignante, l’éducatif au sein de l’institution éducative, etc. Et même lorsque il est effectué par des bénévoles, comme par exemple pour les visiteurs de prisons, le bénévolat est cadré par l’institution pénitentiaire.

Plus le mandat pour accompagner est explicite, plus les références, les règles, les médiations, les critères sont développés, analysés, approfondis, systématisés. Moins le mandat est défini et laissé au bon vouloir de chacun, et moins les divers éléments sont systématisés; cela conduit à rechercher des étayages, théoriques ou pratiques, dans des domaines les plus variés. C’est ce qui légitime les emprunts faits à différents courants qu’ils soient d’inspiration psychanalytique, philosophique, cognitiviste, humaniste, systémique, voire éclectique et intégratif, c’est à dire pouvant user de toute cette gamme en fonction de la problématique accompagnée, tel que l’envisage la psychopédagogie dans sa souplesse et complétude. **Quelle que soit la situation, si les règles n’existent pas, il est essentiel d’en instituer.**

La plupart du temps donc, tout se réalise à travers des postures officielles et statutaires bien que l’essentiel s’accomplisse comme “par-dessus le marché”. En effet, les enseignants, les soignants, les formateurs, etc., sont rétribués pour leur activité statutaire. En revanche, l’accompagnement est ce « plus » qui ne donne jamais lieu à rétribution: de même qu’on ne paye pas quelqu’un pour l’amitié qu’il nous accorde, ou que les parents ne demandent pas à leurs jeunes enfants une rétribution pour les soins qu’ils leur prodiguent, ainsi est-il totalement incongru d’envisager de médiatiser par de l’argent un acte de solidarité profondément humain, lequel, de surcroît, relève d’une libre décision éthique, non uniquement d’une obligation légale ou statutaire.

A contrario, chaque fois qu’une aide entraîne une médiatisation payante et se limite à cette transaction, on peut tenir pour assuré qu’elle ne se situe pas dans « l’exhaussement » inhérent à tout accompagnement⁴¹.

Néanmoins, le risque reste grand de chercher des compensations autres, des bénéfiques secondaires que l’argent n’épuise pas. Aussi est-il indispensable «d’externaliser» sa pratique

⁴⁰ R. Boudon et F. Bourricaud, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, P.U.F., 1982.

⁴¹ C’est une des différences entre «tenir conseil» et «accompagner»: le conseiller (d’orientation, pédagogique, conjugal, etc.) qui «tient conseil» avec son client, le fait dans le cadre strict de son métier; et c’est pour cela même qu’il est rétribué, non pour un accompagnement qui appellerait un cheminement gratuit sinon gr(â)cieux.

en sorte de vérifier la justesse de la posture, soit par une supervision, soit par la participation à des confrontations de pairs.

Dans la supervision, l'accompagnateur se fait lui-même accompagner par un confrère expérimenté ou par une personne capable de discernement, qui permet d'identifier les difficultés rencontrées et de définir ce qui se joue dans les pratiques. La supervision vise donc à proposer un cadre de régulation dans un domaine où l'on peut parfois se trouver sans filet, d'autant plus que ce qui est hors du statut fonde l'ordinaire de la praxis.

Parmi ses modes les plus connus et usités, relevons les groupes Balint⁴², du nom du médecin qui a institué des séminaires de diagnostic pour permettre à ses confrères et autres psychothérapeutes de parler de leur pratique et de l'analyser. Par la suite sa méthode, résumée par la formule voulue dé-culpabilisante «ayons le courage de notre propre bêtise», s'est étendue à de nombreux champs professionnels de «l'humain». Aujourd'hui, cette conception suscite quelques réserves, car elle semble tomber sous le coup de ce qu'elle devait palier, à savoir la mise en abîme de l'accompagnement par l'institution d'une référence ultime. Or, le superviseur, incarnant les compétences de discernement face à des praticiens supposés oeuvrant sans recul, nécessiterait à son tour un regard porté sur son analyse, et ce indéfiniment.

C'est la raison pour laquelle émergent et surgissent des usages de «co-vision» ou d'accompagnement par des pairs⁴³. Cela se traduit par la participation à des associations ou des sociétés de praticiens permettant l'analyse, la régulation, l'échange et plus généralement la pensée de sa pratique, sans la relation judicative à un supérieur.

Tentons désormais d'organiser autour de trois axes les éléments significatifs de la posture spécifique que nous avons essayé de circonscrire, en lui conférant un éclairage supplémentaire et différent afin d'en offrir une intelligibilité à la fois nouvelle et récapitulative. Notre propos étant de montrer qu'il peut exister une palette de styles d'accompagnement en fonction de la personnalité de l'accompagnateur, des référents théoriques convoqués et de la prégnance de l'institution qui le mandate:

✿ **Sur l'axe du savoir**, le professionnel peut soit être animé par le souci de la justesse et de la maîtrise des champs théoriques et des critères auxquels il se réfère, soit plutôt chercher à mettre l'accent sur un art de vivre, une expérience à interpréter; soit privilégier les apports doctrinaux, la dimension cognitive au risque de basculer dans une posture d'enseignement, soit préférer témoigner en toute intégrité de son «expérience vécue» (authenticité cordiale).

✿ **Sur l'axe de l'autorité**, l'accompagnateur peut considérer qu'il est avant tout délégué par une institution pour remplir une mission, ou plutôt que son charisme personnel le rend libre par rapport à cette même institution. Il se présente alors soit comme un agent limité à son rôle institutionnel (avec le risque d'une parole dépersonnalisée et, dès lors, nous ne sommes plus dans de l'accompagnement!), soit comme s'inscrivant dans une chaîne de témoins en osant une parole propre et incarnée (avec le double risque de l'oubli du mandataire et de la dérive « gouroutiste »).

✿ **Sur l'axe téléologique**, le professionnel peut se donner à voir comme un intermédiaire entre l'accompagné et ces situations ultimes, et dans cette perspective tenter d'instaurer un rapport paradigmatique ou d'imitation; soit afficher qu'il est assigné au respect face à cet ultime car, comme l'accompagné, il est avec cet ultime dans un rapport de co-immédiateté qui lui fera valoriser l'expression mutuelle dans une relation de parité.

⁴² M. Balint, *Le médecin, son malade et la maladie*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1968.

⁴³ R. A. Carr, *Le Counselling par les pairs. Concepts et aspects pratiques*, University of Toronto, 1985.

11. Vers un groupe d'analyse ou d'échange de pratiques ?

Outre ces interrogations et orientations partagées, se formulait, lors des différentes sessions, un souhait tout aussi prégnant comme l'évidence d'une suite quasi organique de ce qui avait été initié, à savoir la pertinence de tels échanges autour de rencontres régulières : la création d'un collectif de travail et *en* travail. C'est que, comme nous l'avons vu, le souci constant de professionnalisation nécessite et provoque une **transformation identitaire** qui dépasse la simple acquisition de connaissances ou de gestes professionnels et qui met en jeu pour chacun son rapport à l'institution, aux savoirs et aux autres. Cette construction identitaire ainsi que le développement d'une intelligence des situations sont précisément les objectifs déclarés de l'analyse de pratiques ou à tout le moins des échanges entre pairs.

Cela nous devons l'évoquer collégalement en sorte de mettre en perspective une telle démarche... Nous en avons même « entendu » les hypothétiques contours, les frontières minimales qui pourraient rassurer le plus grand nombre et que nous formulerons comme suit :

- ✚ L'analyse de pratiques professionnelles (« l'autre APP ») est un travail sur des usages effectifs observés ou rapportés, toujours singuliers et contextualisés
- ✚ L'APP est une démarche finalisée par la construction du métier, de l'identité professionnelle au moyen du développement d'une attitude de réflexivité. Elle permet, par une distanciation instrumentée, d'identifier la mise en œuvre de comportements et de compétences en actes
- ✚ L'APP est une démarche groupale. Il s'agit d'analyser son propre vécu singulier dans une situation donnée devant et avec un groupe de pairs. La démarche est volontaire. Elle s'articule autour d'actions partagées donnant lieu au croisement de lectures, de choix opérés, de perceptions plurielles des processus identifiés. Elle est également au service de l'expression du ressenti, des doutes et des interrogations. Dans cette perspective, l'APP n'est ni une conversation, ni un simple échange à partir de pratiques, ni uniquement une confrontation de points de vue, mais un véritable questionnement sur le sens de l'action et sur la bonne pratique, mené collectivement
- ✚ L'APP est une démarche accompagnée. L'accompagnateur (pour d'aucuns *le superviseur*) aide à la « désintrication » et à la réflexivité ; il reformule les multiples points de vue veillant au maintien de la complexité, propose des hypothèses de lecture, aide à reconstruire une interprétation synthétique de l'action, offre un éclairage sur la globalité de la situation, tend à rendre intelligible enfin l'action même et son sens. Il ne s'agit pas de livrer des recettes, ni de faire acquérir des routines d'exécution, voire modéliser une pratique standard, mais bien de resituer la pratique mis en question en lui donnant des repères et une orientation
- ✚ L'APP est instrumentée par des savoirs, outils d'analyse. Elle est conduite grâce à ces outils conceptuels que sont les référents théoriques qui seuls permettent de décrire, verbaliser, lire autrement, recadrer, formaliser la pratique dans ses dimensions plurielles. Le « savoir analyser » se fonde sur les « savoirs outils » issus de modèles

théoriques divers, de travaux de recherches multiples tant pédagogiques que psychologiques, sociologiques, psychanalytiques, anthropologiques ou autres ...

Ces concepts, référents théoriques, « savoirs outils », dans leur complémentarité ou opposition, aident à porter un regard autre et perdurent incontournables en vue d'une forme spécifique d'analyse : l'analyse compréhensive.

Car il s'agit bien toujours de dire et de lire la situation professionnelle dans sa multidimensionnalité. A cet effet ces « savoirs-outils » recouvrent eux-mêmes plusieurs dimensions :

- ✘ une dimension instrumentale qui tend à rationaliser la pratique et l'expérience
- ✘ une dimension heuristique qui ouvre des pistes de réflexion sur les relations entre les variables de la situation analysée
- ✘ une dimension de problématisation qui aide à dépasser l'obsidionalité du symptôme
- ✘ une dimension de changement qui permet la création de nouvelles représentations et l'avivement de démarches alternatives

Au risque d'insister, nous récapitulerons l'attente des participants dans la formulation synthétique qui suit et qui se voudrait l'expression objectivée de leur dynamique collégiale :

 **L'Analyse de pratiques doit être une démarche et un lieu d'articulation « pratique-théorie-pratique » :**

- ✘ **Une démarche** qui vise une maîtrise professionnelle spécifique qui a une finalité pratique : construire des compétences nécessaires au bon exercice de la profession. Ou encore, une formation collaborative qui tend à développer « la spécificité du savoir-accompagner », en insistant sur l'importance des « savoirs *pour* accompagner » à côté de la maîtrise des « savoirs proprement *techniques* »
- ✘ **Un lieu d'articulation** entre une déculpabilisation (pointer la part environnementale dans les impuissances des professionnels) et une responsabilisation (prendre les risques inhérents à toute initiative) en vue de la croissance de l'autonomie (comprise comme auto-production de bonnes pratiques)

A ces conditions l'analyse de pratiques pourrait devenir le terreau d'émergence d'une réelle culture professionnelle voire le vecteur de sa transmission...

« CLINIQUE » DES JEUNES DITS : « EN GRANDES DIFFICULTES »

Constat sociétal : Ce qui semble faire sens pour tous n'est plus l'action éducative pour les réputés inéducables, mais le vieux ressort anthropologique de la victime expiatoire, bouc émissaire cher à la thèse de R. Girard, dont seul le sacrifice peut ramener la paix dans la communauté. Ainsi un nouveau consensus émotionnel nous porterait-il spontanément à l'exclusion de cette portion de la jeunesse rendue définitivement inéducable et qu'il conviendrait de reléguer à nos marges extérieures, sinon hermétiques. L'injonction paradoxale « vous êtes priés d'insérer » se transformant en « vous êtes sommés d'épurer ».

La dérive la plus courante et la plus symptomatique des professionnels mandatés auprès de ces publics dits « en grandes difficultés », reste alors la tentation réductrice et objectivante qui tend à faire de l'être un objet ou *a minima* d'en donner une définition objectale. Il n'est plus une personne manifestant une problématique mais devient « un problème, un paquet, un cas lourd, une patate chaude que l'on se renvoie d'institution en institution, tel un mistigri, cherchant ainsi à ne pas être le dernier à le garder dans son lieu... ». A trop vouloir s'en défaire, l'expérience de terrain et les sciences sociales l'ont vérifié, l'on crée bien ce que l'on peut appeler des trajectoires types. Celles-ci semblent à l'œuvre très tôt si l'on en croit les catégorisations que subissent les enfants dès la maternelle. Il n'est pas rare que d'apparents troubles « comportementaux » soient qualifiés « d'inadaptation scolaire », laquelle légitimerait déjà une forme de marginalisation actée par les premiers étayages d'orthophonistes ou de psychologues scolaires... Les stigmatisations s'enchaînent alors : « malade pour les éducateurs, délinquant pour les psychiatres, fugueur en errance pour la protection de l'enfance, on voit se profiler le spectre des trois lieux d'accueils de notre histoire sociétale : la prison, la rue, l'asile psychiatrique ; de l'un à l'autre pour nombre d'adultes, invivables, appelés psychopathes, voire sociopathes ».

La multiplication des lieux de placement et de prise en charge accentue ce phénomène d'aliénation et font que ces êtres ne sont plus de nulle part. Ainsi, la propension des jeunes placés, soit à fuguer, soit à réaliser des actes transgressifs systématiques dans l'objectif conscient ou non de se faire expulser d'un milieu incapable de les contenir, soit à s'enfermer dans un silence qui semble ainsi répondre au silence institutionnel, correspond-il à la « genèse d'un mal-être » qu'on pourrait dire iatrogène, c'est-à-dire produit par la prise en charge elle-même. Les itinéraires de placement successifs peuvent donner l'impression aux jeunes qu'ils se dirigent vers une impasse et que plus aucun « espace », ni aucune place ne leur est attribuée... On assiste alors parfois à un repli identitaire, une « ré-ethnisation » qui est une réaction au vécu de la relégation. L'auto-désignation ethnique et le fantasmatique remodelage identitaire, « nous les arabes, nous les blacks, ... » mais aussi « moi la victime/agresseur, le persécuté/persécuteur, le traqué/traqueur, ... » sont des tentatives d'assemblage de facettes éparses d'une image éclatée en quête d'unification... Oscillation constante et insécure entre deux mondes de valeurs : celui du groupe de pairs et celui des parents/adultes. Ce doute quant à l'identité sociale place les jeunes dans une situation « d'anxiété statutaire » qui les conduit à alterner leurs engagements auprès des uns et des autres. C'est alors que pourrait, que devrait s'entrouvrir, puis se développer un singulier espace, un « mi-lieu », dont les attraits se révéleraient progressivement au cours de leur incoercible mobilité, c'est-à-dire lors de cette quête d'un espace introuvable. Mais les jeunes font savoir qu'ils existent d'abord pour et par eux-mêmes, et que ce qu'ils sont ne se résume pas à des caractéristiques sociales

(représentations, étiquettes, ...), une origine, un statut, ni à des engagements vis-à-vis des autres. D'où l'importance des comportements de fuite et de désertion, l'exil plutôt que des formes trop institutionnalisées de rencontres.

On le comprend, il est nullement question ici de la « grande difficulté du jeune » mais bien de celle de l'institution sociale (Education Nationale, champ psycho-social, domaine de la protection de l'enfance, de la Santé mentale...) à remplir sa mission propre (éducation, substitution familiale, soins...).

La question n'est donc pas un « quoi » ou un « qu'est-ce » mais un **QUI**. Nous ne sommes pas confrontés à un cumul de problèmes mais à une problématique qui tisse une identité faillible, détermine une construction personnelle insécurisée générant états limites, angoisses et souffrances proprement indicibles.

Ainsi les réponses ne sont-elles pas à chercher uniquement sur le versant de la réalité sociale, mais plus particulièrement autour de l'idée de souffrance intra psychique et donc du besoin de soins.

Ce basculement de perspective permet de repérer une double responsabilité :

- Celle de l'environnement familial et social (carences affectives du premier âge, carences de soins, carences éducatives, carences d'autorité, ou encore traumatismes : maltraitements, abus sexuels, ...)
- Celle propre au jeune à travers certaines de ses conduites (majoritairement inconscientes) : apprentissages inopérants, agressions des liens familiaux, refus des règles de vie du foyer, violence contre lui-même ou autrui, transgression des lois, fuites en avant, dérives addictives irrépressibles, ...

Or, autant la souffrance sociale ou psychique peut s'exprimer ouvertement et explicitement chez nombre de sujets, autant pour ces jeunes-là ne peut-elle se révéler que derrière les troubles de la conduite évoqués plus haut. Souffrance non verbalisée, sinon impensable, non *perlaborée*, qui subit la transformation du mécanisme projectif décrit par Mélanie Klein : « **Je souffre** » devient « **Je te fais souffrir** ».

La définition n'est donc plus objectale et centrée sur « les difficultés » mais « personnelle » et assortie à **ce qui lie ces « difficultés »**. En réintroduisant la notion de souffrance endopsychique, elle devrait plutôt s'énoncer comme suit :

- jeune relevant de la **pathologie du lien** (attaque de ceux-ci au risque de provoquer par là même leur rupture), qui fait souffrir les adultes chargés de l'aider à devenir adulte, à son contact et dans leur cadre, qu'il s'agisse de sa famille et de tous les professionnels qu'il croisera tout au long de sa trajectoire

Ces mêmes adultes qu'il renvoie ainsi :

- à leur impuissance à exercer leur fonction (de parents, d'enseignants, de formateur, d'éducateurs, de juges, d'assistante sociale, de soignants, ...)
- à leur angoisse devant la violence de sa destructivité pour lui-même, les autres et le cadre institutionnel

finissant « par créer ce qu'il redoute » à savoir le rejet et pire encore, le désinvestissement, cet autre mot pour mort relationnelle.

De l'adolescence comme crise passagère à l'enkystement « psychopathologique » :

L'adolescence, période sensible et labile, fait connaître à l'enfant une mutation qui se traduit par des transformations de l'identité corporelle et le développement de la dynamique pulsionnelle libidinale. Elle s'accompagne généralement d'états dépressogènes mâtinés d'expérimentations des limites, de l'interdit, de recherches initiatiques.

Rares sont les jeunes qui évitent ces états. De crise passagère, même si quelquefois aiguë, pour la majorité, ils revêtent un caractère chronique et tout aussi potentiellement tragique pour ceux dits déjà « en grandes difficultés ». C'est que les processus d'individuation, qui se sont organisés à partir du lien à la figure maternelle vers les autres, sont sollicités à nouveau avec beaucoup d'acuité de par le fait qu'ils s'inscrivent alors à la charnière entre réalité familiale et réalité du champ social. Tenter de rendre compte d'une telle construction identitaire nécessite donc de perdurer dans une approche relative et évolutive, ou pour le dire autrement : vivante. Les quelques lignes qui suivent veulent rendre compte d'une telle approche en balisant succinctement les grandes étapes de ces constructions problématiques :

Pour le signifier de façon simpliste, pour être nous-même, il nous faut simultanément se nourrir des autres et se différencier d'eux. Subtil équilibre entre dépendance et autonomie qui tanguent sempiternellement entre deux extrêmes néantisants : la sujétion servile et la séparation irréversible.

Ainsi, l'enfant qui se sent trop dépendant de son environnement pour assurer sa sécurité va-t-il défensivement chercher à rendre son environnement dépendant de lui notamment par le caprice, qui deviendra à l'adolescence le comportement d'opposition alternant ou se conjuguant avec les plaintes corporelles.

Le jeune arrive donc à la puberté avec des besoins de dépendance plus ou moins importants selon la qualité de ses ressources et de sa sécurité interne, c'est-à-dire de ses assises narcissiques et de ses identifications. Registre du paradoxe donc, qui pourrait se formuler de la façon suivante: «Ce dont j'ai besoin, cette force et cette sécurité interne qui me manquent et que je prête aux adultes parce que j'en ai besoin, et à la mesure même de ce besoin, est ce qui menace mon autonomie». Le besoin de l'autre devient envahissement et se transforme en une force aspirante. Son besoin n'est plus ressenti comme tel par l'adolescent mais comme un pouvoir d'autrui sur lui. On n'est pas loin du syndrome d'influence et c'est ce que le passage à l'acte tente de conjurer, le sujet se sentant menacé dans son identité personnelle.

Tout ce qui touche ces jeunes (à des degrés certes divers en fonction de leur organisation psychique), tout ce qui les émeut et les affecte, est perçu comme un effet d'autrui sur eux. L'autre n'est plus objet d'un désir ressenti comme leur appartenant et provenant d'eux, mais comme l'origine de leurs émois, dont la source et partant la propriété est ainsi déplacée de l'intérieur vers l'extérieur. Par l'émotion, c'est l'autre qui fait intrusion en eux, les manipule, les possède, les influence, bref les dépouille de leur libre-arbitre. Ces jeunes ont en même temps un besoin permanent de présence et de sécurité et une intolérance à la proximité avec les personnes qui pourraient répondre à leurs attentes. Sentiment qu'ils ont d'être piégés.

Leur tête est prise (la fameuse expression « ça me croque la tête »), parce qu'elle est toute ouverture, béance à la mesure de leur attente à l'égard des adultes.

Le désir pour l'autre peut donc être perçu comme une menace pour soi, mettant en danger la subjectivité et même l'identité. C'est pourquoi les sujets en échec relatif d'intériorisation, manifestant une insécurité interne, des assises narcissiques fragiles et des structures intrapsychiques mal différenciées, se raccrochent défensivement aux données perceptives et à des objets externes surinvestis et vont être particulièrement sensibles aux variations de la distance relationnelle. L'agir est pour eux un moyen de renversement de ce qu'ils craignent de subir et de reprendre une maîtrise qu'ils étaient en train de perdre.

L'acte est alors un procédé de figuration sur la scène externe, celle de l'espace environnant, et par là de contrôle de ce qu'ils ne pouvaient représenter au niveau d'un Moi sidéré par la massivité des émotions et d'un espace psychique effacé où le jeu subtil de la nomination des émotions et des compromis n'est pas possible. Le contrôle de la distance aux personnes et à l'environnement apparaît plus facilement maîtrisable que les désirs et les émotions internes. De même une attitude d'opposition offre un compromis plus aisément négociable entre le désir de proximité et le besoin de se différencier que la prise de conscience et l'aménagement interne d'une relation d'ambivalence. L'espace fait partie de cette réalité externe, placée sous le contrôle du domaine perceptivo-moteur et donc de la conscience, du Moi et de l'action volontariste. En cela il est à l'opposé de la temporalité qui renvoie à l'attente et par là même à la passivité et à l'absence de maîtrise. Passivité qui n'est pas sans analogie avec celle du Moi de l'adolescent face aux changements pubertaires qui s'imposent à lui tout comme les désirs et d'une façon plus générale le monde interne. De même la non figurabilité de la temporalité renvoie l'adolescent à sa difficulté à saisir sa propre image. La temporalité est la référence des adultes. A cette invitation à un déploiement sur l'avenir des tensions du moment, l'adolescent répond par un déploiement dans l'espace et une mise à distance immédiate d'une tension interne que l'attente ne fait qu'exaspérer. C'est ce temps à court terme dont nous parle François Sicot qui s'oppose à l'ordre temporel des adultes.

La fonction anti-relationnelle de ce comportement peut conduire l'adolescent non seulement à accentuer le recours à cet agir, mais également à en évacuer toutes traces de liens avec les autres. Le comportement devient alors de plus en plus désaffectivé.

Cette utilisation de l'espace, nous le verrons encore plus avant, fait partie de ce mouvement d'extériorisation par lequel l'adolescent trouve un moyen de figuration des contenus intrapsychiques, mais aussi un moyen d'exercer une emprise sur eux. Elle offre en même temps, pour l'accompagnateur, l'opportunité de découvrir un mode d'expression qui permet d'externaliser une problématique psychique dont on peut penser qu'elle serait difficile à décrypter en l'absence de ce moyen.

Décoder ces conduites sociales en terme psychique suppose de toujours veiller à les considérer comme symptômes. Mais, si le délire psychotique ou la phobie névrotique sont reconnus comme éléments psychiques révélateurs d'angoisse et d'états maladifs, cela est beaucoup moins aisé pour les conduites dites déviantes. Les premières sont d'évidence des formes d'expression, mentales certes, mais expression tout de même, alors que les secondes présentent un agir incontrôlé semblant se substituer à la parole, voire même à la pensée.

Aussi, le terme de psychopathie, même si trop fortement stigmatisant parce qu'utilisé dans la nosographie psychiatrique des adultes, semble-t-il le mieux correspondre à une description clinique du fonctionnement mental de ces jeunes. Fonctionnement psychopathique qui comporte une double dimension de troubles anaclitiques, à la fois individuelle et sociale.

1. Dimensions sociales du trouble

Conduites de **dyssocialité** :

Impulsivité, agressivité, passages à l'acte brusques et répétitifs, décharge impulsive violente et souvent sans limite dès la moindre frustration ou situation de conflit, agir prenant le pas sur la pensée :

↳ contre l'environnement sociétal (bagarre, bris d'objet, vols, fugues, délits, ...)

La violence comporte une dimension d'emprise sur autrui et d'effraction de limites perçues comme contraignantes. Elle instaure brutalement un processus de séparation, de coupure, de différenciation abrupte avec l'autre. Elle tente toujours de renverser le mouvement en son

contraire, en particulier de transformer la passivité en activité, de faire subir à l'autre ce qu'on a subi soi-même.

↳ ou contre le sujet lui-même (tentative de suicide, accident, auto mutilation, ...)

La clinique illustre le lien étroit entre l'absence de relation et l'attaque contre le corps propre. La violence destructrice est un des seuls moyens pour les enfants carencés d'arriver à se sentir exister, c'est-à-dire d'arriver à avoir un contact avec eux-mêmes à la place du contact avec les autres.

C'est le cas par exemple des enfants abandonnés qui se balancent de façon stéréotypée, au point même de se cogner, par nécessité d'éprouver leur limite corporelle rendue manifeste par la douleur ressentie. Agressivité mise en acte donc plus que violence proprement dite...

Tout cela d'ailleurs sans que semble se manifester ni angoisse ni culpabilité (il y faudrait pour cela la reconnaissance de la Loi...).

Chez ces sujets, le drame c'est que la présence de l'objet désiré fait resurgir la douleur des absences antérieures. C'est bien un des paradoxes de leurs accompagnements. Le poids du lien ainsi créé renvoie aux carences infantiles et à la douleur de l'absence des personnes aimées qui était méconnue tant qu'ils pouvaient nier l'importance de celles-ci. Tel le taureau dans l'arène, ils sont eux-mêmes agis par ces deux ordres de contraintes. La violence du sujet est alors à comprendre comme un symptôme, signe d'une terreur sous-jacente: celle de penser tout mouvement de l'environnement (et notamment les mouvements d'approche ou de retrait) comme désignifiants. Certes, si on veut aller du côté du sens, on en trouvera toujours, mais rien ne pourra en être proposé au sujet tant qu'on n'aura pas commencé par immobiliser ce système de défense majeur que sont l'expulsion et la protection violente, et tant que le sujet n'aura pas acquis un minimum de cohésion corporo-psychique. Les travaux de C. Balier, nous indiquent que certains sujets ne pouvaient commencer à penser que lorsqu'ils ne pouvaient plus agir. Le débat, lorsqu'il tourne autour de la liberté, comme c'est le cas à propos des centres éducatifs - doivent-ils être fermés ou pas ? - est complètement inapproprié, car les personnes en question n'ont aucune liberté interne, et la parole est totalement inefficace avec elles dans un premier temps. «Comment aider un sujet à contenir sa violence de manière à ce qu'il se mette à penser?». Pour cela, trois dispositifs doivent pouvoir être activés concurremment: la contention corporelle («passer de la contention à la contenance - C. Rigaud, 2001»), une écoute prévenante, discernante, patiente et spécifique, ainsi qu'une attitude «anti-effacement» admettant le possible retour sur l'acte posé, sa perlaboration et donc sa potentielle réparation.

L'**instabilité** est tout aussi patente:

- ↳ motrice : inattention, maladresse gestuelle, besoin de bouger, ...
- ↳ thymique : labilité de l'humeur, civilité contingente, ...
- ↳ sociale : difficultés dans les apprentissages, la projection temporelle, le choix d'orientation, ...
- ↳ sentimentale : « donjuanisme », amitiés immédiates et fusionnelles, ruptures ...

Ces conduites s'originent dans l'impérieux besoin de satisfaction pulsionnelle instantanée. Il s'agit bien ici de **besoin** (l'objet devant être possédé sans délai) et non de **désir** dont la satisfaction pourrait être différé. Ainsi les relations affectives sont-elles assujetties au besoin de plaire et à l'avidité de consommer (« donjuanisme ») avec le risque d'effondrement tout aussi subit au moindre doute sur l'intégrité du lien. Là, en cas d'attaque du lien, peut émerger

un sentiment de culpabilité qui, en l'absence fantasmé de possible réparation, provoquera un nouveau passage à l'acte visant la rupture définitive du lien.

2. Dimensions environnementales

La situation familiale et son fonctionnement, sans généralisation abusive, manifestent quelques invariants:

- ↳ Père absent ou fortement dévalorisé (absence symbolique) n'apparaissant plus comme porteur ni de l'autorité ni de la loi
- ↳ Mère imposant une relation marquée par l'ambivalence des sentiments, l'incohérence des attitudes, passant de l'extrême rigueur morale au laxisme revendicatif, de l'affection à la froideur, de la soumission au rejet, bref de la fusion à la confusion

A partir de ces éléments de (dé)construction identitaire, insécurisant et ne permettant pas l'acceptation et l'intégration de la frustration, l'environnement social, dès lors qu'il subsume un ordre établi, fera l'objet de rejets radicaux :

- ↳ Rejet scolaire massif
- ↳ Rejet professionnel de quelques apprentissages que ce soient
- ↳ Rejet institutionnel avec provocation
- ↳ Rejet de la loi avec transgression et processus d'exclusion

La seule structure capable d'être intégrée, souvent après rites initiatiques, semble être la bande (cf. Michel Maffesoli) qui, malgré une grande violence interne, offre protection, identité clanique et statut.

Aussi en résulte-il que l'autorité ne repose pas pour eux sur un statut, elle ne découle pas nécessairement d'une fonction. Elle doit faire ses preuves. Seul ne peut exercer son autorité sur un de ces jeunes celui qui a montré sa considération, son respect, et qui s'est engagé radicalement pour lui. C'est sa personne qu'il a mise en jeu. L'autorité des institutions de contrôle n'est pas considérée comme légitime car elle donne l'exemple de la transgression de ses propres règles. Si la justice n'est pas juste, comment respecter les lois? Si les policiers sont considérés comme partiaux, comment les respecter? C'est moins du côté d'une défaillance de la socialisation qu'il faut chercher le rejet de cette autorité que du côté du fonctionnement de ces institutions républicaines qui par leurs pratiques ont des effets délétères sur la légitimité des principes qu'elles défendent. Le problème est moins celui d'enfants qui ne respectent pas l'autorité que celui d'autorités qui, à leurs yeux, ne sont pas respectables.

3. Dimensions cognitives

Au-delà de la question de l'efficacité, toujours variable (c'est-à-dire irréductiblement individuelle et contextualisée), le fonctionnement cognitif peut être qualifié globalement de **dysharmonique** et caractérisé par trois éléments :

- ↳ Dyspraxie : incapacité à imaginer l'effet d'une action ; maladrotes, dégradations involontaires, blessures itératives, coordination psychomotrice limitée
- ↳ Dyschronie : l'objet n'existe et n'est pensable que s'il est présent ; son absence correspond à sa néantisation, discontinuité historique

- ↳ Dysgnosie : perturbation des moyens d'expression, difficulté à utiliser le langage comme vecteur de communication, « in articulation » entre représentations de choses et représentations de mots

La conceptualisation comme processus avancé de la mentalisation n'est pas accessible pour la majorité de ces jeunes bien qu'ils y aspirent frénétiquement. Le concept, « *begriff* » en allemand, c'est le « maintenant » et donc le potentiel « maintenu », à savoir la visée de leur violence d'appropriation de territoires... Or, le constat est qu'ils vivent dans un monde « dégriffé »... D'où, sans doute, leur obsession des « marques » comme marqueurs d'identité et d'appartenance...

4. Dimensions identitaires

L'enfant « tout-puissant » sur le plan symptomatique masque l'enfant « tout-impuissant » sur le plan intrapsychique. Un sujet omnipotent est un enfant terrorisé par un objet interne.

Cette vulnérabilité identitaire (« faiblesse du Moi »), bien que non spécifique, est constante et révèle :

- ↳ Peu de capacité de tolérance à l'angoisse
- ↳ L'impossibilité de contrôler les pulsions et donc une impulsivité débordante à agir ces pulsions
- ↳ Une incapacité de sublimation (« détournement de la pulsion » et processus de séparation) et plus généralement un désintérêt pour tout ce qui n'est pas de l'ordre de la satisfaction pulsionnelle immédiate
- ↳ Des mécanismes de défense centrés sur : la mise en acte, le clivage (passage brusque d'un état affectif à un autre...), l'idéalisation (qui d'intense peut devenir indifférence), l'identification projective (adhésion instinctuelle à un groupe)

Si l'on ajoute la caractéristique d'une organisation surmoïque archaïque fonctionnant sur le registre de la loi du talion et donc sans réparation ni retour possible, l'on comprend l'exigence extrême que rencontre une équipe d'accompagnateurs dans la prise en charge de ces publics...

Ces constats récurrents posent l'hypothèse de failles narcissiques précoces et du manque de sécurisation primaire, réactivés par de multiples ruptures ultérieures (sachant en effet que les événements de vie et les structures et impératifs sociaux peuvent aggraver cette fragilité structurelle ou la compenser relativement). Pour le dire autrement, en place de la séduction normale (« le plus beau bébé du monde »), l'enfant tenu à distance et mal traité a vécu des sentiments de solitude intolérable et de terreur. À défaut de s'être senti séduisant, il aura comme mode de contact l'agrippement violent (traduit parfois à l'adolescence par le sexuel brut, c'est-à-dire : non intégré dans un mouvement de tendresse).

Ces empreintes psychopathiques sont donc liées à :

- ↳ Une carence du narcissisme originel : discontinuité ou absence conséquente des relations affectives premières et trouble de l'attachement qui instaurent un état d'insécurité intérieure produisant une image de soi peu valorisée et tout aussi peu sûre
- ↳ Une défaillance dans l'investissement autour de la période anale : l'imprévisibilité du comportement maternel gêne l'apprentissage de la rétention, du contrôle, c'est-à-dire l'investissement du plaisir à différer les pulsions, à lier les pulsions agressives aux pulsions libidinales et à les rattacher à des pensées

Par ailleurs la nature chaotique des premières relations génère une appréhension de la dimension temps tout aussi chaotique :

- ↳ Incapacité à penser le temps vécu et à se construire en fonction des expériences (celles-ci ne servent jamais de leçons...)
- ↳ Inaptitude à apprendre sous l'effet de la contrainte et des punitions

Au risque de se répéter, tout cela laisse supposer combien le travail éducatif classique sinon habituel demeure peu heuristique et qu'il y a donc nécessité à explorer d'autres voies d'approche centrées sur la **restauration du lien** plus que sur la **confrontation** pure et simple **à la règle...**

Le fonctionnement psychosocial décrit correspond à celui de nombreux adultes étiquetés par excès « psychopathes » ou par défaut « vrais faux malades », habitués des hôpitaux psychiatriques et prisons si ce n'est d'irréversibles processus d'exclusion. Cette image de « vrais faux malades » est à l'oeuvre également dans la stigmatisation de l'adolescent dysfonctionnant. Deux types d'antécédents dysharmoniques balisent leur enfance :

- ↳ une dysharmonie de versant psychotique, qui pourraient s'améliorer et évoluer vers une forme de meilleure inscription dans le réel mais avec de graves failles dans la structuration narcissique
- ↳ soit une dysharmonie à versant caractériel dont le risque, par la persistance du trouble narcissique lors du passage à l'adolescence, serait de produire une forme durable d'*ac-chaos*-mmodement, de pathologie limite

Pour le signifier de façon succincte et rapide, dans les premiers mois de la vie, le bébé intègre ses sensations, expériences corporelles et émotions, grâce à la constitution du Moi-Peau (cf. Bion et Anzieu), premier noyau protecteur de l'individu ; ce processus ne peut se réaliser que dans la mesure où il s'adosse à une bonne qualité d'échanges et de lien mère-enfant et à l'acquisition suffisante d'une base de sécurité. Du bon équilibre des liens d'attachement au cadre protecteur du jeune enfant dépend donc la constitution d'une enveloppe contenante de la vie psychique et l'intériorisation de ces liens sous leurs formes intra-psychiques ; l'étayage du narcissisme naissant par les fonctions parentales permet ensuite l'émergence d'une fonction symbolique caractérisant des processus de pensée.

Cette pensée nécessite d'être contenue par des contenants de pensée (cf. Gibello) permettant la mise en jeu de l'activité de liaison mentale.

Ce n'est qu'à partir de là que l'affiliation à des cadres culturels peut se faire en donnant sens et codage aux conduites ; cela correspond aux sentiments d'appartenance à la famille, à la communauté, au quartier, à un club, etc. avec sa possible in-version : l'adhésion tribale et le retour à la loi de la jungle (cette jungle de pierre qu'évoque la déshérence périurbaine d'aujourd'hui)... Les failles dans la stabilité des enveloppes psychiques produisent des difficultés dans l'activité de représentation mentale, ainsi qu'une labilité dans le mode de relation à l'environnement qui peut être vécu comme persécutif, voire intrusif par sa potentielle violation du Soi, ou *a contrario* recherché de façon adhésive ou mégalomaniacque comme limite nécessaire : le fameux besoin de cadre et de limite...

Concernant la construction identitaire originelle l'on se reportera aux travaux de :

- Spitz : angoisse du 8^{ème} mois (perte objectale et relation anaclitique)
- M. Klein : position dépressive et schyzo-paranoïde
- Bowlby, Bergeret : attachement, perte, angoisse essentielle, comme éléments centraux des états limites

5. Dimensions dépressogènes

La dépression chez l'adolescent en grande difficulté est une constante même si elle ne revêt pas souvent une forme aiguë comme chez l'adulte en apparaissant plutôt comme une dépressivité sous-jacente. De toute façon ce vécu dépressif serait lié à trop de souffrance pour être pensable et va produire des mécanismes de défense visant à sa négation comme la relation de dépendance anaclitique, de type addictif, délinquant, voire son déni pur et simple, ou la relation perverse, la toute puissance maniaque, ou encore l'agir, toujours, en lieu et place de la mentalisation.

Ainsi « l'impensable » devient-il « de l'impensable ».

Des réactions de retrait caractérisent également cette période et témoignent encore de cette fragilité et de ce désarroi profonds. La tonalité affective dominante est faite de passivité, d'oisiveté, d'ennui, en même temps que l'isolement entretenu ou la trop forte dépendance à la famille ou à la bande, inhibe toute entreprise d'initiative volontaire. Ce fond dépressif, voire même cette véritable peur de l'effondrement, qui habitent ces adolescents les poussent à un agir incessant qui devient pour beaucoup d'entre eux une question de survie psychique. Ils leur font redouter par dessus tout l'attente et la confrontation à la passivité qui les renvoie à leur absence de ressources et de sécurité interne. La sidération psychique, le refus de toute activité, et, ce qu'on peut appeler la passivité active, peuvent en être paradoxalement les expressions opposées.

Sur ce terrain clinique peuvent apparaître des décompensations dépressives dramatiques confinant à la prise de toxiques et/ou à la tentative de suicide.

Au risque de se répéter, l'on voit combien la souffrance des liens et la faille des enveloppes du psychisme génèrent, par effet pathologique mortifère, des agressions contre ces liens et contre les cadres censés les contenir...

6. Quelques précisions sur les dimensions temporo-spatiales

L'accès au temps par la maîtrise de l'espace

Il faut essayer d'aménager l'espace de ces adolescents de façon à leur permettre d'accéder à une temporalité progressive mais en utilisant comme toujours les défenses auxquelles ils recourent préférentiellement notamment les défenses par l'agir et par l'utilisation de l'espace même.

Il convient pour cela de passer par l'établissement d'un cadre formé d'un réseau relationnel (de « lignes de force », de « courants relationnels », et l'on pourrait multiplier les métaphores) suffisamment dense pour créer une mobilisation, une dynamique et éviter l'abandon ou la confrontation brutale du jeune à la violence de ses besoins, mais suffisamment souple et ouvert pour que des choix et des refus soient possibles et qu'une créativité puisse naître. Une des premières conditions, c'est la diversité du cadre de l'accompagnement: diversité des professionnels à l'intérieur des équipes; diversité entre les lieux institutionnels; diversité entre les différentes modalités d'approches sociales. Cette diversité n'est pas l'anarchie et encore moins la concurrence possessive qui renvoie l'adolescent à sa propre image éclatée ou à sa propre possessivité dévorante. Elle tire sa cohérence de la prégnance d'une figure médiatrice, responsable de la cohésion et de la continuité du traitement, support de la propre continuité narcissique de l'utilisateur.

C'est une représentation dans l'espace de la psyché du jeune que l'on offre ainsi. Elle doit favoriser, dans un premier temps, un travail d'étayage, notamment dans le « faire avec » l'adolescent et le partage du plaisir dans des activités sans que ce plaisir ait à être mesuré et sans que la question de son appartenance ait à se poser, c'est-à-dire sans que l'adolescent ait à

se demander à qui il le doit et d'où il provient. L'on est frappé de constater comment, chaque fois que l'on va trop vite, ces sujets nous l'indiquent : «trop de sens, trop vite» étant assimilé à son contraire, à savoir la désignification.

De l'an Archos (sans commencement) à l'an Achronos (sans continuité)

Ou du trouble de l'origine à l'origine des troubles...

Ces usagers sont souvent confrontés à :

- ✓ un surinvestissement du passé qui peut signifier une difficulté à s'inscrire dans le présent et le futur ou signaler l'organisation d'un rapport à soi-même dans lequel l'individu ne peut s'autoriser à vivre ses propres perceptions et découvertes présentes, parce que les comparant à un passé idéalisé ou dramatique ou encore idéalisé parce que traumatique: «Si tel événement n'avait pas eu lieu, je n'en serais pas là...»
- ✓ un désinvestissement du passé qui peut correspondre à un déni de ce qui a été, ou une stratégie d'oubli d'un insupportable, d'un innommable provoquant la peur d'un dévoilement. La rupture avec son passé peut être liée au besoin de se «démarquer». Cependant une telle rupture, tout en assurant une fonction défensive, interdit l'élaboration d'une continuité de soi en lien avec son histoire
- ✓ un surinvestissement de l'instant présent dans un vécu d'immédiateté qui peut signaler une incapacité à s'inscrire dans une histoire en en tirant une reconnaissance et une gratification durables. L'envahissement de l'instant présent interdit le travail de mémoire et de projection ; il traduit une perméabilité aux sollicitations et excitations externes et internes. Il témoigne d'une difficulté de distanciation et d'un rapport de toute puissance lié à une incapacité à anticiper les conséquences des actes posés pouvant engendrer des conduites à risques
- ✓ un désinvestissement du présent qui représente une difficulté à saisir les opportunités, à évaluer ses capacités au regard des possibilités et des difficultés réelles de l'environnement, à s'engager dans une action délibérée. Il peut également y avoir difficulté à vivre un moment de bonheur sans culpabilité, hors d'un conflit de loyauté ou du réveil d'un manque insatiable
- ✓ un surinvestissement du futur ou un excès de projection dans le temps, sans lien avec le présent et son histoire, qui peut traduire un refuge dans l'imaginaire, un évitement de l'investissement, dans l'ici et maintenant, qui oblige à se confronter à la réalité, au choix et au travail de désillusionnement
- ✓ un désinvestissement du futur qui signale une difficulté à différer, à projeter ou à se projeter, une organisation défensive du rapport à l'inconnu, où tout changement est perçu comme une remise en crise parce que désorganisant un équilibre difficilement construit

Néanmoins, et tout professionnel en a fait l'expérience, tout moment de l'accompagnement peut être, pour un jeune, «le bon moment», le fameux «kairos», cet instant charnière où les équilibres précaires se transforment en déséquilibres fondateurs.

Il ne faut jamais oublier en effet qu'un jeune en grande difficulté vit sur des équilibres précaires. La précarité est à la fois une condition dans laquelle la personne se trouve «à la merci des événements» (c'est-à-dire en danger) en même temps que l'état d'une assise conjoncturelle, d'une structuration instable de constants et épuisants efforts de vigilance et

d'équilibre, faute de quoi il y a chute. La précarité est un contexte favorisant l'organisation d'un rapport au temps défensif. «Cela tient, mais pour combien de temps?». Elle rend impossible une quelconque distanciation émotionnelle. Cette dernière témoigne de fait d'un travail de différenciation de l'être et de la perception d'être, une dé-fusion de soi et de ses émotions.

Se donner du temps, et donner du temps à un jeune, c'est permettre un début de mise au travail de la capacité de différer et d'anticiper chez celui-ci. Un jeune doit pouvoir faire l'expérience pour lui impensable que, pour réaliser ce qu'il souhaite vraiment, il lui faut sortir de l'immédiateté du passage à l'acte et se construire comme être de désirs capable de choisir, c'est-à-dire de préférer, et donc de renoncer au tout. Cela ne peut s'envisager sans le temps de la rencontre, le bon temps vécu à partir d'un intérêt commun, qui déstabilise le sens des rapports à un autrui hostile faits de domination, et qui instaure un rapport de gratification commune, sans risque d'envahissement.

Le temps vécu du «faire avec», en permettant le partage d'un plaisir commun sans dette, rend possible la proximité et la différenciation de soi et d'autrui. Il est un temps d'expérimentation de l'attachement et de la séparation c'est-à-dire d'élaboration d'un lien dans la distinction.

Ce serait cependant une illusion de croire qu'une telle expérience peut conduire à un apaisement durable alors que, déstabilisant les modes de rapports construits, elle met le sujet face à une nouvelle crise qui va le conduire à tenter de retrouver ses rapports défensifs antérieurs en détruisant la confiance nouvellement expérimentée et en se réfugiant dans le statut de «mauvais objet». Ce nouvel assaut de destructivité est souvent d'autant plus difficile à comprendre pour l'éducateur et à assumer par l'environnement que cette destructivité tente d'invalider la relation de confiance nouvellement installée. L'éducateur, mais aussi l'institution éducative dans son ensemble, doit pouvoir résister à cette destructivité et témoigner de la consistance d'une relation basée sur la confiance. Il doit aussi permettre pour le jeune l'inscription de ce temps de réactivation de la violence dans un cycle d'instantanés vécus: découverte d'un nouveau type de rapports, crise engendrée par la déstabilisation des rapports antérieurs, risque, incertitude, dépression, expression de la destructivité, dépassement, apaisement.

Il s'agit là, par l'accès à la relation de sollicitude, d'un renversement du mode de rapport à soi-même et aux autres.

On le voit au plan de l'éducatif, l'espace physique peut devenir le lieu et le moyen concret de l'élaboration psychique de la capacité de différenciation de l'intime, du privé et du public.

L'organisation du rapport aux différents espaces nécessite, une identification et une ritualisation des fonctions non pas dans une visée d'apprentissage ou de normalisation, mais dans un travail de différenciation. C'est-à-dire séparer et contenir. Transformant ainsi un environnement imprévisible et inintelligible en un territoire sécurisé/sécurisant propice au développement des potentialités.

7. Quelques précisions sur « l'éducatif »

Imposer une contrainte éducative, c'est, bien sûr, toujours prendre un risque.

Néanmoins en laissant l'enfant très libre et en lui posant le moins de limites possibles, les résultats sont peu concluants et contribuent à faire naître ce «doute sur la promesse éducative». Ne pas exercer d'autorité, c'est abandonner l'enfant à lui-même, à la tyrannie de ses besoins et de ses contradictions, sans références extérieures pour les réguler, les projeter dans l'avenir et leur donner un sens. Sachant que l'essentiel de la liberté d'un individu dépend

de sa capacité à attendre. Mais attendre suppose une confiance suffisante dans les autres et en soi-même.

La confiance : c'est parce que l'enfant fait profondément confiance à l'adulte qu'il accepte les sacrifices immédiats qui lui sont demandés sans trop de frustration et avec la certitude d'un bénéfice secondaire important : celui d'être aimable aux yeux d'une personne, elle-même aimable et valable autorisant l'acquisition du sentiment de sa propre valeur.

Éduquer, c'est donner les outils nécessaires pour pouvoir non pas tant apprendre des contenus objectifs que développer une capacité de plaisir et de curiosité d'apprendre, et d'être en fin de compte en mesure de faire des choix. La tentation de tout éducateur, surtout s'il se sent menacé et fragilisé dans la transmission de son savoir, est de chercher à maîtriser et à contrôler. Il s'attache alors à transmettre des contenus qui demeurent fixes et intangibles comme si leur permanence garantissait leur bien-fondé. Par ailleurs, J. Marpeau précise que si «la démarche éducative tente de s'appuyer sur une demande ou sur l'amorce d'un projet», «elle ne peut se confondre avec les demandes ou les projets de ce jeune» tant qu'il n'a pas effectué les élaborations indispensables qui lui permettront de ne plus avoir besoin de se protéger par le refus de tout changement.

Notons que la démarche analytique classique est sans doute en porte-à-faux quand elle fait de la demande (s'agit-il de l'explicite ou de l'implicite, de la réelle ou de l'apparente ?) un préalable à la démarche de soin et d'accompagnement.

Paradoxalement en apparence, avoir des exigences permet à celui qui en est l'objet de satisfaire un certain nombre de ses désirs et besoins, sans avoir à les reconnaître, mais en pensant qu'il ne fait que subir une contrainte extérieure. Or, celle-ci est toujours ressentie moins péniblement que les contraintes intérieures liées aux besoins et désirs qui représentent la véritable passivité/impuissance, la plus dangereuse pour l'intégrité du Moi, car ce dernier ne peut se révolter totalement contre elles, comme dans le cas des contraintes externes puisqu'il en est le complice et qu'elles font partie de lui. Le risque n'est plus alors celui de la révolte mais celui, bien plus grave, d'un effondrement du Moi ou d'une annihilation des désirs.

La relation parent-enfant comme celle éducateur-enfant devrait être fondée sur le respect. Un respect certes réciproque, mais asymétrique. La règle d'or en matière d'éducation est de savoir poser des limites, contenir, et parfois sanctionner, sans humilier. Alors et seulement alors la sanction est structurante.

On l'aura compris, à situation aussi complexe et plurifactorielle ne peut répondre qu'une approche elle-même complexe et pluraliste. S'il ne saurait y avoir de méthode miracle, il est en revanche important que l'approche choisie n'empêche pas la survenue d'un «miracle», c'est-à-dire de cette surprise, toujours imprévisible mais toujours possible, qui consiste à ce qu'un adolescent trouve, à un moment de son évolution, les ressources nécessaires pour s'organiser à un niveau relativement satisfaisant et, en tout cas, qu'il sorte de la dépendance dans laquelle il se trouvait et puisse retrouver un fonctionnement psychique plus autonome sans être enfermé dans la seule répétition et supportant des investissements qui ne soient plus source d'une excitation désorganisée. C'est bien à dessein que l'on utilise cette notion de « miracle », signifiante de la pesanteur de son contraire « l'ordinaire irréversible », qui est réapparue, et c'est révélateur, dans le milieu psychiatrique...

Peut-on programmer cet «imprévisible»? L'expérience montre qu'une telle anticipation n'est bien sûr pas possible et qu'il suffit de trop attendre une modification pour que l'adolescent s'y oppose farouchement (et ce probablement d'autant plus qu'en fait, il y aspire davantage) tant il se perçoit vulnérable, transparent à l'influence d'autrui et menacé d'intrusion.

Mais ce n'est pas parce que l'activisme du champ psychosocial aurait tendance à renforcer la passivité active de ces sujets que l'attitude inverse a plus de chances de succès. L'attentisme

peut aboutir à des résultats bien pires en exacerbant le sentiment d'abandon et en laissant le patient flotter indéfiniment et se désorganiser progressivement.

Quelques remarques encore : L'éducatif est le processus par lequel une personne réussit à élaborer les capacités nécessaires à son existence actuelle comme celles qui lui seront indispensables dans l'inconnu de son existence future. Il s'agit de «capacités structurelles», c'est-à-dire de facultés liées à la structuration psychique, affective, relationnelle et sociale d'un sujet. Ainsi, être capable d'évaluer, d'anticiper, de choisir, de différer, de renoncer, de s'engager... sont des capacités structurelles indispensables à tout être humain dans les différentes situations de sa vie. Les compétences fonctionnelles liées aux apprentissages formels, tant scolaires que ludiques, comme résoudre un problème de mathématique, savoir patiner ou se servir d'un ordinateur, ne sont, au plan du processus éducatif, que les moyens *prétextes* de ces élaborations.

Nous l'évoquions précédemment, l'éducatif ne peut se situer dans l'orbe restreint de la seule réponse à la requête d'un jeune. Un jeune dans le «tout, tout de suite» ne peut demander à un éducateur: «aide-moi à sortir de la toute puissance, à différer la gratification attendue, à assumer la frustration et les désillusions de la réalité». Un projet éducatif vise la mise au travail chez un jeune des capacités fondamentales non encore élaborées et ne peut se confondre avec les souhaits ou les projets de ce jeune. Si la démarche éducative tente de s'appuyer sur une demande ou sur l'amorce d'un projet, c'est pour partir de là où le jeune a commencé à mobiliser son énergie en tant que ressource lui permettant de commencer les élaborations indispensables, et que pourtant il refuse dans une protection de soi contre tout changement.

8. Hypothèses de restauration des liens

Ces quelques éléments de construction identitaire complexe peuvent nous permettre d'envisager quelques hypothèses de travail visant à éviter les phénomènes d'exclusion à répétition et de rejet d'une institution à une autre liés à une stigmatisation sous statut unique de mauvais objet (fils indigne, élève irrécupérable, délinquant, malade, sociopathe, ...).

9. Les besoins fondamentaux

Tout adolescent (et c'est une obligation légale pour les mineurs) a des besoins qui doivent lui être garanti par un cadre et un accompagnement spécifique :

- Un lieu de vie où il habite qui lui offre sécurité, nourriture, inclusion sociétale, qui demeure celui de sa famille, et en cas de défaillance de cette dernière, un lieu de substitution encadré par des adultes référents (famille d'accueil ou foyer). Précisons qu'en aucun cas une mesure de placement ne devrait correspondre à un établissement de soins ou d'éducation spécialisée (loi de 75), encore moins à une prison, mais toujours confier le mineur au service ASE dont c'est le mandat
- Un lieu d'apprentissage (Education Nationale jusqu'à 16 ans), de formation et d'accès à la professionnalisation. Même si le jeune semble opposer à l'effort d'apprentissage, il convient de l'inscrire dans le cadre d'un projet d'avenir et d'insertion sociale. Cette démarche préventive de lutte contre l'exclusion peut prendre une réelle valeur thérapeutique si l'on évite son possible versant terroriste

- Des lieux de socialisation, d'expression, de plaisirs, de rencontres, permettant différentes expériences de vécu personnel avec autrui, facilitant des affiliations multiples en sorte d'éviter celles qui seraient aliénantes (clans, gangs, sectes, ...)
- Des lieux de confrontation à la loi : règles d'usage social, codage symbolique (vie de quartier, police, justice, ...) afin de caractériser les transgressions et de déterminer les sanctions qui en découlent selon le Droit
- Des lieux de soins pour répondre à de trop fortes souffrances : consultations thérapeutiques (incluant si nécessaire la famille), hospitalisations dans des établissements offrant des lieux d'accueil spécifiques aux adolescents, soins psychiatriques selon les dangers encourus par lui-même ou autrui, soit pour traiter une régression affective, une insécurité mortifère, en permettant une contenance, une mise en pensée et en paroles

10. Un cadre contenant global

Il paraît donc nécessaire d'offrir un cadre qui propose toutes ces orientations et couvre tous les besoins qui viennent d'être listés et qui ne peuvent être remplis par une seule institution. Sachant également qu'il convient d'éviter un mode de relation duel jeune/institution qui renvoie généralement à la relation à sa famille et répète le rejet réciproque, il a été imaginé en complément des lieux contenant décrits plus haut (cf. : § 1/ *Dimensions sociales*, C. Rigaud), un réseau d'espaces ouverts (écrans feutrés au service de la rencontre potentielle). En effet, eu égard à ces situations de contractions et d'éclatements des temps et des lieux, on se devait d'instituer, sans préalable, un mode transactionnel organisé pour eux, sinon avec eux, sous la forme de **réseaux non exigeants**. Car ces sujets doivent être reconnus dans leur «incapacité» à pouvoir être inscrits dans un « projet institutionnel » au long cours un peu structuré. De fait, l'impossibilité à laquelle ils sont confrontés de manière permanente d'être accueillis dans un site sans préalable institutionnel et organisationnel, site qui n'aurait pas, à ce moment de cette rencontre, l'exigence du temps qui doit durer et de l'espace qui doit être contenu, les condamnent à la fuite sans fin.

Il s'agit donc d'établir des «étapes» sur le chemin de cette souffrance où le seul fait d'être dans «cette» souffrance spécifique ouvre à un accueil (dans ce réseau professionnalisé) d'une façon «inconditionnelle» par rapport à tous les paramètres temporo-spatiaux.

Dans ce contexte, le sujet sait que l'assouvissement jamais respecté de ses besoins fondamentaux, assouvissement auquel il aspire sans les mots pour l'exprimer et les représentations pour les reconnaître, est engagé sous forme d'un accueil incluant des soins possibles pour le corps, un pouvoir «être nourri» et de bénéficier de la seule protection des murs (et non de leur dite contenance potentiellement ambiguë lorsqu'elle ne sert qu'à ligaturer «être et rester») avec la «chaleur» des lieux sans hostilité. Cela est donc proposé d'une manière «inconditionnelle» et sans «rétribution comportementale» à fournir de la part de l'utilisateur. Doté dès son entrée de moyens d'appel (téléphone mobile ou carte téléphonique) il peut, dans les moments d'extrême difficulté, poursuivant son inéluctable errance et son sabotage des espaces d'accueil, rencontrer un autre site-étape qui propose à nouveau la réalité d'une «inconditionnalité» voulue et structurée. Le sujet est ainsi dans un cheminement, avec des relais possibles et réparables sur une voie de rencontres à oser, avec de l'aide «imaginable», sans subir les restrictions ou les rétractations du contexte institutionnel qui ont valeur d'incarcération pour lui et exaltent ses processus de défense et d'opposition.

Certes cette approche peut apparaître critiquable au titre de ses aspects «utopiques». Mais où est l'utopie ? N'est ce pas de vouloir réussir à faire entrer une personne si blessée dans un cadre temporo-spatial dont elle ne peut ni ne veut rien faire, qui, en soi, représente pour elle une effraction menaçante et une agression qui l'exposent à une fuite éperdue dans la solitude ? Est-ce utopie de signifier par la réalité d'une offre que le temps minimum de l'accueil, réduit à cette rencontre singulière et non exigeante entre les «besoins fondamentaux» au cœur de son histoire et un sujet-tiers qui «inconditionnellement», répondra, sans demande de retour, justement à ses seuls besoins fondamentaux par hypothèses et paroles formulées qui ne mandent rien ? En matière de maternage et de reproduction d'un modèle de liens primitifs, la «régressivité» d'une telle configuration d'aide et d'amorçage de soins vise effectivement à reproduire quelque chose de la nécessaire inconditionalité du lien premier et primitif à la mère qui n'exigera pas, pendant longtemps... (mais pas toujours) en retour, autre chose que la protection qu'elle «se sent donner» à son nourrisson. Intégrité posturale majoritairement inconsciente qui suffit à la faire mère et à lui permettre de représenter, pour le nourrisson, l'assurance inaliénable d'une protection de survie inamissible qui l'autorise à oser être et devenir vivant.

Il s'agit de signifier que le sacrifice initial et volontaire par l'institution, d'un temps et d'un espace conditionnels, institués, régulés et imposés, toujours impossibles à investir (et ce pendant longtemps) par ces usagers au profit d'une «aire de parole», évoquant un «possible» dialogue dans un «possible» de lieu non institué comme tel, un «possible» de temps, non lié à l'exigence de la cohérence chronologique, rencontre les besoins fondamentaux de ces sujets. En organiser, par le seul discours, la trajectoire suggérée sans attente de réponse ou de retour, représente par ce seul désir créatif, face au vide des liens et avec le dépouillement de cet espace-temps, une «intentionnalité» parlée à la limite de l'ébauche de liens régressifs. Ces situations d'une exceptionnelle gravité justifient ce décalage par rapport à l'orthodoxie éducative et soignante qui reste, en de telles douloureuses occurrences, souvent en échec.

Il est plus que souhaitable alors de construire et d'animer en partenariat un réseau institutionnel autour de l'adolescent en sorte de mettre en lien les différents aspects d'une enveloppe contenant de sa construction identitaire permettant de maîtriser et ordonner ses tensions et désirs et de les traduire en pensée et paroles. Qu'il s'agisse de structures proposant le passage sécurisé de la rétention à la contenance ou celles offrant en réseau l'accueil non exigeant que nous venons de décliner...

11. En guise de Conclusion.../...

Un jeune « en grandes difficultés » serait donc un jeune qui présente des failles narcissiques profondes qui se sont traduites, au fil de son histoire, par des failles dans le tissage des liens.

Ce tissage des liens :

- Qui amarrent au corps les émergences de la vie psychiques (processus d'individuation : passage sécurisé de *l'égocosmie* à la conscience du Moi, à la reconnaissance d'un « Tu » et donc de l'altérité)
- Qui organisent son appareil psychique à partir de ses pulsions et des angoisses liées aux conflits externes et internes, et permettent l'investissement de l'activité de pensée comme plaisir et comme sublimation

- Qui transforment des liens familiaux en liens sociaux et rendent possible des inscriptions dans des appartenances culturelles

Ces failles sont à l'origine d'une souffrance intra psychique **qui lutte** contre le sentiment de vide et de menaces d'effondrement vers la folie ou la mort, en s'exposant et en explosant dans le corps social où elle a de plus en plus de mal à être contenue ; faute, sans doute, à l'absence de ces repères cliniques fondamentaux, accessibles potentiellement à tout accompagnateur quelles que soient les limites qu'il s'assigne.

12..../... et de critère ultime

Peut-être pourrions-nous légitimement oser spéculer que les usagers pris en charge ont quelques chances d'aller mieux sur le plan symptomatique, et que quelque chose de réellement mutatif s'est produit au sein de leurs processus de pensée, lorsqu'ils auront atteint le niveau de fonctionnement psychique le plus difficile d'accès, à savoir la capacité de faire preuve d'humour, de pouvoir dans l'instant faire semblant, «comme si», le « comme », « le mystère du comme » (cf. : Michel Deguy), la merveille de la métaphore, le « comme » au carrefour des mots et des choses ; le « comme » comme transport et non errance, passage secret comme seuil et porte qui bat, contagion qui déjoue les pièges de l'analogie et de l'identitaire clos. Ce «comme si» qui est le signe que l'activité de représentation est bien en place (un mot n'étant pas seulement une chose et un être nullement réductible aux mots)... La mentalisation enfin sans le piège du concept...

Et si pour nous « accompagnant », il en était de même...

BIBLIOGRAPHIE TRANSDISCIPLINAIRE SOMMAIRE

1. Dictionnaires:

- ✗ Boudon (F.) et Bourricaud (R.), (*sous la direction*), *Dictionnaire critique de la Sociologie*, Paris, PUF, 1982
- ✗ Icher (R.), *Dictionnaire du compagnonage*, Le Mans, Ed. de borrégo, 1992
- ✗ Sinelikoff (N), *Dictionnaire critique des psychothérapies*, ESF, Issy les Moulineaux 2006
- ✗ *Dictionnaire des sciences humaines, Anthropologie/sociologie*, Paris, Nathan Université, 1994
- ✗ Lalande (A.), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF, 1976

2. Ouvrages de références

- ✓ Abric, J.-C. *Psychologie de la communication, théories et méthodes*, Paris, Armand Collin, 2003
- ✓ Anzieu, D./Martin, J. Y. *La dynamique des groupes restreints*, PUF, 1968
- ✓ Anzieu, D. *Le penser du moi peau au moi pensant*, Dunod, 1994
- ✓ Anzieu, D. *Le groupe et l'inconscient*, Dunod, 1975
- ✓ Arendt, H. *Condition de l'homme moderne*, Calmann-Lévy, 1961
- ✓ Arendt, H. *La philosophie de l'existence et autres essais*, Payot 1994
- ✓ Audi, P. *Supériorité de l'éthique. De Schopenhauer à Wittgenstein*, PUF, 1999
- ✓ Augé, M. *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris, 1994
- ✓ Auroux, S. *La révolution technologique de la grammatisation*, Ed. Mardaga, 1994
- ✓ Bachelard, G. *La philosophie du non*, PUF, 1962
- ✓ Bachelard, G. *L'intuition de l'instant*, Gonthier, 1966
- ✓ Bachelard, G. *La poétique de l'espace*, PUF, 1972
- ✓ Bachelard, G. *La dialectique de la durée*, PUF, 1973

- ✓ Balier, C. *La violence en abyme – Essai de psychocriminalité*, PUF, 2005
- ✓ Balier, C. *Psychanalyse des comportements sexuels violents. Une pathologie de l'inachèvement*, PUF, 1999
- ✓ Balint, M. *Le médecin, son malade et la maladie*, Paris, Payot, 1968
- ✓ Balint, M. *Le défaut fondamental*, Payot, 1991
- ✓ Barbier, J.M. et Galatanu, O. *Action, Affects et transformation de soi*, Biennales de l'Éducation, PUF, 1998
- ✓ Berger, M. *L'enfant instable*, Dunod, 2005
- ✓ Bergeret, J. *La dépression et les états limites*, Payot, 1992
- ✓ Bergeret, J. *La personnalité normale ou pathologique*, Dunod, 2003
- ✓ Bolle de Bal, M. *Voyages au cœur des sciences humaines. De la Reliance*, L'Harmattan, 1996
- ✓ Bordet, J. *Les jeunes de la cité*, PUF, 1998
- ✓ Boutinet, J.P. *Psychologie des conduites à projet*, PUF, *Que sais-je ?* 2004
- ✓ Bowlby, J. *Attachement et perte*, PUF, 1978
- ✓ Buber, M. *La vie en dialogue*, Paris, Aubier, 1959
- ✓ Buber, M. *Je et Tu*, Aubier/Montaigne, 1981
- ✓ Buber, M. *La relation, âme de l'éducation ?*, Parole et Silence, 2001
- ✓ Canguilhem, G. *Le normal et le pathologique*, PUF, 1956
- ✓ Carr, Rey A. *Le counselling par les pairs. Concepts et aspects pratiques*, University of Toronto, 1985
- ✓ Chambon, O./Marie-Cardine, M. *Les bases de la psychothérapie, approche intégrative et éclectique*, Dunod, 1999
- ✓ Chartier, J-P. *Guérir après Freud*, Dunod, 2003
- ✓ Christophe, V. *Les émotions. Tour d'horizon des principales théories*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 1998
- ✓ Cifali, M. *Le lien éducatif : contre jour psychanalytique*, PUF, 1994
- ✓ Cifali, M./Moll, J. *Pédagogie et psychanalyse*, Dunod, 1985
- ✓ Collière, M.F. *Soigner... le premier art de la vie*, Inter Editions, 1996

- ✓ Cyrulnik, B. *Un merveilleux malheur*, Odile Jacob, 1999
- ✓ Cyrulnik, B. *Les vilains petits canards*, Odile Jacob, 2001
- ✓ Debray, R. *Introduction à la médiologie*, Paris, PUF, 2000
- ✓ Debray, R. *Critique de la raison politique*, Gallimard, 1981
- ✓ Debray, R. *Transmettre*, Odile Jacob, 1997
- ✓ Debray, R. *Les enjeux et les moyens de la transmission*, Plein Feux, 1998
- ✓ Deguy, M. *Donnant Donnant : Poèmes 1960-1980*, Poche, 2006
- ✓ Deleuze, G./Guattari, F. *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Ed. de Minuit, 1991
- ✓ Doise, W. Les représentations sociales, *in Traité de psychologie cognitive 3*, Paris, Dunod, 1992
- ✓ Doll, J. M. *De Freud à Piaget*, Privat, 1977
- ✓ Doll, J. M. *Au-delà de Freud à Piaget*, Privat, 1987
- ✓ Dolto, F. *Tout est langage*, Poche, 1987
- ✓ Dorey R. « *Le désir de savoir* ». *Nature et destins de la curiosité en psychanalyse*, Denoël, 1988
- ✓ Dubar, C. *La socialisation – Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Collin, 1991
- ✓ Education Permanente n°69 *Analyse de pratiques*, octobre 1983
- ✓ Education Permanente n°72-73 *Histoire de vie*, mars 1984
- ✓ Ehrenberg, A. *L'individu incertain*, Pluriel, Hachette, 1995
- ✓ Ehrenberg, A. *La fatigue d'être soi*, Poches Odile Jacob, 1998
- ✓ Elias, N. *La société des individus*, Fayard, 1990
- ✓ Elias, N. *Engagement et distanciation. Contribution à la sociologie de la connaissance*, Fayard, 1993
- ✓ Elias, N. *Logiques de l'exclusion*, Fayard, 1997
- ✓ El Kaïm, M. *Si tu m'aimes ne m'aime pas. Approche systémique et psychothérapie*, Paris, Le Seuil, 1989
- ✓ Fabre, M. *Penser la formation*, PUF, 1994
- ✓ Feertchak, E. *Les motivations et les valeurs en socio-psychologie*, Paris, Armand Collin, 1996

- ✓ Flahaut, F. *Le sentiment d'exister. Ce soi qui ne va pas de soi*, Descartes et C°, 2002
- ✓ Franck, D. *Dramatique des phénomènes*, PUF, 2001
- ✓ Freinet, M.F. *Les médiations du travail social. Contre l'exclusion, (re)construire les liens*, Lyon, Chronique Sociale, 1996
- ✓ Freud, S. *Inhibition, symptôme, angoisse*, PUF, 1951
- ✓ Freund, V. *Le métier d'éducateur de la PJJ*, La Découverte, 2004
- ✓ Fuchs, E. *Comment faire pour bien faire*, Genève, Labor et Fides, 1995
- ✓ Gadamer, H. *Vérité et méthode*, Le Seuil, 1976
- ✓ Gibello, B. *L'enfant à l'intelligence troublée*, Centurion éd., 1986
- ✓ Gibello, B. « Contenants de pensée, contenants culturels », in *Troubles du langage et de la filiation chez le maghrébin de la deuxième génération*, La pensée sauvage, 1988
- ✓ Girard, R. *Des Choses cachées depuis la fondation du monde*, Grasset, 1978
- ✓ Hadot, P. *La philosophie comme manière de vivre*, Albin Michel, 2001
- ✓ Hegel, G.W.F. *Propédeutique philosophique*, Gonthier, 1963
- ✓ Heidegger, M. *Etre et Temps*, Gallimard, 1977
- ✓ Henry, M. *Incarnation. Une philosophie de la vie*, Seuil, 2002
- ✓ Jacquard, A. *De l'angoisse à l'espoir*, Calmann Lévy, 2002
- ✓ Jaspers, K. *Philosophie*, Berlin, Heidelberg, 1986
- ✓ Jaspers, K. *Psychopathologie générale*, PUF, 2000
- ✓ Kaës, R. *La parole et le lien. Processus associatifs dans les groupes*, Dunod, 1994
- ✓ Kaës, R. *Fantasme et formation*, Dunod, 1975
- ✓ Kaës, R. *Le groupe et le sujet du groupe*, Paris, Dunod, 1993
- ✓ Kierkegaard, S. *Le concept d'angoisse*, L'Orante, 1973
- ✓ Klein, M. *Le transfert et autres écrits*, PUF, 1995
- ✓ Klein, M. *Envie et gratitude et autres essais*, Gallimard, 1968

- ✓ Klein, M. *Développement de la psychanalyse*, PUF, 1966
- ✓ Klein, M. *Essais de psychanalyse*, Payot, 1968
- ✓ Lacan, J. *L'angoisse*, séminaire 1962-1963, Ed. Piranha, 1982
- ✓ La Garanderie, A. de. *Comprendre et imaginer*, Paris, Le Centurion, 1987
- ✓ La Garanderie, A. de. *Défense et illustration de l'introspection*, Paris, Le Centurion, 1989
- ✓ Laine, A. *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, DDB, 1998
- ✓ Laplanche et Pontalis *Vocabulaire de psychanalyse*, PUF, 1981
- ✓ Le Moigne, J-L. *Les épistémologies constructivistes*, Paris, PUF, 1995
- ✓ Levine, J. *Je est un autre, pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Paris, ESF éditeur, 2000
- ✓ Lévinas, E. *Entre nous. Essai sur le penser à l'autre*, Grasset, 1991
- ✓ Lévinas, E. *Ethique et infini*, Fayard, 1982
- ✓ Lhotellier, A. *Tenir conseil. Délibérer pour agir*, Seli Arslan, 2001
- ✓ Lhotellier, A. *Action, praxéologie et autoformation*, in Educ. permanente, n°122, 1997
- ✓ Lupasco, S. *Logique et contradiction*, PUF, 1947
- ✓ Lupasco, S. *Psychisme et sociologie*, Casterman, 1978
- ✓ Maffesoli, M. *Le temps des tribus*, Poche, 2000
- ✓ Maffesoli, M. *Du nomadisme*, Poche, 1997
- ✓ Maffesoli, M. *Notes sur la post modernité : le lieu fait lien*, Ed. du Félin, 2003
- ✓ Malherbe, J.F. *La conscience en liberté. Apprentissage de l'éthique et création du consensus*, Fides, 1997
- ✓ Marcel, G. *Homo viator*, Aubier, 1963
- ✓ Marc, E. et Picard, D. *L'école de Palo Alto*, Paris, Retz, 2002
- ✓ Marpeau, J. *Le processus éducatif*, ERES, 2000
- ✓ Maslow, A. *Vers une psychologie de l'être*, Paris, Fayard, 1989
- ✓ Mendel, G. *Une histoire de l'autorité*, La Découverte, 2002

- ✓ Merleau-Ponty, M. *L'œil et l'esprit*, Gallimard, 1964
- ✓ Molénat, F. *Naissance : pour une éthique de la prévention*, ERES, 2001
- ✓ Morin, E. *Introduction à la pensée complexe*, ESF, 1998
- ✓ Moscovici, S. *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1976
- ✓ Mounier, E. *Introduction aux existentialismes*, Denoël, 1947
- ✓ Mucchielli, R. *L'entretien Face à Face*, ESF, Issy les Moulineaux, 2004
- ✓ Nicolescu, B. *La transdisciplinarité*, Le Rocher, 1996
- ✓ Nicolescu, B. *Le tiers secrètement inclus*, Babel Ed., 2003
- ✓ Nietzsche, F. *La naissance de la tragédie*, Gonthier, 1964
- ✓ Nietzsche, F. *La volonté de puissance*, Gallimard, 1948
- ✓ Niewiandowski, C. *Histoire de vie et alcoolisme*, Seli Arslan, 2000
- ✓ Pain, J. *L'école et ses violences*, Economica, 2006
- ✓ Pain, Sara. *La fonction de l'ignorance*, Peter Lang, 1989
- ✓ Pain, Sara. *Les difficultés d'apprentissage, diagnostic et traitement*, Peter Lang, 1992
- ✓ Paugam, S. *l'exclusion, l'état des savoirs*, Paris, Ed. La Découverte, 1996
- ✓ Piaget, J. *Le structuralisme*, Paris, 1970
- ✓ Pineau, G. *Accompagnement et histoire de vie*, Paris, L'Harmattan, 1998
- ✓ Ricœur, P. *Soi comme un autre*, Seuil, 1990
- ✓ Rigaud, C. *L'animal d'angoisse – aux origines de la phobie infantile*, ERES, 1998
- ✓ Rigaud, C. *L'adolescent et ses monstres*, ERES, 2002
- ✓ Rogers, C. *La relation d'aide en psychothérapie*, ESF, 1991
- ✓ Rogers, C. *Le développement de la personne*, Dunod, 1966
- ✓ Roseneberg, M. *Les mots sont des fenêtres*, La Découverte, 1999
- ✓ Scheler, M. *Nature et forme de la sympathie*, Payot, 1971

- ✓ Sibony, D. *Entre deux/l'origine en partage*, Seuil, 1991
- ✓ Sibony, D. *Violences : Traversées*, Seuil, 1998
- ✓ Sicot, F. *Maladies mentales et pauvreté*, L'Harmattan, 2003
- ✓ Spitz, R. A. *De la naissance à la parole. (La première année de la vie)*, PUF, 1968
- ✓ Spitz, R. A. *Le Non et le Oui*, PUF, 1962
- ✓ Stiegler, B. *Mécréance et discrédit : Tome 1, la décadence des démocraties industrielles*, Ed. Galilée, 2004
- ✓ Stiegler, B. *Mécréance et discrédit : Tome 2, Les sociétés incontrôlables d'individus désaffectés*, Ed. Galilée, 2006
- ✓ Thévenot, X. «*Pour une éthique de l'accompagnement*», in Cahiers de l'atelier, n°479, mai-juin 1998
- ✓ Tisseron, S. *Tintin et les secrets de famille*, Aubier, 1992
- ✓ Vasse, D. *La dérision ou la joie. La question de la jouissance*, Seuil, 1999
- ✓ Vergely, B. *La souffrance*, Paris, Gallimard, coll. Folio/essai, 1997
- ✓ Vergnaud, G. *Lev Vigotski, pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette éditeur, 2000
- ✓ Vermersch, P. *L'entretien en formation initiale et en formation continue*, Paris, 1994
- ✓ Vigotski, L. *Pensées et langages*, Paris, Ed. Sociales, 1934
- ✓ Watzlawick, P. *Comment réussir à échouer ?*, Seuil, 1988
- ✓ Watzlawick, P. *Faites vous-mêmes votre malheur*, Seuil, 1983
- ✓ Watzlawick, P. *Une logique de la communication*, Seuil, 1967
- ✓ Winnicott, D. W. *Processus de maturation chez l'enfant*, Payot, 1970
- ✓ Winnicott, D. W. *Jeu et réalité*, Gallimard, 1975

LES DIFFERENTS MODES DE SUPERVISION

Nous commencerons par une brève description des différents modes de supervision, qui serviront de cadre de référence à l'action proposée.

1.1 La supervision pédagogique

Dans le cadre qui nous incombe, nous définirons la supervision pédagogique comme toute activité de relation d'aide destinée à améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage. C'est le modèle utilisé par les structures qui visent un enseignement programmé centré sur l'acquisition de savoirs et de compétences identifiés. Ce modèle assure jusqu'à une certaine mesure la liaison entre l'intention et l'action et s'inscrit relativement bien dans la tendance à rendre compte de l'efficacité des services professionnels offerts. En l'occurrence, l'acte de supervision est un acte d'enseignement: le superviseur enseigne à enseigner, travaille le contenu et le programme tout en coopérant avec l'intervenant afin que celui-ci optimise l'efficacité de la transmission. Le superviseur est amené à jouer le rôle d'un expert, non de la « matière enseignée », mais de « l'apprendre à apprendre », alors que le supervisé devient son propre lieu d'expérimentation d'éducabilité cognitive. Le postulat qui sous-tend ce modèle est qu'un intervenant efficace devrait être en mesure d'interroger son profil fonctionnel comme celui de ceux auprès de qui il œuvre, dans la perspective heuristique d'infléchir sa pratique, d'élaborer des programmes réactifs en s'adossant à des contenus adaptés. Le but poursuivi par le superviseur est d'amener l'intervenant à acquérir cette vigilance aboutie, non sur les connaissances et matières à « enseigner », mais sur les besoins réels des usagers afin de leur offrir des supports et médiations ajustés à leur zone proximale de développement.

1.2 La supervision clinique

Ce modèle porte le nom de *clinique* en raison de son lien avec les méthodes développées en relation d'aide. Le terme *clinique* cherche à suggérer à la fois l'idée d'une relation individuelle entre le professionnel et le superviseur ainsi qu'une intervention centrée sur la posture de ce même professionnel. La supervision clinique est le résultat de récents et remarquables progrès dans le domaine transversal de l'accompagnement. En effet, on parlera plus ici d'accompagnateur et d'accompagnés que de superviseur et de supervisés.

La supervision clinique cherche donc à apporter de l'aide à l'accompagné dans le but d'améliorer la « performance » de sa pratique et à poursuivre son développement professionnel. Celle-ci sous sa forme la plus fondamentale « consiste à tenir le miroir devant les praticiens de manière à ce qu'ils puissent voir sur le champ ce qu'ils font lorsqu'ils œuvrent » (cf. : Acheson et Gall). Elle s'appuie sur une relation de réciprocité entre les deux protagonistes qui, dès lors, travaillent ensemble comme collaborateurs.

Dans ce modèle, le superviseur est appelé à jouer un double rôle : un rôle de facilitateur et un rôle d'évaluateur. Cette problématique d'ailleurs n'est pas propre au secteur social mais se retrouve dans toutes les sphères d'emploi et dans toutes les professions et l'on veillera, ici et là, à toujours associer l'accompagné à son propre processus d'identification et de

développement de sa pratique. C'est là l'une des seules façons de minimiser l'effet « écharde » de toute évaluation, selon la métaphore d'Acheson et Gall.

En effet, il ne s'agira pas seulement d'analyser, de reconnaître et d'incorporer/assimiler, mais aussi et surtout d'étayer la démarche de formalisation de la « bonne pratique », voire dans une certaine mesure d'en modéliser les axes vertueux tout en restant tendu vers l'idéal de l'auto perfectionnement, de l'auto transformation et de l'auto supervision.

1.3 L'auto supervision

Le modèle de l'auto supervision s'est développé à partir d'un courant de recherche en posture critique par rapport au type de formation et de perfectionnement professionnel qui ne serait axé que sur l'apprentissage de cadres de référence théoriques -cadres souvent peu immédiatement utiles aux intervenants dans leur praxis même. Il s'inscrit dans le processus de prise de décision autonome et d'expertise in situ pour offrir à « l'auto accompagné » un ensemble de connaissances et de savoirs fonctionnels susceptibles de générer des supports réactifs en situation d'intervention et de l'aider à maîtriser les habiletés rattachées à la notion d'auto supervision. Cette orientation mature fait appel à la notion de pratique réflexive (débat intérieur), ce qui est à distinguer de l'analyse de pratique toujours menée collégialement (débat extérieur).

On l'aura compris, l'auto supervision a pour but d'améliorer sa pratique professionnelle, mesurer l'écart entre ce qui est réellement fait et ce qui devrait être fait, identifier ses forces et ses faiblesses, constater ses besoins, consolider ses acquis et combler ses lacunes.

Pour être efficace elle se limitera aux facteurs les plus importants et les plus susceptibles d'influencer la qualité de l'accompagnement des usagers.

En bref, il s'agit d'un modèle qui vise l'atteinte d'une certaine forme d'autonomie dans l'intégrité et le respect du cadre déontologique qui régit l'activité de l'intervenant. Dans un tel processus, celui-ci doit démontrer sa capacité à mettre au point des conditions d'intervention qui tiennent compte des conclusions de son auto analyse, validées régulièrement tant auprès des bénéficiaires de l'accompagnement proposé qu'auprès de l'institution qui le mandate.

1.4 Supervision différenciée basée sur une approche inductive

Bien que les supervisions pré-citées visent à aider le professionnel à acquérir des capacités transversales et à développer des habiletés qui le mettent sur le chemin de l'auto formation, de l'auto supervision et ainsi accéder à une autonomie effective dans sa pratique, il convient de nuancer ce postulat puisque les intervenants ne sont pas tous au même niveau tant personnel que professionnel.

Leurs besoins ne sont pas uniformes, on ne peut donc leur offrir le même modèle de supervision mais celle-ci doit s'adapter à leur complexité et à leur hétérogénéité.

C'est dans cette perspective que les superviseurs sont invités à tenir compte des différences individuelles de leurs supervisés dans le choix du modèle le plus approprié. L'individualisation, même au cœur d'un processus collectif, reste incontournable. Nous aurons donc recours à une approche inductive qui tient compte des différences manifestées par les supervisés en terme de besoins, de niveau de compétence, de degré de motivation et d'expériences.

Au travers d'une telle démarche l'on peut identifier quatre profils d'intervenants conjugables à l'infini:

- des intervenants qui souhaitent que le superviseur leur dise quoi et comment faire
- des intervenants qui désirent participer de façon active avec le superviseur à la recherche d'une solution à une problématique identifiée

- des intervenants qui ont recours au superviseur pour chercher de façon théorique une solution à des problématiques récurrentes
- des intervenants qui veulent améliorer la qualité de leur intervention par eux-mêmes en puisant dans leur expérience, en utilisant des conclusions de recherche, mandant du superviseur la liberté d'évoluer de façon autonome, se référant à celui-ci comme personne ressource

1.5 Supervision par les pairs

Il s'agit d'un travail collaboratif pour mettre en œuvre des stratégies concertées par un processus systématique de formation de groupe -méthode éprouvée visant à l'amélioration, l'efficacité et le développement d'une atmosphère de collégialité. Le portfolio et les grilles d'observation des pratiques sont des outils importants de ce process.

La démarche exige certaines pratiques:

- déterminer dans la transparence les finalités de la supervision
- avoir une vue d'ensemble et une approche globale
- coopter et rédiger les indicateurs
- élaborer ou adapter les instruments (avoir un langage commun)
- se former à l'évaluation (en tenant compte des instruments élaborés)
- assurer la validité, la fiabilité et donc la fidélité
- participer à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies et planifier du « perfectionnement » (afin de pérenniser le suivi et de cibler les actions pertinentes)

1.6 L'évaluation par les usagers

Malgré son caractère incontournable, l'évaluation par les usagers comporte certaines limites. Les études menées identifient plusieurs facteurs qui sont susceptibles d'influer sur ce type d'évaluation. Il s'agit de facteurs inhérents aux usagers mêmes (âge, sexe, trajectoire antérieure, capacité d'apprentissage, profils fonctionnels, attentes, besoins, intérêts et motivation), au collectif à l'œuvre (taille du groupe, caractère optionnel ou obligatoire), aux accompagnateurs (âge, sexe, statut, expérience dans l'accompagnement, productivité en recherche, reconnaissance institutionnelle et sociétale) mais aussi aux instruments de mesures et à la procédure d'évaluation (anonymat des répondants, but formulé de l'évaluation, présence du professionnel au moment de l'évaluation, le moment de l'évaluation, le % de répondants...).

1.7 Supervision par la recherche-action

La supervision par la recherche-action vise toujours l'amélioration des compétences des intervenants à coopérer entre eux et avec leur structure hiérarchique en vue d'un changement décloisonné, la compréhension des pratiques dans leur cohérence et dans leur interdépendance, l'évaluation de tous les échelons impliqués de l'organigramme, la connaissance ou l'amélioration d'une situation donnée en lien avec l'ensemble de l'activité.

Celle-ci a de multiples ambitions :

- améliorer la « com-préhension » par tous des contenus et de la méthodologie
- écarter les pratiques non productives
- incorporer de meilleures procédures
- évaluer toutes les phases du processus d'accompagnement et ce, de façon plus attentive

- transmettre et partager l'information avec les collègues
- stimuler l'appétence intellectuelle et revitaliser la pratique de l'ensemble des intervenants

1.8 Récapitulation, finalité et objectifs

Dans l'absolue nécessité de « penser sa pratique », nous userons alternativement de ces différentes approches en les conjuguant librement en fonction des besoins identifiés et, sinon des souhaits, des attentes explicites ou implicites de la structure. Nous en résumons ci-après les grands axes qui baliseront notre intervention :

- La supervision s'adresse concurremment à des personnes, des groupes ou des équipes. En s'appuyant sur des situations concrètes et quotidiennes, elle offre la possibilité de réfléchir sur le fonctionnement professionnel
- La supervision vise l'amélioration des compétences professionnelles, des prestations offertes, des conditions de travail, de l'ambiance qui y règne, de l'organisation des diverses tâches à accomplir
- La supervision prend du sens lorsque le supervisé développe la qualité de ses interventions professionnelles, renforce sa conscience de lui-même, de ses actes, de ses responsabilités, de son engagement, de sa volonté de coopérer et de sa capacité à créer des liens interpersonnels
- La supervision stimule le développement professionnel et personnel et amène le supervisé à s'interroger sur ses attitudes, ses paroles, ses perceptions, ses émotions et ses actions. Elle vise à développer la lucidité ; elle aide à prendre de la distance et donc à mieux gérer des situations complexes. Elle favorise l'intégration de l'expérience et l'intégration des apports théoriques
- La supervision est un processus s'appuyant sur la réflexion et l'intégration
- Pour qu'un travail de maturation puisse avoir lieu, la supervision se déroule sur une durée déterminée et elle est rythmée par des séances ayant lieu de façon régulière

1.9 Finalité de l'intervention dans l'institution

L'intervention dans les institutions permet d'identifier et d'améliorer les fonctionnements du système structurel même. Elle vise à rendre perceptibles les forces, les capacités, les gênes, les frictions, les conflits, les difficultés en présence, à prendre en compte les différentes logiques de l'institution (politiques, financières, relationnelles, opérationnelles) et à dégager de nouvelles options organisationnelles impactant des processus de changements et de renouvellements des pratiques au bénéfice des usagers.

Cela implique comme évoqué précédemment la définition d'une éthique partagée et l'établissement d'un code de déontologie.

1.10 Code de déontologie

- Le superviseur présente de manière transparente son style de fonctionnement et les références sur lesquelles il s'appuie dans son rôle de superviseur. Lorsque cela a une incidence pour les personnes ou les institutions concernées, il doit pouvoir nommer

son parcours personnel et professionnel, faire part de ses relations institutionnelles et personnelles mais aussi de sa mandature structurelle

- Le superviseur s'impose dans son travail à une irréductible authenticité, voire congruence (cf. Carl Rogers) et cherche une cohérence entre les valeurs professionnelles qu'il défend et sa propre vie. Il lui appartient, dans ce but, de mener une réflexion permanente sur son rapport à lui-même, ainsi que de mettre en question de façon continue son activité de superviseur au sein d'un groupe de contrôle ou de référence
- Le superviseur adopte un comportement fiable et intègre (cf. Winnicott) envers toutes les personnes accompagnées dans le cadre de son intervention
- Le superviseur développe autant que possible des synergies et des échanges d'analyse et de pratique dans le but d'améliorer les prestations et les collaborations
- Le superviseur s'engage à observer le secret de fonction. Il peut attester d'un processus de supervision, authentifiant que le supervisé a exploré une réelle démarche de réflexion professionnelle

D'évidence cela ne peut se faire autour d'un discours d'expert édictant des sentences d'autorité et de l'extérieur, mais subsume **une posture d'accompagnement** qui elle-même requiert un effort de théorisation. Ce sera l'axe central du travail collaboratif proposé et qui se déclinera comme suit :

1.11 L'accompagnement

D'une pratique transversale au concept englobant⁴⁴

Pratique réfractaire à toute tentative de définition et pourtant générique des métiers dits impossibles (éduquer, soigner, légiférer et faire régner l'ordre), elle perdure le pivot fondamental autour duquel **les professionnels du "lien"** tissent leurs interventions.

Laissée dans l'indétermination d'une « empirie instinctive » ou « vocationnelle », elle souffre d'une absence tragique de théorisation et se déploie souvent dans une dangereuse anomie.

A la fois, technique, science et art de la relation, elle présuppose un cadre, une déontologie et une éthique, sans pour autant pouvoir se laisser "arraisonner" et ainsi devenir un objet de savoir transmissible.

Dès lors, comment légitimer ces journées de supervision, si ce n'est par l'échange d'expériences questionnantes, qui sont le lot quotidien de tous ceux qui, paradoxalement, ont mandat d'accompagner... (nous l'espérons) non plus à l'insu d'eux-mêmes... ni au corps défendant de l'utilisateur...

S'imposant comme une maïeutique respectueuse centrée inconditionnellement sur la personne de l'autre, elle est appelée à dépasser l'antinomie du singulier et du collectif, de l'atypique et du grégaire...englobant de façon indissociable la transdisciplinarité et la complexité...

La notion d'accompagnement fait partie de ces notions qui apparaissent ou se généralisent à une époque donnée de l'histoire et qui s'imposent davantage sur le mode intuitif que raisonné dans les champs les plus divers. De fait, la demande d'accompagnement monte de partout,

⁴⁴ Le texte qui suit correspond à une tentative de mise en tension de la thématique de l'accompagnement à partir des interventions de Stéphane Roux et des points de vue développés dans le n°153 de l'Education Permanente ayant pour titre : l'accompagnement dans tous ses états.

qu'il s'agisse du travail social (insertion), des placements judiciaires, de la formation des jeunes et des adultes (pratiques d'auto formation, de reconnaissance des acquis, immersion professionnelle), de la sphère éducative spécialisée (exclusion) ou soignante (accompagnement de fin de vie ...), voir du monde économique (création d'entreprise....

Dès lors, il convient d'analyser si cela n'est qu'une mode passagère ou, si nous sommes en présence du « cœur » même d'une pratique générique, déjà ancienne et en mal de définition.

Telle est notre hypothèse et nous nous proposons de décortiquer ce qui perdure l'axe fondamental de toutes interventions, en questionnant ce processus dialogique :

- Que fait-on exactement lorsqu'on accompagne une personne ?
- Quelles situations requièrent un accompagnement ?
- En quoi l'accompagnement diffère-t-il d'autres postures ?
- ... ?

La réponse à ces interrogations légitimes générées par l'incontournable « pensée de sa pratique », devrait permettre, a minima, d'en donner une définition opératoire ouverte, si ce n'est en « chemin »...

A partir d'une réflexion, qui a pour origine un travail de questionnement sur les compétences induites par « ces métiers impossibles qui sont les nôtres », on peut faire le constat qu'il y a beaucoup de pratiques intuitives.

Mais alors est-il possible de mettre en lumière les démarches qui président à ces pratiques sociales centrées sur l'éducation et la formation des adultes, en s'appuyant sur des référents théoriques ? Ou alors comme s'interroge Guy Le Bouëdec [1], s'agit-il simplement d'une subversion verbale, c'est-à-dire d'un changement de vocabulaire, sorte d'écume résultant d'une agitation de surface alors que la réalité profonde demeurerait terriblement identique ?

Toujours est-il que l'actualité de ces démarches d'accompagnement nous sollicite, mais comment les interroger ?

Comment identifier ce qu'elles génèrent, à un double niveau :

- celui des personnes accompagnées et des transitions existentielles et professionnelles qu'elles doivent assumer,
- celui des accompagnateurs et des « nouveaux métiers » qu'ils sont susceptibles de préfigurer ?

C'est s'interroger et de nous interroger sur les enjeux théoriques et pratiques liés à l'émergence des situations d'accompagnement.

En choisissant de commencer par questionner la posture en jeu dans l'accompagnement, il s'agit de délimiter de manière implicite le sens donné à ce terme qui depuis une trentaine d'année envahit les discours sur les pratiques sociales : l'accompagnement concerne les situations dans lesquelles il y a un acteur principal, que d'une manière ou d'une autre il s'agit de soutenir, de protéger, de servir, d'aider à atteindre son but. La finalité de cette relation restant un travail d'émancipation permettant aux sujets-adultes de parfaire leur autonomie.

La Posture, pour modeste quelle soit : « à côté de » ; « de mise en valeur d'un autre » ; « de service » ; « de retrait » ; « de second plan »,..., est essentielle et n'a de chance de jouer un rôle social durable et utile que si elle suit un « fil éthique » qui renvoie à ce qui fait la compétence d'une personne qui veut ou prétend accompagner.

Cette compétence, comme le note Guy Bourgeault [2], est multiple et étonnamment diversifiée ; elle doit être constamment « revue » et mise à jour ; elle inclut la conscience et la reconnaissance de ses limites, et dès lors l'acceptation de la confrontation et de la mise en question, ainsi que le concours d'autres apports, complémentaires. Toute compétence réelle est compétence limitée ; cette limite, qui dit la part d'incompétence inscrite dans toute compétence réelle, doit être lucidement et loyalement reconnue. Sans quoi, prétendant à l'omniscience en même temps qu'à l'omnipotence, on se fait gourou, au plus grand dam des personnes que l'on prétend accompagner et dès lors que l'on assujettit...

Cette posture, ne peut être une pose et donc est dans l'opposition à une « imposture ». Par là, elle nécessite, impose d'analyser la relation Accompagnateur/Accompagnant, la place de formateur.

Il s'agit donc d'avoir « *une centration inconditionnelle sur la personne de l'autre, de façon à entendre la demande réelle de l'autre* ».

Il paraît dès lors important de partager des références plurielles et pour cela de faire un détour par l'Étymon.

AC	COM	PAGNER
	◀▶ indique une notion, une idée : ▶ association ▶ alliance ▶ relation	
Du latin : <u>ad</u> (vers) Indique une notion, une idée de : ▶ direction ▶ but à atteindre ▶ passage (changement d'état)	Du latin : <u>cum</u> (avec) Indique une notion, une idée de : ▶ réunion ▶ adjonction ▶ égalité ▶ simultanéité	Du latin <u>panis</u> (pain) En tant que fonction symbolique indique surtout la notion de solidarité

L'accompagnement renvoie aux notions de : Solidarité – Action – Mouvement

Et celui qui accompagne, est le compagnon (au sens de co-pain, celui qui partage le pain) qui va (chemine) avec. Il y a ainsi une idée de dynamique, d'action et de mouvement, mais aussi d'activité (professionnelle) qui reste secondaire.

Le professionnel est en retrait, il est un personnage secondaire de ce qui se joue dans la situation. L'activité se définit relativement à un autre que soi. L'accompagnement ne se situe pas dans un face à face (formateur- au risque de l'affrontement), ni derrière (l'évaluateur, le contrôleur qu'on a sur le dos,) mais au service de l'utilisateur par sa présence qui paradoxalement se caractérise par son effacement.

C'est :

▶ **Faire le chemin avec et être au service de**

Cependant la notion d'être au service de, peut ou pose problème (cf. Mireille Ciffali [4] qui récuse cette position). Il y a donc nécessité de penser son acte comme une présence inconditionnelle⁴⁵, dans l'idée d'être sans empêchement à l'autre : « *c'est un absolu, une épine, une écharde* ».

⁴⁵ Une critique qui pourrait être faite ici, est celle d'une certaine forme de surdétermination, d'une occultation de la réalité du pouvoir, que l'on conçoit ce pouvoir, à la suite de P. Bourdieu [5], comme violence symbolique, expression des rapports de domination ou, dans une perspective plus proche de N. Elias, comme une particularité structurelle de toute relation sociale, toujours est-il qu'il apparaît comme une composante essentielle des interactions, voire comme leur principe d'intelligibilité. Nous retrouvons ici la critique développée par S. Olivesi [6] autour de l'école de Palo Alto et P. Watzlawick [7], pour qui : « l'occultation de la réalité du pouvoir conduit ainsi à méconnaître la nature des déterminants qui s'agrègent dans les relations de communication. Elle découle de l'opposition artificielle, pour ne pas dire idéologique, qui est opérée entre communication et pouvoir, comme si ces deux entités étaient antinomiques. Cette apparente antinomie constitue un véritable obstacle épistémologique. Elle ne peut être dépassée qu'aux prix d'une critique des représentations métaphysiques du pouvoir qui sont corrélatives d'une idéalisation de la communication... Dans ce cas, le pouvoir s'opposerait à la

Ce qui permet d'aborder à la suite, la question fondamentale de **la motivation** et du rapport de l'idée d'aide, au sens de C.Rogers [8], et du temps pris dans sa double dimension *Physique* (quantique et relativiste). L'accompagnement reste un moyen et non pas une fin⁴⁶, quand bien même la fin est, elle, subordonnée à l'injonction de l'institution.

Cela, l'entraîne à réinterroger la notion de **solidarité**, comme précédemment la question de la posture de l'accompagnement, à la fois sur le versant institutionnel et à la fois sur le versant professionnel :

« Que signifie du point de vue de l'institution, « du Politique », 'tous' ces dispositifs d'insertion ? En même temps que l'on entend 'ça et là' des expressions du type, « résidus incompréhensibles » ; « ces normaux inutiles » ; ... ? »

Alors, est-ce que là aussi il n'y a pas une certaine ambiguïté du discours ? N'est-on pas sur des injonctions totalement paradoxales ?

C'est donc à la suite ou à partir de ces apports et de ces questionnements, en les réinterrogeant à travers les échanges fondés sur l'analyse des pratiques que nous avons cherché à faire émerger tout au long de nos rencontres, **le style**, au sens de Y. Clot [9], de ce professionnel qui agit avec une intelligence, **une expertise d'immédiateté** et donc nous souhaitons rendre compte et mettre en débat, ici.

Cette expertise d'immédiateté, qui en traduit le style, c'est-à-dire, définit, son **identité professionnelle**, si elle s'éclaire à l'aide d'une vision théorique, elle se construit surtout grâce à de véritables échanges au travers des situations qui seront appelées et/ou construites ensembles qui constituent dès lors un véritable processus de professionnalisation.

communication, du moins à une conception très idéalisée de la communication faite de transparence, de liberté, d'absence de contraintes pour celui qui communique, comme pour celui qui en est le destinataire. »

⁴⁶ C'est une téléologie, au sens de J. Ladrière [8], qui se construit, il n'y a pas un télos (une fin) posée à l'avance, il y a comme un processus d'apprentissage à la faveur duquel une démarche tâtonnante réussit à dessiner de façon de plus en plus précise son propre cheminement. Processus interne d'auto finalisation.

LES DIFFERENTES RENCONTRES ET LES PARTICIPANTS

Les rencontres se sont déroulées alternativement sur trois lieux géographiques (Marseille, Toulon, Avignon) et ont réunis pour :

- le groupe de Marseille les 5 avril ; 17 mai et 28 juin sur le site du CAEI Sylvestre.

Structures	Participants	Fonction
EVOLIO	Alain Exposito	Responsable Atelier Insertion Mer
	Saïd Benamar	Formateur en mécanique
	Anne Foucray	Formatrice Atelier Insertion Mer
APPEL D’AIR	Yannick Leguiner	Chargé de projet
	Marc Bourgeois	Chargé de mission « le temps des cerises »
	Paule Balajue	Secrétaire
	Daniel Capasso	Formateur
UCPA	Hichan Torkmani	Coordonateur
SUD FORMATION	Christine SAMOUELIAN	Formatrice
UEAJ Ecole d’application/ CRIE	Chantal Pounardian	Conseillère Pédagogique
SPIP	Véronique Murati	Responsable-animatrice du dispositif

- le groupe d’Avignon les 3 mai ; 24 mai et 26 juin sur les sites de la DDPJJ et de l’UEAJ.

Structures	Participants	Fonction
AECD Marseille	Fabien Richard	Formateur
OCCURRENCES Arles	Frédéric Rossignon	Formateur
CRECAS Avignon	Hélène Perret-Knecht	Formatrice
PFFPA Arles	Khalid Errahmouni	Formateur référent
	Elodie Julien	Monitrice éducatrice
APIC Gap	Gilles Rey	Formateur référent d’action
UEAJ Avignon	Serge Sagne	PT
CAE Relais du Soleil Aix	Alain Rocher	Directeur de service
	Elisabeth Hamon	Educatrice
	Jean-François Plaut	Chef de service
	Anne Sinagra	Directrice stagiaire

- le groupe de Toulon les 12 avril ; 8 juin et 18 juillet sur les sites de la DDPJJ et du CAEI.

Structures	Participants	Fonction
ACTES	Joséphine Rudelle	Formatrice/Chargée du suivi PJJ
	Gérard Garnier	Formateur technique
VERTICALE	Michel Thomas	Coordinateur
ARBOUSIER	Monique Gazin	Référente/responsable alternance
	Hocine Saïdi	Référent pédagogique
Ass ARBRES	Olivier Brunetto	Educateur à l'environnement
Insertion Villa Blanche	Judith Pagnoux	Coordinatrice, éducatrice PJJ
ASPROCEP	Eric Mariey	Formateur espace vert
	Sylviane Mas-Paitrault	Coordinatrice Insertion
SRSF	Jean-Yves Corler	Educateur
CAEI Site Escaillon	Catherine Autié	Educatrice
CAEI Toulon	André Douzant	Directeur
	Franck Baldi	PT
UEAJ Fréjus	Jean-Patrick PERRAD	PT
UEAJ Vekan	Mélanie Aspar	Educatrice
DDPJJ 83	Patrick Autié	Directeur Départemental

Ainsi :

- y ont assisté, 38 participants dont 24 opérateurs externes et 14 encadrants de la PJJ.
- la répartition géographique des participants a été conforme à la représentativité régionale des sites d'intervention (10 Bouches du Rhône hors Marseille ; 8 Marseille ; 3 Vaucluse ; 1 Hautes Alpes ; 10 Var ; 6 Alpes Maritimes).
- 24 participants en ont constitué le noyau dur (c'est-à-dire ont participé au moins à 2 journées sur 3).

Lors de chaque rencontre, basée sur un principe d'entrée /sortie permanente, un tour de table en ouverture a permis, à chaque participant de resituer le contexte et le cadre de ses interventions, ainsi que de préciser ses attentes par rapport aux journées d'échanges.

Par exemple :

- *Pouvoir mettre sa pratique à distance*
- *Partager des expériences et de leurs provenances en regard d'apport de la 'théorie'*
- *S'informer et échanger pour améliorer la prise en charge des jeunes pris dans leurs singularités*
- *Echanger sur les réussites contrastées vers le passage en entreprise (stages), d'où il semble ressortir que la rencontre avec l'adulte est fondamentale avec les jeunes*
- *etc.*

Chaque rencontre a fait l'objet d'un compte rendu détaillé, accompagné de notes ou textes de références permettant à chacun d'éclairer et d'approfondir les thèmes et les questionnements abordés, voire de rebondir lors d'une autre rencontre. Ces comptes rendu ont été diffusés à distance sous la forme de blog (www.illetterisme.org/blog), consultables par l'ensemble des participants (ou non) quel que soit leur territoire d'inscription (Marseille, Toulon, Avignon). Ils ont permis de croiser les thèmes abordés, de rebondir d'un groupe à l'autre, de revenir sur des points particuliers. Ils gardent traces et constituent aujourd'hui la richesse de l'histoire des groupes. Ils ont servi de matière première aux synthèses mises en échanges lors de la restitution régionale intergroupes.

PROGRAMME DE LA RENCONTRE REGIONALE**ACCOMPAGNEMENT DES OPERATEURS ET ENCADRANTS DU PROGRAMME
PROTECTION JUDICIAIRE DE LA JEUNESSE***Rencontre régionale de restitution et d'échanges des journées territoriales*

Animation

Le C.R.I. – Région PACA

Intervenant : Stéphane ROUX

9h30 Accueil

9h45 Ouverture de la journée par la Direction Régionale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse.

10h Présentation : Franck Dantzer (C.R.I. – Région PACA)

10h15 Le cadre de référence : Stéphane Roux (APIC Gap)

10h45 Restitution des 3 groupes : propos introductifs

10h50 Pause

11h05 - *Axe1* : *De l'identité à la posture professionnelle**Elisabeth Dugier* (C.R.I. – Région PACA), *témoignage* : *Serge SAGNE* (PJJ/UEA Avignon)*Débats*11h40 - *Axe 2* : *Construction identitaire de l'usager et compétences à l'œuvre**Franck Dantzer et Stéphane Roux*, *témoignage* : *Yannick LEGUINER* (Appel d'Aire Marseille)*Débats*

12h20-14h Déjeuner libre

14h Poursuite des restitutions et débats

- *Axe3* : *De l'impérieuse nécessité de prendre en compte l'environnement et le contexte**Franck Dantzer et Stéphane Roux*, *témoignages de la salle**Débats*14h30 Projection du Film : *Le Bleu de l'eau* (Extrait)- *Témoignage de Franck Baldi* (CAEI de Toulon)- *Débats*

15h20 Pause

15h35 Synthèse de la journée

- Réactions et conclusions

16h20 Clôture de la DRPJJ

PRESENTATION DES OUTILS : IPO, ORC, IES, ELP⁴⁷

Les travaux de la décennie 80 autour de l'éducabilité cognitive démontrent qu'il serait illusoire de vouloir développer des structures cognitives séparément des objets sur lesquels elles portent. Ils établissent par ailleurs l'impérieuse nécessité de prendre en compte et de faire évoluer la relation que le sujet apprenant entretient avec l'objet d'apprentissage.

Les outils IPO et ORC constituent des essais parmi d'autres d'affronter le paradoxe devant lequel se trouve tout formateur et tout apprenant, à savoir développer au cours de situations forcément particulières des connaissances générales et transversales.

Présentation d'IPO (Instrument de Positionnement)

L'**I**nstrument de **P**ositionnement (IPO) a été conçu dans une perspective évaluative. L'évaluation envisagée n'est pas de nature notionnelle (sur des éléments de connaissances) mais fonctionnelle. Elle s'attache plus particulièrement à l'attitude de l'apprenant et à son investissement face à la tâche, aux représentations mobilisés, aux moyens d'adaptation, de verbalisation, de conceptualisation et de communication mis en œuvre en situation de résolution de problème.

Pour réaliser cette évaluation, les usagers vivent un ensemble de situations-problèmes se répartissant sur une période allant de une à deux semaines. Le rôle du formateur est d'animer ces situations (idéalement une quarantaine) en suivant des principes de médiation tout en veillant à relever des informations concernant la personne en action.

Trois sources d'information seront confrontées pour émettre des hypothèses :

- L'observation des comportements face à la tâche et des conduites de résolution
- La verbalisation de la compréhension du but à atteindre, des démarches envisagées et suivies, des difficultés et de leur dépassement...
- La production matérielle (ou verbale) les réponses ou ébauches de réponses

C'est à partir d'un outil de lecture (grille d'observation et d'interprétation) que seront relevés les éléments concernant le fonctionnement de la personne afin d'émettre des hypothèses sur les moyens d'apprentissage mobilisés et les difficultés rencontrées. Des profils d'apprentissage se dessinent alors pour chaque usager permettant l'orientation vers des démarches pédagogiques distinctes et adaptées à la spécificité fonctionnelle de chacun.

Présentation d'ORC (Outil de Reconstruction des Connaissances)

L'**O**util de **R**econstruction des **C**onnaissances, prolongement opérationnel parmi d'autres du courant constructiviste de la psychologie cognitive, vise l'apprentissage de savoirs liés à des domaines langagier, mathématique et technique par le biais d'une pédagogie active proposant de vivre des situations médiatisées.

⁴⁷ IPO (**I**nstrument de **P**ositionnement) ; ORC (**O**util de **R**econstruction des **C**onnaissances) ; EIS (Instrument d'**E**valuation des **S**avoirs de **B**ase) ; ELP (**E**ntretien pour **L**'élaboration du **P**rojet)

C'est parce qu'il convient de concevoir l'apprentissage comme un mécanisme de construction interne impliquant représentations et fonctions cognitives plutôt qu'un mécanisme de stockage de l'information, que mobilisation de l'activité mentale et acquisition de connaissances sont intrinsèquement liées. Au point, tant par la nature des tâches que par la forme des animations, de les considérer de front (concurrentement) et non en étapes ou moments dissociés.

Dans cette perspective le rôle du formateur est de créer les conditions propices à ce mouvement interne de mobilisation des représentations et fonctions cognitives, d'établissement de réseaux de relations, de passage de savoirs en acte en savoirs formalisés. C'est par ce mouvement organisateur de la pensée que l'information nouvelle prend sens et est capitalisée comme connaissance et expérience.

L'approche des savoirs proposée dans les tâches, leur variété et complexité, la technique d'animation, la logique de programmation sont autant de moyens mis en œuvre pour favoriser la rupture avec les habitudes, le questionnement, la prise de distance nécessaire pour transformer des connaissances outils en connaissances objets.

L'apprenant entre ainsi dans un triple questionnement :

- « Qu'est-ce que j'apprends ? »
- « Comment est-ce que j'apprends ? »
- « Qui suis-je quand j'apprends ? »

Quelques caractéristiques de l'outil :

- Le décloisonnement (des domaines et des formes d'apprentissage)
- La variété (des supports, des points de vues, des objets, des productions et réflexions)
- La complexité (des situations problèmes, des catégories de tâches à caractère linguistique, mathématique, technique...)
- L'explicitation/capitalisation (des process –schèmes fonctionnels- et des savoirs notionnels)

Quelques caractéristiques du rôle du formateur :

- Etre un intermédiaire actif entre l'apprenant et son environnement d'apprentissage
- Créer les conditions pour favoriser la construction des savoirs
- Solliciter les usagers pour les amener à expliciter compréhension de la tâche, démarche de résolution, difficultés, stratégies, formes de mentalisation mobilisées...
- Guider dans les démarches de compréhension, de résolution, de contrôle, d'évaluation, de capitalisation...
- Relever des informations concernant les productions (matérielle et verbale) ainsi que les attitudes afin de poser des hypothèses sur l'efficacité des moyens représentatifs

Quelques références à des modèles théoriques :

- L'apprentissage n'est pas un empilement de savoirs extérieurs à l'individu mais une construction mentale en perpétuelle reconstruction
- Le savoir n'est pas transmissible comme un objet, on ne transmet qu'une information qui ne devient savoir que lorsqu'elle est liée à l'expérience propre de la personne
- La qualité de l'apprentissage d'un usager est étroitement liée à la qualité de ses moyens représentatifs (leur mobilisation permettant leur développement)
- L'apprentissage n'est tel, durable et généralisable que lorsqu'il y a prise de conscience (identification du sens et de la valeur)

- Le formateur dans son rôle de médiateur favorise la mobilisation des moyens représentatifs et la prise de conscience en créant un contexte formatif à même de susciter des attitudes de recherche, de verbalisation et d'échange respectueux au sein d'un groupe
- L'utilisateur n'est dans une attitude de recherche que lorsqu'une tâche lui pose un problème à résoudre et qu'il est en possession des éléments (externes) et les moyens (internes) suffisants lui permettant d'agir

Quelques activités mises en œuvre dans les tâches :

- Discriminer, sélectionner, choisir, classer, ordonner, mettre en relation, déduire, déterminer, mémoriser...
- Coder/décoder, estimer, mesurer, se représenter des mouvements, se représenter des procédures...
- Découper, assembler, dessiner...

Présentation d'IES (Instrument d'évaluation des Savoirs de Base)

Développé par le CIBC 82, il s'adresse à tous les publics Illettrés :

- Ayant effectué tout leur parcours scolaire en France
- Ou ayant effectué tout ou partie de leur parcours scolaire dans leur pays d'origine, s'exprimant en français à l'oral et possédant certaines connaissances en lecture écrite.

IES à pour objectif :

- D'orienter ces publics vers des actions adaptées
- Et ou de vérifier la progression d'un stagiaire au cours d'une formation
- Et ou d'élaborer un bilan des acquisitions en fin de formation.

Il permet d'évaluer 4 domaines

- Communication orale
- Communication écrite
- Mathématiques
- Compétences transversales

Cet instrument a été mis en regard avec le Référentiel Linguistique de base préconisé par le F.A.S

Présentation d'ELP (Entretien pour L'élaboration du projet)

La démarche d'évaluation de l'outil "ELP" est un dispositif d'ingénierie original pour un savoir renouvelé sur les techniques et les pratiques d'entretien d'aide à la Protection judiciaire de la jeunesse

Auteurs : COLLIGNON Marie-Jeanne / BALZANI Bernard

Depuis sa conception (1996), l'outil "Entretien pour L'élaboration du Projet" (ELP) a évolué. Il est "sorti des murs" des différents services de la Protection judiciaire de la jeunesse pour être pratiqué par d'autres professionnels de l'éducation et de l'insertion. Il a contribué à affiner des contenus de formation, d'analyse de la pratique d'entretien et d'accompagnement dans une pédagogie de projet pour de nombreux professionnels. Une démarche d'évaluation de l'outil devient une étape nécessaire pour, après cinq années de pratique, mesurer sa pertinence, son évolution. En concevant le dispositif d'évaluation (grâce à une aide du Fonds Social Européen), nous avons cherché à concilier les besoins et les désirs d'échanges, de formation à propos des pratiques professionnelles repérés chez les utilisateurs de l'outil ELP avec l'évaluation des répercussions, des effets qu'il génère, les ricochets qu'il produit sur les pratiques professionnelles des professionnels en contact avec un public de mineurs et de jeunes adultes. Utiliser ELP interroge les techniques habituelles de travail ! Une première entrée, de formation-action, pour les praticiens qui se sont inscrits dans l'un des quatre groupes de travail retenus. La seconde entrée, de recherche-action, avec sa logique de partir de l'action, de se distancier dans un processus d'implication - distanciation - conceptualisation - théorisation pour, au terme de l'évaluation, revenir à l'action enrichie de savoirs nouveaux. Cette évaluation peut être également envisagée sous l'angle d'une recherche-qualité de l'outil et de sa pratique, avec un souci d'en optimiser les performances. Cette évaluation est explicite : elle est présentée ouvertement comme évaluatrice aux participants des différents groupes de travail. Instituée, elle est également formative : un de ses objectifs est de produire les informations sur son fonctionnement et sur les résultats obtenus. Elle est également critérée : un certain nombre de critères sont repéré en fonction de la définition des objectifs de l'outil ELP et de ses intentions pédagogiques. Concernant le thème de "l'outil" : l'entrée permet d'évaluer ELP en tant qu'objet de médiation, qui sert à agir dans une pratique professionnelle, d'où les questions autour de la forme de l'outil, des supports cartes, du protocole d'entretien... Concernant le groupe "Entretien" : l'entrée permet d'évaluer l'outil ELP sous les angles de la technique d'entretien et des enjeux relationnels. Le troisième groupe de travail, "Pédagogie du projet", a axé ses échanges autour de l'outil sous un éclairage à dominante sciences de l'éducation : le rapport au temps chez les jeunes, le récit de vie, le rapport rupture/continuité que l'on retrouve dans la formation expérientielle. Enfin, le quatrième groupe, autour des questions de "Compétences", permet d'évaluer l'outil principalement sous l'angle des savoirs opérationnels dans la pratique professionnel des praticiens mais également les attitudes en jeu dans cette pratique.