

la revue de
***l'*Aifris**

**Association
Internationale
pour la Formation,
la Recherche
et l'Intervention
Sociale**

N° 0 SEPTEMBRE 2017



prisme
réseau documentaire
en sciences et action sociales

la revue de
l'Aifris

**Association
Internationale
pour la Formation,
la Recherche
et l'Intervention
Sociale**

N° 0 SEPTEMBRE 2017

La responsabilité des articles
incombe à leurs auteurs.

Directeur de publication

LIBOIS Joelle

Comité de rédaction

Comité Scientifique Permanent de l' AIFRIS

Groupe des rédacteurs

AUTES Michel

michel.autes@orange.fr

DUMOULIN Philippe

pjadumoulin@orange.fr

FAVA-NATALI Véronique (Réseau Prisme)

veronique.fava-natali@olgaspitzer.asso.fr

HINTEA Dorina (Réseau Prisme)

dhintea@irtshdf.fr

LALART Pierre

pierrelalart@wanadoo.fr

MONTENEGRO Elsa

elsa.montenegro@live.com.pt

RULLAC Stéphane

srullac@parmentieridf.fr

TOURRILHES Catherine

catherine.tourrilhes@orange.fr

Comité de lecture

Comité Scientifique Permanent de l' AIFRIS

Conception graphique

GRANJA Manuel & TELES Manuela

Relecture

BESSMANN Aude (IRTS Paris Île-de-France)

la revue de l' AIFRIS

presidence@aifris.eu

1 Rue Alfred de Vigny

25000 Besançon

France

4	La revue de l' AIFRIS.
11	Editorial. <i>Le croisement des savoirs.</i> Joëlle LIBOIS <i>Sur les rails ...</i> Philippe DUMOULIN <i>PRISME: Approche documentaire.</i> Dorina HINTEA
19	La pensée complexe : un élément fondamental pour aborder les paradoxes dans les espaces de management. Annemarie GANTY
31	Planification stratégique d'une unité d'accueil et de support aux familles d'enfants atteints d'handicap : analyse d'une démarche participative porteuse de solidarités. Houwayda MATTA, Madeleine HIJAZI
51	Prendre en charge la vulnérabilité, reconnaître l'autonomie. La protection judiciaire d'adultes. Alain SCUTENELLE
71	Croisement dynamique des regards du formateur et de l'apprenant dans la formation à la pratique professionnelle : une méthodologie écosystémique. Zoé KRÄHENBÜHL
81	« Ton visage me plaît pas et c'est quoi le problème ?! » Usage du projet éducatif individualisé dans l'aide à la jeunesse et problématisation de la relation : quels enjeux pour l'aide spécialisée ? Thomas DORMONT
95	Figures du traumatisme durant l'enfance au cinéma : une analyse comparée de quatre films classiques américains. Laurent MENOCHET
111	Auteurs.

La revue de l' AIFRIS.

L'expression, le croisement, la reconnaissance, et la circulation des savoirs, qu'ils soient académiques, professionnels ou expérientiels, participent de l'enjeu démocratique porté par l'intervention sociale. C'est dans cet esprit pluraliste et avec une volonté affirmée de partage et d'échanges que l'Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale (AIFRIS) organise ses congrès et ses rencontres regroupant chercheurs, formateurs et travailleurs sociaux. L'AIFRIS s'appuie sur les connaissances et les pratiques de formateurs, étudiants, chercheurs, professionnels, bénévoles, personnes accompagnées, élaborateurs de politiques sociales et publiques. Sur la base de cette dynamique de décloisonnement, d'ouverture et d'enrichissement réciproque, qui tonifie et stimule les réflexions et concourt à l'inventivité dans les projets d'actions et les réponses professionnelles, le Comité Scientifique Permanent (CSP) de l'AIFRIS souhaite promouvoir la diffusion d'articles témoignant de cette démarche par la création d'une revue internationale de référence pour le travail social et l'intervention sociale.

Ligne éditoriale

La revue de l'AIFRIS soutient le développement scientifique, pédagogique, professionnel et le rayonnement international du travail social et de l'intervention sociale. Dans une approche interdisciplinaire et multiréférentielle, elle articule les savoirs des acteurs de ce champ professionnel et académique : formateurs, chercheurs, professionnels et publics. Elle propose un espace de production international pour promouvoir les recherches, les expériences pédagogiques et les pratiques professionnelles, dans un contexte d'analyse des transformations socioéconomiques et culturelles contemporaines. Conformément à la finalité du travail social et du développement social, cette revue souhaite participer à renforcer les droits sociaux fondamentaux, la posture démocratique et la reconnaissance, la transmission et la co-construction des pratiques et des savoirs du travail social.

En conformité avec les statuts de l'AIFRIS, la revue travaille à :

- favoriser les rencontres et les échanges d'expériences au sein d'espaces francophones et interculturels ;
- créer des liens et favoriser le développement de projets communs (scientifiques, pédagogiques et professionnels) ;
- faciliter les échanges locaux, régionaux, nationaux et internationaux dans le champ du travail social et de l'intervention sociale ;
- nouer des liens et établir des partenariats avec des associations locales, régionales, nationales ou internationales qui partagent ses préoccupations.

Les textes, publiés en langue française, visent à promouvoir la recherche, l'expertise et l'innovation en travail social. La revue valorise des contributions présentées à chaque congrès de l'AIFRIS qu'elle prolonge selon les normes de la publication académique. Non thématique, elle s'articule néanmoins à l'approche développée par chaque congrès, aux travaux des Groupes Thématiques et se nourrit de la base de données des communications mises en ligne. La périodicité de la Revue de l'AIFRIS est annuelle, ce qui n'exclut pas des numéros spéciaux.

Appel permanent à contributions

Pourquoi une nouvelle revue autour de la recherche dans le travail social ? Parce qu'il nous apparaît, au sein de l'AIFRIS et au fil des congrès et rencontres tenus avec nos homologues chercheurs, formateurs et travailleurs sociaux, que des passerelles restent encore à jeter et à consolider entre ces porteurs de savoirs partiels du social. Faire circuler ces savoirs professionnels, expérientiels et leurs dimensions éthiques — c'est la conviction de notre association internationale — participe de l'enjeu démocratique porté par l'intervention sociale. C'est aussi contribuer à la construction progressive d'un champ de recherche. Les légitimités de chaque approche spécifique s'ouvrent ainsi à la critique et à l'enrichissement réciproque de tous les acteurs du travail social, et construisent un espace de nouvelles représentations et connaissances partageables et utiles aux pratiques professionnelles des uns et des autres.

Aussi, notre ambition est marquée de particularités. Souhaitant dépasser le clivage récurrent entre académisme d'une part et discours professionnel de l'autre, comme une dichotomie entre savoirs sacrés et savoirs profanes, nous tenons, au sein du CSP de l'AIFRIS, à affirmer la coexistence d'une « recherche en laboratoire » et d'une « recherche de plein champ » : pour éprouver des thèses, la confrontation au réel est un incontournable de la démarche de recherche. Parallèlement, nous tenons l'ensemble des parties d'un système d'action déterminé comme capables de penser, de formuler des jugements, et d'inscrire ainsi l'évaluation dans

tous les actes et pensées de leur vie ordinaire. C'est dire que tous les acteurs (formateurs, étudiants, chercheurs, professionnels, bénévoles, personnes accompagnées, élaborateurs de politiques sociales et publiques, etc.) sont en capacité de formuler des choix d'action, de les référer à des valeurs et des analyses, et d'en partager les acquis et les questions.

C'est ce défi que souhaite relever notre Revue : faire la démonstration d'une pertinence de discours issus de toutes les pratiques du travail social, telles que les interventions sociales, les expérimentations pédagogiques et les recherches, pour peu que les critères de validation académique et de clarté de la communication soient tenus avec rigueur. Le choix de l'usage du français n'est pas neutre non plus. Dans un univers de la recherche largement dominé par la langue anglaise, il nous importe de laisser place à une expression francophone porteuse des nuances propres à notre langue. Ce parti pris n'empêche pas des articles traduits d'autres langues.

Cette présentation est une invitation faite au lecteur de se saisir de cette opportunité de faire connaître ses analyses et réflexions, partant de son expérience professionnelle dans le champ du travail social ou de l'intervention sociale. Il peut s'agir d'évoquer une recherche en cours ou aboutie, de partager une réflexion sur une thématique, de rendre compte d'une pratique professionnelle, ou encore de partager une innovation. Chaque acteur du travail social est ainsi en capacité d'apporter sa pièce à l'édifice des savoirs qui circulent quotidiennement dans ces domaines.

Soyez assurés que notre équipe de rédaction saura vous accompagner dans cette démarche de partage et d'enrichissement de nos savoirs sur le Social.

Modalités d'accompagnement des articles

Le croisement des savoirs du travail social et de l'intervention sociale nécessite de dépasser le nécessaire *statu quo* des modalités habituelles de la production d'articles.

La revue de l'AIFRIS propose ainsi que des binômes d'accompagnateurs à l'écriture scientifique se constituent, sur la base d'un membre du CSP et d'un acteur extérieur à la revue (professionnel, expert, formateur, universitaire, etc.).

Chaque binôme se charge de trouver un ou plusieurs auteurs potentiels sur la base d'une contribution repérée lors du précédent Congrès, pour permettre la formalisation écrite attendue pour un article. Au-delà du respect de normes formelles, le travail du binôme consiste à accompagner l'auteur dans les multiples démarches nécessaires à la rédaction d'un article scientifique, comme l'exposé du corpus ou de la pratique analysés, la rédaction de l'argumentaire théorique ou la recherche de références supplémentaires pour alimenter la réflexion. La finalité de cette méthode est de parvenir à une forme d'hybridité d'écriture

nourrie par un accompagnement pluriel, dans lequel le binôme fait valoir un statut de co-auteurs, dans une fonction relevant de la maïeutique.

Cette méthodologie particulière à la revue contribue au nécessaire déplacement des identités inhérent au projet de l'AIFRIS, au service d'une écriture concernant tous les lecteurs pluriels de l'intervention sociale.

Organigramme de la Revue

Le Comité de Rédaction de la Revue est le CSP de l'AIFRIS.

Le Comité Editorial de la Revue est composé des rédacteurs adjoints, qui accompagnent le projet de rédaction de la Revue, et des accompagnateurs à l'écriture, qui forment des binômes de formalisation des articles avec les auteurs.

Modalités de présentation des articles

Les articles ne doivent pas dépasser 64000 signes, espaces compris (y compris photos, tableaux, références bibliographiques) : soit 18 pages imprimées.

Le nom de l'auteur, son appartenance institutionnelle et son adresse électronique doivent figurer sur la première page.

Le nom de l'accompagnateur, son appartenance institutionnelle et son adresse électronique doivent figurer sur la première page.

L'article doit être accompagné d'un résumé en français et en anglais de 120 mots environ.

L'article doit être accompagné 1er niveau en 16, 2^{ème} niveau en 14 et 3^{ème} niveau en 12.

Les citations doivent être placées entre guillemets.

Modalités de proposition d'articles

Tous les projets d'articles donnent lieu à un accompagnement avec un des membres du Conseil Scientifique Permanent (CSP) de l'AIFRIS. Pour cela, les futurs auteurs doivent contacter l'un des rédacteurs adjoints de la revue, dont les adresses mails sont indiquées dans la présentation de l'équipe de rédaction de la revue. Une réponse sera apportée en fonction de l'acceptation du CSP de mettre en œuvre un accompagnement à l'écriture.

Il est aussi possible pour le potentiel auteur de proposer un accompagnateur extérieur au CSP de l'AIFRIS, en précisant ses coordonnées, pour la mise en place d'un binôme avec un membre du CSP.

Toute proposition d'article doit indiquer le thème, les enjeux du futur article et une présentation de l'auteur. Les propositions d'articles qui sont basées sur une contribution du dernier congrès de l'AIFRIS sont considérées comme prioritaires.

La sollicitation du CSP se fera au rythme du calendrier de ses réunions, ainsi que les réponses aux auteurs, mais c'est à l'issue de l'accompagnement que l'article est accepté et publié.

Rédaction des références Bibliographiques

Norme bibliographique AFNOR, Association Française de NORmalisation

Toute référence bibliographique est constituée d'un certain nombre d'éléments d'identification de votre document (auteur, titre, édition,...) organisés selon un ordre précis.

Elle doit être présentée de façon homogène dans le style choisi pour chaque élément (taille des caractères, police et casse).

Elle varie selon le type (ouvrage, articles, congrès,...) et le support (papier, on line, cédérom,...) du document auquel elle se rapporte.

Dans le corps du texte, la présentation des références bibliographiques doit respecter les indications suivantes :

Nom de l'auteur et date entre « parenthèses » (Nom, date) et en cas de citation (Nom, date, pp.)

En fin d'article la citation complète :

Les livres /ouvrages

AUTEUR. *Titre de l'ouvrage*. Tomaison. Édition. Lieu d'édition : Éditeur commercial, année de publication, nombre de pages. (Titre de la Collection, n° de la collection). ISBN (Facultatif)

AUTEUR, AUTEUR, AUTEUR, et al. *Titre de l'ouvrage*. Tomaison. Édition. Lieu d'édition : Éditeur commercial, année de publication, nombre de pages. (Titre de la Collection, n° de la collection). ISBN (Facultatif)

Exemple GUIMELLI C. *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel, Switzerland : Delachaux et Niestlé, 1994, 277 p.

BESKOS DE. *Boundary elements XXIII*. Southampton : WIT, 2001, 496 p. (Advances in boundary elements, Vol. 10).

BONNET M., PILVIN Ph., RAYNAUD M., et al. *Problèmes inverses en mécanique des solides : principes, méthodes de résolution, applications*. Paris : Institut pour la promotion des sciences de l'ingénieur, 1995, pagination multiple. 1.1.2. Parties et contributions à des livres (cas des publications collectives)

AUTEUR du chapitre. « Titre du chapitre ou de la contributions ». In : AUTEUR ou EDITEUR SCIENTIFIQUE de l'ouvrage. *Titre de l'ouvrage*. Tomaison. Édition. Lieu d'édition : Éditeur, année de publication, pagination. ISBN (Facultatif)

Exemple RYAN P., BUTCHEMANN C.F. «The school-to-work transition». In: O'Reilly J., SCHÖMANN (eds). *International handbook of labour market policy and evaluation*. Cheltenham : E. Elgar, 1996, p.663-782.

Les articles de revues

AUTEUR, AUTEUR. « Titre de l'article ». *Titre du périodique*, année de publication, volume, numéro, pagination. ISSN (Facultatif)

Exemple JOFFRE P., LOILLER T. « L'organisation en réseaux : répondre aux mutations de l'environnement des entreprises ». *Cahiers français*, juillet-août 2004, n° 321, p.69-76.
DAGORN R-E. « Economies-mondes et capitalisme ». *Sciences humaines*, octobre 2004, n° 153, p. 50-53.

Les Thèses

AUTEUR. *Titre de la thèse*. Discipline. Lieu de soutenance : Université de soutenance, année de soutenance, nombre de pages.

Exemple LEPERS X.. *Les relations d'échanges entre la grande distribution et ses fournisseurs : le cas de l'enseigne Auchan*. Thèse Sciences de Gestion. Paris : Paris 9, 2003, 2 vol. (XIX-451, 172 p.).

Décret, loi, circulaire papier

AUTEUR. *Titre*. Journal officiel, n° du JO, date de publication, nombre de pages.

Exemple FRANCE. MINISTERE DE L'ECOLOGIE ET DU DEVELOPPEMENT DURABLE. *Décret n°2003-832 du 26 août 2003 modifiant le décret n°98-1262 du 29 décembre 1998 portant statut des personnels de l'Office national de la chasse et de la faune sauvage*. Journal officiel, n° 201 du 31 août 2003, p. 14907-14910.

Site internet

AUTEUR. ou ORGANISME. *Titre de la page d'accueil* [en ligne]. Disponible sur : <URL>. (date de consultation).

Exemple NADJI F., BOUDIA D. *Guide de rédaction des références bibliographiques* [en ligne]. Villeurbanne : Doc'INSA, 2001. Disponible sur : <<http://docinsa.insalyon.fr/refbibli/index.php>> (consulté le 4.11.2004).

Article de périodique en ligne

AUTEUR. « Titre de l'article ». *Titre du périodique* [en ligne], année de publication, volume, numéro, pagination [consulté le]. Disponible sur : <URL> ou nom de l'éditeur du bouquet de périodiques électroniques.

Exemple STAN N. « The globalization of Europe : an interview with Wisse Dekker ». *Harvard Business Review* [en ligne]. May-June 1989, Vol. 67 Issue 3, p. 90-96 [consulté le 4-11-2004]. Disponible sur : EBSCO Host research databases.

Source : © SCD Paris Dauphine — Place du Maréchal de Lattre de Tassigny 75775 Paris Cedex 16
Service commun de la documentation. Savoir rédiger des références bibliographiques. [En ligne]. Disponible sur : http://www.bu.dauphine.fr/scd/formation/m10809/Savoir_rediger_des_references_bibliographiques.pdf (consulté le 16 juin 2017).

Le croisement des savoirs.

Joelle LIBOIS

Présidente de l' AIFRIS

Pourquoi éditer une nouvelle revue sur le travail social, aujourd'hui? Parce qu'il nous apparaît, au fil des congrès et rencontres tenus avec nos homologues chercheurs, formateurs et travailleurs sociaux, que des passerelles restent encore à jeter et à consolider entre ces porteurs de savoirs pluriels du social. Faire circuler ces savoirs professionnels, expérientiels et leurs dimensions éthiques — c'est la conviction de notre association internationale — participe de l'enjeu démocratique porté par l'intervention sociale. Dire cela c'est une chose, il nous reste à affronter le réel d'un tel projet.

L'enjeu de taille est de faire circuler les connaissances entre ces différentes entités, sans oublier les savoirs dits profanes, portés par les populations directement concernées par l'intervention sociale. Nous souhaitons dépasser le clivage récurrent entre académisme d'une part et discours professionnel de l'autre, tout comme la dichotomie traditionnelle entre savoirs sacrés et savoirs profanes.

Mais un savoir-faire sans discours, essentiellement sans écriture peine à trouver légitimité et suspend le développement de la profession par absence de transférabilité. Michel de Certeau (1990) nous éclaire sur la construction historique de l'écart entre *théorie* et *pratique*.

«Sur trois siècles, malgré les avatars historiques de la conscience ou les définitions successives du savoir, reste permanente la combinaison entre deux termes distincts, d'une part une connaissance référentielle et «inculte», d'autre part un discours élucidateur qui produit à la lumière la représentation inversée de son opaque source. Ce discours est «théorie». Il conserve au mot sa signification antique et classique de «voir» ou de «contempler» (theôrein). Il est «éclairé». Le savoir primitif, dans la mesure où il a été progressivement dissocié des techniques et des langages qui l'objectivaient, devient une intelligence du sujet, mal définie sinon par des neutres (avoir du flair, du tact, du goût, du jugement, de l'instinct, etc.) qui oscille entre les régimes de l'esthétique, du cognitif ou du réflexe, comme si le «savoir-faire» se réduisait à un principe insaisissable du savoir». (Michel de Certeau, 1990, p. 112)

A l'occasion du congrès de Montréal, 7^{ème} congrès international organisé sous l'égide de l'AIFRIS, nous ouvrons un nouvel espace de valorisation des savoirs, savoirs issus de la pratique, savoirs émergents de la formation, savoirs portés par la rencontre de publics, de professionnels et de chercheurs. Donner la parole, via la médiation de l'écrit à ceux qui ne trouvent place dans les revues scientifiques, accompagner l'émergence de récits et de construction de connaissances correspond parfaitement aux enjeux de croisements des savoirs, tels que l'a mis en place ce congrès et tel que le défend la philosophie de l'AIFRIS.

Nous questionner sur le bien-fondé d'une telle démarche, qui porterait le risque de gommer les différences qui déterminent les différentes modalités de savoirs, est nécessaire à la démarche. Faut-il rechercher une complémentarité, une co-dépendance ou encore tendre à une séparation afin de ne pas dénaturer la nature même des savoirs? Nous pensons avec Jobert qu'il importe «*d'articuler, en les différenciant, savoirs théoriques et savoirs pratiques*» (Jobert, 1999, p. 218). Il s'avère que confondre la pratique avec la théorie peut revenir à tuer dans l'œuf la richesse des spécificités. Rappelons-nous la force de l'œuvre de Mendel lorsqu'il définit l'acte comme une aventure et qu'il développe la théorie de *l'acte-pouvoir* qui permet au sujet d'exercer un pouvoir réel sur ce qui le concerne (Mendel, 1998). Le savoir-faire ne peut être généralisable, transférable sous la forme d'un «copier-coller». Il peut par-contre être objectivable dans la compréhension cognitive de ses dimensions subjectives et risquées. A l'aune des savoirs pratiques, les théories sont également ouvertes à l'inattendu ; c'est d'ailleurs bien souvent à propos d'un «accident», d'un «raté», que les chercheurs trouvent une nouvelle piste de pensée.

Si nous partageons largement cet intérêt pour la pratique, le retour sur la formation pose des défis importants. Passer de l'empirie à la formation demande de relever le caractère objectivable du savoir pratique. Se pose alors la question de la mise en intelligibilité des savoir-faire en vue de formation professionnelle. Comment mettre à disposition des savoir-faire sous des formes intelligibles et appréhendables?

L'entrée des formations «professionnalisantes» au sein des formations tertiaires a ouvert un champ de recherche prolifique sur les savoirs engagés dans l'acte. L'enjeu est de former des futurs professionnels porteurs de savoirs pratiques, de savoir-faire directement utiles aux métiers, mais aussi de connaissances théoriques aptes à déceler les multiples facettes de la réalité. La science doit pouvoir s'appuyer sur des savoir-faire constitués de savoirs ingénieux, complexes, opératifs et référencés. C'est alors se questionner sur les logiques d'ensemble qui sont à l'œuvre au sein des situations singulières et repérer comment des situations singulières nous renvoient à des logiques d'ensemble. La prise en compte de la singularité de l'acte ne fait pas l'impasse sur les savoirs à la condition de les référer à des connaissances académiques, à des méthodologies spécialisées, à des modèles d'intervention, à l'expérience, à la réflexivité, à l'examen de son propre rapport à autrui et à la situation.

Nous avons tenté, au travers de ce numéro ZERO, de rendre lisibles des savoir-faire en situation. Les penser et écrire, ouvre à l'exercice parfois périlleux d'une montée en généralité, du singulier à l'universel.

Se référant aux métiers de l'humain, nous pensons qu'on en a jamais fini d'apprendre ou plus précisément qu'on en a jamais fini de ne pas savoir. Ne pas savoir ce qui est bon pour autrui, ne pas savoir ce qui est à mettre en œuvre. Nous allons même jusqu'à penser que les métiers du social demande à savoir accepter de ne pas avoir de solutions prédéterminées. Si l'expérience permet de recourir à des modes de faire stabilisés, l'imprévu reste de mise dans de nombreuses situations. A chaque fois l'issue est à chercher, le projet à construire, avec l'ensemble des acteurs-trices engagés dans la situation. Car l'activité professionnelle dans les métiers de l'humain s'affronte en cours de réalisation à l'activité d'autrui et au contexte dans laquelle elle se déroule.

Le travail social, dans sa référence aux valeurs du développement du pouvoir d'agir des plus démunis, se positionne dans un rapport à la théorie fait d'hésitations, de déconstructions et de reconstructions. C'est à ceci que se dédie notre nouvelle revue qui se construit de manière empirique, tel que le démontre notre premier numéro.

J'aimerais ici remercier tout particulièrement le comité de rédaction, les auteurs et les accompagnateurs, ainsi qu'Aude Bessmann, attachée de recherche à l'IRTS Paris Île de France, qui s'est chargée du travail éditorial pour chaque article, sans oublier le soutien du groupe Documentation sociale Internationale Francophone. Sans cette dynamique collective (PRISME), ce numéro ZERO n'aurait pu faire l'objet d'une première présentation pour l'ouverture de notre 7ème congrès international. Si celui-ci est placé sous l'égide d'un questionnement sur les nouvelles solidarités en acte, la ligne éditoriale de notre nouvelle revue montre que les rêves, les plus fous, sont par essence guère réalistes. Mais abordés de manière solidaire, ils deviennent réalisables.

Bibliographie

CERTEAU de M., 1990, *L'invention au quotidien*. 1. Arts de faire, Paris, Gallimard, 1990, 345 p.

JOBERT, G., 1999, L'intelligence au travail. In : Carre, P. & Caspar, P. (éds.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod, 205-221.

MENDEL, G., 1998, *L'acte est une aventure*. Paris: Editions La Découverte, 1998, 500 p.

Sur les rails ...

Philippe DUMOULIN

Président du Comité Scientifique Permanent d' AIFRIS

L'idée d'une Revue de l' Aifris, née au sein du Bureau et reprise à la volée par le Comité Scientifique Permanent (CSP) il y a un an, accouche à son tour d'un premier numéro. Numéro ZERO, pour expérimenter la méthode d'accompagnement et de valorisation des productions volontaires, ainsi que roder l'équipe des rédacteurs et le CSP à la coordination nécessaire.

C'est un pari gagné dans les temps impartis, comme — vous le découvrirez ici — dans l'atteinte des ambitions portées sur ce premier essai. Dans son élaboration, ce numéro illustre l'intention de croisement des savoirs et des compétences que nous fixons pour objectif permanent de la Revue. Six accompagnateurs se sont proposés au sein du CSP comme compagnons d'écriture. Ils sont universitaires, formateurs en école de travail social, directrice de haute école, directeur et directrice de recherche. Ils sont allés à la rencontre d'étudiants et de professionnels du Secteur Social pour leur proposer cette aventure particulière d'assistance à l'écrit : au sens étymologique d'ad-sistere, « être assis auprès de » .

Les auteurs des articles présentés illustrent un second niveau de diversité : ils sont belges, français, libanais et suisses ; ils sont étudiante, professionnelle chercheuse, docteur, formateur-chercheur, documentaliste, directrice d'établissement...

Ces « 12 personnages en quête de production » vont croiser les attentes du groupe des rédacteurs ; ils vont aussi bénéficier de l'appui des documentalistes du Réseau Prisme, récents partenaires de l' Aifris venus renforcer la qualité des recherches et de leur présentation formelle.

Nous espérons que les lecteurs de ce premier numéro y trouveront l'intérêt et le plaisir de découvrir d'abord des sujets toujours nés d'un étonnement. Dans tous les cas, c'est l'implication des acteurs dans la diversité du Social qui les fait s'attarder sur un élément observé, un paradoxe, un malaise, une tension ... La recherche en travail social apparaît ainsi comme une démarche d'exigence personnelle, portée par le souhait honorable d'éclairer un « point dur » dans la pratique professionnelle ou dans la mise en œuvre des politiques sociales ou managériales. On remarquera ensuite que les questionnements s'enrichissent toujours d'un

temps d'arrêt sur les définitions et les références inscrivant la question dans un continuum cognitif. La rupture épistémologique qui s'ensuit amène, comme on le verra dans toutes ces productions, à relativiser des impressions premières, des réactions à chaud, des indolences de l'interrogation, pour s'engager sur un travail rigoureux et à ambition de transmission.

Peut-être constatera-t-on aussi que pour avancer dans la réflexion le changement de posture devient un atout redoutable. Ainsi voit-on percer, derrière les statuts des rédacteurs, les postures du critique de cinéma, du philosophe, du polémiste constructif, de l'investigateur scientifique, de l'interviseur, du praxéologue... Toutes postures décalées démontrant l'intérêt de parcourir des zones moins connues de la connaissance pour trouver réponse à des interrogations situées.

Aussi, si cette lecture réveille vos envies d'écrire, ou d'aventure intellectuelle, n'hésitez pas à rejoindre ces pionniers de la première heure. Nous sommes à votre écoute. Bonne lecture.

PRISME

Approche documentaire.

Le réseau documentaire en sciences et action sociales PRISME s'est associé à la réalisation de la revue de l'AIFRIS pour y apporter une compétence méthodologique d'organisation et structuration des métadonnées autour des articles produits pour une meilleure visibilité sur les espaces numériques dédiés.

Créé en 1973, PRISME réunit près de 70 adhérents (écoles de travail social, institutions sociales et médico-sociales, collectivités territoriales, associations...) et 130 documentalistes au service de plus de 30 000 utilisateurs (formateurs, étudiants/stagiaires, travailleurs sociaux, chercheurs, personnes accompagnées...).

Animés par la volonté de promouvoir une documentation sociale riche et de qualité, les professionnels de l'information et de la documentation adhérents au réseau, relèvent aussi le défi d'accompagner la recherche et ses publications du côté des tous les acteurs concernés.

La production des connaissances, qu'elle soit scientifique, professionnelle, ou encore expérimentielle, ne peut plus se passer d'une organisation rigoureuse de données.

Big Data, *Open Ressources* ou encore d'autres formes plus modestes de dématérialisation des savoirs et des connaissances, abondent sur l'espace Web. Sur ce même espace, la multiplication des moteurs de recherche et des bases de données spécialisées facilitent la veille stratégique, la recherche documentaire et la mise en relation des travaux de recherche.

Pour autant, si la recherche académique associée à des grands laboratoires ou à des modèles universitaires a trouvé ses circuits de mise en visibilité, les connaissances produites dans le travail social, malgré leur richesse incontestée, restent encore mal exploitées.

La rigueur dans l'usage du référencement bibliographique, l'anticipation des *process* facilitateurs pour la recherche documentaire sont des préalables incontournables pour rendre visibles les efforts de publication. Citons par exemple le vocabulaire contrôlé par des listes des mots-clés issus des langages structurés de type thesaurus, base de données réactives aux évolutions technologiques, présence sur des réseaux sociaux, sur des espaces

d'open data, etc. Dans cette perspective, l'approche documentaire proposée au sein de la ligne éditoriale de la revue se concrétise, dans un premier temps, par :

L'appropriation d'un langage structuré dans le champ sémantique propre au travail social permettant d'établir des listes des mots-clés pertinents pour la recherche documentaire ;

La mise en œuvre d'un protocole de modélisation des normes de rédaction bibliographiques pour les articles publiés dans la revue ;

La valorisation des écrits contenus dans la base de l'AIFRIS par l'établissement des liens entre les mots — clés de chaque article de la revue et les ressources capitalisées dans la base de données documentaire.

Pour illustrer de manière plus affirmée la dimension internationale de la revue et la démarche d'enrichissement mutuel en ressources bibliographiques, le travail documentaire s'attache, dans un deuxième temps, aux recherches de références en provenance des pays adhérents à l'AIFRIS et au-delà de ce périmètre.

Cette collaboration met ainsi en lumière un capital inestimable des savoirs dans le champ du travail social et de l'action sociale qui invite au dialogue, à la confrontation et au développement des pratiques inspirantes nourries par la recherche.

Infos pratiques

PRISME — réseau documentaire en sciences et action sociales

<http://www.documentation-sociale.org/prisme>

dhintea@irtshdf.fr

Rue Ambroise Paré, BP 71

59373 Loos Cedex

France

Articles

La pensée complexe : un élément fondamental pour aborder les paradoxes dans les espaces de management.

Annemarie GANTY

Accompagnatrice à l'écriture **Joëlle LIBOIS**

Résumé Les situations paradoxales font partie de l'environnement du cadre, des espaces de management. Le positionnement de la direction est primordial pour éviter les blocages, l'anxiété voire la souffrance au travail. Cet article ouvre une piste sur une définition de ces situations et sur une manière de les traiter par la pensée complexe. C'est un cheminement personnel permettant de saisir ce qui peut paraître insoluble comme une opportunité de dépassement et de facteurs de changements personnels et institutionnels.

Mots-clés management, paradoxes, complexité, gestion sociale, petite enfance, communication paradoxale, approche systémique, souffrance psychique, Suisse.

Abstract Paradoxical situations are part of the manager's environment and management spaces. The positioning of the management is essential to avoid blockages, anxiety or even suffering at work. This article raises some points to define these situations and a way to treat them by complex thinking. It is a personal process to grasp what appears insoluble as an opportunity for overcoming and factors of change, at the personal and institutional level.

Keywords management, paradoxes, complexity, social management, early childhood care, paradoxical communication, systemic approach, mental suffering, Switzerland.

À l'aise dans ma fonction de direction à négocier avec les paradoxes vécus au niveau opérationnel des situations et à les accompagner auprès des professionnels de terrain, j'ai rapidement été confrontée aux paradoxes liés à l'espace de management stratégique des institutions socio-éducatives. Je me suis alors trouvée peu « outillée » pour y faire face. Ainsi, afin de pouvoir les affronter pour les dépasser, je me suis intéressée à la littérature sur le paradoxe et la pensée complexe pour établir une définition d'une situation paradoxale. Dans un deuxième temps, à partir de la description d'une situation complexe vécue dans le champ du management, j'ai cherché à appréhender et penser le paradoxe soulevé de manière constructive et évolutive pour amener des éléments de résolution du problème.

Le contexte général

Je suis directrice de trois entités dans une association moyenne (100 collaborateurs), subventionnée à 100 % par les autorités fédérales et cantonales Suisses. Une de ces entités, l'AEMO petite enfance (APE), a pour mission principale de diminuer les hospitalisations sociales de bébés entre 0 et 2 ans, en favorisant des retours à domicile avec un accompagnement intensif et individualisé à chaque situation. Cette prestation est issue d'un besoin identifié tant par les organes financeurs pour des économies substantielles (coûts élevés d'une journée hospitalière), par les politiques via une interpellation du pouvoir législatif au pouvoir exécutif, que par les professionnels de tous bords qui relèvent l'inadéquation d'une prise en charge hospitalière pour des difficultés psycho-sociales, notamment en termes de développement psycho-affectif du bébé.

Notre association s'est vue approchée au mois de janvier 2016 pour la mise en place de cette prestation, eu égard à notre expérience en Action éducative en milieu ouvert (AEMO) et le souhait de diversification des prestataires sur le champ de la toute petite enfance. Le Bureau du Comité de l'association et moi-même avons accepté le défi de créer cette entité et la première intervention a eu lieu en avril de la même année. D'autres institutions auraient pu prétendre à remplir cette mission. Son financement ne fait pas l'objet d'un contrat de prestation mais d'une facturation à l'heure. Un équivalent plein temps est pérennisé depuis décembre 2016 et 0.5 EPT, déjà effectif, en attente de contractualisation. Pour assurer le suivi, une petite équipe d'éducatrices sociales est engagée et est renforcée, depuis peu, par des infirmières spécialisées « bébés » également en activité en milieu hospitalier. Des négociations sont en cours avec des psychologues en activité dans un service éducatif itinérant pour des enfants de 0-6 ans présentant des besoins particuliers. Ainsi, un accompagnement avec un regard pluridisciplinaire est offert selon les besoins des familles et de l'existence ou non d'un réseau. Sans ce soutien à domicile, décidé par le service de la protection de la jeunesse du canton, le bébé ne pourrait retourner ou rester en famille.

La problématique de la toute petite enfance est au cœur des préoccupations actuelles et nombre de projets, ambulatoires ou résidentiels, voient le jour pour soutenir et accompagner les familles en difficulté psycho-médico-sociale. Peu ou pas d'espace structurel existe pour permettre une certaine coordination dans les différentes offres pour cette population.

En qualité de directrice, j'ai dû très rapidement engager des personnes compétentes, penser le projet et débiter l'accompagnement des situations en attente. Je suis l'interface privilégiée pour les partenaires décideurs, les professionnels de la prestation et le réseau terrain : un projet-action délicat sans moyens supplémentaires au niveau de la gestion managériale. Durant les dix mois de mise en place de ce projet-action, je me suis trouvé confrontée à une problématique très présente dans la fonction de directrice d'institution socio-éducative.

Problématique identifiée : les situations paradoxales

Les situations paradoxales, contradictoires et de double contrainte font partie de l'environnement du cadre, de l'espace de management ; elles sont constitutives de la fonction (Janvier, 2015). Elles peuvent se situer à différents niveaux, organisationnel, institutionnel, opérationnel, voire personnel, et être source de phénomènes de blocages, d'anxiété et de souffrance au travail. Morgan (2007, cité par Bollecker, 2010, page) donne quelques exemples de tensions contradictoires auxquelles sont soumises les organisations que j'ai pu relever dans mon contexte particulier :

innover	↔	éviter les erreurs
penser à long terme	↔	avoir des résultats rapides
limiter les coûts	↔	accroître la qualité
collaborer	↔	concurrencer
être flexible	↔	respecter les règles

Une direction se trouve devant des choix délicats face à ces situations paradoxales : les ignorer, les éviter, les vivre comme un obstacle à son management ou alors, les aborder comme des opportunités, des facteurs de changements et les accepter comme des situations incontournables. Choisir ce second positionnement implique de prendre en compte la complexité dans laquelle le directeur évolue et de sortir de la pensée simplifiante qui mène à une intelligence aveugle, réfutant l'alternative et le multi dimensionnel (Morin, 2005, pp. 19-20). L'enjeu est de développer des outils pour affronter ces situations paradoxales, de sortir du simple constat de leur existence pour ne pas les subir mais les utiliser de manière constructive.

Le paradoxe dans les institutions socio-éducatives

Afin de trouver des outils pour aborder ces situations paradoxales, il paraît essentiel de commencer par déterminer une définition du paradoxe dans le contexte spécifique d'un espace de management en institution. « C'est la théorie qui détermine ce que l'on peut observer » (Einstein, cité par Wittezaele, 2008, p. 19), au-delà des définitions du Larousse¹ : « Opinion contraire aux vues communément admises. Être, chose ou fait qui paraissent défier la logique parce qu'ils présentent des aspects contradictoires ».

L'École de palo alto

La notion de double-contrainte amenée par Bateson, notamment, est décrite comme « une distorsion parfois pathogène que l'on peut découvrir dans la communication » (Wittezaele (dir.), 2008, p. XI). Les messages sont simultanés et contradictoires, Bateson les nomme *paradoxes pragmatiques*. Cette notion a d'abord été étudiée dans le cadre de la maladie mentale, de la psychanalyse et des interactions familiales. Ces messages contradictoires/paradoxaux mènent à des réponses illogiques ou à des comportements bizarres. Cependant, pour Bateson, ces attitudes ne sont plus considérées comme aberrantes, mais comme une réponse à des situations où toutes les issues normales sont bloquées. Il relève la nécessité de prendre en compte l'environnement, le contexte et les interactions dans l'étude du phénomène et de ne pas étudier l'homme isolément. « Si nous voulons comprendre le fonctionnement d'un être ou d'un système vivant, nous devons tenir compte de la dynamique interactionnelle entre lui et son contexte de vie, du processus interactionnel qui l'influence et le structure, du processus de vie » (Wittezaele (dir.), 2008, pp. 21-22).

Dans les années 1970-1980, la notion de double contrainte entre dans le discours des travailleurs sociaux puis, dans les années 1990, dans celui des sciences de la communication. La notion de base de Bateson est dès lors plus diffuse et se transforme du point de vue sémantique. Duterme, (in Wittezaele (dir.), 2008) inscrit cette notion dans le monde de l'entreprise moderne. Pour l'auteur, ce contexte constitue un terrain favorable aux situations paradoxales dans lequel il est nécessaire d'en repérer les séquences ; leur répétition les rend difficiles à supporter, pourtant elles sont inévitables et le travailleur ne peut s'y soustraire. Dans la logique linéaire classique, il est admis que les messages contradictoires peuvent être réfutés ou opposés. Dans l'univers interactionnel amené par Bateson, la notion de contexte est introduite et les messages contradictoires peuvent affecter les individus.

¹ www.larousse.fr/dictionnaires/francais/paradoxe/57878

« Dans l'univers *traditionnel* on attribue cette souffrance à des faiblesses intrinsèques à l'individu (incapacité à supporter la pression, les stress ou encore des problèmes personnels) alors que dans un monde interactionnel on la considère comme un processus d'adaptation à un contexte où toutes les issues sont bloquées » (Wittezaele (dir.), 2008, pp. 107-109). « Dans la perspective interactionnelle on considère que ces comportements perçus comme inadéquats, irrationnels, voire autodestructeurs se sont construits sur des bases logiques, adaptées, en fonction d'une certaine perception du contexte » (Wittezaele (dir.), 2008, p. 112). Une fois pérennisées, ces actions ne sont pas illogiques car construites à partir des règles du jeu global. Ces conduites, dans le réel, mènent à des actions parasites qui sont source d'insatisfaction ou de risques. La perspective traditionnelle est plus linéaire et rationnelle. L'objet est pratique et reste teinté de taylorisme. Les entreprises structurées ont peu développé, jusqu'alors, des perspectives psychosociologiques ou une approche théorique des relations humaines. Elles ont tendance à traiter l'ensemble comme une série de sous-systèmes. Seule les relations interpersonnelles sont vues sous l'angle d'une logique interactionnelle. Dans ce système, l'organisation peut être considérée comme asservie, tout dysfonctionnement fait l'objet d'une recherche de l'erreur humaine et des spécialistes sont appelés pour modifier le comportement de l'individu. Il faut trouver un coupable sans tenir compte de la complexité du système (Wittezaele (dir.), 2008, p. 113).

D'un point de vue de l'évolution des organisations

De Gaulejac (De Gaulejac et Hanique, 2015) affirme également que les distorsions de la communication, jusque-là intrafamiliale, s'étendent à la société et au monde du travail. Pour l'auteur, la société hypermoderne se caractérise par l'exacerbation des contradictions individu-société. Chaque individu doit être créatif et responsable tout en étant adaptable, flexible et répondre à des normes très strictes. Il reçoit la prescription d'être autonome mais en même temps il est soumis à l'injonction d'incorporer les normes, il se doit d'être exceptionnel avec le risque de ne plus se sentir ou être à la hauteur ; ainsi se produit du stress, de l'anxiété et la course en avant s'accélère. L'individu hypermoderne se doit de dépasser les limites, louvoyer avec les contradictions, être capable de supporter les injonctions paradoxales pour se réaliser. L'individu moderne se réalisait par la maîtrise, la force morale, le respect... L'individu hypermoderne est confronté à l'instabilité permanente. Les anciens systèmes, pour répondre aux conflits d'intérêts, sont inopérants.

Selon l'auteur, la révolution managériale de la fin des années 1980 a eu un énorme impact sur la gestion des institutions publiques, elle les a rendues *paradoxantes*. Cette révolution s'est construite sur trois principes : le développement informatique qui est binaire, le développement d'un modèle scientifique construit sur le modèle des mathématiques

et le principe de la non-contradiction. L'application de ce modèle dans les champs de la science comportementale et jusque dans les sciences politiques s'inscrit dans un registre de la responsabilité plutôt que de la conviction. Par ailleurs, les référentiels, les normes de qualité, les indicateurs de performance et d'efficacité, une gouvernance par objectifs, la culture des résultats, un management à distance, notamment, se substituent au pouvoir traditionnel d'un responsable qui décide et qui centralise : « La soumission des organisations à la logique financière a pour effet une relégation de toute autre conception de la valeur, en particulier de la valeur subjective du travail à l'aune de critères tels que *le travail bien fait* ou au regard des règles du métier. La finalité du système n'est plus de trouver les meilleurs équilibres entre des exigences contradictoires, mais d'imposer une priorité en termes de résultats financiers (...) L'injonction permanente de faire plus et mieux avec moins n'est qu'un avatar de la logique paradoxale qui est au fondement de cette révolution managériale » (De Gaulejac et Hanique 2015, pp. 91-92). Ainsi, le changement de paradigme au sein des institutions a provoqué une perte de sens et a multiplié les contradictions et les paradoxes. L'objectif n'est plus d'améliorer la qualité mais son ranking (positionnement) et de diminuer les coûts ; l'évaluation ne se porte plus sur la qualité mais sur la réalisation des objectifs. Ainsi, le sens du travail n'est plus défini en accord avec les compétences professionnelles mais en fonction de ce qui est rapporté à l'entreprise. Le salarié est confronté à une tension subjective intense entre deux postures : conserver l'estime de lui, sa cohérence interne, ou s'adapter aux exigences de l'organisation au risque de se construire un faux-self.

La pensée humaine n'est plus illogique et insensée mais une façon d'être pour s'adapter au monde tel qu'il est, produisant une logique binaire qui « se présente comme rationnelle, objective et scientifique parce qu'elle repose sur le principe de non-contradiction et du tiers exclu » (De Gaulejac et Hanique, 2015, p. 150). Son caractère linéaire ne convient pas aux aspects contenant du pluralisme causal et de la causalité circulaire. Appliquée aux organisations elle conduit à une représentation dénuée de contradictions, ce qui est bien loin du travail réel. Elle impose une rationalité instrumentale qui, appliquée aux choses humaines ne permet pas de comprendre les modifications imposées par l'environnement, la multidimensionnalité des causes et des effets, les processus de causalité circulaire et de récursivité. La fascination pour la quantification réduit l'individu à un être abstrait, virtuel et non contradictoire qui met en œuvre des comportements rationnels. Le monde est vu sans contradiction et il suffit de l'administrer, de le gérer au mieux. Ces constructions s'imposent car elles répondent aux préoccupations du pouvoir : « réduire les incertitudes, neutraliser les conflits, occulter les intérêts contradictoires, gérer les individus comme on gère des choses » (De Gaulejac et Hanique, 2015, p. 154). Ce positionnement revient à nier la complexité. L'imposition d'une pensée binaire réduit la réalité, positive ou négative. Le négatif est vu comme quelque chose de nuisible, qu'il convient d'éradiquer, les conflits sont considérés comme la

conséquence de dysfonctionnements. La pensée binaire « empêche de penser les conflits comme la conséquence de contradictions face auxquelles aucune médiation suffisante n'a été trouvée. Sans l'analyse par une médiation qui propose des régulations, des compromis, des équilibres, les contradictions se transforment en paradoxes » (De Gaulejac et Hanique, 2015, pp. 155-156).

Toujours selon de Gaulejac et Hanique, « Le paradoxe est la forme que prend une contradiction qui n'est pas reconnue, qui n'est pas acceptée comme telle » (2015, p. 91), mais aussi « Le paradoxe conduit à une impasse pour le sujet tant que celui-ci ne trouve pas le moyen de se dégager de l'obligation de répondre dans les termes qui lui sont imposés. Dans la contradiction les deux termes s'opposent, dans le paradoxe, ils s'annihilent » (De Gaulejac et Hanique, 2015, p. 264). Il est à considérer comme un défi à la raison, une invitation à dépasser les frontières de l'entendement : « La révolution managériale produit un monde chaotique tout en proclamant faire l'inverse, à savoir permettre au monde de sortir du chaos » (De Gaulejac et Hanique, 2015, p. 124).

De la complexité

La complexité, selon Morin, est « un tissu (complexus : ce qui est tissé ensemble de constituants hétérogènes inséparablement associés) : elle pose le paradoxe de l'un et du multiple. Au second abord, la complexité est effectivement le tissu d'événements, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas, qui constituent notre monde phénoménal. Mais alors la complexité se présente avec les traits inquiétants du fouillis, de l'inextricable, du désordre, de l'ambiguïté, de l'incertitude... » (Morin, 2005, p. 21). Cette tension révèle la complexité du réel, laisse apparaître que la vie n'est pas une substance mais bien « un phénomène d'auto-eco-organisation qui produit de l'autonomie » (Morin, 2005, p. 22). Il faut donc affronter cette complexité et non l'occulter, passer du paradigme de disjonction/réduction à celui de distinction/conjonction. Il est donc important de chercher à dépasser cette contradiction en intégrant la nécessité faire valoir les différences sans occulter l'unité.

Pour Morin (2005), la pensée simple cherche à simplifier pour mieux maîtriser, voire contrôler. La pensée complexe quant à elle s'exerce à une pensée capable de traiter avec le réel, de dialoguer, de négocier. La complexité intègre le tout et se refuse à réduire le réel mais elle reconnaît les principes d'incomplétude et d'incertitude. Ainsi, la pensée complexe amène à une tension entre l'aspiration à un savoir non parcellaire, non réducteur et la reconnaissance de l'inachèvement et de l'incomplétude. « La complexité est non pas la clé du monde mais le défi à affronter, la pensée complexe est non pas ce qui évite ou supprime le défi, mais ce qui aide à le relever, et parfois même à le surmonter » (Morin, 2005, p. 13).

Actuellement, les organisations ont de la difficulté à reconnaître et appréhender la complexité du réel. Historiquement, dès le XVII^e siècle, la science se développe par davantage de spécialisations, de parcellisations et de réduction. Les connaissances physiques, biologiques psychologiques, sociologiques mènent à des méthodes de vérifications empiriques et logiques et au paradigme de simplification (principes de disjonction et de réduction). La disjonction provoquée par cette évolution a « raréfié les communications entre la connaissance scientifique et la réflexion philosophique, qui doit finalement se priver de toute possibilité de se connaître, de se réfléchir, et même de se concevoir scientifiquement elle-même » (Morin, 2005, p. 18). L'humain est alors réduit au biologique et l'hyperspécialisation réduit le complexe au simple, l'unité de l'être en équations et calculs. Ainsi, « La pensée simplifiante est incapable de concevoir la conjonction de l'un et du multiple », isolant les objets de leur environnement et détruisant les ensembles et les totalités. Cette pensée « ne peut concevoir le lien inséparable entre l'observateur et la chose observée » (Morin, 2005, p. 19).

Pour l'auteur, la théorie des systèmes a permis d'ouvrir le champ de la complexité, en admettant que la vie peut être conçue comme un système ouvert associant des éléments différents et que les lois d'organisation du vivant ne sont pas constituées d'équilibre mais de déséquilibre. L'intelligibilité du système se trouve non seulement dans le système lui-même mais également dans sa relation avec l'environnement, qui fait partie du système tout en lui étant étranger.

Choix épistémologique

Les regards de ces auteurs sur le paradoxe relèvent la présence d'une contradiction entre deux exigences, deux idées, deux messages qui semblent ne pas pouvoir coexister ou qui sont source de comportements illogiques, posant ainsi une difficulté au sujet dans son acte. Ces regards apportent une notion complémentaire à la définition du Larousse : *le sujet dans l'action ET dans un contexte*. Selon la théorie de Bateson, les paradoxes sont donc également liés à une distorsion de la communication entre le sujet et son contexte ; De Gaulejac définit le paradoxe comme une contradiction non médiatisée notamment liée à la révolution managériale ; et Morin pose une vision plus générale et sociologique, voire philosophique, du paradoxe de l'un et du multiple. Il est à noter que chacun d'eux amène le concept de la théorie des systèmes.

Je définirai les situations paradoxales, dans ma fonction de directrice, selon les préceptes de la double contrainte de Bateson, car il ouvre sa théorie à différents niveaux d'interaction. Barel affine cette perspective en affirmant : « Pour qu'il y ait paradoxe, il faut que l'opposition entre des termes, des objets, fasse intervenir des niveaux de logiques distincts »

(1979, p. 62). Ce sont non seulement deux éléments contraires qui se rencontrent mais ils se confrontent sur différentes dimensions et le regard est alors tri-dimensionnel (Barel, 1979).

Pour aborder ma réflexion et mes actions je formulerai ainsi ma définition des situations paradoxales dans les espaces de management :

Les situations paradoxales naissent des messages ou des injonctions contradictoires qui sont issus d'interactions entre le contexte et l'individu, posant ainsi la notion d'un tiers/sujet dans la contradiction, que ces messages ou injonctions contradictoires soient interpersonnels, organisationnels, institutionnels voire personnels, tout en mettant à l'épreuve les actes dans l'espace de la gouvernance d'institutions sociales.

Action située

J'ouvre le questionnement d'une situation paradoxale au niveau des organisations. La politique fédérale actuelle sur l'enfance et la jeunesse se base sur la Constitution suisse et estime que la protection de cette population « requiert la construction d'une politique de l'enfance et de la jeunesse coordonnée et intégrée, plutôt que le développement de secteurs isolés² ». Ainsi, cela demande une certaine coopération entre les différents acteurs pour assurer la cohésion. D'autre part, la Confédération, dans un souci d'économie, a mis en place dès les années 1980 des réformes administratives inspirées de la nouvelle gestion publique. Une orientation de cette réforme a eu des conséquences directes sur les institutions par « l'introduction d'éléments propres à l'économie de marché et aux principes de la concurrence³ ». Je vais donc aborder le paradoxe soulevé par cette prescription de coopération et de concurrence. L'exposé de cette situation n'est pas un jugement sur les différents acteurs mais bien une représentation d'une situation paradoxale rencontrée dans l'espace de management qui est induite par une injonction, elle-même paradoxale, émanant d'un choix socio-politique.

Contexte

En janvier 2016, l'Office de l'enfance et de la jeunesse cantonal approche le Coordinateur de mon association pour la mise en place de la prestation AEMO petite enfance (APE). Ce dernier me demande si je suis prête à en prendre la direction. Il m'explique que l'Office souhaite diversifier les prestataires pour la toute petite enfance et équilibrer les forces

2 Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales & Office fédéral des affaires intérieures, *Politique enfance et jeunesse*, (2017). Disponible sur <https://www.politiqueenfancejeunesse.ch/themes-et-reglementation/definitions.html> (consulté le 15 mars 2017).

3 Administration fédérale des finances, *Principes de base de la Nouvelle Gestion Publique* (NGP), (2013). Disponible sur <http://www.flag.admin.ch/f/themen/1-1-1-grundlagen.php> (consulté le 15 mars 2017).

d'action. Bien que cette prestation s'ajoute aux autres entités, j'accepte. Deux autres Fondations, ayant des entités avec des spécialisations dans la toute petite enfance, auraient pu être approchées par l'Office et être également mandatées. Durant plusieurs mois, j'entends des « bruits » selon lesquels les dirigeants des autres Fondations ne comprennent pas le choix de l'Office et le trouvent paradoxal vu que nous n'avons pas d'entité spécialisée en la matière. Nous abordons toutefois la possibilité de collaboration étroite avec la Fondation A.

Je mets alors en place la nouvelle prestation en utilisant les ressources en personnel à ma disposition et en engageant une nouvelle éducatrice ainsi que des remplaçantes, toutes avec des contrats à durée déterminée, donc précaires.

Situation paradoxale

Après quelques mois, lors d'un Congrès, je suis abordée par le dirigeant de la Fondation B sur le sujet de l'APE et nous parlons également du thème de mon travail de master qui porte sur le paradoxe dans la mise en place de la nouvelle prestation APE. Il me dit que le sujet est tout trouvé : étudier le paradoxe que l'APE nous ait été confiée alors que des compétences pour la toute petite enfance se trouvent dans sa Fondation.

Durant l'année, alors même que nous nous rencontrons très régulièrement pour penser et développer une entité commune, les rares fois où nous abordons la question de l'APE avec la Fondation B, il m'est réaffirmé l'incompréhension que cette prestation nous ait été confiée. Avec la Fondation A, nous ouvrons un espace de coopération et une éducatrice de l'APE rencontre régulièrement une psychologue de cette Fondation pour travailler sur une situation particulière. J'ai également une discussion animée au sujet de l'APE avec une directrice de la Fondation B, en charge d'une institution de la toute petite enfance, et j'exprime à mon tour mon incompréhension quant au fait qu'à aucun moment nous n'avons pu ouvrir un espace de partage de compétences dans un esprit de coopération pour une même population, qu'au contraire nous restons sur un niveau de concurrence au sujet de l'obtention de la prestation.

Développement de la situation paradoxale

Face à cette situation, mes valeurs et mes idéaux se sont trouvés mis à mal. Je ne pouvais concevoir que la concurrence puisse prendre le pas sur la coopération. Réfléchir en termes de complexité du système et des organisations m'a permis une ouverture de pensée et d'introduire la notion de Morin (2005) du *un* et du *multiple*, de dépasser le *OU* pour le *ET*, ceci non seulement dans les aspects opérationnels ou personnels, mais également dans ceux des espaces de management. Les *multiples*, les prestations pour la petite enfance et les

injonctions organisationnelles étatiques ET les *uns*, l'APE et mes valeurs personnelles. J'ai pris pleinement conscience de la nécessité d'une part, d'affirmer la présence du *un* dans le *multiple* et, d'autre part, d'accepter l'existence du *multiple* pour le *un*, avec ces logiques qui peuvent être vécues comme paradoxales ; de ne pas être une dogmatique de la coopération mais d'accepter l'existence de la concurrence. La coopération pour le bien de la prestation ET la concurrence pour la vie, voire parfois la survie, de l'institution. Cet intense travail intérieur de métabolisation du ET a nécessité de nombreuses discussions avec des pairs, mon supérieur hiérarchique et avec le réseau pour pouvoir sortir de l'impasse, notamment émotionnelle, dans laquelle je me trouvais.

Dès lors, j'ai retrouvé un pouvoir d'action sur les aspects opérationnels et les options stratégiques de management, j'ai accepté la non-maîtrise du *multiple* et ai pu retrouver du sens dans l'exercice du *un*. J'ai pu affirmer l'existence de cette prestation auprès des acteurs, notamment auprès de la Fondation concurrente, pour permettre de développer des espaces d'abord d'échanges, pour pouvoir évoluer par la suite vers une certaine coopération et une cohésion des différents accompagnements. Avoir pu mettre des mots sur la situation paradoxale pour les professionnels concernés et sur la complexité du système, ainsi que mon affirmation de la légitimité de la prestation me permettent, aujourd'hui, de vivre plus sereinement ce que je perçois comme paradoxal : concurrence versus coopération.

Conclusion

Cette expérience de métabolisation d'une situation paradoxale par une pensée adoptant la notion de complexité décrite par Morin (2005) et l'acceptation que « le paradoxe organisationnel est une contradiction durable, voire permanente, entre des éléments qui apparemment s'excluent l'un l'autre mais coexistent malgré tout » (Talbot, 2003, cité par Bollecker, 2010, page), m'a confirmée dans l'idée qu'il était primordial de déceler les situations paradoxales qui mettent à mal les directions dans les espaces de management afin de prendre le temps de les penser et de les partager. La pensée complexe permet de prendre en compte les logiques des différents contextes et de les aborder comme parties intégrantes du tout (*multiple*), qui influencent l'action/la prestation (*un*) ET qui, pour autant, ne s'annulent pas.

Bibliographie

BAREL Y. (1979), *Le paradoxe et le système, essai sur le fantastique social*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble. 331 p.

- GAULEJAC V.** (de) et **HANIQUE F.** (2015), *Le capitalisme paradoxant ; un système qui rend fou*. Paris : Seuil. 288 p.
- JANVIER R.** (2015, 2^{ème} éd.), *Éthique de direction en institution sociale et médico-sociale*, Issy les Moulineaux : ESF Éditeur. 128 p.
- MORIN, E.** (2005), *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil (Points). 160 p.
- WITTEZAELE J.-J.** (dir.). (2008). *La double contrainte : l'influence des paradoxes de Bateson en Sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. 284 p.

Sites Internet

- BOLLECKER G.** (2010), *L'évolution des paradoxes organisationnels : le cas d'une organisation de service public évoluant vers le modèle marchand*, École de Management Strasbourg [en ligne] (page consultée le 5 juin 2017) <http://docplayer.fr/16010512-L-evolution-des-paradoxes-organisationnels-le-cas-d-une-organisation-de-service-public-evoluant-vers-le-modele-marchand.html>
- Politique enfance et jeunesse Suisse. « Thèmes et réglementation » [en ligne] (page consultée le 15 mars 2017) www.politiqueenfancejeunesse.ch/themes-et-reglementation/definitions.html
- Confédération Suisse. « Principes de base de la Nouvelle Gestion Publique (NGP) » [en ligne] (page consultée le 15 mars 2017. www.flag.admin.ch/f/themen/1-1-1grundlagen.pp
- Dictionnaire français Larousse. « Paradoxe » [en ligne] (page consultée le 15 mars 2017). www.larousse.fr/dictionnaires/francais/paradoxe/57878
- Voir aussi les articles extraits de la base de données de l'Aifris, Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale/ http://aifris.eu/o4exploitress/clt_recherche.php
- GOURAUD F.** (2013). « Pratiques et approche paradoxale systémique » [en ligne] (page consultée le 5 juin 2017). http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=1751
- HAMMOUDI S.** (2017). « Dynamique collective, projet et solidarités » [en ligne] (page consultée le 5 juin 2017). http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=4732
- KOLLY OTTIGER I., RONCHI A.** (2015). « Pour faire face aux changements: des espaces de créativité au service de la professionnalisation des cadres d'institutions » [en ligne] (page consultée le 5 juin 2017). http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=3844
- MAES R., DUTRIEUX B.** (2011). « Mutations paradigmatiques des politiques sociales : quels enjeux pour le management des centres publics d'action sociale (CPAS) ? » [en ligne] (page consultée le 5 juin 2017). http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=553
- THOMASSET E., GARNIER S.** (2015). « La formation des cadres dans les mailles de l'efficacité des dispositifs, du management d'équipes et de l'émancipation des usagers » [en ligne] (page consultée le 5 juin 2017). http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=3700
- TRUBERT O.** (2015). « Appréhender les notions de subjectivité et d'efficacité managériale en travail social » [en ligne] (page consultée le 5 juin 2017). http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=4047 Auteurs :

Planification stratégique d'une Unité d'accueil et de support aux familles d'enfants atteints d'handicap : analyse d'une démarche participative porteuse de solidarités.

Houwayda MATTA, Madeleine HIJAZI

Accompagnateur à l'écriture **Stéphane RULLAC**

Résumé Adhérant à la nécessité de consolider son partenariat avec les familles, une institution sociale libanaise s'est proposée d'instaurer une nouvelle Unité d'accueil et de support aux familles des enfants atteints d'handicap pris en charge par deux de ses secteurs spécialisés. Tenant à fonder l'élaboration du plan stratégique de l'éventuelle structure sur l'implication profonde des familles, cette institution sollicite l'École libanaise de formation sociale (ELFS) de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth comme établissement de formation et de recherche pour lui fournir le support scientifique nécessaire à l'exécution de cette démarche.

Une étude des besoins suivie par une analyse stratégique donnant lieu au plan escompté a été effectuée sous la direction scientifique d'une enseignante-chercheuse de l'ELFS. Le présent article restitue les stratégies méthodologiques privilégiées, s'insérant principalement dans une approche participative, et analyse l'expérience menée en dégageant différents types de solidarité relevant de trois ordres : lien famille-institution, lien intra-institutionnel et lien université-institution sociale.

Mots-clés Relation famille-institution, planification stratégique, approche participative, solidarités, handicap, conflit de loyauté, Liban

Abstract Responding to the need to strengthen its partnership with families, a Lebanese social institution has proposed to establish a new Unit for hosting and supporting families of disabled children managed by two of its specialized sectors. Eager to develop the

strategic plan for the possible structure on the deep involvement of families, the institution is urging the “École Libanaise de Formation Sociale” (ELFS, Lebanese School for Social Training) at Saint Joseph University in Beirut as a training and research establishment to provide scientific support for the implementation of this process.

A needs assessment, followed by a strategic analysis leading to the expected plan, was carried out under the scientific direction of an ELFS teacher-researcher. This article presents the main methodological strategies that are mainly based on a participatory approach, and analyzes the experience leading to the identification of different types of solidarity based on three levels of relationships : family-institution, intra-institutional and university-social institution.

Keywords Family-institution relationship, strategic planning, participatory approach, solidarity, handicap, conflict of loyalty, Liban

Introduction

Dans différentes problématiques sociales et socioéducatives, la relation famille-institution constitue une préoccupation majeure. Le partenariat entre ces deux acteurs s'avère être une panacée pour un meilleur service à la personne profitant des services institutionnels, qu'il s'agisse d'enfants en bas âge, de jeunes ou d'adultes faisant face à des problématiques particulières. Cependant, les équations de ces deux systèmes s'avèrent être différentes, chacun détenant une logique, une histoire et des modes de fonctionnement qui lui sont propres (Grange-Ségéral, 2012 ; Segers-Laurent, 2013). Ainsi, la réalité du partenariat telle que vécue concrètement par ces deux groupes semble refléter des expériences difficiles de rencontre et un lien famille-institution souffrant, menacé par une forme de rivalité et par une dynamique conflictuelle (André-Fustier, 2001 ; Segers-Laurent, 2013).

En effet, un « ensemble de contraintes, d'adaptations nécessaires, d'écueils inévitables constitue le soubassement potentiellement conflictuel de la complexité inhérente au fait de travailler à plusieurs » (Grange-Ségéral, 2012, p.1). Ces difficultés et contraintes se manifestent le plus souvent par des malentendus, un manque d'implication des familles dans le projet institutionnel ainsi qu'un manque de compréhension institutionnelle pour la réalité complexe et le vécu douloureux des familles (Segers-Laurent, 2013). Le jeune, ainsi coincé entre ces deux références, se sent obligé de choisir entre elles et vit alors un conflit intérieur de loyauté.

La complexité et la difficulté de ce travail partenarial est en fait due à la dynamique d'acteurs souffrant, chacun de son côté, d'un certain manque de reconnaissance et d'une certaine fragilisation de ses compétences.

De son côté, l'institution risque d'aborder la famille avec des préconstruits négatifs, un dénigrement des capacités parentales et des croyances que seules les compétences des professionnels pourront interférer avec les « mauvaises influences » du contexte familial

(Bardeau-Garneret, 2007, p. 60). Les familles risquent alors d'être repoussées à la périphérie du dispositif de prise en charge de l'enfant par des intervenants qui éprouvent une résistance à donner une place importante aux parents dans un système institutionnel idéalisé, perçu comme étant le seul capable de protéger l'enfant (André-Fustier, 2001).

Pour leur part, les parents peuvent avoir tendance à percevoir l'intervention et le projet institutionnels ainsi que les sollicitations des professionnels comme une fonction rivale, constituant parfois un danger pour l'enfant et une attaque à leur propre parentalité (André-Fustier, 2001). Cette angoisse peut créer des malentendus entre les parents et le personnel institutionnel qui pourrait interpréter les réactions parentales à certaines consignes ou objectifs institutionnels comme des manœuvres de disqualification à combattre ou à annuler (André-Fustier, 2001 ; Petitot et Deswaene, 2001).

Cette dynamique relationnelle complexe marquée par des liens famille-institution souffrants et conflictuels nécessite de repenser l'intervention institutionnelle de façon à mieux intégrer les familles dans toute prise en charge éducative et thérapeutique de l'enfant. André-Fustier, s'intéressant notamment au dispositif institutionnel de prise en charge d'enfants atteints d'handicap, inscrit cette nécessité sur deux plans : « celui du projet éducatif auquel la famille doit être associée, et celui du soutien psychologique de la famille à travers lequel doit être pris en compte l'impact de la détresse parentale sur la relation affective avec l'enfant » (2001, pp. 71-72).

En effet, cette intégration des familles ne peut se réaliser en dehors d'une reconnaissance et d'une écoute institutionnelle de la souffrance et du désarroi des parents faisant face à des difficultés dans l'exercice de leur parentalité, souvent fragilisée par les troubles et les handicaps de l'enfant (André-Fustier, 2001). La place des parents devient ainsi le cœur des préoccupations institutionnelles, politiques et professionnelles. Les parents, « jusque-là patients, voire clients, deviennent tour à tour, partenaires, acteurs, consommateurs, usagers » (Petitot et Deswaene, 2001, p. 5). Au-delà d'un partenariat de surface, ils évoluent vers un rôle d'« acteurs parentaux » qui fait valoir un territoire qui leur est propre et où ils occupent une place qui leur est reconnue, authentifiée et légitimée (Petitot et Deswaene, 2001, p. 7).

Adhérant à cette mission, une institution sociale libanaise offrant des services polyvalents aux jeunes et familles en difficulté s'est proposée dans le cadre de deux de ses secteurs, spécialisés dans la prise en charge d'enfants handicapés, d'instaurer une nouvelle Unité d'accueil et de support aux familles des enfants desservis.

Afin de favoriser de meilleures réponses aux besoins de la population ciblée, cette institution tient à fonder l'élaboration du plan stratégique de l'éventuelle structure sur l'implication profonde des familles des enfants pris en charge.

Désirant réaliser ce projet par le biais d'une démarche rigoureuse, l'institution sollicite l'École libanaise de formation sociale de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth comme établissement de formation et de recherche pour lui fournir le support scientifique nécessaire. Une étude des besoins suivie par une analyse stratégique donnant lieu au plan escompté a été effectuée sous la direction scientifique d'une enseignante-chercheuse¹ dans cette école de formation en travail social. L'ensemble du processus est mené par une intervenante-chercheuse² qui a été nommée à la tête de la structure et qui a associé quelques collègues du terrain pour la seconder dans les différentes étapes du processus mis en place.

Le présent article porte sur une analyse de cette expérience. Il cherche à restituer les stratégies méthodologiques privilégiées s'insérant principalement dans une approche participative en dégagant différents types de solidarité émergentes, relevant de trois ordres : lien famille-institution, lien intra-institutionnel et lien université-institution sociale.

Contexte de la démarche et processus méthodologique

L'institution sociale concernée est un organisme libanais non gouvernemental ayant à son actif un long historique d'une diversité de services adressés à une panoplie de populations : enfants orphelins, enfants atteints d'handicap physique et mental, personnes âgées, personnes et familles en difficultés socioéconomiques, personnes sans abri, femmes veuves en précarité, etc. La finalité de cette institution est de contribuer à la protection sociale, au développement global et à l'intégration sociale des personnes et des familles les plus défavorisées.

L'éventuelle Unité d'accueil et de support aux familles que cette ONG en prévoyait la mise en place concerne principalement les familles des enfants atteints d'handicap physique et mental accueillis dans le cadre de deux secteurs spécialisés. Ces derniers offrent des services éducatifs, rééducatifs et d'insertion socioprofessionnelle aux enfants concernés ainsi que des interventions psychosociales à leurs familles. Autour de 400 familles bénéficient de ces services.

L'organisation interne des services éducatifs et rééducatifs prend la forme de classes de formation réunissant les enfants selon l'âge, le type et la sévérité de l'handicap.

Le plan stratégique de l'éventuelle structure fut produit à la base d'une approche participative (PNUD, 2009 ; OCDE, 1998) impliquant étroitement les familles desservies ainsi que les intervenants et les cadres en œuvre dans les deux secteurs désignés. Trois temps forts marquent le processus méthodologique mené :

1 Première auteure du présent article.

2 Seconde auteure du présent article.

Il est d'abord question d'une étude des besoins menée auprès des intervenants et des cadres ainsi que des parents.

En second lieu, un forum communautaire est organisé auprès de l'ensemble des intervenants et des cadres professionnels des secteurs concernés, visant deux objectifs :

- partager les résultats issus de l'analyse des besoins avec ces acteurs institutionnels ;
- inciter ces derniers à se baser sur les résultats transmis pour proposer différentes orientations pertinentes au plan stratégique escompté.

Une dernière étape fut consacrée à un croisement des données recueillies de l'analyse des besoins, des pistes d'actions suggérées lors du forum communautaire ainsi que d'une analyse des forces internes et externes de l'institution, donnant lieu au plan stratégique de la future structure à implanter.

Afin d'habiliter l'intervenante-chercheuse principale à s'acquitter adéquatement de la tâche, différents temps de formation à la recherche par la pratique furent prévus. Il s'agit d'une formation à la méthodologie de l'analyse des besoins, aux techniques de recherche qualitative, notamment l'entretien semi-dirigé et le focus groupe, et à l'analyse de contenu des données qualitatives. Par ailleurs, une sensibilisation aux considérations éthiques incite cette intervenante-chercheuse à prendre toutes les dispositions nécessaires pour assurer le respect de l'anonymat des personnes interviewées et l'obtention de leur consentement éclairé pour participer à la collecte des données.

Sur un autre plan, des temps de formation par la pratique à l'analyse et à la planification stratégique accompagnent progressivement la production du plan stratégique par cette intervenante-chercheuse. Elle fut ainsi orientée et mieux habilitée dans la formulation de la vision, de la mission et des valeurs de l'éventuelle structure ainsi que dans l'élaboration des axes et des objectifs stratégiques, et ce en tenant compte des forces et des vulnérabilités internes et externes à l'institution.

L'analyse des besoins

L'analyse des besoins a eu lieu auprès de deux acteurs principaux, à savoir le personnel institutionnel concerné directement par la prise en charge des enfants handicapés et les parents de ces derniers.

L'analyse des besoins auprès du personnel institutionnel

L'analyse des besoins fut en premier lieu menée auprès des intervenants professionnels et des cadres intermédiaires chefs de services exerçant dans les deux secteurs concernés par l'instauration de l'Unité en perspective. Cette analyse vise à cerner les besoins des familles, à explorer les solutions à considérer et à mieux connaître les utilisateurs potentiels de l'éventuelle structure afin de mieux orienter les objectifs stratégiques de cette dernière (Massé, 2010). Elle se présente ainsi comme « un outil de planification » fort utile pour établir des priorités par rapport aux demandes de la population (Massé, 2010, p. 73).

Deux types de techniques qualitatives ont servi à la collecte des données : des entrevues semi-dirigées et des focus groupes (Mayer et Ouellet, 1991 ; Massé, 2010). Le nombre des répondants, regroupés selon la nature de leur action, a dicté en quelque sorte le choix de la technique utilisée. Les personnes ayant une expérience commune auprès des familles et dont le nombre permettait de constituer des groupes « répondant à des critères homogènes » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 79) furent rejoints par le focus groupe. Les entrevues individuelles furent menées auprès d'intervenants dont le nombre réduit ne prêtait pas à une collecte de données en groupe.

Ainsi, neuf entrevues semi-dirigées furent menées auprès de trois cadres responsables des services psychosociaux, deux travailleuses sociales, trois auxiliaires familiales et une assistante technique. Trois focus groupes furent menés auprès de trois groupes de répondants : huit directeurs de services, cinq responsables éducatifs et neuf psychologues. En somme, 31 acteurs institutionnels furent associés à cette première étape d'analyse des besoins.

Que ce soit en individuel ou en groupe, ces répondants furent invités à recourir à leur longue expérience de travail pour s'exprimer sur plusieurs sujets, permettant de mieux comprendre la réalité et les besoins des familles. Ainsi, la collecte des données s'est articulée autour des dimensions suivantes : la perception des familles, le profil et les conditions socioéconomiques de ces dernières, les difficultés rencontrées tant par les familles qu'au niveau du lien famille-institution, les problèmes de fonctionnement familial et ceux menaçant le développement des enfants, les principaux problèmes de santé physique et mentale, les besoins jugés prioritaires et les suggestions.

Les données émanant de ces entretiens ont inspiré l'élaboration du guide d'entretien mené auprès des parents. En effet, la réflexion entamée auprès des acteurs institutionnels sur les conditions spécifiques et les besoins prioritaires des familles, permet de dégager un ensemble d'aspects s'avérant importants à explorer auprès des parents sollicités en deuxième lieu.

L'analyse des besoins auprès des parents

Principaux bénéficiaires de la future structure et censés détenir un statut de partenaires vis-à-vis de l'institution, les parents constituent des répondants privilégiés. La collecte des données effectuée auprès de ces derniers cherche à comprendre « quel regard la famille [a] sur l'institution, comment elle [s'approprie] ce milieu, [et] les éléments qui [composent] le décor de cette relation en construction » (Schneegg, 2012, p. 58).

Deux critères furent suivis pour choisir l'échantillon à retenir dans le cadre de cette étude : il est question d'assurer une représentativité des parents d'enfants atteints de divers types d'handicaps et d'inclure des parents provenant de différentes classes socioéducatives et économiques.

Bien que la collecte des données fût effectuée par des techniques qualitatives, l'échantillonnage à la base d'une approche probabiliste fut privilégié pour assurer une plus grande représentativité des familles. Ainsi, deux procédés d'échantillonnage complémentaires furent appliqués : un premier échantillonnage par grappes et un deuxième échantillon de volontaires (Mayer et al., 2000).

Le recrutement des participants fut d'abord initié par des lettres adressées aux parents des élèves de certaines classes ciblées au sein des secteurs concernés, choisies suivant la méthode d'échantillonnage par grappes.

Les lettres diffusées énoncent le but et les objectifs de l'étude et clarifient pour les parents l'importance de l'apport attendu de leur part tout en les invitant à participer, en fonction de leur aisance et préférence, soit à une entrevue individuelle, soit à un focus groupe. Ces lettres explicitent également les conditions du consentement libre et éclairé en insistant sur la liberté des parents de participer à la collecte des données sans aucune obligation de la part de l'institution et dans le respect de leur anonymat et de la confidentialité de leurs propos. Les parents intéressés pour répondre aux sollicitations étaient invités à remplir un coupon-réponse dans lequel ils renseignaient leurs coordonnées personnelles et téléphoniques.

Sur ce, un échantillon de 162 parents volontaires a été constitué : 152 parmi eux ont été rencontrés dans le cadre de focus groupes réunissant en moyenne neuf à dix personnes, alors que dix répondants ont préféré s'exprimer au sein d'entretiens semi-dirigés.

Cette taille de l'échantillon n'est pas requise par une approche qualitative dans laquelle elle peut être déterminée par la saturation et la redondance des données (Pires, 1997), deux caractéristiques d'ailleurs remarquées lors de l'analyse des données, bien avant que la collecte ne soit terminée. Cependant, un certain nombre de raisons stratégiques nous ont conduit à privilégier ce procédé d'échantillonnage. En effet, nous tenions à donner la parole au plus grand nombre de parents intéressés à participer, sans nous baser sur des

critères de sélection prédéterminés qui risqueraient d'être biaisés, favorisant un certain type de familles en défaveur d'autres. Nous voulions être à l'écoute de tout parent désirant participer à cette étude parce qu'il avait un mot à dire, un mot qui mérite d'être entendu.

Par ailleurs, nous voulions que les parents prennent eux-mêmes l'initiative de participer volontairement à l'étude. Le fait qu'ils prennent la peine de remplir le coupon-réponse et de le signer en y mentionnant leur numéro de téléphone et la façon dont ils préfèrent être joints représentait pour nous l'indicateur d'une participation volontaire et éclairée à l'étude. Il s'agit là, à notre avis, d'une approche qui aborde les parents en tant que partenaires libres et capables de prendre les décisions qui leur conviennent.

Les aspects explorés auprès des parents rejoints s'articulent autour des éléments suivants : les exigences et difficultés du rôle parental, la relation parents-enfant handicapé, les difficultés socioéconomiques et professionnelles, la qualité de la socialisation familiale et ses facteurs sous-jacents, le lien famille-institution et les suggestions relevant de deux ordres : le renforcement du lien famille-institution et les services jugés prioritaires que les parents souhaitent recevoir de l'éventuelle structure.

Méthode d'analyse des données et rapport final

Certains participants n'ont pas accepté l'enregistrement sonore. Ainsi, des notes manuelles étaient consignées par une intervenante du terrain faisant fonction d'assistante pour l'intervenante-chercheuse principale conduisant les entretiens ou les focus groupes. Ce fait a donné lieu à deux types de corpus : des notes écrites et des données enregistrées qui ont été retranscrites intégralement pour les fins de l'analyse.

Ces deux corpus de données furent soumis à une analyse de contenu, méthode privilégiée pour l'analyse des données qualitatives (Miles et Huberman, 2003). Le matériel recueilli fut codé et découpé, permettant de dégager des catégories construites à la base d'une unité de sens des propos émis. Ces catégories émergent d'une approche mixte, quelques-unes étant liées aux guides d'entretien ou de focus groupes alors que d'autres se dégagent des propos des répondants. Une analyse descriptive des catégories émergentes permet d'organiser le matériel en plusieurs thèmes, développés dans un rapport « narratif » final présenté aux responsables concernés dans l'institution (Miles et Huberman, 2003, p. 29).

Globalement, ce rapport final restitue de façon fidèle et détaillée, appuyée par des verbatims, le vécu familial et les difficultés de fonctionnement, l'exercice du rôle parental et les défis de ce rôle, le profil et les conditions socioéconomiques des familles, les besoins et spécificités de l'enfant handicapé, les défis parentaux à ce niveau, le lien famille-institution ainsi que les attentes et les besoins prioritaires des parents.

Un forum communautaire orientant les décisions

L'analyse des besoins constituant un préalable indispensable à l'élaboration du plan stratégique de l'éventuelle structure (Massé, 2010), l'étape suivante porte sur la priorisation des besoins et le choix des axes et des objectifs stratégiques susceptibles d'y répondre le plus pertinemment possible.

Dans ce but, l'implication des différents intervenants et des cadres professionnels de l'institution s'est avérée indispensable. À cette fin, un forum communautaire a été organisé sur une journée de travail consacrée à une mobilisation collective des acteurs institutionnels concernés.

Ce rassemblement communautaire a débuté par une présentation détaillée des besoins des familles, en mettant davantage le point sur les besoins et attentes exprimés par les familles elles-mêmes et en se contentant d'exposer rapidement le point de vue des intervenants et des cadres interviewés.

Les résultats exposés, soulevant certaines limites et critiques aux services ainsi qu'aux interventions professionnelles offertes, ont interpellé foncièrement les différents membres du personnel institutionnel participant à cette audience publique. Ces acteurs furent en quelque sorte confrontés et dérangés par ces résultats.

Cependant, la transparence avec laquelle la méthodologie et les résultats de l'analyse des besoins ont été communiqués a suscité une réflexion et une discussion collective permettant une compréhension approfondie des facteurs sous-jacents à ce qui a été exprimé par les parents. Par ailleurs, le discernement et la mise en nuance de quelques dilemmes et affirmations qui semblaient péjoratives ont été favorisés, sans toutefois rejeter le besoin sous-jacent des familles.

Le deuxième temps du forum communautaire avait pour objectif d'associer les acteurs institutionnels à la proposition de pistes d'action orientant les axes et les objectifs du plan stratégique à produire. Dans ce but, ces acteurs furent répartis en petits groupes de travail appelés à s'appuyer sur les résultats de l'analyse des besoins pour émettre des pistes et des stratégies d'action orientant les services de la future structure. La principale consigne transmise aux participants dans cet exercice les invitait à tenir compte de l'intégralité des besoins exprimés par les familles, en s'abstenant d'occulter tout besoin qu'ils pouvaient avoir tendance à ignorer ou à dénigrer.

Finalement et lors d'une séance plénière, les différents groupes ont exposé les pistes d'actions qu'ils suggéraient, tout en justifiant leur pertinence au regard des résultats de l'analyse des besoins et des possibilités d'action de l'institution. Un accord commun fut alors obtenu sur les éléments à retenir.

L'élaboration du plan stratégique

Le plan stratégique produit résulte d'un croisement entre les résultats de l'analyse des besoins, des pistes d'actions proposées par les acteurs institutionnels lors du forum communautaire et d'une analyse des forces, vulnérabilités et opportunités internes et externes de l'institution.

Le document final de ce plan comprend des axes et des objectifs stratégiques qui se déclinent en stratégies opérationnelles à privilégier, avec une estimation préliminaire d'un budget prévisionnel. Cette version finale du document fut validée auprès de la directrice des deux secteurs concernés, qui a accompagné l'ensemble de la démarche sur le terrain.

Le plan stratégique élaboré comporte plusieurs axes, couvrant l'intervention sociale auprès des familles, les services psychologiques, la prévention, les services éducatifs et rééducatifs, la qualité de l'environnement interne et les compétences professionnelles, l'insertion socioprofessionnelle ainsi que l'accès et l'utilisation des ressources.

Dans cet ensemble, un premier axe est consacré à la politique interne de l'éventuelle structure. Trois objectifs stratégiques inclus dans cet axe se préoccupent de consolider le partenariat avec les familles, de renforcer la place et l'espace de parole des familles au regard des orientations institutionnelles et d'améliorer les qualifications et les compétences professionnelles en faveur d'une meilleure réponse aux besoins des familles.

Considérations éthiques

Des préoccupations d'ordre éthique requises par la recherche scientifique (Deslauriers, 1991 ; Crête, 2003) ont guidé les différentes étapes du processus mené.

Sur le plan de la collecte des données, les acteurs institutionnels ainsi que les familles ont choisi de participer à l'étude des besoins sans aucune obligation ou pression morale exercée de la part de l'institution. Le refus de certains participants quant à l'enregistrement sonore des entrevues a été respecté et aucun enregistrement n'a eu lieu sans le consentement des répondants concernés, rassurés que leur anonymat et la confidentialité de leurs propos soient sauvegardés. Ces principes éthiques sont par ailleurs assurés dans le rapport final de l'étude des besoins, qui présente les principaux thèmes émergents, illustrés par des verbatims appuyés uniquement par le statut du répondant, sans aucune autre précision qui risque de l'identifier.

Sur le plan du respect de la confidentialité institutionnelle, le rapport de l'étude ainsi que le document relatif au plan stratégique demeurent en circulation interne afin de respecter la spécificité et la confidentialité de l'institution. Dans cette optique, le présent article ne rapporte aucune donnée relative aux résultats de l'analyse des besoins et n'évoque que les

objectifs du plan stratégique qui visent à renforcer le partenariat famille-institution. Dans le même but, aucune mention du nom de l'institution n'est faite dans cet article, qui vise à partager et analyser un processus méthodologique porteur de solidarités multiples, sans toutefois dévoiler des aspects privés concernant l'institution qui a ouvert largement ses portes à cette expérience.

Analyse réflexive du processus méthodologique

Le plan stratégique de la future structure fut basé sur la globalité des besoins des familles impliquées largement dans l'étude des besoins préalable à l'élaboration de ce plan. Cependant, le processus méthodologique aurait gagné à renforcer davantage la place des familles dans le processus global de prise de décision.

Bien que leurs besoins y étaient intensément présents, les parents n'ont pas été invités à participer au forum communautaire qui a réuni seulement les acteurs institutionnels. Notre préoccupation était de sensibiliser ces acteurs à la réalité des familles et à les mobiliser pour réfléchir aux pistes de réponses les plus pertinentes à cette réalité, afin d'orienter la politique d'action et les services de la future structure. Cet objectif étant atteint, nous reconnaissons maintenant la carence relative à la place des familles dans ce processus.

Cependant, un certain nombre de questionnements pourraient être posés : la présence des parents à de telles audiences publiques aurait-elle été facile à gérer en la présence d'acteurs institutionnels détenant un statut de pouvoir supérieur à celui des familles ? Quelle dynamique aurait pu prendre place ? Étions-nous prêts à aborder et à contourner cette dynamique ? Ce sont des questionnements auxquels seule une expérience concrète est susceptible de répondre.

Sur un autre plan, un autre niveau de validation du plan stratégique aurait pu avoir lieu auprès des parents, dans une approche participative leur conférant davantage une place de partenaires, visée à l'origine. Il s'agit là d'une avancée que nous n'étions même pas prêts, en tant que chercheurs, à porter. Pour nous, le plan stratégique est un document institutionnel qui pourrait être inaccessible aux familles. Notre appréhension est-elle bien placée ? Là aussi, seule une expérience concrète serait en mesure de nous éclairer sur cet aspect.

En somme, les stratégies méthodologiques privilégiées souffrent de limites au niveau d'un vrai partenariat impliquant un rapport d'égalité basé sur un partage des décisions (Bouchard, 2002). Mais il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'une première expérience engageant l'institution sur le chemin du partenariat avec les familles et faisant également émerger d'autres types de solidarités.

Une expérience favorisant l'émergence de solidarités multiples

La solidarité famille-institution émergeant de cette expérience s'accompagne de deux autres types de solidarité, également favorisés. Il s'agit d'une solidarité intra-institutionnelle transformant les différents acteurs internes, participant étroitement à l'élaboration du plan stratégique, en tuteurs enthousiastes du projet. Comme il est également question d'une solidarité université-terrain favorisant la consolidation des capacités institutionnelles en termes de recherche et de planification stratégique d'une part, et mettant l'acteur universitaire en étroite relation avec le terrain de pratique d'autre part.

Solidarité institution-famille

La solidarité famille-institution que cette expérience prétend avoir renforcée se traduit principalement par la place attribuée aux parents, une place qu'ils n'occupaient pas auparavant au sein de l'institution, et par l'effet créé par cette place sur le positionnement des acteurs institutionnels.

Bien qu'absentes à certaines étapes du processus, les familles étaient intensément présentes, et ce à travers l'importance, la priorité et le pouvoir que leurs besoins ont pris dans l'orientation du plan stratégique de la future structure. Les parents ont ainsi connu une plateforme de rencontre différente de celles qui sont d'usage. En effet, dans leur relation routinière avec l'institution, les familles ont tendance à faire part de leurs préoccupations, inquiétudes et malaises dans différents espaces formels ou informels (André-Fustier, 2001). Leur communication se fait verbalement dans le cadre d'entretiens familiaux, de réunions de parents ou de communications au téléphone. Elle prend également la forme d'actes tels que « intrusions dans l'espace de soin de l'enfant, disqualification des professionnels, perte ou détérioration de vêtements, oublis de rendez-vous, critiques constantes, conflits à répétition (André-Fustier, 2001, p. 75).

En contrepartie, la forme d'expression expérimentée par les parents dans le cadre de l'étude des besoins fut pour ces derniers une sorte d'autorisation formelle pour communiquer leurs besoins, mais aussi leurs souffrances, leurs douleurs, leurs souhaits et leurs attentes vis-à-vis de l'institution, en explicitant clairement comment, à leurs yeux, cette dernière pourrait mieux répondre à leur réalité difficile. Autorisant ces communications, l'institution les reçoit sans être déstabilisée et démontre une aptitude à être contenante sans créer une escalade de violence et en recherchant le sens sous-jacent (André-Fustier, 2001).

Un temps privilégié d'écoute se voit ainsi créé, permettant aux familles de connaître une expérience particulière de valorisation et de reconnaissance qui serait susceptible de

renforcer leur confiance dans l'institution et dans les services que cette dernière met à leur disposition. Maestre (2011) explicite l'effet constructeur d'un tel ressenti en expliquant que les familles ne peuvent accepter l'aide qu'on leur propose que lorsqu'elles perçoivent clairement en quoi cette dernière est en mesure de les aider à résoudre leurs problèmes, ne serait-ce que partiellement.

Quant aux acteurs institutionnels cadres et professionnels, cette expérience est susceptible de les amener à réviser leur positionnement vis-à-vis des familles, notamment au regard des manifestations ou comportements de ces dernières qui revêtaient à leurs yeux un certain sens négatif.

Ce repositionnement est favorisé en premier lieu par l'étude des besoins, qui restitue de façon scientifique, impartiale et indemne de tout jugement, la réalité difficile des familles. Cette approche s'avère avoir un effet conscientisant, avertissant ces acteurs que la peine éprouvée par les parents « à envisager l'avenir de leur enfant handicapé [et les] autres soucis personnels ou familiaux » qu'ils assument « ne sont pas sans conséquences sur le partenariat » (Giroud, 2002, p. 91).

C'est ainsi qu'en deuxième lieu, une solidarité vis-à-vis des familles a commencé à surgir, lorsque ces acteurs préoccupés par l'information qui leur est parvenue ont ressenti la responsabilité d'agir. Ils se sont attelés sérieusement à la tâche en veillant à prévoir dans le cadre du plan stratégique les réponses nécessaires à l'ensemble des besoins et difficultés partagés par les familles. Ils se sont alors trouvés auteurs d'une nouvelle approche institutionnelle, qui attribue à l'aide proposée son plein sens en abordant les familles comme partenaires (Maestre, 2011). Éclairée par une compréhension des préoccupations des familles, de leurs angoisses et de leurs souffrances, voire de leur vécu traumatique, cette approche se caractérise par un meilleur savoir pour accompagner et rejoindre les parents dans leur vécu (Barrer et Gimenez, 2013).

Ainsi, une reconnaissance de l'identité de ces familles et de ce qu'elles éprouvent et confrontent est reflétée et trouve son sens ultime dans le fait que les familles furent associées pour la première fois dans leur histoire à insuffler la politique institutionnelle.

Une solidarité intra-institutionnelle

Le plan stratégique de l'éventuelle structure ne fut pas le produit d'un travail solitaire de l'intervenante-chercheure future directrice de cette structure. Bien au contraire, son élaboration s'est appuyée foncièrement sur les pistes d'actions proposées par les différents acteurs institutionnels lors du forum communautaire.

Cette construction collective représente une expérience particulière de travail en partenariat, où chacun des acteurs avait un mot à dire, une réflexion à transmettre, un

avertissement à soulever ou une orientation à donner à la structure future. Les acteurs institutionnels se sont ainsi engagés dans une dynamique de confrontation et de coordination de leurs points de vue au sujet des problèmes et besoins complexes des familles (Amblard, Bernoux, Herreros et Livian, 2005, cité par Gagnier & Roy, 2013). Ils se sont impliqués dans «une construction stratégique contingente et singulière tenant compte d'enjeux individuels et collectifs qui rendent les logiques plus ou moins antagonistes, plus ou moins conciliables» (Delaloy et Foudriat, 2016, p. 39). Rassemblés autour d'un partage des responsabilités et des incertitudes mais également guidés par des valeurs et des principes, ces acteurs finissent par regarder bien en face non seulement leur manière d'être avec les familles mais aussi leur manière d'être ensemble entre professionnels (Gagnier et Roy, 2013).

Sur un autre plan, la place et le rôle attribués à ces acteurs terrain reflètent une reconnaissance et une valorisation de leur expertise, de leur savoir expérientiel au sein de l'institution et de la pertinence de leur apport au regard du projet en perspective. Par ce fait, ce projet est présenté comme une œuvre commune qui gagnerait à être portée collectivement. Il s'agit là d'une approche renforçant l'aptitude de ces différents acteurs à être plus enthousiastes à soutenir et favoriser l'implantation de l'éventuelle structure et à être plus solidaires avec l'équipe chargée de la direction et de la gestion, qui gagnent à leurs yeux une plus grande légitimité, non uniquement conférée par le titre (Delaloy et Foudriat, 2016).

De meilleures conditions pour la réussite du projet en perspective se voient ainsi créées, le changement ne pouvant «être induit que par une dynamique d'équipe et un management participatif» (Delaloy et Foudriat, 2016, p. 39). Comme il ne peut être porté à long terme que par des acteurs dont le sentiment d'appartenance à l'institution ne renvoie pas à un statut social au sein de cette dernière mais à la place qu'un processus de construction collective concède à chacun d'entre eux.

Une collaboration université-institution

À notre avis, le recours à l'expertise de l'université pour fournir un soutien méthodologique à une démarche de planification stratégique institutionnelle représente une expérience de collaboration dont le sens et l'apport dépassent l'expertise technique en tant que telle, pour se décliner positivement sur plus d'un registre. C'est une forme de complémentarité et de coopération permettant de partager entre les différentes parties des ressources et des compétences (Merini, 2002, p. 147). Les deux acteurs sont alors situés «dans une position de gagnant-gagnant leur permettant de mettre en commun leur savoir-faire et d'en ressortir plus forts» (Tempus DEFI-Averroès, document inédit, date, p. 9).

En effet, cette opportunité de collaboration et le support fourni par l'université à l'institution concernée fut une occasion porteuse d'apprentissage à plusieurs acteurs du terrain

engagés dans la démarche d'analyse et de planification stratégique. Impliqués étroitement dans la conception et la mise en œuvre du processus méthodologique, l'intervenante-chercheuse principale et les autres membres de l'institution lui portant assistance voient se consolider, à travers une expérience contextualisée, leurs connaissances et leurs compétences en matière de recherche. Ces acteurs ont été en fait initiés et formés par la pratique à la recherche scientifique avec ses outils, ses méthodes d'analyse et ses considérations éthiques.

Quant à l'intervenante-chercheuse principale, accompagnée dans l'exploitation des besoins explorés et dans l'analyse stratégique suivant les paramètres requis, elle fut capable de s'engager à fond dans l'élaboration d'un plan stratégique. Le produit émanant de cette démarche fut porté avec une grande motivation par cette intervenante ayant démontré à plus d'une reprise et dans plusieurs occasions une grande capacité de défense et d'argumentation du rationnel et des composantes de ce plan.

Par ailleurs, son rôle de responsable du projet conduit cette intervenante à des acquis de différents ordres. Chargée d'établir et de gérer le contact entre l'université et l'institution sociale, elle a appris tout au long de la démarche comment élaborer et appliquer des protocoles d'entente, comment gérer des contraintes imprévisibles et comment maintenir entre les deux partenaires une communication régulière et claire. De même, la concertation et la mobilisation des acteurs terrain relevant de son rôle lui ont permis de renforcer ses habiletés d'information officielle au sein de l'institution ainsi que ses compétences de motivation d'éventuels partenaires et celles relatives à la gestion des résistances.

Sur un autre plan, les cadres institutionnels accompagnant de loin la démarche développent une vision différente de la procédure selon laquelle une structure devrait être instaurée au sein de l'institution et de l'orientation que cette dernière devrait privilégier. Observant et facilitant les différentes activités effectuées, sans toutefois interférer dans les détails méthodologiques, ces cadres prennent petit à petit conscience de l'importance d'une approche scientifique dans la compréhension d'une réalité institutionnelle donnée et des différents acteurs concernés : responsables, professionnels ou bénéficiaires. Ils se sont inspirés des résultats de l'étude des besoins et du plan stratégique élaboré pour entamer et initier des améliorations dans certains secteurs au sein de l'institution non directement touchés par ce projet en tant que tel.

Quant à l'acteur universitaire, il s'agit pour lui d'une opportunité favorisant une meilleure compréhension de la réalité institutionnelle et un partage de ses ambitions, de ses défis et parfois de son quotidien. Traitant du lien entre les entreprises et le monde universitaire, Tempus DEFI-Averroès (document inédit, date) énonce que le partenariat de cet ordre est une condition de plus en plus essentielle au développement du monde universitaire.

Pour ce qui est de la formation en travail social, cette affirmation est transposable à la relation université-terrains de pratique. La collaboration entre ces deux types d'institutions

met le monde universitaire en contact avec l'évolution des besoins du monde de la pratique, « permettant l'amélioration de la pertinence des programmes d'enseignement » et de promouvoir l'innovation (Monino et Sedkaoui, 2014, p. 3). Dans cette optique, le transfert du savoir expérientiel des acteurs terrains (Lochard, 2007) alimente l'étude des problématiques sociales et les modes d'interventions enseignés par des éléments de connaissance contextualisés.

Le cas échéant, cette opportunité de collaboration permet une meilleure compréhension des défis relevés par la présence d'un enfant atteint d'handicap dans un contexte social libanais particulier. Elle favorise également une connaissance étroite des initiatives, des défis institutionnels dans la prise en charge d'une telle problématique et des tentatives mises en place pour renforcer le partenariat avec les familles. Comme elle avance au représentant du monde universitaire une plateforme d'analyse des dynamiques institutionnelles et l'incite à rechercher des approches pragmatiques favorisant la collaboration et la mobilisation des acteurs ainsi que la prévention et la gestion des résistances au changement. Il s'agit là d'une gamme d'apprentissage contextuel transposable dans plusieurs unités d'enseignements.

Par ailleurs, l'acteur universitaire est averti de besoins nouveaux ou plus pressants du monde du travail auxquels la formation universitaire serait appelée à répondre en adaptant ses programmes de formation ainsi que les méthodes d'enseignement. Nous soulignons notamment la nécessité de renforcer les enseignements en matière de recherche et de les rendre plus accessibles et au service des terrains de pratique, qui se voient de plus en plus, dans notre contexte, initiateurs et concepteurs de projets de recherche.

Sur un autre plan, de telles collaborations augmentent la visibilité et la crédibilité des institutions de formations en travail social (Tempus DEFI-Averroès, document inédit, date) ainsi que l'employabilité de ses diplômés (Monino et Sedkaoui, 2014). En effet, dans notre cas, l'acteur institutionnel faisant de près la connaissance de l'institution de formation, devient plus informé de la nature de la spécialisation en Travail social et de l'importance de munir les équipes de l'institution de professionnels en Travail social hautement qualifiés. Des perspectives de stages de premier et de deuxième cycle au sein de l'institution se sont par conséquent élargies et consolidées.

Conclusion

Le présent article restitue le processus méthodologique d'une planification stratégique participative ayant eu lieu au sein d'une institution sociale libanaise, sous la direction scientifique d'un acteur universitaire appartenant à une école de formation en Travail social. Il analyse les limites et les apports de cette expérience tout en dégagant particulièrement trois types de solidarités que cette dernière fait émerger : une solidarité famille-institution, une solidarité intra-institutionnelle et une troisième ayant trait au lien université-terrain de pratique.

Bien que prometteuse, cette expérience ne prétend pas toutefois reporter un idéal indemne de critiques. En effet, ce n'est qu'un début de parcours plein de défis vers une coresponsabilité entière.

Au niveau du lien famille-institution, le chemin est ouvert pour l'établissement d'une relation partenariale famille-institution qui devrait être consolidée par des modalités d'agir ensemble. Le plein accomplissement du partenariat appelle les acteurs institutionnels à «faire équipe avec [les parents] pour que l'enfant soit placé dans un contexte aimant, stimulant et adapté à ses besoins», lui assurant ainsi les meilleures conditions pour se développer, s'épanouir et composer adéquatement avec les effets de son handicap (Bréher, 1993).

Pour ce faire, il reste encore plusieurs défis à surmonter. Il s'agit de faire « passer la famille de la périphérie au centre » d'un dispositif de prise en charge bien réfléchi (André-Fustier, 2001, p. 73) au sein duquel la place, les ressources et les attentes de chaque acteur sont constamment redéfinies afin qu'il puisse s'y investir et s'y tenir (Petitot et Deswaene, 2001; Bardeau-Garneret, 2007). À cet effet, Giroud va jusqu'à recommander la formulation d'un contrat informel précisant les rôles et les responsabilités à la lumière d'une analyse des ressources et des attentes « pour éviter que des demandes irréalistes ou irréalisables mettent les partenaires en situation d'échec » (2002, p. 92). Au-delà de la relation duelle famille-institution, il importe d'aller vers « une relation triangulaire » personne-famille-institution (Schneegg, 2012, p. 58), seule garantie d'offrir au jeune un nouveau « tuteur de développement » susceptible de l'aider à prendre le chemin de la résilience (Segers-Laurent, 2013, p. 159). Il n'en demeure pas moins qu'il importe de rester conscient que la tension n'est jamais définitivement réglée, un espace de collaboration positive est toujours à créer, à gérer, à élaborer (André-Fustier, 2001, p. 73).

Au niveau des rapports intra-institutionnels, les solidarités créées ont-elles été provisoires, liées seulement au temps et aux circonstances de cette expérience ? Ce questionnement n'est pas à occulter. Cependant, la meilleure réponse est celle de découvrir des voies pour que cette solidarité puisse être recréée dans la continuité, le partenariat étant un processus qui implique « une évolution de la collaboration » (Jourdan-Ionescu, 2002, p. 302), à la base d'une construction entre les différents acteurs ayant chacun un rôle à remplir, coloré par des compétences particulières et des spécificités.

Quant aux relations université-terrain de pratique, ces deux acteurs expérimentent dans plusieurs occasions des avenues de collaboration. Ce qui est rapporté et analysé ici en est un exemple. Les stages et la participation à des recherches universitaires en constituent un autre. Cependant, ces deux acteurs gagneraient à créer une interface de rencontre qui réfléchit et met en place d'autres modes de collaboration régulière et innovante, incitant ces deux mondes à se rencontrer davantage, à mieux travailler ensemble et à établir

une « dynamique d'échanges mutuellement profitable entre les deux univers » (Monino et Sedkaoui, 2014, p. 3).

Une telle interface pourrait prendre pour objectif l'ouverture de l'université sur son environnement social et professionnel comme elle contribue « à faire remonter, aussi bien aux services de formation qu'aux services de recherche, les besoins et souhaits » des milieux de pratique (Tempus DEFI-Averroès, document inédit, date, p. 17). Elle favorise ainsi le transfert du savoir et du savoir-faire de part et d'autre, ainsi qu'une meilleure utilisation des ressources. Il s'ensuit un rapprochement des deux mondes du travail et de l'éducation augmentant la valeur de l'université dans son contexte d'implantation et apportant plusieurs avantages en faveur des étudiants futurs ou actuels agents professionnels (Commission européenne-Direction générale Éducation et culture, 2007, p. 25).

Bibliographie

ANDRÉ-FUSTIER, F. (2001), « Quels dispositifs institutionnels pour des familles en grande difficulté psychique ? », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 46, pp. 71-79.

BARDEAU-GARNERET, J.-M. (2007), « Les relations entre parents et professionnels de la réadaptation : quelle évolution ? », *La famille à l'épreuve du handicap, Reliance*, n° 26, pp. 59-62.

BARRER, L. et **GIMENEZ, G.** (2013), « Les fonctions étayantes et conteneur de l'institution comme supports à la reconstruction des enveloppes familiales effractées », *Le Divan familial*, n° 30, pp. 37-48.

BOUCHARD, J.-M. (2002), « Partenariat et agir communicationnel », in Guerdan, V., Bouchard, J.-M. et M. Mercier, M. (dir.), *Partenariat chercheurs, praticiens, familles : de la recherche d'un partenariat à un partenariat de recherche*, VI^e Congrès de l'Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales (AIRHM), Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 115-130.

BRÉHER, M. (1993), *La collaboration parents-intervenants*, Québec : Éditions Gaëtan Morin. Commission européenne, Direction générale Éducation et culture (2007), *Relier les mondes du travail et de l'éducation par le biais de Tempus*, Office des publications officielles des Communautés Européennes, Luxembourg. [en ligne] sur : http://ec.europa.eu/dgs/education_culture (Consulté le 15 juin 2017).

CRÊTE, J. (2003), « L'éthique en recherche sociale », in Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 243-266.

DELALOY, M. et **FOUDRIAT, M.** (2016), « Une interprétation des questionnements récurrents de l'encadrement intermédiaire de l'action sociale », *Forum, Revue de la recherche en Travail social, Management, encadrement, quelle évolution ?*, n° 147, pp. 33-47.

DESLAURIERS, J.-P. (1991), *Recherche qualitative. Guide pratique*, Montréal : McGraw-Hill.

- GAGNIER, J.-P. et ROY, L.** (2013), « Réflexion sur la collaboration interdisciplinaire », *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, n° 50, pp. 85-104.
- GIROUD, M.** (2002), « Famille, professionnels, personne handicapée mentale : le partenariat à l'épreuve du quotidien », in Guerdan, V., Bouchard, J.-M. et M. Mercier, M. (dir.), *Partenariat chercheurs, praticiens, familles : de la recherche d'un partenariat à un partenariat de recherche*, VIe Congrès de l'Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales (AIRHM), Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 88-94.
- GRANGE-SÉGÉRAL, É.** (2012), « Intérêt et limites du travail avec les familles en institution », in *Rencontrer les familles dans les institutions sociales et médico-sociales aujourd'hui*, Journée du Réseau régional de rééducation et de réadaptation pédiatrique en Rhône-Alpes (R4P).
- JOURDAN-IONESCU, C.** (2002), « Un exemple de partenariat chercheurs-intervenants-personnes déficientes-familles : l'intervention dyadique pour l'intégration sociale », in Guerdan, V., Bouchard, J.-M. et M. Mercier, M. (dir.), *Partenariat chercheurs, praticiens, familles : de la recherche d'un partenariat à un partenariat de recherche*, VIe Congrès de l'Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales (AIRHM), Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 302-307.
- LOCHARD, Y.** (2007), « L'avènement des savoirs expérientiels », *La Revue de l'Ires*, 3, n° 55, pp. 79-95.
- MAESTRE, M.** (2011), « De la psychothérapie familiale à l'entretien familial systémique : de la demande intrafamiliale à la demande d'un tiers professionnel extérieur », *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 1, n° 46, pp. 19-32.
- MASSÉ, L.** (2010), « L'évaluation des besoins : un outil de planification », in Alain, M. et Dessureault, A. (dir.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale*, Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 73-98.
- MAYER, R. et OUELLET, F.** (1991), *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Boucherville (Québec) : Éditions Gaëtan Morin.
- MAYER, R., OUELLET, F., SAINT-JACQUES, M.-C., TURCOTTE, D. et al.** (2000), *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Boucherville (Québec) : Éditions Gaëtan Morin.
- MÉRINI, C.** (2002), « Le partenariat : de la notion au processus », in Guerdan, V., Bouchard, J.-M. et M. Mercier, M. (dir.), *Partenariat chercheurs, praticiens, familles : de la recherche d'un partenariat à un partenariat de recherche*, VIe Congrès de l'Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales (AIRHM), Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 141-142.
- MILES, B. M., HUBERMAN, A. M.** (2003), *Analyse des données qualitatives*, traduction de la 2e édition américaine par Martine Hlady Rispal, révision scientifique de Jean-Jacques Bonniol, Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- MONINO, J.-L. et SEDKAOUI, S.** (2014), « Relation entreprise-université : facteur clé pour développer l'employabilité et promouvoir l'innovation dans le monde universitaire, « Cas du laboratoire TRIS UM 1 » », Colloque sur l'Employabilité et l'Innovation dans les Universités du Maghreb, Relation Université/Monde Socioéconomique, Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales de Kénitra.

OCDE (1998), *Guide des meilleures pratiques à suivre pour l'évaluation*, Service de la gestion publique. Ministère des Affaires étrangères. [En ligne] sur <https://www.oecd.org/derec/france/35312437.pdf>.

PETITOT, F. et DESWAENE, B. (2001), « Introduction », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 4, n° 46, pp. 5-7.

PIRES, A. (1997), « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », in Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologique et méthodologique*, Boucherville (Québec) Éditions Gaëtan Morin, pp. 113-169.

PNUD (2009), *Guide de la planification, du suivi et de l'évaluation axés sur les résultats du développement*, Programme des Nations Unies pour le développement. [En ligne] sur <http://web.undp.org/evaluation/evaluations/handbook/french/documents/pme-handbook-french.pdf>. (Consulté le 15 juin 2017).

SCHNEGG, O. (2012), « La place des familles dans le parcours institutionnel du résident », *Revue internationale de soins palliatifs*, 2, Vol. 27, pp. 57-62.

SEGERS-LAURENT, A. (2013), « Familles, jeunes et institutions : quelques réflexions », *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 1, n° 50, pp. 151-161.

Tempus **DEFI-Averroès**, (document inédit, date ou non daté), *Relations université/entreprise : mode d'emploi*, Lot d'activité N2, Rédaction par l'Université de Liège (Belgique), en collaboration avec Polytech', Université Montpellier 2 (France). [en ligne] sur :http://www.higheredu.gov.lb/projects/Tempus/DEFI/DEFI%20guide_universite_entreprises.pdf. (Consulté le 15 juin 2017)

Voir aussi les articles extraits de la base de données de l'Aifris, Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale/ http://aifris.eu/04exploitress/clt_recherche.php

MATTA H., HIJAZI M. (2012) *Une planification stratégique participative : expérience prometteuse de solidarités multiples*. [En ligne] sur http://aifris.eu/04exploitress/clt_fiche.php?id_article=4471. (Consulté le 15 juin 2017).

REY-BAERISWYL M-C. (2017) *Recherche collaborative et recherche-intervention comme espaces tiers propices à la solidarité : inclure la perspective et la parole des acteurs*. [En ligne] sur http://aifris.eu/04exploitress/clt_fiche.php?id_article=5009. (Consulté le 15 juin 2017).

DUMAIS, L. (2015) *L'évaluation de projets d'intervention sociale auprès de parents d'enfants en situation d'handicap*. [En ligne] sur http://aifris.eu/04exploitress/clt_fiche.php?id_article=4957. (Consulté le 15 juin 2017).

Prendre en charge la vulnérabilité, reconnaître l'autonomie. La protection judiciaire d'adultes.

Alain SCUTENELLE

Accompagnateur à l'écriture **Mejed HAMZAOU**

Résumé En Belgique comme dans la plupart des pays européens, les interventions de type tutélaire affichent aujourd'hui l'ambition de respecter l'autonomie des personnes protégées. Cette exigence se traduit dans les principes de nécessité et de proportionnalité, qui impliquent respect de la capacité lorsqu'elle est présente et reconnaissance d'aptitudes décisionnelles limitées à certains aspects de l'existence. Néanmoins, cette approche capacitaire de l'autonomie renvoie aux seules dispositions éthiques des acteurs de la protection les situations où la capacité est absente ou défaite. Muriel est sous protection judiciaire depuis neuf ans. Son parcours chaotique illustre la difficulté de construire une protection respectueuse des désirs de la personne lorsque ceux-ci mettent en péril la satisfaction de ses besoins essentiels, son intégrité physique ou encore sa dignité.

Mots-clés tutelle, vulnérabilité, autonomie, capacité, incapacité, relation d'aide, aide contrainte, contrôle social, protection judiciaire des adultes.

Abstract In Belgium, as in most European countries, guardianship-type interventions today show the ambition to respect the autonomy of protected persons. This requirement is reflected in the principles of necessity and proportionality, which imply respect for capacity when it is present and recognition of decision-making skills limited to certain aspects of existence. Nevertheless, this capability-approach of autonomy refers to the only ethical state of mind of guardianship actors in situations where ability is absent or twisted. Muriel has been under guardianship for nine years. Her chaotic life illustrates the difficulty of building a protection that respects the desires of the person when these jeopardize the satisfaction of essential needs, physical integrity or dignity.

Keywords guardianship, vulnerability, autonomy, capability, incapacity, helping relationship, constrained assistance, social control, judicial protection of adults.

« On peut même dire que le principe fondamental de la socialisation est le principe de «nécessité faite vertu» : à force de découvrir qu'on n'accède pas à certains possibles, on finit par renoncer [...] » (Bourdieu, 2015, p. 374)

Nous attachons une valeur toute particulière à la liberté individuelle. Sa reconnaissance en droit — l'égale capacité civile de chacun à décider et agir pour soi — est au fondement même de la forme démocratique. Cependant, cette pleine aptitude au gouvernement de soi peut être ébranlée par le handicap, l'accident, la maladie, par les troubles physiques et cognitifs qui accompagnent l'avancée en âge, ou encore par une extrême vulnérabilité sociale. En Belgique, quelque cent mille adultes, jugés incapables d'assurer seuls la conduite de leur existence, font l'objet d'une décision judiciaire qui organise leur protection par une réduction de leur capacité civile et la désignation d'un administrateur chargé de les assister ou de les représenter dans la gestion de leur quotidien, de leurs revenus et de leurs biens, voire dans les décisions les plus personnelles¹. Les dossiers de protection qu'examinent les magistrats font état de déficits cognitifs, de troubles mentaux ou d'incapacités physiques. Ils détaillent les factures et loyers impayés, les dettes auprès d'organismes de crédit et révèlent les abus financiers dont sont victimes ces hommes et ces femmes, ou encore l'absence des soins et aides nécessaires au maintien d'une vie décente. Derrière ce rideau de papiers, on découvre des personnes confrontées à une précarité dont les dimensions existentielle — le droit réserve la protection aux personnes inaptes « en raison de leur état de santé » — et sociale, étroitement intriquées l'une à l'autre, se renforcent mutuellement.

La vulnérabilité comme grille de lecture des situations sociales problématiques

Depuis quelques années, l'expression « personnes vulnérables » s'est imposée pour désigner les adultes sous protection judiciaire². Ce renouvellement du lexique de la protection ne surprend guère. Aujourd'hui, la vulnérabilité est partout. Progressivement, elle s'est imposée comme une notion de sens commun, mais aussi en tant que catégorie de la pensée scientifique et de l'action publique (Thomas, 2010 ; Soulet, 2014 ; Brodiez-Dolino, 2016). « La

1 La protection judiciaire d'adultes est organisée par la loi du 17 mars 2013 réformant les régimes d'incapacité et instaurant un nouveau statut de protection conforme à la dignité humaine. Entrée en vigueur en septembre 2014, elle organise un statut unique de protection, à géométrie variable : protection des biens et/ou de la personne, sous forme d'assistance ou de représentation.

2 Le constat vaut pour les travailleurs du social et de la santé, pour les discussions parlementaires qui ont précédé le vote de la loi, pour les textes doctrinaux et, dans une mesure moindre, pour les magistrats et administrateurs. La loi du 17 mars 2013, en revanche, n'emploie que l'expression « personne à protéger ». En Belgique, la vulnérabilité n'est reconnue par le droit que sous des formes particulières — l'âge, un état de grossesse, une maladie, une infirmité ou une déficience physique ou mentale — qui justifient une sanction pénale plus sévère des abus de faiblesse et de la maltraitance (loi du 26 novembre 2011).

nomination, les mots contribuent [...] à faire la réalité » rappelait Bourdieu (2015, p. 354). Ils contribuent donc à légitimer des modes de prise en charge.

Notion potentielle — est vulnérable celui qui peut être blessé — la vulnérabilité entretient un rapport privilégié au risque et à sa prévention. Et, puisque certains s'en sortent mieux que d'autres face aux difficultés, le sens commun tend à faire de cette notion une propriété intrinsèque du sujet. Pour Soulet (2014, p. 24), la vulnérabilité entretient ainsi « l'illusion du mérite individuel comme force première pour éviter la concrétisation du danger et occulte tendanciellement la part que peuvent y prendre les facteurs structurels ». Aussi propose-t-il un usage critique de la notion³, qu'il situe entre fragilité — la corporéité défaillante des personnes âgées — et précarité — le déficit de protection. Contrairement aux concepts déficitaires que sont la pauvreté ou l'exclusion, la vulnérabilité implique « une reconnaissance de la capacité actancielle des individus, de quelque grandeur qu'elle soit » (ibid., p. 34) et ouvre **« tout un pan novateur en matière de conception de l'intervention sociale prenant appui sur les compétences et habiletés des individus »** (ibid., p. 35). Pour le sociologue suisse, l'intérêt de la notion de vulnérabilité est qu'elle invite à une action conjointe sur les déterminants structurels⁴ et sur les individus. Cet effort de conceptualisation, inscrit dans la perspective développée par Robert Goodin, « trace une voie médiane entre une conception naturaliste et individualiste de la vulnérabilité, qui rabattrait cette dernière sur la faiblesse ou l'incapacité, et une conception radicalement constructiviste de la vulnérabilité, qui la réduirait à un effet de contexte indépendant des propriétés internes des individus » (Garrau, 2013). Il vaut comme programme de transformation politique, éthique et pratique de l'action publique. Mais, dans les faits, il semble que la notion de vulnérabilité doive son succès à sa congruence avec les politiques de l'État social actif. Les politiques actives, territorialisées, individualisées et contractualisées, puisent leur légitimité dans une réaffirmation de l'autonomie du sujet. C'est au nom de cette autonomie que s'est opéré un report sur l'individu de la responsabilité de la gestion de soi, l'exigence normative qui lui est adressée consistant à faire la preuve de son autonomie vis-à-vis des mécanismes de la solidarité. Sur le terrain des politiques sociales, mais aussi éducatives, sanitaires et judiciaires, on assiste depuis plus de vingt ans à une reconfiguration de l'action publique, bien illustrée par l'efflorescence des dispositifs visant « à restituer à chacun des capacités lui permettant d'assumer son autonomie » (Genard, 2007). Dans cette nouvelle articulation de la solidarité et de la responsabilité, l'éligibilité aux mécanismes de la solidarité est subordonnée à une

3 À cet égard, la théorisation proposée par Robert Castel, qui dès 1991 définissait la vulnérabilité comme une condition collective caractérisée par un déficit de protection conserve toute sa pertinence (Castel, 1991, pp. 137-168).

4 « D'une part, les conditions sociales de production de la potentialité à être blessé et, d'autre part, les conditions sociales de la matérialisation de la blessure », précise Soulet (2014, p. 33)

série de critères moraux — sous la thématique de l'assistanat réapparaît la vieille distinction entre bons et mauvais pauvres — et comportementalistes, lesquels tendent à occulter la dimension sociale des situations problématiques (Castel, 1995 ; Bernheim et Commaille, 2012). Responsable de son employabilité, de sa productivité et de son efficience, de son endettement, de son accès au logement, de son capital-santé et de son capital-pension, renvoyé « **à ses capacités de consommation** sur le marché des services et des assurances privées » (Martin, 2012, p. 255), le sujet contemporain est confronté à un modèle normatif valorisant l'autonomie et la responsabilité.

Cette attribution de responsabilité aux individus les plus vulnérables peut sembler quelque peu paradoxale. Elle s'enracine, selon Jean-Louis Genard (2015, p. 131), dans une nouvelle vision de l'humain, une anthropologie « conjonctive »⁵ selon laquelle chacun de nous est tissé à la fois de vulnérabilité et d'autonomie :

« Au regard de cette anthropologie conjonctive, tendanciuellement, tout le monde se situe désormais quelque part sur un continuum, toujours et tout à la fois capable et incapable, actif et passif, toujours susceptible de verser vers l'incapacité, de « craquer », de « se laisser aller »... mais disposant toujours de ressources pour s'en sortir. C'est cette anthropologie conjonctive qui fait que les coordonnées anthropologiques se disent aujourd'hui volontiers dans la terminologie de la fragilité ou de la vulnérabilité d'un côté, de la résilience de l'autre, mais avec toujours cet horizon que le pôle valorisé du continuum est bien celui de l'autonomie, de l'activité, de la capacité, ou plus précisément d'une autonomie dont le critère déterminant devient de plus en plus explicitement les capacités et les compétences, mais aussi l'aptitude à se prendre en main, à rebondir sur les aléas d'une existence à vrai dire de plus en plus précarisée. »

Le principe d'une reconnaissance plus large de l'autonomie s'inscrit sans nul doute dans un horizon d'émancipation démocratique. Cependant, sa mise en œuvre appelle à tout le moins deux commentaires critiques. D'une part, nous savons aujourd'hui combien l'injonction à la responsabilité de soi peut s'avérer écrasante pour les individus les plus fragiles, les moins protégés, les moins outillés. C'est la thèse de l'individu par défaut chère à Robert Castel (2009). D'autre part, la valorisation contemporaine de l'autonomie, d'une autonomie envisagée sous l'angle capacitaire, soulève la question de la place laissée à l'incapacité. C'est à cette question que nous nous attacherons en éclairant les ambiguïtés de l'autonomie lorsqu'elle s'applique aux personnes très vulnérables prises en charge dans le cadre de la protection judiciaire d'adultes.

5 L'expression est à comprendre en regard de l'ancienne partition entre capables et incapables : ouvriers privés du droit de vote, femmes assignées à un statut civil minoré, malades mentaux et handicapés assignés à un statut de sous-citoyens (Genard, 2015).

Méthodologie

L'analyse proposée ici s'appuie sur les premiers résultats d'une recherche doctorale consacrée à la protection judiciaire des majeurs incapables. La recherche empirique mise en place à cette occasion combine observation des interactions entre acteurs du dispositif judiciaire — personnes sous protection et leurs proches, magistrats, mandataires de justice, travailleurs sociaux et médicaux —, entretiens avec les personnes protégées et recueil des données fournies par les dossiers d'administration. Cette approche permet d'étudier l'économie morale de la protection, c'est-à-dire « le rôle des valeurs et des affects » qui sous-tendent la décision de protéger et sa mise en œuvre, « par rapport à ce que serait la simple application de normes et de règles » (Fassin, 2012, p. 653). Elle s'est limitée à un canton de justice. Autrefois cœur d'un bassin industriel prospère, celui-ci connaît aujourd'hui une désindustrialisation prononcée et un chômage des plus élevés. L'analyse proposée s'appuie sur les données de cinquante-six dossiers d'administration gérés par un professionnel, ainsi que sur l'observation de soixante-dix audiences de protection en chambre du conseil ou au sein d'institutions hospitalières et maisons de repos. Trente visites d'un mandataire de justice auprès de personnes protégées ont également été suivies. Outre la personne elle-même, elles incluaient fréquemment les intervenants sociaux mobilisés par sa prise en charge, assistante sociale, éducatrice, aide-soignante, psychologue ou directrice de maison de repos. D'autre part, vingt entretiens avec des personnes sous protection ont été menés à bien. En croisant les données obtenues, nous avons pu reconstituer le parcours de Muriel, qui est depuis neuf ans sous protection. Il sera présenté à la fin de cet article.

Vers une reconnaissance de l'autonomie ?

L'attention aux intérêts de la personne

La question que soulève le moment de la décision judiciaire est celle des motifs qui conduisent à défaire la capacité civile et à désigner un administrateur provisoire. Quelles sont, en définitive, les normes sociales par lesquelles est construite la catégorie des majeurs incapables ? La protection d'une vulnérabilité singulière, sans nul doute, mais nous constatons que le dispositif — réservé, selon le texte de loi, aux individus incapables de gérer leurs biens en raison de leur état de santé — connaît une extension aux situations d'endettement de personnes en grande vulnérabilité sociale et constitue un dernier rempart contre la marginalisation complète du débiteur. Face à la multiplication de ces situations et à l'émergence d'un surendettement « passif », dont l'origine est à trouver dans l'impossibilité pure et simple de faire face aux besoins de la vie courante, l'action publique, fondée sur l'idée

que les pauvres sont incapables de dépenser leur argent de façon rationnelle, peine à faire la preuve de son efficacité. Lorsque la guidance budgétaire, la médiation ou le règlement collectif de dettes échouent, la mise sous protection judiciaire des adultes endettés peut faire figure d'ultime recours. «Souvent, dans la pratique, ce système de guidance budgétaire ne fonctionne pas et on va chez le juge de paix en disant «Mettez-lui donc un administrateur provisoire» », explique un magistrat (entretien, mai 2012).

Une fois la mesure prononcée, ces personnes, aux revenus souvent très modestes, sont confrontées à une socialisation aux impératifs de gestion ascétique — il s'agit de vivre avec quelques centaines d'euros par mois — que leur impose la contrainte économique. Leurs aspirations ne se heurtent plus aux limites du budget, avec lesquelles quelques libertés pouvaient être prises. On retarde un paiement, on « oublie » une facture et l'on conquiert, pour un temps, un peu de liberté financière, au prix d'un endettement accru. L'obstacle à cette liberté n'est plus la lettre d'un huissier ni la menace de perdre son logement, mais la volonté de l'administrateur, qui impose un équilibre entre les ressources et les dépenses.

En la circonstance, la mesure judiciaire participe d'un gouvernement de l'insécurité sociale. Il serait néanmoins réducteur de l'assimiler à un simple instrument de la domination économique. Nos observations témoignent d'une attention aux intérêts de la personne, bien plus que d'une exigence normative à l'égard de déviants économiques. En témoigne cette réponse d'un magistrat à une personne dépressive et quelque peu endettée qui sollicite elle-même sa mise sous protection judiciaire, en précisant que le psy et l'assistante sociale l'ont « un peu obligée » :

« Bien sûr, vous devez être assistée pour choisir entre différents paiements à faire et ne pas forcément payer celui qui crie le plus fort, mais est-ce que l'administration est la meilleure formule ? La protection vous enlève la liberté de gérer votre argent vous-même. Vu la situation que vous décrivez et la faiblesse de vos moyens, je trouve que vous ne vous en sortez pas si mal. Maintenant, l'administrateur freine les créanciers. Il vous apportera un sentiment de sécurité supplémentaire et vous aidera peut-être à régler certains problèmes juridiques. Mais ça a un coût. Dans votre cas, il faut compter à peu près 60 € par mois. C'est ce que vous voulez ? » (audience, avril 2015)

La personne au centre du dispositif

Pour peu que l'on adopte une perspective historique, il apparaît clairement que la protection judiciaire des adultes vulnérables en Belgique s'inscrit dans un processus large de valorisation de l'autonomie et de la responsabilité des individus sur fond de dissolution de la responsabilité collective. Ainsi, le dispositif judiciaire de protection ne relève pas de

mécanismes de solidarité. La décision de protéger et son contrôle dépendent de l'institution judiciaire, service public, mais la mise en œuvre de la protection ressort d'un exercice libéral du droit⁶, dont le coût est à charge de la personne elle-même, ce qui permet de rencontrer les objectifs de maîtrise des dépenses publiques⁷. Tandis que l'État opte pour une externalisation des tâches de la protection, les réformes successives du texte légal témoignent d'une attention grandissante à la question de l'autonomie individuelle. Pendant plus d'un siècle, le régime hégémonique de prise en charge des incapables a été la collocation, qui permet l'internement du malade mental dans une institution asilaire. Celle-ci était régie par la loi du 18 juin 1850, qui attribuait au bourgmestre le pouvoir d'ordonner la mesure. Si ses visées thérapeutiques lui confèrent une certaine légitimité, c'est à sa capacité à servir l'ordre public, par l'enfermement des insensés et la sécurisation de leur patrimoine à des fins de transmission, qu'elle doit son succès. Il faudra plus d'un siècle et le vote de la loi du 18 juillet 1991 pour que prennent fin les pratiques liberticides organisées par la collocation (De Munck, Genard, Kutty et al., 2003).

Plus récemment, la loi du 17 mars 2013 qui est venue réformer les régimes d'incapacité a été saluée pour son souci d'accroître l'autonomie de la personne protégée. Par son insistance sur le principe de proportionnalité, elle organise une protection moins restrictive pour l'exercice des capacités. L'approche statutaire — la personne est capable ou incapable — cède le pas à la prise en compte d'aptitudes et inaptitudes à la décision limitées à certains domaines de l'existence. En laissant la personne vulnérable prendre seule les décisions qu'elle est capable de prendre, l'antinomie entre liberté et protection serait résolue. Le principe paraît généreux ; il appelle néanmoins quelques commentaires critiques.

D'une part, il n'est pas clair que ces dispositions — la possibilité de protéger pour certaines décisions et non pour d'autres, le choix entre assistance et représentation — présentent un véritable intérêt pratique. Elles sont d'ailleurs fort peu utilisées ; dans tous les dossiers de notre corpus d'enquête, aucune mesure d'assistance n'a été prononcée. La représentation est la norme. Dans les faits, la reconnaissance de l'autonomie s'opère par le partage de la capacité d'agir entre le majeur protégé et son administrateur⁸, lorsque le mandataire de justice détermine la somme qui sera laissée à la personne pour ses dépenses quotidiennes.

6 Le droit belge privilégie la désignation d'un administrateur choisi dans le cercle familial. Toutefois, beaucoup d'administrateurs familiaux peinent à rendre compte de leur gestion, les conflits d'intérêt et conflits familiaux sont fréquents de telle sorte que, dans quelque 75 % des cas, c'est un administrateur professionnel — presque toujours avocat — qui est désigné.

7 Si l'enjeu financier reste à préciser pour la Belgique, la comparaison avec la France est éclairante. L'État y prend en charge une part des coûts financiers liés à l'exercice de la protection. Le financement public affecté au dispositif de protection judiciaire s'élève, selon la Cour des comptes, à 601 800 000 €. Sur cette question, le lecteur se rapportera à Caron-Dégliuse (2014).

8 Benoît Eyraud appréhende la question du partage de la capacité d'agir en termes d'autonomie scindée entre la personne et le mandataire de justice (Eyraud, 2013).

Certaines personnes sous protection gèrent d'ailleurs la totalité de leur budget mensuel, l'administrateur n'opérant plus qu'une supervision *a posteriori* pour garantir leur protection.

D'autre part, le contexte contemporain de valorisation de l'autonomie dans lequel s'inscrivent les nouvelles dispositions législatives contribue à l'éviction des questions de justice redistributive (Fraser, 2005). Dans une large mesure, les personnes placées sous protection judiciaire appartiennent aux classes populaires. Leurs vêtements, leurs logements, l'apparence des corps et l'*hexis* corporelle elle-même⁹ témoignent de ce qu'elles occupent une position objectivement et subjectivement dominée dans l'espace social. Aussi leur budget est-il souvent défini sous la contrainte qu'impose la faiblesse de leurs revenus. Leur liberté effective dépend donc de la justice sociale — et de la décision politique — plus que des aspects procéduraux de la protection.

Enfin, les personnes sous protection expriment plus d'intérêt pour leur bien-être quotidien et la prise en compte de leurs désirs, de ce qui fait sens à leurs yeux, que pour la pesanteur des contraintes que leur imposerait la protection judiciaire. Leurs réactions indiquent qu'il ne suffit pas de respecter la capacité lorsqu'elle est présente, ni même de reconnaître des aptitudes décisionnelles limitées à certains aspects de l'existence. Lorsqu'on n'y arrive pas, lorsque les capacités fonctionnelles sont insuffisantes, il s'agit aussi d'aider la personne à inscrire dans sa propre vie ses valeurs, ses préférences, ce qui importe pour elle (Gzil, 2009). Le constat invite à questionner l'approche capacitaire de l'autonomie. Incarnée dans la figure libérale de l'individu rationnel et souverain, elle définit un cadre conceptuel qui laisse dans l'ombre le devenir de l'autonomie lorsque la capacité est absente ou défaite. Ces situations soulignent l'importance d'une prise en charge adaptée aux besoins des personnes « **dont la vie et le bien-être dépendent d'une attention particularisée, continue, quotidienne** » (Laugier, 2009, p. 80). Il s'agit là d'un impensé des politiques publiques, renvoyé à l'ordre de l'interaction et, pour ce qui concerne la protection judiciaire des adultes vulnérables, aux seules dispositions éthiques des praticiens du droit. Lors de nos observations, celles-ci se sont révélées empreintes d'une réelle bienveillance. L'enquête de terrain s'est toutefois limitée à un canton de justice ; ses résultats ne peuvent être généralisés qu'avec prudence et une exploration empirique plus attentive à la diversité des pratiques de protection apporterait sans nul doute un utile éclairage à la prise en charge judiciaire de la vulnérabilité. À l'inverse, notre choix pour cet article a été d'examiner la protection sous l'angle concret qui nous est fourni par le récit du parcours de Muriel.

9 Le corps, rappelle Bourdieu (1977, p. 51), est un produit social, « la distribution inégale entre les classes des propriétés corporelles s'accomplissant à travers différentes médiations telles que les conditions de travail (avec les déformations, maladies, voire mutilations qui en sont corrélatives) et les habitudes en matière de consommation qui, en tant que dimensions du goût, donc de l'*habitus*, peuvent se perpétuer au-delà de leurs conditions sociales de production ». Quant à l'*hexis* corporelle, *habitus* fait corps, elle est, pour le même auteur, « la mythologie politique réalisée, incorporée, devenue disposition permanente, manière durable de se tenir, de parler, de marcher, et par là, de sentir et de penser » (Bourdieu, 1980, p. 117).

Muriel, ou l'impossible autonomie

À près de 35 ans, Muriel Rodiart¹⁰ est sous protection judiciaire depuis plus de neuf ans. Pour les services sociaux, sanitaires et judiciaires impliqués dans sa prise en charge, Muriel est « un cas ». Son parcours, jalonné de crises éparses et de difficultés plurielles, est une dérive sans fin face à laquelle tous les dispositifs d'intervention se sont épuisés dans de vaines tentatives d'ajustement.

Enfant d'un couple séparé — le père, un petit délinquant, était, selon sa compagne, un abuseur à qui sa fille ne devait surtout pas être confiée —, Muriel a toujours vécu avec sa maman. Hormis un parcours scolaire dans l'enseignement spécialisé, ses inaptitudes, révélées dès l'enfance, ont été compensées par la présence maternelle — « La maison était en ordre, l'enfant toujours impeccable » indiquent les voisins — et cette prise en charge par le proche se poursuit au-delà du passage à l'âge adulte. Au décès de sa mère, en 2007, Muriel a vingt-cinq ans. Elle occupe désormais seule la petite maison ouvrière, propriété d'une société de logement public, où elles vivaient toutes deux. Sa mère s'occupait de tout ; voilà Muriel confrontée aux exigences de l'autonomie. Après quelques mois, l'assistante sociale de la société gestionnaire du logement s'aperçoit « que ça ne va pas » et introduit une demande de protection judiciaire auprès du tribunal. L'ouverture d'une mesure de protection est une décision de justice, dans laquelle le juge de paix, magistrat de proximité, occupe un rôle central. Elle n'intervient toutefois qu'au terme d'un processus de désignation sociale et institutionnelle dans lequel la famille ou les intervenants sociaux et médicaux à l'origine de la demande jouent un rôle essentiel. Face à cette dissémination du pouvoir normalisateur dans l'ensemble du corps social — maisons de repos, sociétés de logement, services médicaux et psychiatriques, familles et institutions du travail social —, le magistrat fait contrepoids. Il s'agit de vérifier que la protection se fait pour de justes motifs et dans de bonnes conditions.

Le 11 février 2008, le juge de paix de la localité place Muriel sous administration provisoire et confie à un administrateur professionnel la mission de gérer ses biens « en bon père de famille »¹¹. Les adultes sous protection perdent une part importante de leurs droits. La plupart du temps, ils ne perçoivent plus directement leurs revenus et ne règlent plus eux-mêmes une part importante de leurs dépenses. Pourtant, les audiences ne révèlent que peu d'oppositions à la décision judiciaire dès sa formulation. Si l'on conçoit que le jugement d'incapacité soit reçu comme la notification du regard porté par la société sur la personne,

¹⁰ Pour garantir l'anonymat des personnes protégées, elles sont désignées sous des pseudonymes.

¹¹ L'administrateur des biens et/ou de la personne est un mandataire de justice chargé de la mise en œuvre de la protection. Il est l'équivalent du mandataire judiciaire à la protection des majeurs en France. Les tribunaux belges optent pour un exercice professionnel de la protection dans 75 % des dossiers et confient cette mission à un avocat.

confronte celle-ci à son écart à la norme, et que ce moment puisse être vécu comme une épreuve identitaire (Eyraud, 2012), il est en tout cas rarement verbalisé comme tel. La décision judiciaire est reçue comme une notion abstraite, sans effet immédiat. Pour nombre de majeurs protégés, elle n'acquiert quelque réalité que lorsqu'ils se voient privés de tout pouvoir sur leurs propres revenus. La prise de contrôle des ressources par le mandataire de justice ne le dispense pas d'établir, autant que possible, une collaboration avec son protégé. C'est dans la définition de cette collaboration qu'est précisé le partage entre ce qui demeure du ressort de la personne et ce qui relève de l'exercice de la protection. Pour l'administrateur de Muriel, il s'agit d'éviter de présenter les mesures budgétaires comme des décisions arbitraires et, à l'inverse, d'en expliquer le bien-fondé et la nécessité :

« J'essaie de faire le bilan des revenus et des charges avec elles [les personnes à protéger]. Pour fixer le montant nécessaire à la vie quotidienne, je fais un décompte mathématique. Je détaille : le loyer, l'électricité, le chauffage... Il faut penser au médecin, au pharmacien. Je propose le montant qui me paraît possible, en leur disant qu'on essaie et qu'on verra par la suite si ce budget tient la route. [...] En fait, j'élabore le budget avec eux, je justifie. Jamais je n'ai présenté le montant que je pouvais attribuer par semaine comme une décision arbitraire. »

Lors des premiers contacts avec son administrateur, Muriel ne manifeste pas d'opposition à la mesure de protection. Elle vient de rencontrer un homme, qui s'est installé chez elle. Il souffre lui-aussi d'un handicap mental et le couple peine à assumer les tâches quotidiennes les plus simples. Déjà en liberté conditionnelle pour des faits d'incendie volontaire, cet homme récidive. Il fait l'objet d'une mesure d'internement. Un temps soupçonnée de complicité, Muriel échappe à toute condamnation. Elle épouse son compagnon alors qu'il est interné et obtient le droit aux visites conjugales. La maison qu'elle habite est considérée comme insalubre et un nouveau logement social lui est attribué, dans une commune voisine. Muriel s'y installe avec son père, qui vient de réapparaître. Elle vit très mal ce changement de résidence, se montre incapable d'établir quelque relation que ce soit avec le voisinage. Très mal perçue en raison de son mode de vie, elle dit se sentir très seule. De plus, elle est très rapidement la proie des arnaques financières et de la violence de son père. Elle l'accuse, en outre, d'avoir abusé d'elle et se réfugie chez Raimond Lebeau, un vieil ami de la famille qui occupe la maison voisine de celle où elle a toujours vécu avec sa mère. Elle s'installe chez cet homme âgé, avec qui elle entretient une relation filiale.

Dès cette époque, la consommation alcoolique de Muriel semble problématique, bien qu'elle affirme ne pas boire plus de trois ou quatre bières par jour. Pendant un mois, elle est privée de son droit aux visites conjugales, pour avoir introduit des boissons alcoolisées

dans l'établissement où son mari est interné. Lorsqu'elle occupait un logement social, Muriel bénéficiait du soutien « automatique » du service social de la société de logement public. Depuis son installation chez Raimond Lebeau, elle refuse tout suivi de ce type, malgré les sollicitations de son administrateur. Monsieur Lebeau assume toutes les tâches de la vie quotidienne ; Muriel ne fait rien. Sa consommation alcoolique s'accroît. En mars 2010, elle introduit une première demande de levée de la mesure de protection, qui est rejetée. L'audience a néanmoins pour effet de la convaincre d'accepter l'intervention d'aides familiales, dans l'espoir qu'un apprentissage réussi permette une levée ou un aménagement de la mesure de protection. Le projet d'autonomie qui lui est proposé passe donc par l'apprentissage, par une acquisition des règles sociales — ici, de simples impératifs d'hygiène personnelle et domestique, une gestion un peu raisonnable du budget — que requiert tout exercice de l'autonomie (Descombes, 2004). Muriel semble apprécier l'intervention des aides familiales, mais ne manifeste aucune volonté de participer aux tâches d'entretien. D'autres demandes de levée de la protection jalonnent le parcours de la jeune femme, toutes refusées. Muriel ne se rend pas toujours à l'audience. Il lui arrive aussi de s'y présenter en état de totale ébriété.

Dans son quartier, Muriel dérange. Son comportement suscite des réactions d'hostilité. Un courrier adressé aux autorités locales par une dizaine d'habitants dénonce sa consommation alcoolique, les demandes aux passants pour acheter de la bière, l'indécence de Muriel qui n'hésite pas à déféquer en pleine rue, ses infidélités au mari interné... Elle est l'objet des railleries d'une bande d'adolescents qui la harcèlent et vont jusqu'à lui porter des coups. Un jour de novembre 2011, elle est frappée au visage avec une brique. Les demandes répétées de son administrateur à la police de proximité restent longtemps sans suite, jusqu'à ce qu'enfin une intervention vienne mettre fin au problème. En revanche, les incivilités de Muriel sont sanctionnées avec une vigilance sans faille.

En 2012, Raimond Lebeau connaît des problèmes de santé et doit entrer en maison de repos. Muriel est à nouveau livrée à elle-même. L'objectif poursuivi par les magistrats et mandataires de justice est que les personnes protégées bénéficient de conditions de vie socialement acceptables, communes à la plupart des individus. Il s'agit de répondre à la difficulté de faire face à son contexte de vie lorsque les aptitudes individuelles et les soutiens relationnels s'avèrent insuffisants (Leborgne-Uguen, 2014). La norme sociale pertinente étant la capacité à tenir un budget en équilibre¹², c'est à travers la prise de contrôle des revenus que s'opère la régulation judiciaire des incapacités. L'intervention de l'administrateur implique, pour les personnes protégées, l'immersion dans une nouvelle expérience de vie. La gestion

12 Le constat d'un endettement est régulièrement à l'origine de la requête de mise sous protection. Il permet la détection de problèmes qui viennent surdéterminer l'altération des facultés personnelles — absence de soutiens relationnels, abus de tiers malveillants, inaptitude ou épuisement de l'entourage familial, addictions, maltraitance.

budgétaire qui la structure est marquée du sceau de la prévoyance. Une fois les créanciers mis à distance, l'administrateur constitue dès que possible une réserve budgétaire. Avec le temps, il devient possible de faire face aux imprévus et la personne protégée est en mesure de se projeter dans l'avenir, de formuler des projets ou, plus simplement, de concrétiser ses désirs. Dans les limites du budget dont il dispose, le majeur protégé conserve la pleine liberté d'organiser ses dépenses hebdomadaires selon sa fantaisie, mais nous avons constaté que l'expérience d'une vie apaisée peut avoir pour effet de convertir la personne à un usage rationnel de l'argent dont elle dispose. Après quatre années passées sous protection, Muriel, quant à elle, demeure un cas difficile pour son administrateur. Il doit se contenter d'assurer l'essentiel : la nourriture, le chauffage, les soins médicaux... De fréquentes crises d'alcoolisme, au terme desquelles Muriel se fait conduire à l'hôpital en ambulance, viennent grever lourdement son budget. À son entrée dans la mesure, elle était endettée à hauteur de 10 000 €. Quatre ans plus tard, sa dette est toujours ce qu'elle était. Faute d'avoir pu obtenir la collaboration de la personne protégée, le mandataire de justice doit toujours, en dépit du pouvoir de contrôle budgétaire qui lui est donné par la loi, réduire sa mission au colmatage des brèches ouvertes par les déficiences comportementales de Muriel. Aux frais médicaux élevés qu'occasionnent ses dérives alcooliques s'ajoutent, selon son administrateur, les multiples stratagèmes qu'elle déploie pour accroître son espace de liberté financière :

« L'hiver dernier, j'ai constaté que la consommation de charbon, que je règle moi-même, était exceptionnellement élevée. En fait, elle revendait sous le manteau des sacs de charbon qui lui étaient livrés. J'ai mis les choses au point, mais je ne pouvais pas la laisser sans chauffage ».

Muriel a aussi, et à leur insu, contracté des abonnements téléphoniques au nom de son ex-mari et de son ancien compagnon. Elle n'a jamais réglé la moindre facture. Aucune épargne n'a pu être constituée et ses demandes répétées pour une augmentation de son budget hebdomadaire sont régulièrement refusées. La relation avec son administrateur est de type conflictuel mais est dépourvue de toute agressivité.

« Je suis pas une fille méchante. Elle n'est pas méchante non plus, l'avocat. Mais simplement, je veux mon argent en main, comme tout le monde. Parce que je suis apte. Vous, vous travaillez, vous avez votre salaire en main ? Eh bien moi, je veux mon argent en main, comme tout le monde. »

Muriel se plaint de ne pas recevoir suffisamment d'argent pour la semaine, s'étonne de ce que son allocation à la personne handicapée soit épuisée chaque mois alors que, dit-elle, elle ne reçoit que 120 € pour le mois. Elle reçoit en fait 70 € par semaine ; les factures mensuelles, les dépenses médicales ou pharmaceutiques et les repas qui lui sont livrés quotidiennement

par le CPAS¹³ sont réglés directement par l'administrateur. Elle perçoit bien les effets protecteurs de l'administration provisoire, mais elle aspire à la consommation, à mener une vie «comme tout le monde». « J'ai voulu passer mon permis, comme tout le monde. Je lui ai demandé l'argent. C'est non. C'est toujours non. »

Quelques mois plus tard, un nouveau compagnon s'installe chez elle. Cet homme souffre d'incontinence fécale et urinaire ; la plupart du temps, il ne porte pas de protection, il fait ses besoins là où il se trouve. Muriel n'assumant aucune tâche ménagère, vêtements souillés et déjections s'accumulent à même le sol. L'état du logement devient catastrophique, si bien que les aides familiales refusent désormais d'en assurer l'entretien hebdomadaire. Après six mois, lorsque ce nouveau compagnon est interné, une couche de vêtements couverts de déjections recouvre le sol de la cave et de l'étage sur près de vingt centimètres. Le chauffe-eau et les toilettes, installés à la cave, sont hors d'usage. Il est cependant impossible de trouver un professionnel qui accepte de procéder aux réparations dans de telles conditions d'insalubrité.

La situation de Muriel semble échapper à tout contrôle, et aucun diagnostic sur sa santé mentale et physique ne permet à son administrateur d'orienter ses actions. Le médecin traitant et les deux établissements scolaires qu'elle a fréquentés ont été interrogés, sans résultat. En 2012, l'administrateur obtient l'intervention d'un service de soins psychiatriques pour patients séjournant à domicile. Au début de l'année 2013, la police locale demande la mise en observation de Muriel. Lors de la visite du magistrat chargé d'examiner la requête, Muriel accepte qu'un bilan psychiatrique soit réalisé. Celui-ci fait état d'une arriération mentale modérée et de troubles du comportement. En l'absence de maladie mentale, la loi ne permet pas la mise en observation¹⁴, mais un nouveau dispositif d'intervention se met en place. Outre le service d'aide aux familles local, un service spécialisé dans le soutien aux personnes en situation de double diagnostic — déficience intellectuelle et problèmes de santé mentale — et un service résidentiel de transition interviennent à présent au domicile de Muriel. L'un d'eux essaie de travailler l'addiction à l'alcool, l'autre concentre ses efforts sur l'image de soi et l'hygiène personnelle. « Nous avons un rôle éducatif, dans une visée d'autonomisation » précise une des intervenantes.

À l'automne 2013, Muriel a un nouveau compagnon, Pierre Mournas. Sans domicile fixe et sans revenu au moment de leur rencontre, Mournas est à la charge de Muriel. En raison

13 Centre public d'action sociale. Les CPAS sont, en Belgique, l'équivalent des CCAS français.

14 La mise en observation (loi du 26 juin 1990) implique une restriction provisoire de la liberté d'un individu en vue d'une hospitalisation contrainte. Elle ne peut être imposée qu'à la personne atteinte d'une maladie mentale qui menace gravement sa propre santé ou la vie d'autrui, et pour laquelle aucune autre forme de traitement n'est possible. Les troubles liés à l'utilisation d'une substance (toxicomanie ou alcoolisme), les formes de démence sénile ou l'inadaptation aux valeurs morales, sociales, religieuses ou politiques ne peuvent être considérés comme des maladies mentales.

de sa présence, celle-ci perçoit en tant que chef de famille une allocation à la personne handicapée majorée de 300 €. Pour les acteurs de la protection, la stratégie adaptative mise en place par Muriel depuis le décès de sa mère consiste à trouver un homme avec qui elle puisse vivre et qui prenne en charge tous les aspects de la vie courante qu'elle est incapable d'assumer. « Il m'a fallu du temps pour m'en rendre compte, mais c'est vraiment une stratégie. Quand elle a rencontré Mournas, elle m'a dit » Celui-ci, c'est un bon ! », et il ne s'agissait pas de propos romantiques. Il allume le feu, il coupe le bois » assure l'administrateur. Selon les travailleurs sociaux, Mournas exerce une influence très positive sur Muriel et sur ses conditions de vie matérielle. Peu à peu, il évacue les débris qui encombrant le logement et entame l'installation d'une salle de bain. Cette remise en état est d'autant plus nécessaire que Muriel est enceinte. Depuis l'annonce de sa maternité prochaine, son comportement a d'ailleurs changé. Sa collaboration au maintien d'un budget en équilibre et à l'amélioration de son bien-être est moins problématique. Elle déploie de gros efforts d'abstinence alcoolique. Dans le cadre de sa grossesse, elle est accompagnée par de nombreux services de soutien¹⁵. Sa capacité à s'occuper d'un nourrisson est cependant largement questionnée par les intervenants.

Le 5 janvier 2015, Muriel donne naissance à une petite fille, Jessica. Sur ordre du Procureur du Roi, alerté par le service social de la maternité, elle ne peut quitter l'hôpital avec l'enfant. Dans un premier temps, Jessica est placée au sein de l'hôpital où les parents lui rendent visite. En avril, elle est confiée par le service d'aide à la jeunesse à une famille d'accueil, dans une ville distante de trente kilomètres. Les parents rendent visite à Jessica tous les mois, dans les locaux du service de placement familial « La famille retrouvée ». La relation entre la mère et l'enfant est difficile. Muriel peine à comprendre que Jessica, pour qui elle est une étrangère aperçue une fois par mois, ne se jette pas dans ses bras, se fâche et en fait reproche à sa fille.

Les rêves de maternité de Muriel se sont brisés, et avec eux l'élan qui semblait pouvoir ramener la jeune femme à un comportement moins destructeur. La gestion budgétaire demeure extrêmement problématique. En raison des comportements erratiques de Muriel en matière de consommation et de sa dépendance à l'alcool, les plus petites dépenses sont encadrées. Les courses hebdomadaires sont faites avec les aides familiales, faute de quoi l'argent est dépensé sans qu'il soit pourvu à des besoins aussi élémentaires que la nourriture. Inlassablement, à chaque réunion des intervenants mobilisés par son accompagnement, Muriel revendique une plus grande liberté en ce domaine. « Il faut un peu nous lâcher la bride », dit-elle. Chaque semaine, dix euros d'argent de poche et cinq euros pour

¹⁵ Parmi ceux-ci, l'Office de la naissance et de l'enfance (ONE), le service social de l'hôpital, un service d'accompagnement obstétrical et/ou psychologique autour de la naissance...

son téléphone lui sont remis par l'aide familiale. Ils sont prélevés sur les septante-cinq euros consacrés aux achats hebdomadaires. Muriel souhaite disposer de la totalité de ce budget et régler les dépenses elle-même. « L'enjeu », précise une des assistantes sociales, « est de disposer du solde, qui finance alors la consommation alcoolique ». Avant chaque rencontre avec sa fille, une somme de 15 € est confiée à Muriel pour l'achat d'un cadeau. Lorsque la démarche est laissée à sa seule responsabilité, l'argent est utilisé à l'achat de canettes de bière, avec pour conséquences de nouvelles dérives alcooliques, de nouveaux appels aux services d'ambulance, de nouveaux frais médicaux. Toutes les initiatives mises en place par les intervenants sociaux et l'administrateur en vue d'une autonomisation progressive ont échoué. Dès que l'encadrement est remplacé par une supervision *a posteriori*, les choses dérapent. Si la maison dispose à nouveau d'eau chaude, de toilettes en état de fonctionner et d'un lavabo, son entretien demeure tout à fait précaire. Alors que les aides familiales ont un rôle de soutien, la participation de Muriel aux tâches ménagères n'a jamais pu être obtenue. Son manque d'hygiène personnelle est criant, son visage déformé par l'alcool.

En septembre 2016, lors d'une réunion de coordination, deux des trois services impliqués dans le dispositif de prise en charge font le constat qu'ils ne peuvent poursuivre leur mission. En trois ans, les problèmes d'autonégligence — l'entretien du domicile et l'hygiène personnelle, les soins de santé dentaire — n'ont connu aucune amélioration et aucune avancée n'a pu être obtenue pour ce qui regarde l'aptitude à l'autonomie. « Seule la menace fonctionne ; quand on peut la menacer, le lendemain on la retrouve lavée et changée ». De plus, les travailleuses sociales se sentent mises en danger par la présence, au domicile de Muriel, d'individus que leurs visites importunent et qui se montrent très menaçants. Mournas s'absente fréquemment. Il est de moins en moins présent, ce qui laisse sa compagne livrée à elle-même alors qu'elle n'est pas capable de gérer seule les besoins essentiels de la vie courante — elle n'est notamment pas capable d'allumer le poêle et de s'assurer le chauffage dont elle a besoin. Enfin, l'ensemble des intervenants soulignent le comportement destructeur de Muriel qui ne cesse de se mettre en danger par la consommation d'alcool associé aux tranquillisants, par de mauvaises fréquentations. Il est fait mention d'agressions subies, de relations sexuelles non consenties. À la suite de cette réunion, le CPAS introduit auprès du tribunal une demande d'extension de la mesure judiciaire à la protection de la personne¹⁶.

Quelques semaines plus tard, Muriel est attendue en chambre du conseil de la justice de paix locale. Il y sera décidé si elle doit être protégée non plus seulement pour ses biens,

16 Depuis son entrée en vigueur en septembre 2014, la loi du 17 mars 2013 permet d'organiser la protection de la personne elle-même. Parmi les décisions en matière personnelles pour lesquelles une incapacité peut être prononcée figurent notamment le choix de la résidence, le mariage, l'exercice de l'autorité parentale, l'adoption, l'exercice des droits du patient ou encore le don d'organe. Dans notre corpus d'enquête, les mesures de protection de la personne sont strictement limitées au choix de la résidence et à l'exercice des droits du patient.

mais aussi en raison d'une inaptitude à prendre des décisions aussi personnelles que le choix de sa résidence ou le consentement à un traitement médical. Avant l'audience, magistrat et administrateur évoquent « le cas Muriel Rodiart ». Une entrée en habitation protégée leur paraît être la seule réponse adaptée à ses difficultés, mais Muriel a une crainte absolue de l'entrée en institution. « Déjà, avant tout, moi je veux rester chez moi » affirme-t-elle dès son entrée. Et plus tard : « Je répète que je veux rester chez moi ! C'est mon chez moi, c'est la maison de mon beau-père, Raimond Lebeau, qui m'a élevée. Je veux finir ma vie chez moi. » Pour le magistrat, le danger auquel s'expose Muriel justifie que l'on étende les pouvoirs de l'administrateur à la protection de la personne. « Mais ce n'est pas pour autant qu'on va vous mettre dans une prison. » Du reste, le pouvoir de décision donné au mandataire de justice quant au choix du lieu de vie est quelque peu illusoire, puisque dépourvu de toute possibilité d'exécution forcée. Muriel n'est toutefois pas consciente du caractère un peu creux de la mesure et la décision judiciaire vise avant tout à accroître le pouvoir symbolique de l'administrateur. L'espoir des acteurs de la protection est d'amener la jeune femme à visiter l'un ou l'autre centre résidentiel, comme l'y invite le magistrat :

« Allez les voir. On vous demande de prendre connaissance de ce qui se fait pour des gens en difficulté. Faites confiance, allez voir ! Je vous donne ma parole qu'aucune décision ne sera prise sans qu'on en discute. Allez voir, n'ayez pas peur, il ne va rien vous arriver. La seule chose que vous risquez, c'est de vous rendre compte qu'il y a là des possibilités que vous ne connaissez pas. »

Aujourd'hui, la situation de Muriel semble plus problématique que jamais. Seules interviennent encore les aides familiales, à raison de quatre heures par semaine pour les courses et quatre heures pour l'entretien de la maison. Elles passent aussi tous les jours au domicile pour lui remettre son argent de poche, qui n'est plus hebdomadaire mais distribué quotidiennement. Muriel reçoit un euro par jour si elle est lavée et un euro si la maison est dans un état correct. Les intervenants considèrent que seule la menace fonctionne. Muriel a été inscrite sur une liste pour l'entrée dans un centre résidentiel, mais l'offre d'habitations protégées est structurellement déficitaire et les délais d'attente sont importants. De plus, l'admission au sein de telles structures passe par une évaluation de la motivation du candidat, « généralement au gré de plusieurs entretiens » (De Munck, Genard, Kutry et al., 2003, p. 92). Les places sont donc attribuées en priorité aux personnes réellement en demande, ce qui n'est pas le cas de Muriel. « Si je la contrains, elle ne restera pas » précise son administrateur. « Elle s'enfuira, elle ira vivre n'importe où, sous les ponts s'il le faut. » Cette inscription est utilisée comme une menace pour inciter Muriel à essayer de fréquenter un centre de jour — mais en ce domaine aussi, l'offre est insuffisante — où elle aurait des contacts sociaux et, un peu à la fois, se sentirait peut-être en confiance.

« La contraindre serait d'une extrême violence, et de toute façon la loi ne le permet pas, mais je voudrais la persuader de faire, pendant quelques mois, l'essai d'un service résidentiel pour personnes handicapées mentales. Sans quoi je ne pourrai, c'est affreux à dire, que palier aux problèmes matériels et ne pas espérer grand-chose, jusqu'au jour où son état de santé se sera tellement dégradé que je pourrai la faire entrer dans un établissement [long silence]. J'en viens à envisager de demander mon remplacement. Ça va bientôt faire dix ans que je m'occupe d'elle. Peut-être que quelqu'un d'autre — plus « gentil » ou plus autoritaire, je ne sais pas — obtiendrait de meilleurs résultats. Mon dernier espoir, c'est un centre de jour avec des animaux, organisé comme une petite ferme, que j'ai contacté. C'est important, les animaux pour Muriel. Là, quand je lui en ai parlé, elle a eu un grand sourire ! Autrement, on va continuer comme ça probablement pendant des années. » (entretien avec l'administrateur de Muriel, mars 2017)

Conclusion

Ne serait-ce qu'en raison de l'accumulation des difficultés qu'il met en lumière, le cas de Muriel se distingue sans nul doute des expériences ordinaires, souvent plus paisibles, de la protection. Le récit qui en est donné ne prétend pas à la représentativité. Son intérêt est de donner à voir et à comprendre, à partir d'une situation concrète, à partir du « sol raboteux de l'ordinaire » (Wittgenstein, 1958, cité par Laugier, 2009), les difficultés que soulève la reconnaissance de l'autonomie dans les pratiques de protection judiciaire d'adultes.

L'investigation empirique nous a permis de nuancer la lecture en termes de contrôle social (Castel, 1981 ; Foucault, 1975) à laquelle nous disposaient nos hypothèses de recherche initiales. Au cours des cinq dernières années, nous avons croisé le parcours de Muriel à de nombreuses reprises. Ces moments d'observation et de rencontre nous ont convaincus qu'un usage de l'autonomie comme capacité à prendre pour soi des décisions éclairées par la raison s'avère fort peu opératoire pour l'analyse des protections tutélaires. Notre propos, ici, n'est pas de nier toute pertinence au concept d'autonomie rationnelle. Il est important que l'on protège pour de justes raisons — que l'on respecte la capacité quand elle est présente, et dans toute la mesure où elle est présente. Mais l'équation autonomie-capacité nous paraît doublement problématique dans le contexte des protections tutélaires. D'une part, la valorisation contemporaine de l'autonomie a fourni au travail social de nouveaux principes de légitimité. Le travail social palliatif, comme réponse inconditionnelle à un besoin d'aide, est éclipsé ; l'intervention doit accompagner la personne vulnérable vers l'autonomie, vers un au-delà de l'assistance (Castel, 2012). Quant à ceux qui n'y arrivent pas, ils courent le

risque d'un abandon pur et simple à leurs difficultés, ainsi qu'en témoigne le jet d'éponge des services mobilisés pour la prise en charge de Muriel ou encore la sélectivité appliquée lors des demandes d'admission en habitation protégée.

D'autre part, l'approche capacitaire de l'autonomie a pour effet d'entretenir une opacité sur la mise en œuvre de la protection judiciaire au quotidien. La préservation des intérêts, du bien-être et de la santé des personnes protégées requiert leur collaboration ou, à tout le moins, l'obtention de leur assentiment aux décisions prises en leur nom. À défaut, les intervenants sont réduits à un usage de la contrainte qui, s'il est peu étudié dans ses applications concrètes, n'en est pas moins omniprésent dans la relation d'aide aux personnes dont l'aptitude à décider pour soi est altérée. Les dispositions plus coercitives imposées à Muriel sont-elles acceptables ? Comme le soulignent Hennion et Vidal-Naquet (2015, p. 210), « la solution qui consiste d'un côté à conserver intact le principe idéal du refus de la contrainte et, de l'autre, à laisser la pratique s'arranger au quotidien avec les difficultés de son application est peu satisfaisante. » Quel regard, dès lors, porter sur le parcours de Muriel, sur sa prise en charge par le dispositif judiciaire de protection, sur l'accompagnement fourni par les services sociaux qui l'ont entourée ? Nous avons observé l'enchaînement des situations d'urgence, les ajustements constants des interventions, les ruses et les menaces employées pour essayer d'améliorer son bien-être sans la contraindre absolument. Échec après échec, ni la complicité ni l'autorité n'ont pu limiter ses dérives ou orienter ses choix dans une direction plus conforme à ses intérêts. Seule la contrainte budgétaire exercée par son administrateur a pu garantir qu'il soit satisfait à ses besoins les plus élémentaires. La nourriture, un toit, les soins médicaux... À ce jour, Muriel est toujours chez elle. Les choix posés ont-ils été judicieux ? Quel regard porter sur la jeune femme ? « Elle ne peut pas, elle ne veut pas », affirment les intervenants. Peut-on affirmer, en détournant Bourdieu (2015, p. 374), qu'à force de découvrir qu'elle n'accède pas à certains possibles, elle a fini par ne plus vouloir ? Rien n'apparaît clairement, si ce n'est le caractère inconditionnel de la protection judiciaire et, à l'évidence, le doute qui assaille les intervenants. Mais n'est-ce pas précisément dans cette interpellation, dans « le tracassé, l'insatisfaction, le doute récurrent sur le bien-fondé de son comportement » que se révèle, comme le suggèrent Hennion et Vidal-Naquet (ibid., p. 219), la valeur éthique de la protection ?

Bibliographie

- BERNHEIM E. et COMMAILLE J.** (2012), « Quand la justice fait système avec la remise en question de l'État social », *Droit et société*, n° 81, pp. 281-298.
- BOURDIEU P.** (2015), *Sociologie Générale volume 1. Cours au Collège de France (1981-1983)*, « Raisons d'Agir », Paris : Seuil
- BOURDIEU P.** (1980) *Le sens pratique*, Paris : Editions de Minuit
- BOURDIEU P.** (1977) « Remarques provisoires sur la perception sociale du corps », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 14, pp. 51-54.
- BRODIEZ-DOLINO A.** (2016), « Le concept de vulnérabilité », *La Vie des idées*. [en ligne] <http://www.laviedesidees.fr/Le-concept-de-vulnerabilite.html>, (consulté le 20 février 2016).
- BRODIEZ-DOLINO A.** (2013) « Vulnérabilités sanitaires et sociales », *Le Mouvement Social*, n° 242, pp. 3-8.
- CARON-DÉGLISE A.** (2014), « Vieillesse et altération des facultés personnelles. Co-construire un accompagnement responsable, cohérent et respectueux des droits des personnes », *Retraite et société*, n° 68, pp. 23-40.
- CASTEL R.** (2009), *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, Paris : Seuil
- CASTEL R.** (1995) *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris : Fayard
- CASTEL R.** (1991) « De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation » in **DONZELOT J.** (éd.), *Face à l'exclusion, le modèle français*, Paris : Éditions Esprit.
- CASTEL R.** (1981) *La Gestion des risques. De l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse*, Paris : Éditions de Minuit.
- castel R. et **MARTIN C.** (2012), *Changements et pensées du changement. Échanges avec Robert Castel*, Paris : La Découverte.
- DE MUNCK J., GENARD J.-L., KUTY O. et al.** (2003), *Santé mentale et citoyenneté*, Gent : Academia Press.
- DESCOMBES V.** (2004), *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*, Paris : Gallimard.
- EYRAUD B.** (2013), *Protéger et rendre capable*, Toulouse : Erès
- FASSIN D.** (2012), « Économies morales et justices locales », *Revue française de sociologie*, vol. 53, pp. 651-655.
- FOUCAULT M.** (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris : Gallimard.
- FRASER N.** (2005), *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, Paris : La Découverte.
- GARRAU M.** (2013), « Comment définir la vulnérabilité ? L'apport de Robert Goodin », *Raison publique*. [en ligne] sur <http://www.raison-publique.fr/article658.html> (consulté le 10 janvier 2014).
- GENARD J.-L.** (2007), « Capacités et capacitations : une nouvelle orientation des politiques publiques ? », *Droit et société*, n° 46, pp. 41- 64.
- GENARD J.-L.** (2015) « L'humain sous l'horizon de l'incapacité », *Recherches sociologiques et anthropologiques*. [en ligne] sur <http://rsa.revues.org/1424> (consulté le 3 février 2016).
- GZIL F.** (2009), *La maladie d'Alzheimer : problèmes philosophiques*, Paris : PUF.

- HALL M. I.** (2012), « Mental Capacity in the (Civil) Law: Capacity, Autonomy, and Vulnerability », *McGill Law Journal / Revue de droit de McGill*, vol. 58, n° 1, pp. 61-94.
- HENNION A.** et **VIDAL-NAQUET P.** (2015), « La contrainte est-elle compatible avec le care ? Le cas de l'aide et du soin à domicile », *ALTER — European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, vol. 9, n° 3, pp. 207-221.
- JOUAN M.** (2008), *Psychologie morale. Autonomie, responsabilité et rationalité pratique*, Paris : Vrin.
- JOUAN M.** et **laugier S.** (2009), *Comment penser l'autonomie ?*, Paris : PUF
- LAUGIER S.** (2009), « L'éthique comme politique de l'ordinaire », *Multitudes*, n° 37-38, pp. 80-88.
- LEBORNE-UGUEN F.** (2014), « Les protections juridiques pour des personnes du grand âge. Réduire l'incertitude dans des contextes de vulnérabilité », *Retraite et société*, n° 68, pp. 41-61.
- MARTIN C.** (2012), « La question familiale face à la montée des incertitudes », in **CASTEL R.** et **MARTIN C.**, *Changements et pensées du changement. Échanges avec Robert Castel*, Paris : La Découverte.
- MINKLER M.** et **FADEM P.** (2002), « «Successful aging»: A disability perspective », *Journal of Disability Policy Studies*, vol. 12, n° 4, pp. 229-235.
- SOULET M.-H.** (éd.) (2014), *Vulnérabilité : de la fragilité sociale à l'éthique de la sollicitude*, Fribourg : Academic Press Fribourg.
- WARLET F.-J.** (2013), *La capacité protégée. Analyse de la loi du 17 mars 2013*, Waterloo : Kluwer.
- Voir aussi les articles extraits de la base de données de l'Aifris, Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale/ http://aifris.eu/04exploitress/clt_recherche.php
- SCUTENELLE A.** (2015) *Politique de la vulnérabilité. La protection judiciaire d'adultes*. [En ligne] http://aifris.eu/04exploitress/clt_fiche.php?id_article=3787, consulté le 9 juin 2017.
- CRESPON T.** (2015) *Transformation par le renforcement des capacités*. [En ligne] http://aifris.eu/04exploitress/clt_fiche.php?id_article=3770, consulté le 9 juin 2017.
- LALOY D., LACOURT I.** (2017) *La mise en autonomie des jeunes quittant les dispositifs d'aide à la jeunesse à l'épreuve du cloisonnement de l'action publique*. [En ligne] http://aifris.eu/04exploitress/clt_fiche.php?id_article=4944, consulté le 9 juin 2017.
- PANISSET M.-H.** (2017) *Le rôle des solidarités dans la défense des droits des usager/ère.s des services en santé mentale. Ou comment Action Autonomie m'a aidée à me sauver la vie*. [En ligne] http://aifris.eu/04exploitress/clt_fiche.php?id_article=5143, consulté le 9 juin 2017.

Croisement dynamique des regards du formateur et de l'apprenant dans la formation à la pratique professionnelle : une méthodologie écosystémique.

Zoé KRÄHENBÜHL

Accompagnateur à l'écriture **François GILLET**

Résumé L'exercice d'apprentissage en travail social est un acte délicat, tant pour les formateurs que pour l'apprenant. Les différentes parties entrent dans un processus de partage d'expériences, de savoirs et de questionnements. Ils doivent s'accorder pour se comprendre. Dans un contexte international, lorsque les repères sociaux ou culturels sont être différents, les protagonistes vont avoir l'occasion de remettre en question leur compréhension de l'autre en s'apercevant que la lecture utilisée jusque-là ne s'avère pas être à chaque fois en totale adéquation avec la situation vécue. Voici dans cet article le témoignage d'une étudiante en stage international de travail social qui nous montre comment son expérience de stage et notamment sa communication avec l'équipe — a pu être analysée et regardée « autrement » suite à un processus de supervision.

Mots-clés formation pratique en travail social, supervision écosystémique, apprentissage, mobilité internationale.

Abstract The learning exercise in social work is a delicate process for both the trainer and the learner. The different parties enter into a process of sharing experiences, knowledge and questions. They must agree to understand each other. In an international context, when the social or cultural benchmarks turn out to be different, the protagonists will have the opportunity to question their understanding of the other by realizing that the reading used up till then does not turn out being in each case in total adequacy with the situation experienced. Here is the story of a student in an international social work internship that shows how her

internship experience including communication with the team was analyzed and looked “otherwise”, following a supervision process.

Keywords practical training in social work, ecosystemical supervision, apprenticeship, international mobility.

Je suis étudiante à la Haute École de Travail Social de Genève en Suisse. J’ai effectué mon premier stage professionnel en qualité d’étudiante Erasmus à Bruxelles. Mon choix de partir à l’étranger a été motivé par un désir de découverte. L’importance de partir et de m’imprégner de nouvelles pratiques était aussi grande que celle de revenir au pays enrichie d’une première expérience dans le champ du travail social et du service jeunesse.

Mon stage de cinq mois et demi s’est donc déroulé au sein d’une institution bruxelloise. Il s’agit d’un service d’Aide en milieu ouvert (AMO) agréé par le service de l’Aide à la jeunesse en Fédération Wallonie-Bruxelles. C’est une ASBL (association sans but lucratif) qui agit avec et pour la commune. L’AMO est un service de première ligne qui intervient sans mandat et uniquement à la demande du jeune ou de ses proches. L’équipe du service est pluridisciplinaire et de ce fait complémentaire car les savoirs et formations de chacun sont valorisés. L’équipe est composée d’assistants sociaux, de psychologues et d’éducateurs spécialisés.

Je suis arrivée dans une petite équipe très soudée et solidaire. Dans cette équipe, les échanges de pratiques et de réflexions sont d’usage régulier. En partageant et approfondissant des constats, l’équipe peut se projeter dans une amélioration de ses interventions et être en perpétuelle adaptation quant à ses pratiques et à la réalité sociale du terrain. J’ai effectué mon stage plus spécifiquement au sein du projet KAP (Kot¹ Autonome Provisoire), qui concerne les jeunes de 16 à 25 ans. Il a pour objectif premier de les amener à l’autonomie en profitant d’un « sas d’expérimentation » : le jeune occupe un logement et va petit à petit se familiariser avec les éléments de l’autonomie et tout particulièrement ici le fait d’habiter de manière indépendante. Le jeune va être épaulé par l’équipe du service, plus particulièrement celle du projet KAP, pendant une durée qui peut aller jusqu’à un an. Au sein du projet KAP, le travail s’élabore beaucoup en démarches indirectes. Les moments de rencontre avec les jeunes ne se produisant généralement qu’une fois par semaine, les travailleurs sociaux ont comme rôle de travailler en partenariat et d’avoir un solide réseau, composé principalement de tout le tissu associatif de la commune et de l’agglomération (Région de Bruxelles-Capitale), de relais institutionnels et de contacts plus personnels de l’AMO ou de certains de ses travailleurs. Un des enjeux du travail d’accompagnement sera de soutenir le jeune dans l’activation de son réseau propre, qui sera un élément vital de son autonomie. L’essence même d’une AMO amène les professionnels à jongler entre suivi individuel ou demande spontanée, ce qui n’entraîne pas forcément de suivi à long terme.

1 Terme bruxellois désignant une chambre ou un studio pour étudiant.

L'observation et le travail avec le public en présence réelle, en face-à-face, est alors moindre que ce que l'on pourrait connaître en institution du type internat. Ici, le lecteur peut déjà imaginer la difficulté centrale à laquelle j'ai été confrontée : je souhaitais être en action sur le terrain « avec des jeunes » mais je n'avais pas encore compris les subtilités et les difficultés dans lesquelles ce stage allait m'amener. En effet, l'équipe m'avait prévenue de la spécificité du projet : une partie importante du temps de travail étant consacrée à la préparation, à l'organisation et à l'évaluation des accompagnements, il y avait moins de contacts en direct et de face-à-face avec les jeunes que ce que j'avais escompté. Et conséquemment, plus de temps de travail passé avec l'équipe. Et pourtant, le stage a démarré sans que je n'aie bien anticipé les conséquences concrètes que cela aurait sur mon travail.

L'objet de l'écriture de cet article est de faire un point sur la situation vécue pendant mon stage, de décrire et analyser ma position de stagiaire et de mettre en lumière la manière dont j'ai pu progressivement comprendre le rôle qu'on attendait de moi, ce qui m'a finalement permis de trouver ainsi progressivement une juste place au sein de l'équipe.

C'est environ à la mi-parcours de mon stage professionnel que le formateur de la Haute École qui encadrerait mon stage à Bruxelles s'est présenté sur le lieu de stage pour faire un point approfondi sur son évolution, dans le cadre d'un entretien en triangle, étudiant-tuteur de pratique-formateur.

L'enjeu de cette rencontre est de « scanner » les différents aspects du stage : poste de travail, relation avec le public de l'institution, intégration dans l'équipe et dans le projet institutionnel, dimension internationale ou interculturelle du stage, etc. Plusieurs aspects sont ressortis de ce moment de réunion. La discussion qui s'y est déroulée s'est avérée très utile pour l'évolution de ma position au sein de l'équipe. C'est donc avec attention que je vais essayer de passer cette expérience d'analyse de ma pratique au tamis afin de vous en exposer les éléments pertinents et leurs conséquences.

Je vivais à ce moment-là une situation inédite : pour la première fois, je n'arrivais pas à comprendre ce qu'on attendait réellement de moi en termes professionnel et relationnel. Ayant effectué un premier métier en dehors des « métiers du social » et repris mes études après plusieurs années de pratique professionnelle dans différentes entreprises, je me voyais ici occuper à nouveau la place du « stagiaire », ce rôle délicat où s'articulent activité professionnelle et formation. J'ai souhaité récemment m'orienter dans le domaine du travail social à la suite d'une sensation de lassitude concernant mon métier premier. J'aimais le contact avec les gens et je sentais que j'avais des capacités relationnelles à fortifier et à exploiter. Les caractéristiques « relationnelles et professionnelles » de mon premier métier n'étaient pas totalement à l'antipode de mon futur métier d'assistante sociale, même si les savoir-faire sont bien différents. Ayant suivi la filière du lycée hôtelier, j'y ai appris la qualité d'accueil, l'observation, la rigueur et le sens de la communication propres aux métiers de l'hôtellerie-restauration. Je

sentais que ces qualités allaient m'être utiles mais qu'il me fallait les compléter par d'autres compétences, que la réalité du stage ne tarderait pas à me rappeler.

Pleine d'enthousiasme et avide de savoirs et de découvertes, je suis arrivée au sein de l'institution avec les yeux grands ouverts et beaucoup d'attentes. Je me trouvais dans une ville que je connaissais un peu. Mes visites précédentes à Bruxelles m'avaient permis de me familiariser avec le paysage et l'atmosphère de la ville. En revanche, j'avais peu de connaissance des pratiques relationnelles et professionnelles concernant le métier auquel je voulais me former.

Ayant une *image* évidemment incomplète de la population belge, fondée parfois sur des clichés, j'ai pris le parti de ne pas y accorder trop d'importance et de les mettre autant que possible de côté afin de me faire ma propre opinion. La langue parlée à Bruxelles étant entre autres le français (ma langue maternelle), les visages des Bruxellois m'étant déjà familiers, la différence ne pouvait m'être trop palpable. Il faut dire que depuis mon enfance, j'ai toujours été à cheval entre mes deux pays d'origine. J'ai habité, étudié et travaillé en Suisse et en France. Ces allers-retours et ces passages fréquents de frontières ont forgé en moi une conviction : malgré les différences sensibles existant entre les deux pays, et malgré plusieurs spécificités de part et d'autre dans les manières de parler, de penser, de communiquer, j'observe qu'au-delà des apparences, les comportements sociaux, les manières d'être ensemble et les modes de coopération finissent par se rencontrer et se rejoindre. Et ma capacité d'adaptation du terrain suisse au terrain français et vice-versa avait jusqu'alors été adéquate et efficace.

La première semaine sur mon lieu de stage a été à l'image de ce que l'on dit de l'amabilité et de l'hospitalité belge. J'ai été surprise de l'accueil familial que l'on m'a réservé. Actuellement, j'habite, j'étudie et je travaille en Suisse, dans un pays où les protocoles sociaux sont fortement et hiérarchiquement définis, ce qui est visible dans la relation à l'autre, et dans la sphère professionnelle tout particulièrement. En conséquence, un climat plutôt réservé caractérise les premiers moments d'une relation... qui prendra un peu de temps pour se réchauffer au fur et à mesure que les individus se côtoient. Je trouve que les Belges apparaissent souvent plus spontanés et d'un abord plus facile. Le changement que j'ai observé dans les relations en arrivant à Bruxelles m'a plu et m'a mise à l'aise très rapidement. J'étais entourée par deux maîtres de stage avec lesquels le contact était très spontané et j'ai eu l'opportunité d'échanger très vite, dès le tout début du stage, sur les pratiques professionnelles en entrant résolument en contact avec tous les membres de l'équipe. Cette réalité de départ m'a amenée à ressentir que les intervenants avec qui je travaillais étaient ouverts et réceptifs aux échanges. Et cela me confortait.

C'est au bout d'un mois que j'ai senti poindre un malaise. Je m'efforçais de rester sur le même *registre* et positionnement que l'équipe, que ce soit dans les conversations professionnelles ou dans les moments plus informels. J'essayais de continuer à parler de tout ce qui concernait le travail le plus spontanément possible. Pourtant, il m'apparaissait

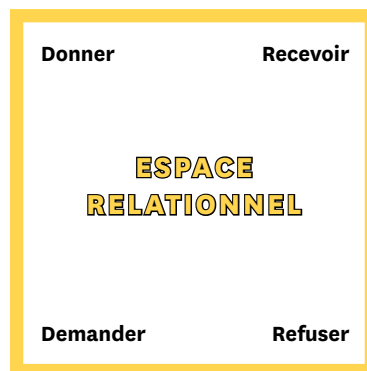
progressivement que le flux de paroles que j'envoyais et la réceptivité de mes collègues à celui-ci étaient de moins en moins équilibrés. Lors des discussions, j'avais l'impression de recevoir la totalité de ce qui m'était dit mais en même temps la sensation de n'avoir que très peu de retour sur ce que je renvoyais dans les échanges. Je ne me sentais pas suffisamment nourrie. La force, le soutien et la sympathie que j'avais ressentis au début s'estompaient.

En fait je n'avais pas pris la mesure d'un phénomène en train de s'installer. En arrivant dans ce stage, j'étais toute investie dans mon entreprise, avec comme objectif premier l'apprentissage d'un métier auquel je tiens. Ne voyant pas dans cette relation spontanée « à la belge » qui m'était proposée, de barrières imposées par un protocole et une marche à suivre stricte — comme je l'avais connu dans mes expériences professionnelles précédentes — je ne me suis pas aperçue tout de suite que je déstabilisais l'équipe. En fait, demander du soutien, faire confiance aux autres et finalement construire sa place dans une équipe demande du temps en Belgique comme ailleurs ! Et l'accueil spontané que j'avais reçu dans mes premières interactions m'avait un peu laissé dans l'illusion que cet aspect de la question était réglé.

Cette situation m'a amenée à occuper dans l'équipe et bien malgré moi la position d'élément « perturbateur », que je n'avais jusqu'ici jamais consciemment expérimentée. En effet, je ressentais une sensation, que j'ai choisi de nommer « chaud-froid », avec plusieurs intervenants. Mon aisance apparente des débuts a été vécue par plusieurs membres de l'équipe comme une envie d'occuper une place parmi les autres sans en prendre le temps nécessaire. Le constat apparaissait clairement, je n'avais pas su jouer en finesse afin de m'intégrer en douceur dans cette équipe, ce qui est visiblement une condition *sine qua non* pour le bon déroulement d'un stage.

Lors de la réunion tripartite donc, entre maître de stage, formateur de la HE2B et stagiaire, il a été mis en lumière dans un échange franc et clair que je prenais beaucoup de place. J'étais en demande constante d'informations, d'explications, de compréhension ... et les membres de l'équipe ne savaient pas comment répondre à mes nombreux questionnements et demandes. Mes interventions auprès de l'équipe n'étaient pas suffisamment construites et mes interventions intempestives perturbaient souvent le bon déroulement des tâches quotidiennes de mes collègues. C'était pour moi comme une révélation, certes un peu difficile à digérer, mais voilà des mots qui m'aidaient à entrevoir et à prendre la mesure de l'explication de ce malaise qui grandissait en moi dans ce stage.

Ici, le formateur de la HE2B a introduit un outil de lecture de cette réalité en vue de comprendre dans quel système elle s'intégrait. Il s'agit du « carré relationnel ». Donner-recevoir- demander-refuser sont les quatre angles d'un « carré » symbolisant l'équilibre dynamique d'une relation humaine. Cet outil est librement inspiré des travaux sur la communication de Jacques Salomé (1997). De quoi s'agit-il ?



Le carré relationnel permet de voir comment dans toute transaction de la vie, dans toute relation, qu'elle soit professionnelle ou personnelle, on peut équilibrer les quatre éléments suivants :

- Ce que nous apportons, dans ce que nous sommes, ce que nous faisons (travail, loisirs, famille, etc.) et ce que nous vivons. Il s'agit donc de la dimension *Donner*. Il peut s'agir aussi bien d'un apport matériel, d'une tâche intellectuelle, manuelle, artistique ou relationnelle, comme ici dans le sujet qui nous occupe. Le don peut être fait à une personne, à un groupe, à un lieu, à un environnement particulier. Par exemple, je te donne mon avis, je propose une piste de solution à l'équipe, je donne un coup de peinture dans mon salon ou je répare la porte du bureau qui ferme mal, etc.

Ce que nous recevons, qui va nous nourrir et nous donner l'énergie nécessaire dans le démarrage ou la poursuite de ce qui a été engagé. Il s'agit cette fois de la dimension *Recevoir*. Recevoir un conseil éclairé ou une parole amicale peut être perçu comme un « cadeau ». Parfois, certaines paroles ou certains gestes peuvent cependant apparaître comme des cadeaux empoisonnés et le sont ! Et dans ce que nous recevons matériellement, nous apprenons avec le temps à distinguer ce qui nous nourrit réellement du reste. Dans les aspects matériels, il s'agira aussi de distinguer ce qui nous enrichit vraiment de ce qui nous encombre, voire de ce qui pourrait empoisonner notre vie.

Ce que nous demandons lorsque nous sentons qu'il nous manque quelque chose. Il s'agit par exemple d'identifier l'information qui manque et d'aller à la rencontre de celle-ci, soit auprès d'une personne, soit sur internet, en observant concrètement ce qui se passe dans la réalité, en consultant des livres ou en exprimant nos attentes lors de discussions de groupe. *Demander* comporte une difficulté particulière : cette action implique en son sein même le risque de ne pas trouver ce que l'on cherche. Il se peut que l'information attendue ne soit pas disponible. Ou, s'il s'agit d'une demande plus délicate faite à quelqu'un, il se peut

que cette personne nous réponde « non ». Mais il est clair que nous devons régulièrement prendre ce risque si nous voulons avancer dans la vie.

Enfin, ce qui ne nous convient pas dans ce qui se passe ou qui nous est demandé nous oblige parfois à poser des limites si nous ne voulons pas être dépassés. C'est la dimension du *Refuser*. L'aspect particulier de ce point est qu'il amène tôt ou tard à dire « non », c'est-à-dire à se confronter à l'autre ou à la situation. La confrontation est une source de tension qu'il faut assumer et en même temps une ouverture d'un possible, d'un espace vers un réajustement de la situation ... ou de la relation, comme c'est le cas dans cet article.

L'intérêt de cet outil relationnel ou « communicationnel » est double. Il invite à s'interroger sur l'équilibre relationnel « tel que je le vis en mon for intérieur ». Il m'amène également à entendre l'autre ou les autres dans leur quadruple positionnement relationnel. Dans le travail d'équipe vont interagir de manière plus ou moins équilibrée des « donner », des « recevoir », des « demander » et des « refuser », de manière à ce que chaque personnalité et bien sûr l'équipe dans son ensemble trouve son compte ou pas dans le cheminement des interactions.

C'est donc à la suite de cette réunion qu'il m'a fallu me questionner sur mon positionnement dans l'équipe. Je devais amorcer un virage afin de trouver une manière adéquate de m'intégrer. Ceci est devenu mon objectif premier. Il était dès lors nécessaire que je ne sois pas trop perturbée par les remarques soulevées et émises par mes maîtres de stage au sujet du ressenti de l'équipe. J'ai commencé par relativiser, en comprenant que cela était une opportunité de me remettre en question, de m'améliorer et de mettre au clair ce que je vivais. Je devais comprendre ce qui se jouait en moi. Si je m'étais braquée et avais considéré ces propos comme une attaque personnelle, je n'aurais pas su prendre du recul. Le fait d'avoir pu en parler avec mes maîtres de stage et mon formateur de l'HE2B m'a permis également de mettre en mots mon ressenti, cette « bousculade » intérieure. C'était un véritable événement intérieur que de prendre conscience de ceci. J'ai pu faire part à l'équipe de mes doutes quant à mon intégration, et ceux-ci ont été confirmés par mes collègues. L'intuition qui était née en moi depuis plusieurs semaines n'était pas erronée et la difficulté d'adaptation que je vivais avait dès lors bien pris forme. Cette réunion m'a permis de lâcher un poids, une sensation désagréable et de me mettre au travail sur cette problématique.

Les professionnels m'ont recommandé de porter une attention particulière aux flux de communication entre l'équipe et moi-même. L'intensité, la réciprocité, les moments d'échanges devaient être conscientisés, contenus et contrôlés. Ceci faisait directement lien avec cet équilibre entre donner et recevoir (le carré relationnel) et plus particulièrement ici lors de mes échanges verbaux. Mes formateurs ont proposé de mettre en place un moment officiel de réunion hebdomadaire d'une heure, qui m'a permis de prendre un temps pour poser mes questions. Ces temps de « balises » m'ont aidée à organiser la semaine à venir. Les moments avec les jeunes du projet KAP étaient programmés à l'avance, je savais dès

lors quand j'allais y participer. J'avais alors un emploi du temps plus concret. Cette solution m'a permis de ressentir un apaisement quant à ce que j'allais apprendre. Elle m'a également ouvert un moment pour exposer mes questionnements en lien avec le métier d'éducateur et en lien avec la structure de l'institution et son fonctionnement. Ces réunions hebdomadaires m'ont également permis de prendre connaissance du retour de mes maîtres de stage sur les changements que j'avais entrepris dans ma manière de travailler et de communiquer.

J'ai commencé par faire le « deuil » de ce à quoi je m'attendais sur mon lieu de stage concernant le contact avec les jeunes. Je me suis focalisée sur un travail d'observation du fonctionnement interne de l'institution et ai profité pleinement des moments passés avec les jeunes du projet KAP. Mes maîtres de stage m'ont renvoyé tout au long des semaines que j'avais une véritable aisance relationnelle avec le public. Il ressortait que mon savoir-être et mon savoir-faire avec les jeunes était adéquat. Confortée sur ce plan et afin de poursuivre le changement qui nous occupe, j'ai choisi de revoir l'utilisation de mon carnet de bord, que je désirais mettre à profit pour construire mes demandes auprès de mes collègues. J'annotais divers constats et si j'en voyais l'utilité, je pouvais y revenir par la suite avec mes maîtres de stage. Cet outil m'a permis de prendre mon temps au lieu d'entrer frontalement dans des questionnements. Le temps de laisser les questions posées dans le carnet travailler dans mon esprit et de me rendre compte que certaines questions trouvaient une réponse « naturellement » en moi alors que d'autres restaient sur le métier. J'ai aussi été plus discrète dans les moments formels et informels, de manière à mieux réguler le registre du « donner » et à éviter d'être trop invasive, dans mes prises de paroles par exemple. Ces changements ont interpellé l'équipe. J'ai justifié cela en expliquant que je reprenais mes marques et qu'il était important de ne pas comprendre cette adaptation comme un rejet. Mes propos ont été entendus et compris. Il fallait encore que je travaille sur un point essentiel pour moi, faire confiance aux travailleurs de mon équipe. Cette confiance est venue après quelques semaines. La sensation déstabilisante que j'avais ressentie faisait place à une attitude plus neutre à mon égard de la part de l'équipe de professionnels. J'ai senti que je pouvais partager mes observations ainsi que mes appréciations plus subjectives avec l'équipe. Les retours que je recevais étaient alors constructifs. Je n'avais plus la sensation de déborder. J'ai également perçu que les professionnels me faisaient confiance et cela m'a permis de me sentir en sécurité affective et professionnelle.

Pour conclure cette expérience, je peux dire que ce stage international aura été bénéfique pour moi, même s'il a été un peu secouant. Un stage international est forcément une expérience de l'ailleurs, un ailleurs géographique mais aussi un ailleurs professionnel : nécessaire confrontation aux manières différentes de travailler et aussi au « pourquoi on travaille différemment ? ». Lorsqu'on reste dans le cadre plus connu d'un stage national, on est plus souvent interpellé par le « comment ça marche ? ». Et il est important de pouvoir alors approfondir cette compréhension dans ses aspects techniques et humains. Dans

l'international, on est parfois tellement déstabilisé par les différences, les autres manières de faire, de ressentir et de penser que cela amène à mettre en question les valeurs qui les sous-tendent. Ce qui permet de se confronter à ses propres capacités d'intégration et de compréhension de celles-ci. Dans quelle mesure réussissons-nous à faire le lien entre l'ancien cadre et le nouveau? Et comment réussissons-nous à construire notre nouvelle posture? C'est une aventure qui en vaut vraiment la peine mais qui n'est pas gagnée d'avance.

Concernant le suivi du stage, je sors de cette expérience persuadée que la réunion tripartite à la mi-stage, voire même un peu plus tôt quand les stages sont longs, a tout son sens. Celle-ci a, pour mon cas, permis de communiquer sur un problème qui, s'il n'avait pas été exprimé, aurait pu prendre encore plus d'ampleur. Le fait d'en parler en triangle étudiant-école-institution de stage permet d'aborder les choses à la fois en confiance et de manière cadrée. Il est bien sûr essentiel que tout ce travail d'ajustement relationnel se fasse dans la bienveillance. Je suis bien consciente que la difficulté au centre de cette histoire, le déséquilibre entre le donner et le recevoir dans mes échanges verbaux, aurait pu faire échouer toute communication entre l'équipe et moi-même et aurait mis à mal la progression de mon stage si elle n'avait pu être travaillée à temps dans le stage. Les efforts et repositionnements que j'ai entrepris ont porté leurs fruits. L'équipe a su également être ouverte à la résolution du problème.

Ajoutons que ce travail de réajustement s'est fait dans le cadre d'une supervision éco-systémique. Ce qui a notamment permis ici de travailler non plus dans le cadre d'un « système observé » mais dans celui d'un « système observant ». Ce qui signifie aussi que les participants à cette supervision ne sont pas à l'extérieur mais à l'intérieur du système intervenant : étudiant, tuteur de pratique comme formateur de la HE2B. « Nous sommes là avec nos frontières, nos exigences, nos pressions du dedans et du dehors, nos contradictions, nos incohérences parfois et nos émotions » (Lebbe-Berrier, 2007, p.)

Mais le fait d'être en triangulation permet d'avancer dans cette présence triplement impliquée, d'une manière où la volonté et les compétences de chacun-e participent à la réflexion et à la prise de conscience de ce qui est en train d'être vécu.

Enfin, et en guise de clin d'œil, je dirais que la compréhension des personnes, de leurs attentes, de leurs besoins et leurs limites apparaît pour l'intervention sociale comme un travail d'équilibriste dans lequel la communication est un outil central, pour autant qu'elle soit...équilibrée.

Bibliographie

SALOMÉ, J. (1997), *Pour ne plus vivre sur la planète Taïre. Une méthode pour mieux communiquer.* Paris : Albin Michel.

LEBBE-BERRIER P. (dir.) (2007), *Supervisions eco-systémiques en travail social. Un espace tiers nécessaire*. Ramonville-Saint-Agne : Erès.

Voir aussi les articles extraits de la base de données de l'Aifris, Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale/ http://aifris.eu/o4exploitress/clt_recherche.php

MONTIMINY L. (2005), *Le groupe comme mode d'appropriation de l'expérience de stage*. [En ligne] sur http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=3488. (Consulté le 16 juin 2017).

MERCURE D., TURCOTTE P. (2009), *Le développement de la compétence professionnelle en service social dans le contexte de stage universitaire à l'étranger*. [En ligne] sur http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=910. (Consulté le 16 juin 2017).

SAADAoui M. (2009), *Analyse des apprentissages expérientiels : cas des étudiants en service social*. [En ligne] sur http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=1327. (Consulté le 16 juin 2017).

SOTOMAYOR E., BERGERON L. (2011), *Les incidents critiques : un outil pertinent pour la compréhension et l'analyse des situations problématiques*. [En ligne] sur http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=339. (Consulté le 16 juin 2017).

PROTO B. (2013), *Comment la focale mise sur l'acquisition de compétences peut-elle masquer le nécessaire contexte d'apprentissage dans nos formations en alternance?* [En ligne] sur http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=2285. (Consulté le 16 juin 2017).

PERROT A. (2014), *Étalement des apprentissages au travers de la reconnaissance des acquis et portfolio des compétences*. [En ligne] sur http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=3437. (Consulté le 16 juin 2017).

BOUSQUET C. (2014), *Un partenariat qui nous engage : Site Qualifiant et Centre de formation*. [En ligne] sur http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=3325 (Consulté le 16 juin 2017).

REGARD Y., BERGOUGNAN R. (2014), *La mobilité des étudiants en travail social*. [En ligne] sur http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=3483 (Consulté le 16 juin 2017).

HARDY L., LEMIGUI A. (2015), *Les difficultés des étudiants-stagiaires en formation sociale*. [En ligne] sur http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=3826 (Consulté le 16 juin 2017).

GODFRIN C., SYLIN M. (2017), *Enseignement universitaire en alternance et dynamiques relationnelles*. [En ligne] sur http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=4541 (Consulté le 16 juin 2017).

MAYOKA P. (2017), *La mobilité internationale d'étudiant, une modalité de formation à la solidarité*. [En ligne] sur http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=4945 (Consulté le 16 juin 2017).

MUEPU T., THOUVENOT C., SOULE D. (2017), *La coopération terrains professionnels et organismes de formation : comment faire en sorte de créer une solidarité organique ?* [En ligne] sur http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=4509 (Consulté le 16 juin 2017).

QUIROGA RAIMUNDEZ V., LLOBET ESTANY M. (2017), *L'Apprentissage-service en Travail Social : Un pari pédagogique pour obtenir un apprentissage réflexif, compromis et solidaire*. [En ligne] sur http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=5131 (Consulté le 16 juin 2017).

TERRIER E., DUPERRÉ M., NADEAU F. (2017), *Le stage à l'étranger comme détournement réflexif sur son engagement solidaire : les effets de la mobilité internationale au Québec*. [En ligne] sur http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=4661 (Consulté le 16 juin 2017).

« Ton visage me plaît pas et c'est quoi le problème ?! »¹ Usage du Projet éducatif individualisé dans l'Aide à la jeunesse et problématisation de la relation : quels enjeux pour l'aide spécialisée ?

Thomas DORMONT

Accompagnateurs à l'écriture **Michel GUISSARD & Danièle PETO**

Résumé L'Aide à la jeunesse en Belgique francophone fournit une aide dite spécialisée aux jeunes en difficulté. Son intervention commence par la reconnaissance d'un problème nécessitant l'appui de services spécialisés composés en grande majorité par des éducateurs. Si quelques catégories de problèmes continuent à être utilisées (comme la maltraitance, la négligence, etc.), ces grandes divisions perdent du terrain face à l'individualisation de la prise en charge. Pareille conception suppose un accompagnement individualisé, qui trouve sa principale source de légitimité dans la formulation de la problématique. Afin de s'assurer de l'effectuation d'une telle pratique dans les équipes, l'administration de l'Aide à la jeunesse implémente un outil méthodologique intitulé « Projet éducatif individualisé ». Ce dernier engage les professionnels à formaliser une problématique pour chaque jeune, à définir des objectifs concrets et enfin à évaluer son action. Par conséquent, la manière dont les équipes s'y prennent pour poser le problème devient un enjeu majeur pour l'aide spécialisée.

Mots-clés projet individualisé, relation éducative, jeune en difficulté, accompagnant éducatif et social, pratique professionnelle, Belgique

Abstract Aid to Youth in French-speaking Belgium provides specialized assistance to young people in difficulty. Their intervention begins with the recognition of a problem requiring the support of specialized services, the vast majority of which are composed of educators. While there are still categories which allow certain problems to be grouped

¹ Pour la rédaction de cet article, j'ai bénéficié des commentaires de Michel Guissard et de Danièle Peto en tant qu'accompagnateur et accompagnatrice à l'écriture. Je les en remercie.

together, these large divisions tend to fade before the individualization of care. In short, maltreatment involves several children, but despite their similarities, no situation is ever the same. Such a conception presupposes an individualized accompaniment which finds its main source of legitimacy in the problem. In order to ensure that this practice is carried out in the Youth Aid teams, the institution implements a methodological tool called “Individualized educational project”. The latter commits the professionals to formalize a problem for each young person, to define concrete objectives and finally to evaluate their actions. As a result, the way in which the teams deal with the problem becomes a major issue for specialized assistance.

Keywords individualized project, educational relationship, problematic, troubled youth, accompanying educational and social, professional practice, welfare, youth support, Belgium

Dès l’instant où un être humain entre en contact avec l’un de ses congénères, il se passe quelque chose. « J’aime pas ta gueule ! Toi et moi on va pas s’entendre... »², assène une adolescente à un homme qu’elle rencontre pour la première fois. Qu’il s’agisse ici d’un éducateur spécialisé en accompagnement psychoéducatif engagé dans une relation avec une jeune nommée Alice, placée dans un service d’hébergement de l’Aide à la jeunesse, suppose de la part de ce professionnel une réaction en concordance avec son mandat. En plus de s’inscrire dans un cadre juridico-légal et une dynamique d’équipe ayant une philosophie propre et ses habitudes de travail, l’éducateur est censé adapter sa pratique en fonction des difficultés de la jeune repérées par les intervenants et des objectifs de changement formalisés dans un projet individualisé. S’il y a mille et une manières de poursuivre l’échange ou d’y mettre un terme, la particularité de l’éducateur spécialisé résiderait dans sa capacité à saisir, ici et maintenant, l’occasion qui se présente à lui sous la forme d’un « J’aime pas ta gueule ! ». Rythmé par des événements imprévisibles, le quotidien de l’éducateur est plein de ce tout et n’importe quoi avec lequel il doit faire quelque chose. Une part importante de sa pratique consiste à déceler dans le fracas d’une crise ou au contraire dans la banalité d’un geste, d’une parole ou d’un silence, le moment opportun ; celui qui offre au travailleur attentif l’occasion de produire un changement dans un sens attendu. Autrement dit, l’éducateur et son équipe mettent en œuvre des moyens de toutes sortes pour susciter chez l’autre une transformation. La difficulté de cette forme d’action publique est qu’elle ne peut parvenir à garantir les effets de sa pratique sans trahir son intention consistant à autoriser le jeune à devenir sujet de sa propre existence. Pareille position est joliment exprimée sous la plume d’E. Renard (2009, p. 72), éducateur et philosophe :

2 Cette situation est utilisée tout au long de l’article. Elle est reconstituée à l’aide de documents internes au service d’Aide à la jeunesse ayant contribué à ce travail de recherche ainsi qu’à l’aide du journal de bord d’un éducateur y travaillant. Pour des raisons évidentes de respect de la vie privée, plusieurs éléments de la situation ont été modifiés, dont le prénom de la jeune.

« Dans la relation éducative, désirer que l'autre devienne un sujet libre me renvoie [...] à mon non-pouvoir. La plupart du temps, c'est sous la forme d'impuissance que j'expérimente cet aspect : je vois tel jeune qui « va dans le mur », se détruire inexorablement par la drogue, etc., et tout mon accompagnement n'y peut rien changer. Je peux vivre cette situation comme échec et frustration, mais je peux aussi la rapporter à la position de non-pouvoir à laquelle me renvoie la relation éducative. »

L'auteur met ici en exergue la fonction constructrice de la tension entre maîtrise et lâcher-prise inhérente à l'accompagnement. Dans un autre registre, J. Rouzel (2000) définit également le travail de l'éducateur comme un équilibre instable entre la tentation de maîtriser l'inconfort causé par l'incertitude radicale de la relation à l'aide de techniques et l'abandon de la relation au « spontanéisme naïf » supposant que « les choses iraient d'elles-mêmes » (200, p. 7). Sur ce point, la venue de nouveaux outils, méthodes ou théories réinterroge cet équilibre.

Dans sa quête d'amélioration de la qualité et de l'efficacité de son intervention, l'Administration générale de l'Aide à la jeunesse se dote d'instruments lui permettant de piloter le secteur. Ces différents instruments sont un moyen de rationaliser et d'harmoniser les pratiques. L'un d'entre eux, le Projet éducatif individualisé (PEI), est un outil méthodologique dont l'implémentation vise moins à renforcer le contrôle des pratiques des éducateurs qu'à orienter celles-ci selon une conception de l'individualisation et de la spécialisation de l'aide. Concrètement, l'instrument veut engager les équipes éducatives à porter une attention systématique sur les particularités de chaque jeune qu'elles accompagnent afin de définir une orientation de travail personnalisée fondée sur une démarche réflexive. Comme le remarque B. De Backer (2001, p. 58), cette évolution s'inscrit « dans le grand mouvement d'individualisation et de «pousse à l'autonomie» caractéristique de la modernité contemporaine » et débouche sur un « véritable retournement des logiques pédagogiques mises en œuvre dans les [...] services. » En quelques décennies, les éducateurs de l'Aide à la jeunesse ont effectivement été « invités à passer d'un modèle orthopédagogique de normalisation des conduites du jeune [...] à un accompagnement qui favorise l'autonomie du jeune [...] » (Franssen, 2009, p. 29). Sur le plan méthodologique, le PEI prône un type d'accompagnement prenant la forme d'un projet qui se fixe une série d'objectifs opérationnels à atteindre dans un temps donné. Cette logique d'individualisation de l'aide engage les équipes à définir leurs actions d'après les motifs de prise en charge énoncés par les services publics chargés d'identifier une mesure appropriée aux difficultés du jeune. Corrélativement, la problématique, c'est-à-dire la relation entre différents éléments posant problème dans la situation

du jeune³, devient la principale source de légitimité de l'action. Sa construction dépend d'un exercice mené par l'ensemble des intervenants qui gravite autour du jeune. D'abord exprimée dans un mandat attirant l'attention sur ses composantes principales (Rapport de l'Aide à la jeunesse, 2013), la problématique est ensuite affinée, voire amendée, par les équipes qui, quotidiennement, observent, analysent et interprètent les comportements des jeunes. Cette réflexion sur le quotidien passe par l'usage d'outils d'enregistrement tels que le cahier de communication, le dossier individuel, les notes d'observations quotidiennes, etc. Témoins de pratiques scripturales visant l'inscription systématique des événements et des actions, ces « traces » sont ensuite capitalisées dans le PEI, qui les mobilise pour nourrir la problématique et définir des objectifs de travail.

La thèse défendue dans ces lignes est que, avec l'usage du PEI, la fonction de la problématique devient prééminente dans la pratique des éducateurs. En effet, d'une part elle est une source de légitimité et permet aux équipes de se mettre d'accord sur des actions précises à mener auprès du jeune ; et d'autre part, elle constitue un savoir orientant la sensibilité de l'éducateur vers des comportements qui deviennent signifiants au vu de cette problématique. Il s'agit dès lors de s'interroger sur la manière dont les professionnels de l'Aide à la jeunesse s'y prennent pour poser le problème, car si « c'est la solution qui compte, [...] le problème a toujours la solution qu'il mérite en fonction de la manière dont on le pose, des conditions sous lesquelles on le détermine en tant que problème, des moyens et des termes dont on dispose pour le poser » (Deleuze, 1996, p. 5). Au départ d'une analyse de cas portant sur l'usage qu'un service agréé de l'Aide à la jeunesse fait du PEI, le présent article se propose de décrire et d'analyser une pratique relative à l'instrument. L'objectif est de mettre en question le rapport entre la problématique et la relation d'aide et les enjeux que le déploiement du PEI soulève pour les éducateurs spécialisés.

Spécialisation, rationalisation et autres évolutions dans l'Aide à la jeunesse

L'Aide à la jeunesse en Belgique francophone est un secteur d'activité non marchand dans lequel intervient une pluralité d'acteurs privés et publics, dont les missions consistent à mettre en œuvre une aide spécialisée en faveur de jeunes en difficulté. Orientée par une conception de l'enfant sujet de droit, l'Aide à la jeunesse construit progressivement les modalités d'exercice d'un accompagnement psychoéducatif soucieux des besoins individuels des bénéficiaires. Depuis la troisième réforme de l'État, la protection de la jeunesse

3 Cette définition de la problématique se fonde sur l'utilisation que les professionnels du secteur font de ce terme. Les nombreuses occurrences du terme dans le présent article se réfèrent à cette définition.

dans son ensemble (Moreaux et Tulkens, 2000) devient une compétence communautaire. La Communauté française se dote ainsi progressivement d'entités contribuant à la mise en œuvre de l'aide spécialisée. L'autorité législative accouche en 1991 du décret relatif à l'Aide à la jeunesse, lequel constitue, avec la loi de 1965 sur la protection de la jeunesse, la base juridique d'un secteur en pleine mutation. Des structures se créent, l'offre se différencie et se spécialise au rythme d'une définition croissante des besoins du public cible. Dans le même temps, les métiers relatifs à l'aide spécialisée continuent leur marche vers une professionnalisation placée sous le signe de l'autonomie et de la réflexivité. Entre autres travailleurs sociaux, les éducateurs spécialisés doivent disposer de compétences leur permettant de faire face et de s'adapter à la complexité mouvante des situations. Confiée principalement à des services privés agréés et subventionnés par la Communauté française, l'aide spécialisée est un ensemble d'activités professionnelles coordonnées et finalisées dans une logique pluridisciplinaire conjuguant à son effort l'armature du droit avec un réseau d'institutions, de bâtiments, de règlements, de techniques, de méthodes et d'instruments soutenus par le discours des sciences sociales et qui se fixe comme modalités l'aide, l'assistance, le contrôle et la médiation. Selon un rapport portant sur l'année 2012, l'Aide à la jeunesse compte 355 opérateurs privés répartis en 22 catégories (Rapport de l'Aide à la jeunesse, 2014). Définies dans les agréments, ces catégories correspondent à un type spécifique de prise en charge relative à la diversité des problématiques. Au-delà de cette division standardisée, les services se différencient par un projet pédagogique dans lequel ils déclinent leurs orientations et les moyens mis en œuvre. Si, dans ce cadre d'action publique, l'autonomie des opérateurs privés est valorisée par l'autorité régulatrice, le PEI intervient comme un acteur supposé harmoniser les pratiques en établissant des balises communes qui affectent l'ensemble du réseau.

Un modèle pour tous, et à chacun son PEI

Entre hébergement et suivi en famille, adolescents ayant commis des actes délictueux et enfants victimes de maltraitance, le travail de l'éducateur varie considérablement. Reconnue par l'administration, cette hétérogénéité des pratiques est incorporée dans la version standard du PEI. Énoncé dans une fiche thématique (2014) envoyée à l'ensemble des opérateurs privés, le modèle commun à tous les services concernés par l'obligation définit le PEI comme un outil méthodologique « destiné aux intervenants » et « porté par l'équipe ». Il se situe à « l'intersection d'une problématique exprimée par un mandant et le cas échéant par le jeune ou sa famille, d'une réalité individuelle, familiale et sociale et du potentiel d'action d'une équipe ». Ledit document doit être tenu à la disposition des inspecteurs. Il vise à garantir la cohérence de l'action éducative de l'équipe tout en formalisant et en inscrivant dans le temps les étapes

nécessaires à son efficacité : objectifs concrets, moyens à mettre en œuvre, acteurs concernés, évaluation, adaptation ou poursuite des objectifs. Le choix de la forme est laissé à la libre appréciation des équipes en fonction de leurs missions et de leur projet pédagogique. Selon une inspectrice⁴ de l'Aide à la jeunesse ayant participé à la conception du PEI, l'autonomie des services est une condition *sine qua non* à l'élaboration d'une pratique individualisée et innovante. Autrement dit, l'éducateur doit être créatif et autonome tout en faisant la preuve qu'il est conscient de ce qu'il fait et de pourquoi il le fait. En ce sens, la version du PEI impose moins une méthodologie précise que l'exercice d'une rationalité⁵ qui demande à être adaptée par les équipes à leur environnement de travail.

Pour que le PEI se place en situation de « passage obligé »⁶, il faut que les équipes voient dans son utilisation une plus-value pour leur pratique. Ce travail d'appropriation conduit les professionnels à intégrer dans l'instrument une certaine définition de leur cadre de travail, des problèmes qu'ils y rencontrent et des solutions qu'ils envisagent. Dans une précédente publication consacrée aux résistances suscitées par le PEI (Dormont, 2017), nous avons rappelé les conclusions dégagées par des intervenants issus de différents services de l'Aide à la jeunesse lors d'une analyse en groupe⁷ :

« Premièrement, le PEI n'est opérant qu'à la condition d'être construit par l'équipe : « il faut que ça fasse sens », précise une intervenante. Deuxièmement, c'est un repère dynamique pour l'équipe et non un guide, il doit favoriser la réflexivité par l'exercice d'une problématisation collective et continue des situations rencontrées. Le PEI est donc vu comme un moyen de prise de distance avec l'instantanéité du quotidien. Le groupe de travailleurs sociaux montre aussi que sa mise en œuvre impose des rapports réfléchis entre les professionnels et les jeunes. »

Un PEI parmi d'autres

Obligatoire depuis 1999 et activé par l'inspection en 2008, le PEI ne fait pas l'unanimité auprès des équipes. Ainsi l'Inter-fédérations de l'Aide à la jeunesse exprimait-elle déjà ses appréhensions :

4 Interviewée par l'auteur en octobre 2014.

5 C'est-à-dire « ce qui programme et oriente l'ensemble de la conduite humaine » (Foucault, 1979, p. 803).

6 L'expression est empruntée à M. Akrich (in Akrich, Callon et Latour, 2012).

7 Comme nous l'écrivions dans un précédent travail (Dormont, 2017), la Méthode d'analyse en groupe (MAG) permet la construction d'une problématique qui sert de base à cette réflexion et elle fournit un matériau discursif dans lequel apparaissent les raisons qui ont poussé les acteurs à agir. L'analyse en groupe réunit ici des travailleurs sociaux aux statuts divers provenant de quatre équipes différentes. La MAG est un dispositif méthodologique fondé sur l'idée que les acteurs n'ont pas seulement une connaissance « pratique » et « immédiate » de leur environnement qu'il serait possible d'opposer à une connaissance « construite » et « distante » du chercheur. Significative d'une approche dite « par le bas », l'analyse en groupe institue un cadre basé sur l'échange entre les participants et favorise une dynamique de « coopération conflictuelle » (Van Campenhoudt, Chaumont et Franssen, 2005).

« Le contrôle du respect des normes est une opération indiscutable et protectrice pour les services, mais les outils (PEI, CIOC...) mis en place et surtout leur utilisation par l'administration inquiète les services. Nous craignons que les marges de manœuvre ne se réduisent et que les services ne deviennent de fait plus des instruments au service du pouvoir politique et de l'administration que des partenaires de travail. » (Inter-Fédérations AAJ, 2014, p. 12)

De leur côté, les intervenants ayant participé à l'analyse en groupe relèvent une utilité potentielle de l'instrument. C'est ce que dit entre autres cet éducateur (2015) :

« Quand j'entends une situation qui est quand même très forte... Et, PEI ou pas PEI ? Est-ce que ça sert ou est-ce que ça ne sert pas ? Je pense qu'aussi, pour la « farde poussiéreuse⁸ », le jour où ils seront vraiment dans une problématique éducative, ce qui pourrait être débattu face à une situation compliquée... ça va faire le lien pour pouvoir avancer et comprendre que c'est pas une farde poussiéreuse, mais peut-être un outil intéressant. »

Pour l'équipe qui a contribué à l'enquête, l'objet PEI est un classeur à l'intérieur duquel se trouve un ensemble défini de documents à compléter principalement par l'éducateur référent⁹. Le PEI est découpé en plusieurs parties : « Signalétique du jeune », « Entretien », « Synthèses des réunions d'équipe hebdomadaires » et « Synthèses mensuelles » (Dormont, 2017). La logique à l'œuvre dans ce PEI consiste à rappeler les objectifs généraux du mandat, à objectiver les événements qui s'y rapportent autant que ceux menant vers un problème nouveau, à poser le problème en y intégrant des données circonstanciées pour ensuite se fixer des objectifs de travail concrets et réalistes. En somme, le PEI se veut dynamique dans la mesure où il doit être capable de suivre l'évolution du jeune. C'est pourquoi il prescrit

8 La « Farde poussiéreuse » est le nom donné à l'une des situations présentées lors de la MAG. Raconté par un directeur d'un service de l'Aide à la jeunesse, ce récit évoquait un PEI sous forme d'un classeur rangé dans les étagères de son service et utilisé principalement le jour de la visite de l'inspection.

9 Dès son arrivée, le jeune se voit attribuer un éducateur référent. Son rôle excède de loin la tâche administrative inhérente à la tenue des dossiers. « Il est le trait d'union entre le jeune et les différents acteurs (famille, mandant, Service, environnement). Il est aussi un médiateur dans les conflits internes au Service. Il est « la mémoire », le fil rouge du PEI » (Projet pédagogique, 2010, p. 35). L'éducateur référent tient lieu de véritable institution et la pratique du PEI repose en grande partie sur lui. Concrètement, sa mission consiste à « accompagner plus spécifiquement les jeunes qui lui sont confiés dans des démarches pratiques. Le référent crée avec le jeune un lien de confiance, de respect et incite l'adolescent à la responsabilisation et à l'autonomisation. Il est un adulte, ressource, de confiance et respectueux qui accompagne les jeunes le plus loin possible dans la réalisation de leurs projets individuels » (Projet pédagogique, 2010, p. 35). La désignation d'un référent n'a rien d'obligatoire même si elle est très répandue dans les services d'hébergement. Déjà en 1997, une étude menée auprès d'un « échantillon stratifié de 616 éducateurs » révèle que « 71 % des sondés se déclarent éducateurs référents dans leur institution » (De Backer, 2001, p. 60). Avec la diminution de la taille des organisations d'hébergement et le changement de paradigme dans le travail social en Belgique, l'éducateur référent se présente comme la concrétisation d'une nouvelle manière d'appréhender le jeune. L'attention se focalise dorénavant davantage sur l'individu là où il n'y a pas si longtemps, les éducateurs donnaient la priorité au collectif. « Cette nouvelle modalité d'accompagnement individuel, ce coaching, a généré une institution centrale dans la transformation du métier : l'éducateur-référent » (De Backer, 2001, p. 60). D'une certaine manière, le PEI constitue le corrélat technique du référent.

un temps d'arrêt hebdomadaire et systématique sur chaque jeune (synthèse des réunions hebdomadaires). Le document « Synthèse mensuelle » impose, quant à lui, un temps d'arrêt plus long où l'éducateur référent, le coordinateur du service ainsi qu'un membre de l'équipe de direction abordent la situation du jeune dans son ensemble. Ce document définit plusieurs axes de travail (« Vie de groupe/relation à l'adulte/respect » ; « Famille/réseau » ; « Social-Scolarité ») pour lesquels l'équipe peut définir des objectifs si elle dispose d'éléments problématiques et si elle l'estime nécessaire.

Problématique et expérience de l'éducateur, un mouvement circulaire

Les motifs de prise en charge énoncés dans le mandat définissent des orientations générales de travail. Ensuite, le PEI impose aux intervenants une réflexion systématique au sujet de chaque jeune dans le but de définir des objectifs concrets en rapport avec différentes composantes de la problématique. Directement issus du travail d'accompagnement des éducateurs, les éléments mobilisés lors de ce processus réflexif sont variables et de nature différente. Au cours de leurs échanges en réunion d'équipe, les professionnels mêlent des descriptions de situations avec des impressions qu'ils font suivre d'interprétations. Parfois, ils livrent leurs analyses sans passer par le récit d'un événement ou alors c'est une proposition qui évoque le souvenir d'une situation acquérant brusquement un sens. Dans tous les cas, la part du matériel dite objective, c'est-à-dire celle qui évoque le mouvement de corps et d'objets localisables dans le temps et dans l'espace, est toujours produite par une subjectivité. Loin de décrire la réalité, les éducateurs partagent le souvenir d'expériences dont ils extraient les parties d'objets et les séquences de mouvements qui les intéressent. Ne pouvant effectivement pas relater la totalité de leur vécu, les éducateurs opèrent une sélection entre ce qui a du sens et ce qui n'en a pas, entre ce qui doit être transcrit et rapporté au groupe et ce qui peut se perdre dans l'oubli. L'énoncé « Alice a mis un poster dans sa chambre », issu des notes d'observations quotidiennes, atteste que parmi la totalité de ce qui a lieu, il arrive que l'anodin soit perçu par l'éducateur comme un signe. Pour comprendre la signification de cet énoncé, il convient de le mettre en relation avec différents énoncés qui le précèdent. En d'autres termes, si le fait de punaiser une affiche sur un mur est constitué en événement, c'est parce que l'éducateur le corrèle à la problématique de la jeune et l'interprète comme le signe d'un changement. Une rupture qui donne à l'équipe l'occasion de réfléchir à nouveau la situation d'Alice.

L'exemple qui suit montre ce mouvement circulaire entre l'énoncé d'une problématique, le récit que l'éducateur donne d'une expérience et la (re)construction du problème.

De la problématique au monde vécu

Chaque semaine, la réunion d'équipe débute par « le tour des jeunes ». Armés de leurs PEI, les intervenants abordent les situations de tous les bénéficiaires. Ce jour-là, le service s'apprête à accueillir Alice, une adolescente qui arrive directement d'un autre service d'Aide à la jeunesse, d'où elle a été exclue pour avoir frappé un membre de l'équipe. À ce stade, seuls le coordinateur, l'assistante sociale et la directrice pédagogique ont rencontré la jeune lors d'un entretien d'admission, au cours duquel Alice a fait savoir qu'elle n'acceptait pas ce changement de centre. Les informations dont l'équipe dispose proviennent donc de l'autorité mandante et de l'analyse issue de cette première rencontre avec Alice. En réunion d'équipe, le coordinateur présente une adolescente « sur la défensive », « se méfiant de l'adulte ». Il explique le parcours de la jeune, sa situation familiale et précise les objectifs pour lesquels l'équipe est mandatée¹⁰ :

- l'accompagner dans un logement autonome ;
- l'inscrire dans un projet scolaire durable ;
- prendre le temps d'appivoiser la jeune ;
- lui offrir un cadre bienveillant et structurant ;
- travailler sur l'estime de soi ;
- soutenir le travail avec le réseau.

Ensuite, le coordinateur désigne un éducateur référent et sollicite son équipe pour élaborer une première stratégie. Les deux premiers objectifs fixés dans le PEI d'Alice sont : « établir un lien de confiance avec la jeune » et « pouvoir prendre le temps de l'appivoisement ».

Sans prescrire d'actions précises, cette première réflexion au sujet de la situation d'Alice débouche sur des objectifs de travail que chaque éducateur doit poursuivre selon les possibilités qui s'offrent à lui. Dans le moment évoqué en introduction, il est midi et l'éducateur et le coordinateur sont seuls avec Alice . Pour l'éducateur qui s'apprête à passer l'après-midi avec elle, l'enjeu est avant tout d'entamer un processus d'appivoisement mutuel. S'il n'oublie pas l'impolitesse, il travaille dans un service où l'insulte est la norme et non l'exception. Nul besoin d'aller au front trop rapidement. Fort de plusieurs années d'expérience, sa stratégie réside dans l'effet de surprise et consiste à prendre le contrôle du rythme de façon à infléchir le sens présumé de l'interaction. Il utilise l'humour pour déjouer ce qu'il perçoit comme de l'hostilité et pour créer du lien. Plus tard, une partie de Puissance Quatre initiée

¹⁰ Dans le but de préserver l'identité d'Alice, les différentes informations relatives à son parcours ne sont pas explicitées. Mises en relation, elles constituent la problématique de la jeune.

par la jeune fille offre l'occasion à l'éducateur de rappeler à celle-ci qu'il existe des manières plus acceptables et surtout plus agréables d'entrer en relation avec quelqu'un, et ce, même si elle souhaite garder ses distances. Selon cet éducateur, les jeunes qui arrivent dans ce centre ont souffert de la maltraitance et de l'inconsistance des adultes. Ce type de comportements résulte par conséquent d'une méfiance bien légitime envers celles et ceux qui auraient dû protéger cette fille : « Pourquoi me ferait-elle confiance ? écrit-il. Au vu de son parcours, elle a raison de se méfier. » Issue d'un journal de bord à caractère privé, cette situation montre la pratique d'un éducateur se saisissant d'occasions fournies par les circonstances et justifiées par la problématique et les objectifs du PEI. Pour le dire plus concrètement, et toujours dans les termes de l'éducateur, il cherche moins à gérer un comportement jugé inadéquat qu'à utiliser l'échange. Son but est de transformer l'intempestif en occasion pour lui et la jeune d'expérimenter une relation dans laquelle les places de chacun sont définies et où il est possible d'interagir sur un mode différent que celui proposé par la jeune. En l'occurrence, il s'agit de construire une relation suffisamment sécurisante pour que la jeune puisse y prendre appui et pour que l'éducateur soit reconnu dans sa position d'adulte bienveillant. Bien qu'improvisée, cette action est, dans le discours de l'éducateur, corrélée à deux des objectifs issus du mandat et formulés dans le PEI de la jeune : « Prendre le temps d'appivoiser la jeune » et « Lui offrir un cadre bienveillant et structurant ».

Du monde vécu à la problématique

En plus d'une action circonstanciée et immédiate, l'événement « J'aime pas ta gueule ! » est transcrit dans le dossier individuel de la jeune. Lors d'une réunion d'équipe ultérieure, il est mentionné par l'éducateur, au même titre que d'autres situations vécues durant la semaine. Par exemple, l'équipe relève que, en dehors de certaines impolitesses, « Alice vouvoie les intervenants », « ses affaires personnelles sont toujours dans sa valise », « la jeune interpelle l'adulte uniquement pour des demandes liées à la vie quotidienne », « elle reste à l'écart du groupe ». Au départ de ces constats, l'équipe partage l'idée qu'Alice refuse ce placement et se persuade d'un retour en famille imminent. Compte tenu du fait que le placement de la jeune est ordonné par un juge du Tribunal de la jeunesse, l'équipe sait qu'il n'y a pas d'alternative dans l'immédiat. Dans ce cas, l'objectif inscrit dans le PEI consiste à « continuer l'appivoisement » suivi de « on évalue dans une semaine ». Lors de la réunion suivante, aucun changement n'est constaté, la jeune tient toujours les intervenants à distance. Seul l'éducateur dont le visage avait semblé déplaire à la jeune a eu une nouvelle discussion avec celle-ci, au cours de laquelle il a perçu une « accroche ». En conséquence, les objectifs du PEI sont maintenus, mais l'équipe propose à l'éducateur « accroché-accrocheur », adepte de la randonnée, d'inviter Alice à une journée de marche en forêt. La semaine s'écoule et,

bien que l'information ait déjà circulé par des canaux informels, l'éducateur raconte, lors de la réunion d'équipe, le déroulement de la journée de marche, explicite sa stratégie et donne son interprétation. L'équipe relate ensuite des faits nouveaux : « Alice utilise le «tu» ; c'est le bordel dans sa chambre ; la jeune commence à s'intégrer dans le groupe ». Autant de signes qui invitent les professionnels à modifier leur perception au sujet de la situation d'Alice : « Aujourd'hui, la jeune se pose petit à petit et laisse entrevoir certaines souffrances. Le travail peut commencer ! »

La mémoire du PEI

Pour cette équipe qui travaille avec des jeunes ayant souvent un lourd passé institutionnel, la maîtrise des événements est inconcevable. Une jeune peut rire un instant et tenter de s'ouvrir les veines la minute d'après et, à cela, le PEI ne peut rien changer.

« On connaît notre rythme de travail effréné où on est souvent attiré par l'agitation des jeunes, par un changement perpétuel, et on suit ce petit cheminement où ce qui a été décidé en réunion est changé deux heures après. Et comme vous l'avez dit, et je vous rejoins tout à fait : «Le PEI, il y a quelque chose de très formel». Et comment tous les changements de ces jeunes, ces comportements qui vont parfois dans tous les sens, peuvent à un moment donné, se rassembler dans ce PEI. Et je pense que certaines choses doivent être marquées, parce que ce sont des repères pour les jeunes, pour les familles, pour nous. Et c'est pas grave si ça change tout le temps du moment que nous savons au minimum vers où on va » (Assistante sociale, 2015).

Ainsi, le PEI ne constitue pas un moyen pour résorber l'incertitude. La systématisation de son usage par cette équipe lui permet de construire collectivement des repères dynamiques pour l'action. En plus de permettre la programmation de certaines actions précises, le PEI orienterait l'agir spontané de l'éducateur. En effet, problématique et objectifs contribuent à la constitution d'une mémoire¹¹ faisant irruption de deux manières dans l'espace de l'interaction. Premièrement, la dimension spatiale ne suffit pas pour saisir une occasion, il faut y ajouter une durée. En somme, l'action est circonstanciée, mais la saisie d'une occasion dépend d'une mémoire qui permet la concentration d'un savoir s'actualisant au moment opportun (de Certeau, 1990). Dans ce cas, une partie de ce savoir est formalisée dans le PEI. Deuxièmement, certains éléments du quotidien retiennent davantage l'attention que d'autres dans la mesure où leur signification est relative à la problématique.

11 « Mémoire » au sens ancien du terme qui désigne une présence à la pluralité des temps et ne se limite donc pas au passé » (de Certeau, 1990, p. 320). Il manque les guillemets de début de citation

Qu'il soit possible de corréler des énoncés entre eux (problématique, objectif, observations, interprétations, etc.) ne permet pas d'établir un lien de causalité entre la construction d'une problématique et la pratique. En revanche, les quelques éléments mis en exergue dans cet article laissent entrevoir une pratique dont les actions prennent sens dans leur lien avec la problématique. C'est moins la relativité de celle-ci qui pose question, que son économie et l'impact que la problématisation systématique du quotidien a sur la relation et plus encore sur le processus de subjectivation du jeune. C'est pourquoi le présent article s'achève sur une question. Le rôle joué par la problématique étant renforcé par l'usage du PEI, un des enjeux contemporains pour l'aide spécialisée consiste à interroger les manières dont les professionnels de l'Aide à la jeunesse posent le problème. Comme l'a si bien montré Deleuze (1968, p. 212), « un problème n'existe pas hors de ses solutions. Mais loin de disparaître, il insiste et persiste dans ces solutions qui le recouvrent. » De plus, toujours selon le philosophe :

« dès que nous «oublions» le problème, nous n'avons plus devant nous qu'une solution générale abstraite ; et comme rien ne peut plus soutenir cette généralité, rien ne peut empêcher cette solution de s'émietter dans les propositions particulières qui en forment les cas » (1968, p. 211)

Conclusion

Dans le but de systématiser une approche réflexive individualisée, l'Aide à la jeunesse en Belgique francophone fait appel à différents instruments. De manière générale, ce type d'instruments vise à orienter, voire à piloter les actions de professionnels contribuant à l'action publique. Seulement, l'instrument est « indissociable des agents qui en déploient les usages [et] le font évoluer [...] » (Lascoumes et Le Galès, 2004, p. 14) et au fil de son usage, il tend « à produire des effets originaux et parfois inattendus » (ibid., p. 31). Comme le prévient J. Blairon (2008, p. 1) dans un article critique ayant pour objet la déconstruction du PEI et l'anticipation de ses effets possibles sur la relation d'aide, ces « acteurs non humains » « finissent [...] par vivre leur propre vie, indépendamment des intentions de leurs concepteurs ». Imposé par un arrêté aux services privés agréés par l'Aide à la jeunesse et conçu par l'administration, le PEI est un instrument de gestion supposé catalyser les forces productives des équipes. Dans ce but, il combine la prescription du droit — laquelle puise sa légitimité dans l'intérêt général — avec la capacité d'engagement des acteurs autour d'un projet commun. En d'autres termes, le PEI est une forme de pouvoir exercé par l'administration sur les équipes éducatives. La particularité de cet instrument est qu'il n'est pleinement

opérant qu'à la condition d'être investi par ceux qui en ont l'usage. Ce qui a pour conséquence le développement de nouvelles pratiques qui lui sont corrélées. Si l'étude de cas dont cet article rend compte n'a guère la prétention à être généralisée au secteur, elle montre la prééminence de la problématique dans l'usage du PEI. Par conséquent, il est urgent d'interroger les impacts sur la pratique de cette systématisation de l'exercice consistant à problématiser la relation. Le PEI n'est ni bon ni mauvais et sans doute peut-il donner à voir le pire comme le meilleur. Dans tous les cas, il n'agit pas sans le concours des éducateurs qui décident de son utilité. C'est pourquoi le meilleur moyen d'éviter les travers liés à l'usage du PEI est encore de réfléchir ensemble sur les compétences à acquérir pour que cet outil soit un appui pour les éducateurs et non une source d'aliénation de l'aide spécialisée.

Bibliographie

AKRICH, M. (2012), « La construction d'un système socio-technique. Esquisse pour une anthropologie des techniques », in Callon M. et Latour (2012), *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris : Presses des Mines.

« Arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif aux conditions générales d'agrément et d'octroi des subventions pour les services visés à l'article 43 du décret du 4 mars 1991 relatif à l'aide à la jeunesse ». [En ligne] sur : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/23067_004.pdf. Consulté le 14 décembre 2016.

BLAIRON, J. (2008), « Le «Projet Éducatif Individualisé». Une nouvelle «créature» dans l'aide à la jeunesse », *Intermag*, pp. 1-10.

CERTEAU (de), M. (1990), *L'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire*, Paris : Gallimard, « Folio essais ».

DE BACKER, B. (2001), *Du mur à l'ouvert. Un nouvel âge pour les éducateurs ?*, Bruxelles : Éditions Luc Pire.

DELEUZE, G. (1968), *Différence et répétition*, Paris : Presses Universitaires de France.

——— (1996), *Le bergsonisme*, Paris : Presses Universitaires de France.

Direction générale de l'Aide à la jeunesse (2014), « Fiche thématique du 24/03/2014. La direction de l'accompagnement et du contrôle pédagogiques et le dossier du jeune ». [En ligne] sur : <https://www.gasmaes.be/doc/aaj/8LaDACPetldossierdujeune.pdf>. Consulté le 16 juin 2017.

DORMONT, T. (2017), « Résistance des éducateurs au Projet éducatif individualisé », *Éducation & Société* (à paraître).

Fédération Wallonie-Bruxelles (2013), « Rapport de l'Aide à la jeunesse, Année 2011 », n° 0. [En ligne] sur : http://www.aidealajeunesse.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecure-dl&u=o&g=o&hash=160e8d103b80dec29427e5ea5466d30468b1effa&file=fileadmin/sites/ajss/upload/ajss_super_editor/DGAJ/Publications/rapport_aj2011.pdf. Consulté le 14 avril 2017.

—— (2014), « Rapport de l'Aide à la jeunesse, Année 2012 », n° 1. [En ligne] sur : http://www.aidealajeunesse.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=o&g=o&hash=78f-45f71cbb73f10aa17d46a6db71b90a1ff627e&file=fileadmin/sites/ajss/upload/ajss_super_editor/DGAJ/Documents/Chiffres/14o6o1_Rapport_AJ_1.pdf. Consulté le 14 avril 2017.

FRANSSEN, A. (2009), « Les éducateurs sur l'échiquier des professions », *L'Observatoire*, n° 63, pp. 25-31.

Inter-Fédérations AAJ (2014), *Mémoire 2009-2014*, Bruxelles. [En ligne] sur : https://www.fissaaj.be/images/imagesdocs2016/AJ/Documents/Memorandums/Memorandum_2009_AAJ.pdf. Consulté le 7 avril 2017.

LASCOUMES, P. et **LE GALES**, P. (2004), *Gouverner par les instruments*, Paris : Presses de Sciences Po.

MOREAUX, T. et **TULKENS**, F. (2000), *Droit de la jeunesse*, Bruxelles : Larcier.

RENARD, E. (2009), « La relation éducative : pour une éthique de l'engagement et de l'émancipation », *L'Observatoire*, n° 63, pp. 70-73.

ROUZEL, J. (2000), *Le travail d'éducateur spécialisé. Éthique et pratique*, Paris : Dunod.

VAN CAMPENHOUDT, L., **CHAUMONT**, J.-M., et **FRANSSEN**, A. (2005), *La méthode d'analyse en groupe. Application aux phénomènes sociaux*, Paris : Dunod.

Voir aussi les articles extraits de la base de données de l'Aifris, Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale/ http://aifris.eu/o4exploitress/clt_recherche.php

REYNAUD, C., **ACKLIN**, D. (2015), *Jeunes adultes à l'aide sociale : modes d'intervention, rôles professionnels et enjeux de collaboration*. [En ligne] sur : http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=3578. Consulté le 16 juin 2017.

JARRAY, F. (2011), *Crise des jeunes tunisiens en difficulté et pistes d'intervention sociale institutionnalisée*. [En ligne] sur : http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=151. Consulté le 16 juin 2017.

Figures du traumatisme durant l'enfance au cinéma : une analyse comparée de quatre films classiques américains.

Laurent MENOCHET

Accompagnateurs à l'écriture **Corinne CHAPUT**

Résumé Par une analyse comparée de quatre films classiques américains, l'auteur aborde le traumatisme psychologique vécu par des enfants. Que ce soit par la perte d'un parent ou la séparation physique d'un être cher, chaque personnage vit ces séparations comme de véritables chocs traumatiques. Cette analyse montre que l'enfance est une étape primordiale du développement de l'être futur et que toute déchirure peut entamer ce développement et laisser des traces indélébiles.

Mots-clés Enfant, enfance, cinéma, États-Unis, développement personnel, deuil, séparation, traumatisme, résilience.

Abstract Through a comparative analysis of four classic American movies, the author addresses the psychological trauma experienced by children. Whether through the loss of a parent or the physical separation of a loved one, each character saw these separations as traumatic shocks. This analysis shows that childhood is a primordial stage in the development of the future being and that any wound can compromise this development and leave indelible traces.

Keywords Child, childhood, cinema, United States, personal development, mourning, separation, traumatism, resilience.

Cette contribution propose une analyse de quatre films classiques américains dont les personnages principaux ont vécu un traumatisme durant l'enfance.

Les quatre films étudiés

***Citizen Kane* d'Orson Welles, 1941.**

« Seul dans son fabuleux domaine de Xanadu, le magnat de la presse milliardaire Charles Foster Kane vient de mourir, serrant dans une main un globe de verre et murmurant un dernier mot, «Rosebud». Armé de ces maigres indices, le directeur des actualités cinématographiques *News on the March* charge l'un de ses journalistes de reconstituer la vie du défunt... » (Résumé de l'éditeur DVD, Éditions Montparnasse, 2003)

***La splendeur des Amberson* d'Orson Welles, 1942.**

« Dans une petite ville du Middle West dans les années 1870, Isabel Amberson est courtisée par deux hommes : Eugene Morgan, un inventeur plein d'imagination, un rien farfelu et Wilbur Minafer, un jeune homme d'affaires très sérieux. Isabelle choisit d'épouser Wilbur dont elle a un garçon, Georges. Devenu un jeune homme celui-ci se révèle vite arrogant et insupportable. Seule une personne semble pouvoir lui résister, Lucy, la fille d'Eugene Morgan. » (Résumé de l'éditeur, Phébus, 2011)

***La nuit du chasseur* de Charles Laughton, 1955.**

« Un prêcheur inquiétant poursuit dans l'Amérique rurale deux enfants dont le père vient d'être condamné pour vol et meurtre. Avant son incarcération, le père leur avait confié dix mille dollars, dont ils ne doivent révéler l'existence à personne. Pourchassés sans pitié par ce pasteur psychopathe et abandonnés à eux-mêmes, les enfants se lancent sur les routes. » (Résumé du distributeur, Les artistes associés).

***Edward aux mains d'argent* de Tim Burton, 1990.**

« Le film narre l'histoire d'un jeune homme, Edward, créé par un inventeur, mais qui resté inachevé à la suite du décès du savant, a des ciseaux à la place des mains. Edward est recueilli par Peg Boggs et tombe amoureux de sa fille, Kim, alors que les habitants de la banlieue résidentielle où il vit désormais l'accueillent d'abord chaleureusement avant de se retourner contre lui. » (Notice Wikipedia. https://fr.wikipedia.org/wiki/Edward_aux_mains_d%27argent. Consulté le 01/06/2017)

Tragédies d'enfance

Ces quatre films racontent des tragédies d'enfance, des enfances marquées par des événements traumatiques. La notion de traumatisme appartient au domaine de la psychologie, aussi c'est avec précaution que je m'aventure dans cette notion dans le cadre d'une analyse cinématographique. Il est en effet difficile voire impossible d'établir un diagnostic psychologique digne de ce nom de personnages existant uniquement sur un écran. On ne peut s'en tenir qu'aux faits montrés et établir des hypothèses.

D'abord, avançons une définition du traumatisme : « On parle de traumatisme lorsqu'un événement douloureux va laisser dans le psychisme de l'individu en devenir une blessure difficilement cicatrisable. » (Antoine, 2013, p. 632)

À l'aube de la vie de Charles Foster Kane, de John, Pearl et d'Edouard, il y a l'épreuve d'une perte réelle et la marque indélébile d'une douleur de séparation. Qu'il y ait un deuil réel ou une séparation d'avec les parents — les conséquences sont marquantes pour chacun. Selon Hélène Romano, « l'adage «petites victimes-petits traumas» ne tient pas [...] les bébés, les enfants plus grands et les adolescents, perçoivent à leur niveau, les bouleversements subis et ne sont pas épargnés par le trauma, ni par la mort. L'événement traumatique [...] vient marquer l'histoire d'enfance de ces futurs adultes et peut venir durablement hypothéquer leur devenir. » (Romano, 2013, p. 3)

La scène de l'enfance dans *Citizen Kane* est la scène traumatique qui détermine tout le film. Le journaliste, qui est l'enquêteur du film, la découvre en lisant les mémoires de Thatcher, le tuteur de Kane. Le blanc de la page ouvre le blanc de la neige. D'abord montré comme sujet, enfant jouant à la luge dans la splendeur éclatante de la neige, il devient très vite l'objet du regard des adultes. Une boule de neige lancée par l'enfant tombe sur le chalet. Un travelling arrière entraîne l'apparition de la mère et des autres adultes et fait tomber l'illusion que le monde de l'enfant est un espace préservé, d'une pureté de neige. L'enfant enfermé dans le cadre de la fenêtre devient subordonné aux adultes, à leur regard et à leur loi. La mise en scène de Welles exprime parfaitement bien la dichotomie entre les deux espaces et l'enfermement progressif de l'enfant. L'enfant vu par la fenêtre du chalet, quand bien même est-il en train de jouer, est prisonnier de ce cadre exigü. Dans le chalet, on apprend que les parents riches d'une mine d'or ont décidé d'envoyer leur fils vivre ailleurs en pension sous le tutorat d'un banquier, le fameux Thatcher. Puis les adultes sortent de la pension et pénètrent dans l'espace de jeu de l'enfant. Que comprend vraiment l'enfant quand le père dit : « Ta place n'est plus ici, tu seras l'homme le plus riche de l'Amérique » ? Un aveu d'abandon de ses parents ? Quand l'enfant commence à ressentir que l'étranger est un danger pour lui, il se révolte, se défend avec son traîneau, s'en servant comme d'une prolongation de son corps pour se défendre et agresser l'intrus. L'angoisse de séparation menace la stabilité

de l'enfant. Elle est une « crainte tragique de se retrouver seul et abandonné, source première de douleur psychique et d'affect de deuil » (Quinidoz, 1992, p. 15). Elle est là qui jaillit dans le psychisme fragile de l'enfant, là qui imprime sa marque de crevasse et restera peut-être sous la forme d'une blessure si l'enfant n'a aucun moyen de symboliser sa douleur. La perte précoce, l'arrachement du cercle familial et tout ce qu'il suppose de « besoin d'attachement » (Zazzo, 1979, p. 23) et d'« attachement culturel » (dans une lignée) ne peuvent être sans dommages chez un enfant. Et par-dessus tout, la perte de la mère, avec qui il a noué le premier lien. L'être futur de l'enfant est compromis. Welles en sait quelque chose, lui qui a perdu sa mère adorée à huit ans puis son père à quinze ans. Dans son *Livre de la douleur et de l'amour*, le psychanalyste J. D. Nasio parle ainsi de la douleur de séparation : « La douleur psychique est douleur de séparation quand la séparation est arrachement et perte d'un objet auquel nous sommes si intimement liés [...] que ce lien est constitutif de nous-mêmes. » (1996, p. 24) Il ajoute que « l'être aimé » est « un organe intérieur du moi ». Et non sans raison, avant la clôture de cette scène tragique, Welles replace la scène sous le signe de la mère. Alors que le père se fait menaçant, la mère crie et protège l'enfant et recrée un espace sécurisant en le serrant contre elle, ce corps qui le portait. Cet autre espace triangulaire, sécurisant, recrée le lien primitif en même temps qu'il en marque à jamais la fin et le manque que connaîtra l'enfant par la suite. Cette image de « La vierge à l'enfant », cette icône restera à jamais dans la mémoire et comme objet fétiche de l'enfant (cette image fait écho à une photo du duo au début et à la fin du film). De plus, si l'on observe la mère tout au long de la scène, d'apparence froide, le jeu de l'actrice et la mise en scène révèlent son attachement à son enfant et sa volonté de le protéger. Désormais le spectateur sait quel monde contient la boule de verre de l'ouverture du film et à quels affects et troubles elle est liée. Elle est un objet mémoire qui contient l'enveloppe primitive et réconfortante pour l'enfant ainsi que le souvenir du trauma ou au minimum du choc émotionnel. Le plan final montre le traîneau recouvert par la neige qui tombe et le voile. C'est un temps qui disparaît. Dans le souffle du vent et la musique dramatique on entend les déchirements d'un train. La scène suivante montre l'enfant au visage sombre avec son tuteur qui lui offre un traîneau. L'enfant est entouré d'adultes dans une pièce sombre, écrasé par la figure de Thatcher en plongée. Ils se souhaitent un joyeux Noël en se toisant l'un et l'autre. Ce n'est donc pas de cet homme que l'enfant recevra l'affection dont il a besoin.

Le deuil dans *La splendeur des Amberson* est continuellement double. Au destin tragique des Amberson se superpose la fin d'un monde, d'une société qui coulait des jours heureux dans son aisance aristocratique. La séquence du traîneau, scène de l'enfance, au contraire de celle de *Citizen Kane*, n'est pas frontalement marquée par la perte d'un être cher, mais elle en est marquée en négatif. Dans cette séquence légère et imprégnée d'enfance (la neige, le traîneau, l'humour, la chanson), les personnages sont dans un présent qui se souvient du

passé. « Cela nous rappelle tant le bon vieux temps » (« It seems so like old times »), dit l'un deux. C'est un présent lui-même passé comme le dit si bien Roland Barthes à propos de la photographie : « C'est l'image vivante d'une chose morte » (1980, p. 123). C'est juste après cette séquence, qui se clôt sur la fin d'un temps — Welles se sert du procédé ancien dans l'écriture cinématographique de la fermeture à l'iris — que le premier deuil intervient dans la vie de Georges en même temps que menacent les problèmes économiques. À la différence des trois autres films, Georges est un jeune homme quand le deuil frappe sa famille. Le père mort, désormais tout s'assombrit et il devra faire face pour la première fois de sa vie à des épreuves. Le poids le plus écrasant pour lui sera la peur de perdre sa mère et la colère face à la vérité qu'il découvrira : l'amour entre elle et Eugène Morgan. La deuxième secousse dans sa vie, qui achèvera de faire tomber toute ses illusions acquises durant une enfance de roi, sera la mort de sa mère. *La splendeur des Amberson* semble l'antithèse des autres films. En effet, la tragédie de Georges Minafer est celle d'un enfant qui a connu « le paradis de l'enfance ». Son attachement trop fort à sa mère et une enfance de petit seigneur ont fait de lui un enfant au désir incestueux et aux comportements tyranniques. Il a vécu dans un monde très protégé, trop détaché du réel, cela a été en quelque sorte sa malédiction.

La confrontation des enfants avec la mort dans *La nuit du chasseur* est présente dès le début. On voit en effet un groupe d'enfants jouant à cache-cache qui découvre le cadavre d'une femme. Le film est au niveau du regard des enfants. L'événement traumatique a lieu peu de temps après. John, le jeune fils aîné, est témoin de l'arrestation de son père, coupable d'un vol et de deux assassinats. Parce qu'elle fonctionne sur l'identification à l'enfant-témoin, à l'enfant-victime, avec le procédé du champ-contrechamp, cette scène est d'une grande force émotionnelle. Elle intervient après que le père et le fils aient tous les deux scellé un pacte lourd pour l'enfant. Le père a en effet confié à son fils et à sa fille le magot qu'il a volé en leur faisant jurer de garder ce secret. Le père recule en regardant son enfant et tombe dans les mains des policiers. Il reçoit un coup, flanche et tombe à terre. John, en contre-champ, reçoit un choc affectif qu'il somatise par un mal de ventre. Dans le roman, Davis Grubb, l'auteur, parle même d'un relâchement complet de la vessie, réaction fréquente dans les angoisses d'abandon. C'est une somatisation (Romano, 2013, p. 51) en même temps qu'une image traumatique qui s'inscrit dans son corps. Il revivra cette scène avec l'autre père (Harry Powell) à la fin du film. À l'arrestation de Powell, John revit le choc, le mal de ventre, et déverse les billets sur le corps allongé du faux-père en criant : « Je n'en veux pas. C'est trop pour moi. » Puis il s'évanouit. Il s'agit ici d'un syndrome post-traumatique de répétition. C'est à dire que l'événement traumatique est revécu par l'arrestation du père qui est rejouée devant lui. L'événement traumatique est réactivé (Romano, 2013, p. 52). Dans cette première scène, au tout début du film, rien ne vient sécuriser l'enfant par rapport à la violence qui a eu lieu. Il doit encaisser. Un complexe de culpabilité peut naître chez l'enfant

en plus du secret lourd à porter. L'environnement sera d'autant moins sécurisant pour John et Pearl que le nouveau père de substitution va s'avérer être un homme dangereux pour eux et leur entourage. Dans *Edward aux mains d'argent*, la scène primitive du deuil et de la séparation apparaît par un flash-back dans le cours du film, c'est une manifestation de mémoire involontaire surgissant grâce à un élément du réel. Mais celle-ci est évoquée dès la première rencontre entre Edward et Peg :

— Peg : « Que vous est-il arrivé ? Qui sont vos parents ? Votre mère ? Votre père ? »

— Edward : « Il ne s'est pas réveillé. »

Il faut noter que cette réponse équivaut à celle d'un enfant avant 6 ans¹. Edward est une créature enfant dans le corps d'un adolescent. L'espace du château dans lequel il vit porte aussi les stigmates de la tragédie : l'abandon, les dégâts du temps, la poussière, des toiles d'araignée, une toiture arrachée laissant place à un trou béant, symbole d'une lésion psychique, une couche de paille misérable dans l'âtre d'une cheminée, des coupures de journaux renvoyant à son handicap, sans parler de l'aspect physique d'Edward. Ce n'est qu'à quinze minutes de la fin du film qu'on assiste à la scène traumatique, en flash-back, alors qu'Edward subit le rejet des citadins. Le souvenir de la scène correspond à un moment dramatique. Ce jour-là, le savant devait lui donner des mains et ainsi l'achever, le faire Homme. Edward regarde les mains avec émerveillement, les touche. Le savant rayonne lui aussi mais soudain son visage se crispe. Dans la chute du père, les belles mains sont transpercées par les mains-lames d'Edward. Le plan suivant, un plan en plongée sur la salle, montre le corps gisant du père et l'enfant seul désormais dans la vaste solitude du château. C'est un autre plan qui va symboliser la fêlure psychique entraînée par cette double perte. Les mains sont brisées sur le sol ; des doigts sont arrachés, ils indiquent, pointés, des directions contraires. Par cette signifiante composition, Burton parvient à représenter le traumatisme. Le sens de la vie vient de lui échapper, de s'évanouir dans la disparition du père « re-père » qui équivaut à la chute d'un membre. L'enfant est désormais cloîtré dans son anormalité. Le passage à l'âge adulte, s'il n'est pas relayé par des parents de substitution, sera impossible.

Si le passage de l'enfance à l'âge adulte est celui non seulement d'une initiation mais aussi d'une mutilation, il l'est essentiellement pour chaque film marqué par un traumatisme précoce. À partir de ce trauma, chaque réalisateur a composé une complainte de l'enfance en proie à l'angoisse de son origine, une élégie de l'inachèvement et du manque. Chaque film exprime une poétique de la souffrance.

1 « une vision assez rudimentaire de la mort », Romano, 2013, p. 87.

Itinéraires d'enfants « gâtés »

André Bazin rapproche à raison les deux films de Welles. Ils composent selon lui un « grand diptyque » (1998, p. 65). Hormis certains écarts formels, ils présentent deux personnages très proches, aux destins à la fois opposés et similaires. Ce sont deux personnages de type autobiographique, des « enfants modelés par les adultes » (Chombart de Lauwe, 1979, p. 35). L'enfance dans Kane est rompue précocement, elle est sacrifiée à une logique d'argent et de pouvoir personnifiée par Thatcher et dont lui-même sera condamné à prendre le relais. Au contraire, dans *La splendeur des Amberson*, l'enfance s'obstine à ne pas finir, une obstination incarnée par Georges. Charles est un enfant « gâté », fichu, par le fait même qu'il a été violemment écarté de l'enfance, il en a été privé. C'est un fruit arraché d'une branche avant même qu'il n'ait eu le temps de mûrir. Georges est un enfant « gâté » au sens de pourri. C'est un fruit qu'on a laissé pourrir sur la branche et dont la chute tragique est prévisible. Charles Foster Kane, malgré son éclatante réussite sociale est une victime de sa fortune et d'une société productiviste. Georges est une victime de sa caste, de sa naissance. « La société adulte a peine à scruter l'enfance dans sa réalité intrinsèque sans recourir à un critère d'ordre économique, rendement, rentabilité. C'est le futur homme qu'il s'agit de former et armer pour le rendre productif », nous dit Françoise Dolto (1987, p. 203). Ces propos s'appliquent aisément à Kane. Devenu un grand magnat de la presse, un homme riche et influent, l'itinéraire du citoyen Kane est brillant de contradictions, de grandeur et de faiblesse. Mais il a été toute sa vie en désaccord avec l'homme qui l'a « chassé du paradis terrestre » (Chombart de Lauwe, 1979, p. 222) et bon nombre de ses premiers choix, une fois sa majorité atteinte, relèvent d'un esprit enfantin, fantasque, à l'opposé de ce que Thatcher souhaitait. Sa fortune ne l'intéresse pas, dit-il à Thatcher ; seul l'intéresse « s'amuser à diriger un journal ». Kane est un être déchiré entre ce qu'il est et ce qu'il aurait voulu être : « Ma fortune m'a handicapée. Sans elle [...] j'aurais pu devenir un grand homme », dit-il. Ce n'est pas sans raison que la séquence Thatcher est sous le signe de la tragédie de l'enfance. Welles place sa mise en scène de manière à faire éclater la haine de Kane envers son tuteur et l'esprit d'enfance dont il fait preuve. « Rosebud » fait partie des « souvenirs tenaces ». Vers la fin de sa vie, en proie à la solitude, devenu lui-même un manipulateur, un « maître des voix » selon le critique Michel Chion (1982, p. 81), il reviendra vers son enfance. Sa rencontre avec Susan Alexander est sous le signe de la recherche de cette enfance : « J'allais à l'entrepôt à la recherche de mon enfance. Quand ma mère mourut il y a des années ses meubles furent remisés là. J'allais les revoir. Voyage sentimental. » Dans ce retour à l'enfance, l'homme présent souhaite rejoindre le passé par la pente mélancolique du souvenir. Si la rencontre se passe si bien entre eux deux, c'est sans doute parce que Susan est une jeune femme-enfant qui a gardé elle aussi la nostalgie de ses désirs adolescents. Chez elle, il y a cette boule de verre qui figure au début

et à la fin du film. Kane semble retrouver dans l'intérieur de cette jeune fille naïve et un peu sottie, la chaleur d'un foyer depuis longtemps perdu et une présence, une voix chaleureuse. Welles a sans doute greffé à ce personnage son propre souvenir d'enfance puisque sa mère était pianiste et chanteuse. À la fin de sa vie, Kane est devenu un personnage solitaire tourné vers son passé, un milliardaire mégalomane qui s'est construit un château démesuré pour s'y enfermer, lui, sa femme, ses secrets et ses souvenirs. Kane y stocke, en plus de ses collections, les objets de ses parents, retrouvés lors de sa rencontre avec Susan. Il en a fait le théâtre de son drame intime. Homme sans amour, sinon pour lui-même, on évoque à son propos le complexe d'Agar et Sara². Welles a utilisé tous les artifices du théâtre pour mettre en scène le drame de la rupture avec Susan. Kane s'est métamorphosé physiquement en bébé géant et chauve, un homme-enfant profondément pathétique. La scène tragique du départ de Suzanne montre combien celle-ci lui rappelle sa mère et combien il redoute d'être à nouveau abandonné. Welles parvient à faire sentir magistralement ce retour douloureux à la scène primitive. Son personnage est pris soudainement par une rage enfantine et met en pièce tel un géant terrifiant la chambre de Suzanne. L'homme se calme seulement quand il retrouve la boule de verre et la serre dans ses mains comme un bien précieux, le plus précieux de tous les biens. Le mot magique "Rosebud" renaît alors sur ses lèvres. Le panoramique qui va de la main tenant l'objet à son visage, cadré en plan serré, unit l'objet et l'être. Il est comme frappé par le souvenir et avance devant ses domestiques autour de lui comme s'il ne les voyait pas, hébété par la puissance de l'émotion. Ô combien dérisoire deviennent à cet instant toutes ses richesses accumulées. Le visage de Kane est bel et bien un paysage humain poétique où se lit la détresse profonde d'un homme que le souvenir d'enfance saisit comme un souffle de glace. On songe à Augustin Meaulnes se rappelant sa mère qui jouait du piano : « Le vent lui portait le son d'une musique perdue. C'était comme un souvenir plein de charme et de regret. » (1983, p. 62). Comme un objet unique qui détiendrait la mère en son cœur, la boule de verre contient « le paradis perdu », ce fantasme d'un monde d'une parfaite harmonie. Celle-ci est un paysage dans sa main, une boule de cristal qui dirait le passé et non l'avenir, une boule étincelante par les feux de la neige et qui fait réapparaître le passé dans un présent qui n'est plus que nostalgie, c'est-à-dire un état de dépérissement et de langueur causé par le regret obsédant et mélancolique d'une chose révolue. « Vous êtes là je sais / Au plus clair de moi-même / Penchés sur mon remords et sur mes lendemains / Puisque vous revenez dans cette chambre noire / Ô mon père et ma mère / Partagez-vous mes mains », écrivait le poète René Guy Cadou dans « Avant-Sommeil » (2001, p. 100). Rosebud est « le secret derrière les larmes » (Sabouraud, 1997, p. 5), sur lequel pleure Kane

2 Mentionné par Freud selon deux personnages féminins de la Bible. Sara, sœur d'Abraham incarnant la mère pure et Agar, la servante incarnant la femme servant au désir sexuel.

et qu'il emportera avec lui pour mourir dans « le feu des larmes ». Gilles Deleuze passe en partie à côté du film lorsqu'il pense que « Rosebud » « descend dans une image qui brûle d'elle-même, et ne sert à rien, n'intéresse personne » (1985, p. 150). Cet ultime message n'est en effet d'un point de vue scénaristique adressé à aucun des personnages. Le seul qui peut entendre quelque chose du secret d'enfance de Kane, qui peut lui aussi ressentir le douloureux sentiment de la nostalgie de l'enfance et de la perte d'un être cher, c'est le spectateur sans lequel un film ne se fait pas. Quand le traîneau réel et symbolique sombre dans les flammes, c'est toute l'enfance d'un homme et ses souvenirs qui partent en fumée. La vérité tragique du personnage est révélée « au sein d'un cœur qui brûle » alors même que l'image meurt. Dans cette image, c'est aussi un peu de chacun qui brûle et qui nous fait entrevoir l'espace de notre propre disparition.

Georges, dans *La splendeur des Amberson*, est lui aussi marqué par l'obsession de son enfance. Il est empli de nostalgie. Il ne peut faire le deuil de son enfance car il y était trop heureux et rêvait sans doute de son inachèvement, d'une éternité, d'un temps suspendu. Orgueilleux, il veut être une force du passé en s'opposant à Eugène Morgan le représentant de l'automobile et du progrès. De plus, en refusant sa mère à Morgan, sur lequel il projette la responsabilité de ses souffrances, il satisfait son désir œdipien de garçon et il refuse la vérité du présent. Georges garde un attachement sincère à tout ce qui représente le passé, à ses valeurs. Il préfère le traîneau à l'automobile, mais on sait depuis *Citizen Kane* que les traîneaux finissent en fumée. Avec la chute financière des Amberson, c'est leur splendeur qui s'en va. Le major est plus lucide et réaliste que Georges quand il dit : « Cette ville roule sur le vieux cœur dont tu parles. Roule... et l'enterre ». Les deux personnages de Welles restent chacun pris dans leur enfance, l'un du fait de son inachèvement, l'autre du fait de son orgueil et de son éducation. Comme Edward dans son jardin, Welles cultive dans ces deux films la nostalgie de l'enfance. C'est là la dimension la plus touchante de ces personnages que cette part d'enfance inaltérable, que cette fêlure qu'ils ont en eux.

Le ventre de la poupée

À la différence des deux films de Welles, *La nuit du chasseur* et *Edward aux mains d'argent* sont des films d'enfant ; c'est-à-dire que les personnages principaux en sont des enfants, bien que le statut d'*Edward*³ soit encore à part. *La nuit du chasseur*, titre qui n'est pas sans rappeler *Les chasses du comte Zaroff*⁴, raconte la rencontre de deux enfants avec le mal. Le mal du père tout d'abord, qui par sa faute les condamne à être orphelins et les expose

3 Celui-ci rentre aussi dans la catégorie des « Teenage films », films pour adolescents..

4 Un film de Ernest B. Schoedsack et Irving Pichel, sorti en 1932.

ainsi au dangereux croque-mitaine joué par Robert Mitchum. Ce chasseur ogresque qui veut « percer »⁵ le secret, c'est-à-dire le ventre de la poupée, deviendra, pour parvenir à ses fins, prétendant au lit de la mère. Pour John, jeune garçon d'environ neuf ans, le mal est une histoire de ventre. Ce mal de ventre qu'il ressent fait suite à la faute du père, à sa terrible chute suite à un crime sans doute mal compris par l'enfant. Qu'a-t-il fait, ce père, de si coupable pour être mis en prison et y être pendu ? Ce père qui fait mal et dont peut-être inconsciemment l'enfant a désiré la chute.⁶ La faute, le père l'a mise en argent « liquide » dans le ventre de la poupée, poupée qui est liée à la petite sœur. Ces « liquidités » sont le secret et la faute du père, d'où l'angoisse de John, retenue durant tout le film, à les voir couler du ventre de la poupée. John est un enfant qui se pose des questions sur son origine. Il déplace le désir du père vers la petite sœur et conserve ainsi sa mère pour lui. Nous avons affaire ici au « roman familial ». « Ces enfants se concentrent sur l'idée que leurs parents ne sont pas réellement leurs parents, mais qu'ils sont nés de grands personnages et que, à la fin suite à des circonstances malheureuses, ils ont été contraints de vivre avec ces gens qui prétendent être leurs parents » (Bettelheim, 1976, p. 110). Le mal, John le rencontre aussi par la suite dans la trahison de la mère, qui devient une figure négative à son tour puisque qu'elle s'offre au chasseur, qui prend la place du vrai père. À côté de ces préoccupations propres aux enfants, l'enfance dans tout le film est montrée comme un monde trouble, entre merveilleux et cauchemar, comme le début du film le montre très bien. L'histoire de John et Pearl est datée historiquement. Tous les personnages sont des victimes de la crise de 1929 qui a frappé les États-Unis. Comme chez Welles, ces enfants appartiennent tout d'abord à un cadre réaliste avec lequel le réalisateur s'est permis tous les écarts de ton et de style. La nostalgie de l'enfance est dans le film tendue entre la crainte de la disparition — ce que Gérard Mordillat (Mordillat, *La nuit du chasseur*, p 8) appelle en reprenant le poète gallois Dylan Thomas « le combat de deux enfants contre « la mort de la lumière » » — et l'immersion onirique dans l'univers de l'enfance dont le summum est la séquence de la rivière.

L'enfant aux ciseaux

Edward, le héros de Tim Burton, est le prototype « pur » de l'être inachevé. Comme dans les contes, son inachèvement est symbolisé par une malformation physique. Il a des ciseaux à la place des mains, symboles aussi du manque du père. Mais ces ciseaux en font une créature

5 Ce mot est à prendre au sens figuré comme au sens propre. Il désigne à la fois l'homme qui veut connaître le lieu où l'argent est caché mais aussi celui qui sexuellement présente une menace, le couteau étant un Phallus en puissance.

6 Freud parle d'ambivalence affective. Le fantasme de la mort du père est vu comme réalisé et devient insupportable pour l'enfant, qui ne peut voir réaliser son désir. Le cas de Hans est très célèbre (Freud, 1998).

hybride aux yeux des autres. Il est à la fois un enfant doux, naïf et créatif en même temps qu'une créature mystérieuse et potentiellement dangereuse. L'intérêt pour le monde de l'enfance et pour des personnages qui se distinguent de la normalité sont des constantes dans le cinéma de Tim Burton. Comme dans *La nuit du chasseur*, qui est aussi une histoire de mains (les LOVE et HATE d'Harry Powel) et de lames dangereuses (le couteau sexualisé), Burton montre le conflit d'être avec eux-mêmes, avec la part de mal qu'ils ont en eux. Edward était déjà né dans *Vincent*⁷, ce garçonnet apparemment normal qui se plonge dans des rêveries noires inspirées d'Edgar Allan Poe, où Vincent Price (le père-inventeur dans *Edward aux mains d'argent*) avait le rôle du conteur. C'est aussi sa première adaptation libre du mythique *Frankeinstein* de Mary Shelley, dont on retrouve aussi les traces dans *L'étrange Noël de Monsieur Jack*⁸. Comme le monstre enfanté par Mary Shelley, qui est lui-même la progéniture d'un roman familial tragique⁹, Edward « est radicalement autre et reconnaissable immédiatement en tant qu'autre [...]. Il porte son altérité dans son apparence physique » (Menegaldo, 1997, p. 56). Il est une créature en souffrance venue d'un autre monde — d'une « autre fenêtre » pourrait-on dire — et qui en porte les stigmates. Comme Kane enfant, Edward est emprisonné dans une fenêtre brisée, une fenêtre miroir sans un autre regard que le sien. Figé dans la solitude de son château, comme Kane à la fin de sa vie, il observe l'autre monde. Lorsque Peg découvre le lit d'Edward, blotti dans l'âtre d'une cheminée, c'est une vision effrayante. On y voit un vieux lit couvert de paille, des coupures de journaux accrochées sur une planche parlant d'enfants estropiés, d'anomalies physiques. Tim Burton, pour créer son personnage, est parti d'un dessin représentant un jeune garçon qui n'avait pas accès au toucher. Edward est un enfant au physique d'adolescent, encore au stade du miroir puisqu'il n'a pas réellement conscience de son corps. Comment ne pas être touché comme Peg par ce visage troublant d'enfant naïf, pâle comme la neige, couvert de cicatrices et qui effraie à cause de ses ciseaux tranchants, de ses cheveux hirsutes et noirs et de ses vêtements noirs composés de pièces de cuir ? Notons que cette couleur, dans le cinéma américain, est attribuée habituellement aux méchants. Ses yeux creusés, expression d'une intense affectivité, noircissent aussi son visage mélancolique et apeuré, comme s'ils étaient une paume creusée par d'innombrables larmes. Edward est une créature enfant divisée, en mal d'affection parentale et en mal d'altérité pour se reconnaître en tant qu'humain.

7 Premier court-métrage d'animation de Tim Burton, 1982, 8 minutes.

8 Sally et le docteur Flinkenstein.

9 Mary Shelley a perdu sa mère à l'âge de onze ans.

Le devenir des personnages

Interrogeons maintenant le devenir des personnages et les destins différents qui nous sont proposés où qui les attendent. Trois des quatre films nous montrent la vie entière des personnages. Seul *La nuit du chasseur* est un instant dans leur vie. Nous l'avons vu précédemment au travers du destin de ses deux personnages, les films d'Orson Welles sont hantés par l'enfance. Non pas que celle-ci soit une malédiction. Non, elle est un paradis, un temps à jamais perdu qu'on ne peut retrouver que par le souvenir ou en tentant désespérément de s'opposer dans sa vie au cours des choses, aux changements que nous impose la société des adultes et l'inéluctable passage mortifère du temps. Charles Foster Kane adulte vit son travail comme un jeu et Georges Minafer lutte désespérément contre le temps qui passe, le changement et tout ce qui s'oppose à sa volonté de conserver le temps glorieux de l'enfance. Dans *Citizen Kane*, dès le début du film avec le récit par le tuteur Thatcher de la scène de l'enfance, l'accent est mis sur l'opposition entre les deux personnages. Charles n'acceptera jamais cet homme, symbole pour lui de la séparation d'avec ses parents. Le tuteur sera toujours présenté dans le film comme un opposant, un homme détesté à qui Charles répondra qu'il aurait voulu être « Tout ce que vous détestez ». La figure parentale de substitution n'a donc pas fonctionné mais l'enfant a pu trouver d'autres tuteurs de résilience¹⁰ dans son entourage (nounou, milieu scolaire). On peut émettre l'hypothèse que cette opposition l'a aidé à se construire en tant qu'homme et à défendre des valeurs opposées. On peut dire que Kane s'est construit contre Thatcher. Mais est-il un de ces enfants qui, n'ayant pas acquis un « attachement serein » (Cyrulnik, 2003, p. 89), vivra désormais dans un monde clivé où pour se protéger « celui qui combat l'affectivité se sent dominateur et protégé » ? Et Cyrulnik de conclure, « l'enfant ignore que, plus tard, il paiera très cher cette défense d'aimer » (2003, p. 89). Dans *La splendeur des Amberson*, c'est Morgan qui est la figure d'opposition, il est ce à quoi s'oppose Georges, aveuglément. Morgan est le présent et l'avenir d'une société technophile accélérant la mort de l'ancien faste des Amberson. Et il est le nouveau prétendant de la mère adorée. En s'opposant à Morgan, Georges s'handicape plus qu'il ne se construit, se fermant lui-même à l'ouverture amoureuse avec Lucy, la fille de Morgan. Georges plonge dans la morbidité du désir incestueux. Son enfance de roi ne lui a pas permis d'affronter les échecs et les malheurs de l'existence¹¹. Quant à la fin des personnages, plus sombre encore est celle de Georges qui lui se suicide¹² en se jetant sous une automobile. Le suicide raté, il vivra sans l'usage de ses jambes. Inadapté à ce

10 « Est considéré comme résilient ce qui présente une résistance aux chocs. », *Le Petit Larousse*, 2012.

11 À propos des problèmes de résilience chez l'enfant-roi, voir Cyrulnik B., 2003, p. 222.

12 Le film laisse planer l'idée du suicide sans l'affirmer vraiment. Welles voulait une fin plus sombre que celle choisie par les studios, qui ont eu le director's cut, d'où une fin plus consolatrice.

nouveau monde, devant faire face à la ruine de sa famille et sous le poids de la culpabilité de la mort de sa mère, Georges désespéré se tourne vers la mort comme s'il s'agissait pour lui de conserver ainsi le pays rêvé de l'enfance, « le pays des neiges enfantines ». Il meurt en lui-même en perdant l'amour immodéré que lui portait sa mère. Dans *Citizen Kane*, la mort du personnage est mise en scène de manière dramatique, elle ouvre et clôt le film. La neige du souvenir vient envelopper le corps mourant. C'est une chute vers la mort comme si dans sa vie d'adulte rien n'était venu consoler la perte de l'enfance. Par le « Rosebud » et la boule de verre brisée, Welles rejoint magnifiquement le sens de ces trois vers de René Guy Cadou dans *Forges du vent* : « Un jour il faudra te dire / La blessure de la première aube / Au cœur sonore de mon enfance » (2001, p. 84). La boule n'est-elle pas ce « cœur sonore » d'où sourd un dernier cri étouffé ? Si, comme le dit Deleuze, l'exploration de chaque nappe de passé se fait sur « le thème : est-ce là que gît le souvenir pur « Rosebud » » (1985, p. 102), ce n'est pas seulement parce qu'il est le souvenir d'une époque chérie mais parce qu'il est lié à un événement très douloureux voire traumatique. Si on veut connaître l'homme et les raisons de ses failles et de ses déchirements, il faut remonter dans son passé ; c'est « le drame des hommes que le passé paralyse » (Bessy, 1963, p. 56).

Je souligne que la neige est dans ces films l'élément symbolique de l'enfance par excellence. Elle est présente dans chacun des films. La neige c'est le blanc, c'est-à-dire ce qui est pur et sans tâche, c'est « l'innocence du paradis originel qu'aucune influence contraire n'est venu encore troubler » (Cazenave, 1996, p. 83). Mais le blanc a aussi des aspects négatifs. Il est souvent associé à la mort. La neige ici contient ces deux influences poétiques. Elle rappelle les jeux de l'enfance, et en même temps, elle est la couverture de l'hiver, un temps de passage, un entre-deux où la vitalité de la nature est au repos, éteinte, presque morte, attendant une renaissance.

La proposition de Tim Burton n'est pas si éloignée de celle de Welles. La tentative d'adoption et d'éducation d'Edward par sa nouvelle famille se termine par un échec. Il est pour l'autre « le miroir brisé » dont parle Simone Sausse, à propos des enfants handicapés (1996), « celui qui révèle en miroir notre propre étrangeté » (Romano, 2013, p. 118) et qui nous effraie. Certes il ne meurt pas réellement à la fin du film. C'est une mort sociale. Renvoyé à son état de créature, la société lui ayant refusé l'état d'humanité, il redevient l'être solitaire et reclus, la créature fantastique des contes de l'enfance. Son statut de créature lui donne l'éternité, il devient un être mythologique. Il est celui qui désormais fait tomber chaque année sur la ville les « neiges enfantines ». Cette neige autrefois factice, qu'avant lui les habitants agrafaient sur le toit de leurs maisons. Il est l'incarnation de l'innocence, à jamais dans un temps suspendu, à jamais attachée au souvenir de l'être aimé, entretenant en permanence son jardin « paradis », que l'on peut voir ici comme un lieu de soin.

La nuit du chasseur propose une vision plus optimiste pour ses deux personnages principaux, malgré les tragédies et le danger qu'ils doivent affronter. Le film pose cette question à la 11^e minute : « Qui veille sur le sommeil des enfants ? » Autrement dit, qui sont les protecteurs, avant et après les traumatismes que les enfants peuvent subir ? John, lui, a deux objectifs, surmonter la perte du père et garder son secret. Il devra aussi protéger sa petite sœur contre l'ogre qui a le don de séduire toutes les femmes. Autour des enfants, comme figures de protection, il y a la mère et la petite société bigote du village. Et il y a aussi le vieil homme de la rivière, l'oncle Birdie, ainsi que la barque du père que le vieil homme va réparer. Mais ce petit monde va aussi s'écrouler autour des enfants. Le faux pasteur ayant réussi à séduire leur mère pour arriver à trouver le magot caché du père va finalement assassiner cette dernière. Après la défection des adultes autour d'eux, les enfants n'auront de protection que dans la fuite. Cette protection sera apportée par la barque du père et la descente de la rivière. Durant cette scène de nuit merveilleuse, il y a comme un esprit qui veille sur eux, un esprit tutélaire naturel composé de l'eau, de la nuit étoilée, des animaux nocturnes et de la berceuse. Mais une vraie figure tutélaire de résilience¹³ apparaîtra dans la dernière demi-heure du film sous le visage de Miss Cooper, une vieille femme pieuse, sévère mais bonne. Celle-ci est la conteuse à l'ouverture du film. Elle est un « arbre solide qui peut abriter beaucoup d'oiseaux », nous dit-elle. Une belle figure de tuteur pour des enfants marqués par la vie. C'est elle qui permettra à John de « tricoter » (Haesevoets, 2016) son histoire par le biais des contes, c'est-à-dire par un « entourage culturel » (Cyrulnik, 2003, p. 15) qui donne du sens aux événements de la vie. Ici il s'agit d'un conte biblique, celui de Moïse, enfant trouvé sur l'eau, qui permettra à John de mettre du sens sur son histoire. Personnage blessée elle aussi par l'absence d'un fils qui s'est éloigné d'elle, cette « mère l'oe » s'entoure aussi d'enfants pour se « raccommode » (Chaput, 2014) grâce à eux. C'est elle qui protégera les enfants contre le faux pasteur et permettra son arrestation. Comment fait-elle ? Elle « répare » les enfants en leur donnant de l'affection et « la croyance en un monde juste » (Cyrulnik, 2003, p. 197). La fin du film est elle aussi sous le signe de la neige. Un temps de souffrance arrive peut-être à sa fin, une page se tourne qui permettra aux enfants de se développer sereinement et de retrouver un attachement « sûr ». C'est la fête de Noël, les cadeaux et la possibilité à chacun, petits et grands, de donner et de recevoir, ce qui est un facteur de résilience¹⁴ pour les enfants blessés. John, n'ayant pas de cadeaux à offrir à la vieille dame qui l'accueille, choisit une pomme qu'il enveloppe d'un napperon. La chance de John est que la vieille dame sait recevoir et donner en retour une parole aimante et valorisante pour l'enfant. Et que nous

13 À propos des « tuteurs de résilience », voir Romano H. (2013), p. 98.

14 « la résilience est un processus qui s'inscrit dans le temps : elle permet en immédiat de dégager les ressources qui permettront de survivre [...] un processus qui permettra à l'enfant d'utiliser ses expériences passées d'enfant traumatisé pour affronter les autres épreuves douloureuses de la vie. » (Romano, 2013, p. 104)

dit le film à sa toute fin, des lèvres de sa narratrice : « They support and they endure »¹⁵, « Ils supportent et ils endurent », en parlant des enfants orphelins qui errent à la recherche de sécurité et d'affection. « Ils endurent » oui, mais pas tout seuls.

Bibliographie

- ALAIN-FOURNIER** (1983), *Le Grand Meaulnes*. Paris : Librairie générale française.
- ANTOINE C.** (éd.) (2013), *Le petit Larousse de la psychologie*. Paris : Larousse.
- BARTHES R.** (1980), *La chambre claire*. Paris : Éd. de l'Étoile, Gallimard.
- BAZIN A.** (1998), *Orson Welles*. Paris : Cahiers du Cinéma.
- BESSY M.** (1963), *Orson Welles*. Paris : Seghers.
- BETTELHEIM B.** (1976), *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Laffont.
- CADOU R. G.** (2001), *Poésie la vie entière. Œuvres poétiques complètes*. Paris : Seghers.
- CAZENAVE M.** (1996), *Encyclopédie des symboles*. Paris : Le livre de poche.
- CHAPUT C.** (2014), *Traumatismes de guerre : du raccommodement par l'écriture*. Paris : L'Harmattan.
- CHION M.** (1993), *La voix au cinéma*. Paris : Éd. de l'Étoile, Cahiers du cinéma.
- CHOMBART DE LAUWE M.-J.** (1979), *Un monde autre : l'enfance*. Paris : Payot.
- CYRULNIK B.** (2003), *Le murmure des fantômes*. Paris : Odile Jacob.
- DELEUZE, G.** (1985), *Cinéma 2. L'image-temps*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- DOLTO F.** (1987), *La cause des enfants*. Paris : Robert Laffont, Le livre de poche.
- FREUD S.** (1998) [1908-1909], « Analyse de la phobie d'un garçon de cinq ans » in *Oeuvres complètes*, vol. IX. Paris : PUF.
- HAESEVOETS Y.-H.** (2016), *Traumatismes de l'enfance et de l'adolescence : un autre regard sur la souffrance psychique*. Bruxelles : De Boeck.
- MENEGALDO G.** (1997), *Frankenstein. Figures mythiques*. Paris : Autrement.
- MORDILLAT G.** (1981), « Préface », in GRUBB D., *La nuit du chasseur*. Paris : Christian Bourgois.
- NASIO J. D.** (1996), *Livre de la douleur et de l'amour*. Paris : Payot.
- QUINIDOZ J.-M.** (1992), *La solitude apprivoisée*. Paris : PUF.
- REY A.** (éd.) (2000), *Le Robert : dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- ROMANO H.** (2013), *L'enfant face au traumatisme*. Paris : Dunod.
- SABOURAUD F.** (1997), « Le mouchoir rapiécé », d'après Serge Daney, in **DESBARATS C.** (dir.), *Le plaisir des larmes*. Rennes : ACOR.
- SAUSSE, S.** (1996), *Le miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Paris : Calmann-Lévy.
- ZAZZO R.** (éd.) (1983), *L'attachement*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.

¹⁵ « endurer » : du latin *indurare* « endurcir son corps, son cœur », puis plus récemment « souffrir avec patience » (Rey Alain, 2000, p. 1238).

Voir aussi les articles extraits de la base de données de l'Aifris, Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale: http://aifris.eu/o4exploitress/clt_recherche.php

CHAPUT C. (2012) *Effets de raccomodement produits par l'écriture rétrospective chez d'anciens appelés d'Algérie*. Introduction à une thèse en Sciences de l'Education. [en ligne] sur http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=3177. (Consulté le 16 juin 2017).

CHAPUT C. (2012) *Guerres et traumatismes : du concept de « raccomodement » par le récit de vie*. [en ligne] sur http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=2540. (Consulté le 16 juin 2017).

GAKUBA T-O, TESTINI A. (2015) *L'approche de la résilience dans l'intervention psycho-éducative des adolescents en difficultés placés en foyers* [en ligne] sur http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=4074. (Consulté le 16 juin 2017).

LICATA J. (2013) *Coupure ou retissage des fils de la transmission*. [en ligne] sur http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=2116. (Consulté le 16 juin 2017).

GUENETTE M. (2015) *Les familles d'accueil (FA) québécoises et le phénomène du déplacement d'enfants : analyse des savoirs tacites et enjeu de reconnaissance professionnelle*. [en ligne] sur http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=3598. (Consulté le 16 juin 2017).

IONESCU I. (2013) *Production de nouveaux savoirs sur les euro-orphelins et pratiques innovantes pour les travailleurs sociaux*. [en ligne] sur http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=2158. (Consulté le 16 juin 2017).

TREMBLAY L., MALTAIS D. (2015) *Stratégies d'adaptation et de soutien de parents d'un enfant victime d'agression sexuelle*. [en ligne] sur http://aifris.eu/o4exploitress/clt_fiche.php?id_article=3979. (Consulté le 16 juin 2017).

Auteurs.

Anne-Marie GANTY est formée dans la petite enfance et la musicothérapie. Elle est diplômée d'un Master en management stratégique d'institutions socio-éducatives et sanitaires.

Houwayda MATTA est travailleuse sociale et docteur en travail social. Elle est professeure associée à L'École libanaise de formation sociale de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth, au Liban.

Alain SCUTENELLE est doctorant en Sciences sociales et politiques, Faculté de Philosophie et Sciences sociales, Université Libre de Bruxelles.

Zoé KRÄHENBÜHL est étudiante à la Haute École de Travail Social (HETS), Genève.

Madeleine HIJAZI est travailleuse sociale et diplômée d'un Master en Travail social.

Laurent MENOCHET est documentaliste à l'IRTS Normandie-Caen. lmenochet@irtsnormandiecaen.fr

Thomas DORMONT est doctorant en sciences politiques et sociales à l'Université catholique de Louvain (Mons). Éducateur spécialisé, il est enseignant depuis plusieurs années dans un institut de formation pour des éducateurs.
thomas.dormont@uclouvain-mons.be

Accompagnateurs à l'écriture:

Joëlle LIBOIS est travailleuse social et Docteur en Sciences de l'éducation. Elle est professeure à la Haute Ecole de Travail social, HES-SO Genève et directrice de cet établissement depuis 2011 et présidente de l'AIFRIS depuis 2015.

Corinne CHAPUT-LE BARS est directrice Département Recherche, Développement des formations supérieures, Partenariats universitaires à l'IRTS Normandie-Caen.

Stéphane RULLAC est Directeur de la recherche, directeur scientifique à l'IRTS Paris Île de France, éducateur spécialisé, docteur en anthropologie et HDR en sociologie.

Mejed HAMZAoui est professeur et président de la filière Master en sciences du travail Département des sciences sociales et des sciences du travail Université Libre de Bruxelles

François GILLET est formateur à la Haute École Bruxelles-Brabant (HE2B) à Bruxelles.

Michel GUISSARD est éducateur spécialisé, licencié en philosophie, docteur en langues et littératures romanes. Il enseigne dans un bachelier Educateur spécialisé à l'Institut provincial de formation sociale (Namur) et dans un bachelier Assistant social à l'Institut supérieur de formation sociale et de communication (Bruxelles).

Danièle PETO est docteur en sociologie et enseigne la sociologie à l'Institut supérieur de formation sociale et de communication (Haute Ecole «ICHEC-ISFSC», Bruxelles). Elle est aussi responsable du pôle recherche de l'ISFSC.



prisme
réseau documentaire
en sciences et action sociales