



Eduquer et Soigner ASBL
249 av des Sept Bonniers
1190 Bruxelles – Belgique
Num entrep : 0669624454
Contacts :
roland.coenen1@telenet.be
0032495259403

Eduquer, c'est transmettre l'humanité

Eloge de la bonne présence
et
Révolution éducative

Roland Coenen

Edité par Eduquer et Soigner, Bruxelles, novembre 2017

Le texte de cet article n'engage que son auteur, et n'engage en rien
l'association Eduquer et Soigner

Eduquer, c'est transmettre l'humanité

Eloge de la bonne présence
et
Révolution éducative

Roland Coenen¹

Introduction

Afin de servir cette brève étude sur la transmission d'humanité en éducation, je me proposerai de choisir deux exemples, qui me semblent illustrer une tradition éducative qui nécessite d'être mise en mouvement. Je veux parler des concepts *de juste distance* et *d'intrusion*. Je prendrai le premier en guise d'introduction.

Vénération renouée dans l'enseignement des sciences humaines, le concept de *distance* est à ce jour resté étrangement évanescant dans les esprits comme dans ses applications. Faute de démonstration pouvant l'éclairer, sa longévité a pu paraître insolite à d'aucuns, et si elle reste étrange pour les jeunes professionnels, cette stabilité n'est toutefois pas une surprise : lourde de mises en garde, chargée de menaces imprécises, plus liée à la méfiance qu'à l'engagement, la *juste distance* n'est le fruit, ni du hasard, ni de la nature, mais bien d'une singularité dans l'histoire des relations humaines.

Tout à la fois relique et témoin de l'épopée psychanalytique, le concept *de distance* calcule aujourd'hui encore les dimensions aléatoires d'un espace de défense, d'un vide supposé protecteur, qui doit sa fertilité à la peur de l'émotion et de la sexualité qui, souvent, ont semblé naître dans le cadre de ces traitements longs et singuliers. Or, de ces traitements étendus et duels, de multiples écrits sincères et parfois très touchants, ont été publiés au XX^e siècle par des praticiens en questionnement, pour nous révéler que cette distance inventée pour l'occasion, puis enseignée aux psychanalystes, l'avait surtout été pour les protéger d'eux-mêmes, de leurs propres émotions et fantasmes. Dans ce cas, l'invention de la distance révélerait, avant toute chose, l'aventure d'une relation jusque là inconnue de l'Histoire : la consultation psychanalytique. Car, s'il y eut – forcément - dynamisme, courage, et naïveté, parmi ces aventuriers de la pensée, nombre d'entre eux se sont nécessairement trouvés démunis face à ces émotions, qui naissent de rencontres trop longues, trop intenses, trop surnaturelles - uniques dans la saga humaine ! – et qui jetaient les protagonistes dans une soudaine intimité, une intensité, une durée, *qu'aucune expérience de la vie ordinaire n'avait pu préparer*.

Car, en effet, les premiers psychanalystes ne le savaient pas : lorsqu'on rencontre quelqu'un d'âge et de sexe compatible, de une à trois fois par semaine pendant cinq ou dix ans, il convient sans doute d'oublier une partie de Soi. Et pourtant, la chose n'avait rien d'étonnant, puisque dans tous les contextes humains, une intimité à deux, proche et sans barrière, isolée de tout lien de contrôle ou de solidarité avec d'autres individus est, par essence, le terrain que la Nature a choisi pour libérer désirs, passions, amours et haines. En somme, une absence de ces émotions dans le cadre de relations longues, intimes et intenses, eut été – *de facto* - anti naturelle. C'est

¹ Roland Coenen est éducateur, psychothérapeute, chercheur indépendant en sciences humaines.
Roland.coenen1@telenet.be

donc très probablement en raison de conditions relationnelles artificielles, surréelles, *pareilles à nulle autre relation humaine*, qu'une pensée de la distance s'est progressivement imposée en psychologie, au détriment d'une pensée de la présence.

Dès lors, et en premier lieu, je proposerai d'observer que cette pensée de la distance fut – historiquement - conçue dans un cadre situé *en dehors* des normes émotionnelles courantes.

Or, faisant face aux grandes évolutions du travail social, aux grandes problématiques contemporaines – forcément nouvelles ! - de précarité, d'enfances meurtries, d'adolescences à risques, d'errants noyés de cauchemars ; faisant face, en somme, aux mille contextes où l'émotion et le lien social sont en grandes difficultés, il semble désormais inévitable de questionner ce qui soutient l'idée de distance, de se demander si elle n'est pas *une fausse bonne idée*, et surtout si elle est réellement « transposable » à un travail social qui - tout à l'inverse de la cure psychanalytique - doit *transmettre et développer* des normes émotionnelles vitales ?

Dans le même sens, faisant partie de ces choses abstraites dont personne ne peut vraiment dire « où cela commence et où cela finit », nous verrons que l'opacité du concept *d'intrusion* soulève les mêmes questions.

Car, si ces pensées de distance et d'intrusion ne se révélaient transposables à l'éducation spécialisée qu'au prix d'une méfiance entraînée, d'une déviation étudiée, ou d'une froideur calculée, ne s'agirait-il pas là d'une radicale mésentente entre *des conduites professionnelles artificielles* nées dans le cadre d'une nouvelle invention technique, et *des conduites affectives naturelles* qui nous ont toutes et tous bâtis dans nos cadres familiaux ? Et, si c'est le cas, lesdites pensées de distance et d'intrusion constitueraient-elles un avantage ou un désavantage pour ceux qu'elles sont censées aider ? Quel serait, en somme, le prix de la distance et de la méfiance pour ces enfants et ces adolescents dont nous nous occupons, lesquels sont en plein développement – voire, même, en pleine récupération traumatique ?

Bref, existe-t-il des cas pour lesquels la distance serait utile, et d'autres pour lesquels elle serait pire que tout ? Mais aussi : pourquoi ces concepts de distance et d'intrusion, notamment, ont-ils pris autant d'importance dans les écoles ? Sont-ils vraiment les fruits d'un savoir, ou sont-ils les vestiges émergents d'une erreur du savoir ?

Discussion

Afin d'utiliser les concepts *de juste distance* et *d'intrusion* tels des fils qui mènent à la boule de laine, il sera nécessaire de proposer quelques notions sur l'émotion et le lien - quant aux rôles qu'ils jouent dans la transmission et l'éducation de ces « émotions sociales », si nécessaires à développer pour adapter l'être humain et, finalement, indispensables pour *transmettre l'humanité*.

Plus loin, je suggérerai de voir ce que les pensées de distance et de présence ont de divergeant, et proposerai de les évaluer dans la perspective de notre époque, c'est à dire : dans un temps de bouleversement, où le travail social aborde la cruciale nécessité de repenser ses concepts, ses pratiques, afin d'approcher des problèmes nouveaux qui, bientôt, ne céderont plus rien aux anciennes théories de l'homme.

1. Universalité des liens émotionnels et sociaux

S'agissant d'universalité, l'essor contemporain des neurosciences permet d'attribuer au concept une base, forcément nouvelle, nécessairement commune : celle du *cerveau humain*. Sans craindre de se tromper fortement, on peut supposer que partout où il existe, le cerveau projette sur le monde ses structures internes : hiérarchiques, mécaniques, informatives, et émotionnelles. Il n'existe en effet aucun peuple sur la Terre, qui ne soit doté d'une hiérarchie sociale et d'un rapport à l'invisible; aucun groupe qui ne vive sans lois ni méthodes pour réguler la violence interne au clan ; aucune communauté qui n'ait un attachement à sa Terre, une identité, des sentiments d'appartenance ; aucune tribu qui n'ait des familles, des pères, des mères et des enfants, sans avoir développé de liens d'identités, de loyautés, et d'attachements. Par ailleurs, pour ce qui est des liens d'attachements, nous savons qu'ils s'étendent également à la majorité des mammifères sociaux comme à de nombreux oiseaux², et il n'y a guère plus grand monde pour croire que ces assemblées auraient pu survivre à l'Histoire, s'il n'y avait eu l'émergence de liens affectifs et sociaux pour les constituer, les unir, et les affirmer.

En somme, si l'expression des liens humains varie grandement en fonction des cultures, et de ce qu'il convient d'être et de pas être ensemble, il reste *qu'aucun* groupe humain au monde n'a pu, à ce jour, faire l'économie de ces rapports essentiels. Le lien, l'attachement, l'appartenance, l'affection - et plus largement les émotions – sont, en somme, les matières principales d'une recette universelle qui s'est imposée partout où les mammifères sociaux et les homidés ont su se développer - c'est à dire : dans le monde entier!

Or, voilà toute la question : notre évolution étant fondamentalement sociale, notre nature étant plus émotionnelle que rationnelle, les liens d'affection et d'attachement étant répandus sur la Terre entière, une éducation dite *spécialisée* peut-elle rêver de s'en passer ?

1.1 L'émotion, qu'est ce c'est?

Le fait que les émotions dépendent en grande partie de réactions qui naissent du corps³, et le fait qu'elles soient associées à des circulations hormonales qui ont historiquement précédé l'apparition des cellules nerveuses, sont des éléments qui plaident en faveur d'une très longue ancienneté de l'émotion dans l'histoire des êtres autonomes. Or, évolutivement parlant, il convient toujours de lire les éléments qui profitent à la vie comme autant *d'avantages adaptatifs* qui, à un moment, ont aidé nos ancêtres à survivre, se lier, et faire ce que tous les groupes ont tenté de faire dans l'histoire du monde : *se maintenir et se perpétuer*.

De manière certaine, l'émotion participe donc à l'adaptation de l'individu au milieu naturel *et* au groupe social, à sa reproduction, soit : à sa survie propre, laquelle est garantie par la survie du groupe. Dès lors, l'émotion est à la fois une communication *dans* le corps, et une communication *entre* les corps.

Tout, d'ailleurs, dans le corps et de le cerveau se trouve traversé par différentes logiques de survie, lesquelles ont en commun d'avoir des *marges d'adaptation* temporaires ou renforcées.

² D'aucuns pensent que les insectes sociaux et les bancs de poissons communiqueraient par des libérations d'hormones ou de composants chimiques, qui serviraient d'équivalents à l'émotion des mammifères.

³ Lire à ce propos, Antonio Damasio : *L'erreur de Descartes*, 1995, Odile Jacob.

Ces logiques de survie ont notamment pour tâche de veiller sur l'équilibre biologique global dont la vie a besoin pour se maintenir⁴, lequel équilibre se trouve maintenu dans une fine fourchette vitale, qui est sans cesse corrigée par différents circuits automatisés⁵, tels : la faim, la soif, la sexualité, mais aussi la peur, l'agressivité défensive, le dégoût, la dominance, l'apaisement, l'attachement, et bien d'autres encore. On peut penser que ces diverses facultés, qui sont distribuées à la fois dans le corps et dans le cerveau, servent deux grands axes de la survie individuelle et collective qui sont : 1) *la réponse aux menaces* et 2) *la réponse aux besoins*⁶. Mais, comme nous le verrons plus loin, on peut fortement supposer que les émotions puissent également servir la construction et la neuromodulation de fonctions psychiques essentielles - telles *l'estime de soi*, et *le sens moral* - et, qu'en somme, elles sont fortement actives dans les développements cérébraux essentiels. La bonne nouvelle, c'est que le cerveau reste sensible au développement beaucoup plus longtemps qu'on ne l'avait jadis pensé – définitivement tout ne se joue pas avant six ans ! Les développements du cerveau de l'enfant et de l'adolescent témoignent, en effet, de leurs fortes possibilités d'adaptation et de transformation, lorsqu'ils sont encadrés de manière « affectivement adéquate sur plusieurs années ». En ce qui concerne l'âge où les grands développements cérébraux se terminent, le chiffre le plus souvent proposé dans la littérature se situe autour de 25 ans⁷.

Or, si ces hypothèses étaient bientôt plus fermement confirmées par les sciences, elles ne vérifieraient pas pleinement les postulats d'une construction œdipienne déterministe, d'une division précoce et essentielle du psychisme, pas plus qu'elles ne vérifieraient les théories d'incivilité enfantine qui trouvent aujourd'hui un souffle nouveau dans les publications de certains auteurs. Car, en effet, ces hypothèses ne cautionneraient ni les techniques autoritaires de rappel à la loi, ni les contentions d'enfants ou d'adolescents dans les pédopsychiatries, ni l'enfermement pendant plusieurs années dans des centres fermés. Bien au contraire, elles cautionneraient la nécessité de bâtir des approches plus affectives – certes, plus difficiles à développer ! - dans tous les champs de l'enfance, de l'adolescence à risques, comme de la délinquance.

Ces difficiles approches affectives consistent à établir *des liens développementaux*, soit : des liens qui transmettent et réparent une humanité qui, précisément, se trouve encadrée par les émotions sociales, par leurs extensions et par leurs affinements, leurs améliorations, leurs perfectionnements individuels.

Or, la chose est possible. Elle fut démontrée par une assez longue expérience faite en Belgique, au Tamaris, entre 1990 et 2005⁸. Cette expérience, qui a montré pendant plus de dix ans, qu'il était possible de ne pas menacer et ne pas renvoyer les adolescents, tend à postuler, à minima, que *si cela fut possible quelque part, c'est possible autre part*. En somme, c'est peut-être bien par la théorisation et par le développement de ces pratiques affectives, qui furent initialement

⁴ Antonio Damasio, *Self comes to Mind, constructing the conscious brain*, William Heineman 2010, existe en traduction française.

⁵ Joseph LeDoux, *Rethinking the emotional Brain*, neuron.2012.02.004 , New York

⁶ J'ai initialement proposé les noms d'axe nociceptif (axe de la douleur) et d'axe hédogène (axe du plaisir), si je les emploie encore je leur préfère aujourd'hui des images plus simples.

⁷ En l'état des connaissances actuelles. Il convient à mon sens d'y ajouter une variable individuelle.

⁸ Le Tamaris fut l'équivalent français d'une MECS, accueillant des adolescents à risques. La pratique de cette époque – 1990/2005 - n'a pas pu être maintenue pas l'équipe actuelle. L'aventure originelle a été contée dans « Eduquer sans Punir, une anthropologie de l'adolescence à risques », Roland Coenen, Erès, 2004.

construite sur des Pensées Non Punitives⁹, que se trouve l'une des clés d'un renouveau socio thérapeutique au sein des associations éducatives. Toutefois, notons que ne pas punir, ne pas renvoyer ne suffit pas à développer l'individu. C'est bien l'essor général d'une approche développementale, contenant pas les liens, qui *in fine* rend la punition et la menace obsolète. L'abolition des punitions n'est pas un pré requis, elle est un aboutissement, elle est la conséquence d'une approche sociothérapeutique par le lien développemental, qui permet d'abolir les violences éducatives, et limiter leurs effets toxiques.

Dès lors, et en second lieu, je proposerai de noter qu'il s'agit là d'une expérience de *savoir faire efficace*, d'une sorte de savoir qui n'est né, ni d'un livre, ni d'une université, mais d'une expérience pratique, *conduite sous le principe des essais et erreurs*, qui a pu engendrer – à cet endroit et à ce moment – une adaptation du travail social à la difficulté contemporaine.

1.2 Les émotions s'apprennent et se renforcent

Les neurosciences nous ont appris bien des choses sur les émotions et leurs différentes qualités ; le corps et le cerveau ayant eu des histoires évolutives complexes, il faut désormais envisager une lecture qualitative des différentes couches développementales qui, certes, se partagent des émotions qui se ressemblent, mais dont l'expression et la fonction diffèrent selon l'ancienneté ou la nouveauté des aires cérébrales qui les utilisent.

Pour faire simple, les émotions qui sont traitées dans les premiers étages évolutifs du cerveau ont été qualifiées de « basic émotions » - ou *émotions fondamentales* - par Antonio Damasio (*ibid.*), afin de les distinguer des « feelings » - soit : des *sentiments intimes* et des *sentiments sociaux* qui sont traités, affinés, et spécialisés, par les étages supérieurs du cerveau, par les différentes aires rationnelles, associatives, créatives, et sociales, qui alimentent les phénomènes élaborés de pensée et de conscience. Envisageons, rapidement, quelques aspects de ces émotions brutes, fondamentales, qui sont « globalement » traitées dans le bas et le milieu du cerveau.

Travaillant sur une seule émotion fondamentale, *la peur*, Joseph LeDoux¹⁰ a démontré que les circuits primaires de l'émotion étaient parfaitement sensibles à l'apprentissage et au conditionnement classique, typiquement pavlovien. Tous les mammifères testés ont en effet réagi positivement aux expériences qui associent un bruit, une lumière, ou un souffle, à un choc électrique¹¹. Dès que le bruit, la lumière, ou le souffle est à nouveau émis par le chercheur, le corps de l'animal « apprend » qu'un choc va survenir, et produit aussitôt la réaction physiologique de peur. Autrement dit, la peur *s'apprend* – c'est d'ailleurs le cas de la mémoire traumatique ! – et *se renforce* chaque fois que les circuits qui la mémorisent sont sollicités.

Bien évidemment, le mécanisme correspond à des mémoires qui ont longtemps servi la survie, et qui sont probablement mieux utilisées par les premières couches évolutives du cerveau : lorsque on échappe à une attaque de prédateur, il vaut mieux disposer d'une mémoire qui vous contraint à éviter le même endroit, la même odeur, les mêmes bruits. Pour cette raison, la peur et ses divers développements correspondent - de facto - à *des apprentissages* qui se renforcent

⁹ La Pensée Non Punitives est plus souvent citée sous ses initiales PNP.

¹⁰ Joseph LeDoux, *Le cerveau des émotions*, Odile Jacob, 2005 Paris

¹¹ La lumière, le bruit, le souffle sont appelés des *Stimuli conditionnels* (qui conditionnent à la réaction émotionnelle), le choc électrique est appelé un *Stimulus non conditionnel*

chaque fois qu'ils sont sollicités. Mais rappelons, au passage, que *tel est bien l'effet ouvertement espéré de la punition* : celui d'associer un acte avec une conséquence désagréable, afin que l'acte ne soit pas reproduit. Il est donc hautement probable que lorsque la punition est souvent répétée - ou qu'elle est la seule technique éducative présente au paysage - elle puisse développer des traumatismes divers – soit : *des renforcements de la peur* – surtout, si les enfants concernés ont déjà été sensibilisés à la violence éducative, et à la peur, dans leurs histoires.

Toutefois, la démonstration faite par LeDoux sur l'émotion centrale de la peur permet désormais de supposer que *toutes* les émotions fondamentales, dont les émotions positives, fonctionnent de la même façon : elles s'apprennent, et se renforcent dès qu'on les sollicite. On peut également penser que les niveaux primaires de l'émotion sont plus sensibles aux apprentissages automatiques que ne le sont les niveaux supérieurs du cerveau. Car, en effet, avec l'apparition et le développement du cerveau préfrontal, des fonctions hautes d'intelligence, des mémoires associatives, des organisations cognitives, de la créativité et de la conscience, d'autres formes d'apprentissages se sont superposés aux niveaux primaires, et ont développé « une plasticité neuronale » - soit : une plus grande force de variabilité, qui permet au cerveau d'apprendre l'émotion par d'autres moyens que par le seul conditionnement classique. Mais qu'elles soient sous la forme « fondamentale » ou sous la forme de « sentiments » plus raffinés, les émotions gardent la nécessité d'être confrontées au « Milieu » et aux « Autres » pour pouvoir se développer, se renforcer, se spécialiser.

Que ce soit donc au plan thérapeutique ou sociothérapeutique, il est désormais permis de supposer qu'il en soit de même pour les émotions sociales – qu'elles s'apprennent et se renforcent – et, parmi celles-là : les émotions positives d'attachement, d'apaisement, de gratitude, d'empathie, notamment. Bien entendu, cela suppose que les émotions puissent s'apprendre et se renforcer dans des cadres relationnels nourrissants. Or, comment les solliciter *régulièrement et adéquatement* ?

1.3 Juste distance et Bonne présence.

Revenons à la notion de juste distance. Nous en connaissons les arguments, et nous savons que le principe de juste distance correspond - aussi bien - au fait d'être « loin » comme au fait d'être « proche ». En somme, le principe se voudrait une juste variable, une juste métrique du besoin, qui évaluerait « quand prendre l'enfant sur les genoux, et quand le tenir plus éloigné ». On comprendrait alors le flou qui entoure les jeunes professionnels à qui on demande de calculer cette équation, puisqu'il n'existe *aucune façon objective* de définir ce qui est de l'ordre d'une « justesse relationnelle » - il n'existe en effet aucun *moyen rationnel* de définir le moment, l'intensité, la force, d'une réponse à un besoin, à une demande, ou à un état psychique ! Si le concept fut historiquement rendu abstrait, il possède également le défaut de nier l'interaction qui, toujours, diffère en fonction des individus, et d'éviter curieusement d'approfondir ce qui, précisément, appartient aux *jeux naturels* de toutes les relations. L'idée de « bonne présence » pourrait peut-être éviter quelques uns de ces pièges. Voyons la suite.

1.4 Ne pas faire, c'est faire tout de même

Dans une relation, *il est impossible de ne pas communiquer*¹². On n'aura guère besoin de hauts diplômes pour savoir qu'aimer et ne pas aimer sont deux choses signifiantes, que parler et ne

¹² Paul Watzlawick, Une logique de la communication, Points, essais, Paris 1979

pas parler peuvent prendre toutes les formes de l'affection comme de la violence. Par ailleurs, nous savons tous que *les mots orientent nos pensées*, nous savons que le concept de distance oriente spontanément la pensée vers la méfiance, et que le concept de présence oriente la pensée vers l'engagement. Forcément, penser la distance et penser la présence, cela n'engendre pas les mêmes choses, les mêmes idées, les mêmes actions.

Par ailleurs, le jeu de la bonne distance possède une autre raison d'encore rester abstrait, parce que – tout simplement – ce n'est jamais l'adulte qui mesure la bonne distance : la seule bonne définition du besoin, c'est l'enfant qui la détient ! Hélas, voilà bien l'une des terres traditionnelles d'affrontements entre le terrain et les élites :

L'abstraction théorique semble être pleine de savoir, mais vide de savoir faire !

1.5 Le lien développemental, qu'est ce que c'est ?

Si l'on accepte l'idée que la transmission des émotions, leur éducation, leur affinement, modifie le cerveau, par le biais de l'interaction affective, alors il faut convenir que l'émotion qui se trouve véhiculée par les « liens humains » est bien le principal outil de l'éducation et du social. Un cerveau peut difficilement apprendre l'empathie et l'attachement s'il ne les a pas vécus. Pour cette raison, il sera encore longtemps impossible d'enseigner l'attachement et l'empathie par un livre ou par un cours, aussi brillants soient-ils. Le lien développemental dépend donc avant tout *de la qualité humaine*, de celle qui bâtit le professionnel, de son développement par l'intelligence émotionnelle, et de son application concertée avec d'autres professionnels de la relation affective. Comme je l'ai déjà proposé ailleurs, le lien est le seul moyen de garder à l'esprit que les enfants et les adolescents dont nous avons la charge sont *les adultes et les parents de demain*. Car, qu'on le veuille ou non, la vocation de notre engagement restera, pour longtemps encore, de nous soucier des façons dont les jeunes développent ces liens qui sont nécessaires à la vie adulte, aux insertions sociales et professionnelles, à la construction d'une famille et, bien sûr, aux diverses qualités de parents.

2. Peur du sexe, et magie des co interventions

On ne peut bien entendu nier la peur de l'émotion, comme on ne peut nier les risques qui lui sont intrinsèques. Toutefois, il existe des solutions à ces risques, mais celles-ci sont sans doute plus difficiles à construire que d'abandonner la peur de l'émotion. L'une d'elles consiste à modifier les barrières professionnelles, afin de faire travailler les adultes *ensemble* autour d'une même situation.

Dans l'expérience menée au Tamaris, nous étions toujours trois personnes à nous occuper d'une situation : l'éducateur référent, l'intervenant familial, et moi-même. Nous avons par ailleurs instauré une règle incontournable : l'obligation d'entretiens hebdomadaires avec l'éducateur référent, lesquels s'ajoutaient aux entretiens familiaux, et aux bilans bienveillants faits en présence des intervenants et de l'adolescent concerné. Les réunions d'équipes étaient centrées sur le lien créé entre le jeune et les adultes, et le nombre d'interactions entre jeunes – adultes - collègues était tel, que la moindre séduction était aussitôt repérée et discutée comme un objet *non pathologique*.

Il est arrivé plusieurs fois qu'un jeune garçon soit trop ému par son éducatrice, ou qu'une jeune fille soit amoureuse de son éducateur. Le fait de travailler ensemble offre de mieux se connaître, il permet de se parler plus ouvertement et plus en confiance, et permet d'éteindre les

peurs de la séduction et les soupçons toujours délétères. La dédramatisation de l'émotion permet alors de trouver des solutions simples, et de préserver la possibilité du lien développemental. Le principe était finalement assez élémentaire : en cas de désir amoureux, deux personnes du trio sociothérapeutique, dont le professionnel concerné, se portaient volontaires pour un entretien avec le (la) jeune impliqué (e) où se disaient des choses qui ressemblent, grosso modo, à ceci :

Si tu ressens des émotions fortes envers un adulte de l'équipe, nous voulons te dire que c'est ton droit absolu. Tu as en effet le droit de ressentir amour ou haine pour n'importe qui d'entre nous. Dans toutes ces situations il y aura toujours quelqu'un ici avec qui tu pourras en parler. Ne t'en fais donc pas, personne ne te jugera et personne ne t'en voudra. Nous pensons que l'amour et la colère sont des choses normales, et qu'il est bien que tu les développes. Si un jeune ici tombait amoureux d'un adulte dans l'équipe, nous n'en ferons jamais un problème. Toutefois, tu dois savoir qu'aucun adulte ici ne te ferait la mauvaise surprise de répondre à ton sentiment, car ce serait là une façon de te dire que ta seule valeur est dans ton corps et non dans la qualité de ta personne toute entière. Ce serait surtout une façon de t'utiliser et de te décevoir. Nous pensons que les relations amoureuses sont à vivre avec les gens de ton âge, et en fonction aussi de ce que tu penses que ta culture et ta religion t'autorisent à faire.

Bien entendu, ceci n'a jamais été lu textuellement ou dit mécaniquement, et on pourra éternellement discuter du sens d'un mot ou d'un autre. Mais l'essentiel de l'idée s'y retrouve. Il me semble aujourd'hui encore indispensable que chacun cherche à le dire avec ses mots, sa façon propre ; que chacun y mette *sa propre vérité*, sa propre inclination, sa propre épice. Dans les relations, il n'y a jamais RIEN qui soit plus fort que la « vérité » quand elle est dite sans blesser. Dans le cas présent, le plus important me semble être la dédramatisation de la peur dans l'équipe et dans la relation, la libération de la parole, et le début d'entretiens et d'écoutes qui, souvent, peuvent se faire sous le principe de la co intervention¹³. Si tout cela est d'évidence thérapeutique pour les jeunes, ce l'est aussi *pour la santé des équipes* ! Toute la force et tout le talent d'une équipe naît, à mon sens, de la possibilité qui est faite de se regarder travailler, les uns et les autres, de discuter, de s'évaluer, de s'apprécier. Or, s'il s'agit sans aucun doute de la chose la plus utile du métier, c'est aussi et la plus difficile !

En somme, l'ancien principe « du spécialiste unique » - psychiatre ou psychologue – qui faisait seul la thérapie des jeunes, pendant que les éducateurs tenaient les règles et les clés, avait été totalement aboli : la thérapie, le développement, le lien, étaient devenus les affaires de trios très formés, très concertés, et – chose essentielle ! - le secret professionnel avait été élargi à toute l'équipe. Dès lors, d'autres grilles de lectures ont pu faire leur apparition, et l'équipe a connu douze années consécutives de grande richesse. Par ailleurs, le lien développemental s'est révélé bien plus contenant, plus efficace, plus constructeur de sens moral et d'estime de soi, que ne l'étaient les diverses punitions et récompenses.

3. L'équipe professionnelle, son horreur, sa beauté

Comme tous les systèmes humains, les équipes éducatives peuvent passer de l'amour et l'admiration aux trahisons et aux lynchages les plus abjects. Ce qui précède ce paragraphe concerne ce qu'il y a de meilleur et de sincère dans les équipes, les moments de rêve, de vive compétence collective, la passion du travail, et la joie des réussites. J'ai eu la chance de connaître ces moments rares et exaltants ! Toutefois, si le talent des équipes est certes lié à leurs

¹³ Mon plus grand inspirateur en le domaine des co interventions fut le psychiatre Belge, Guy Ausloos, dans les années 1980.

méthodologies, celles-ci dépendront *toujours* de l'émergence d'un savoir faire ensemble. La vie et la stabilité d'une équipe est, donc, intrinsèquement liée à la qualité et à la stabilité des personnes qui les composent, c'est la raison pour laquelle plus de choses devraient être entreprises pour libérer les talents qui y existent et, surtout, favoriser l'émergence – souvent temporaire, mais toujours nécessaire ! - du plaisir, du bonheur de faire ensemble. Voilà, je pense, ce qui en est de l'équipe et de sa beauté

En ce qui concerne « l'horreur des équipes », les problèmes sont déjà très connus, beaucoup moins de démonstration sera nécessaire. Nous savons tous qu'ils se partagent entre : l'inflexibilité des avantages acquis ; le confort d'entretiens solitaires, entourés d'un secret professionnel qui n'autorise personne à savoir ce qu'on travaille et comment on le travaille ; la surévaluation des diplômes universitaires ; la sous évaluation des éducateurs ; le refus d'apprendre ; l'absence de cadres bien formés sur le terrain ; la méfiance et la rivalité entre les classes professionnelles ; la carence d'objectifs clairs et d'évaluation des progrès ; la dramatisation des symptômes ; l'invasion des interprétations sauvages ; l'absence d'entretiens réguliers avec les référents ; la mauvaise gestion des réunions ; l'émergence d'un règlement d'ordre intérieur qui prend la place des relations affectives contenantes, l'ultra syndicalisation, et bien d'autres choses encore, sont parmi les choses les plus communément repérées dans les équipes qui souffrent. Voilà qui laisse à la souffrance beaucoup d'opportunités individuelles et collectives.

Si l'on ajoute à ce cela que *toutes* les équipes au monde - professionnelles, éducatives, médicales, administratives, et autres - sont aussi des lieux de haines, de passions, d'amours, de rivalités, et de sexualité ; si l'on sait que le plus important de la vie des équipes se passe plus souvent dans les couloirs que dans les réunions ; et si l'on accepte de se rendre compte qu'aucune école, aucune formation ou supervision, n'aborde cette question infernale - toujours faite de blessures, de secrets, et de non dits - on comprendra qu'une grande partie de l'avenir naîtra d'un développement de nouveaux savoirs sur le « comment faire ensemble », et de nouvelles techniques , pour travailler mieux l'émergence de partenariats efficaces. De toute évidence, les formateurs de demain seront ceux qui auront trouvé les méthodes les plus riches, et les plus humaines, pour atteindre ces indispensables objectifs.

Car, s'il est une chose que j'ai apprise en quarante ans de travail social, c'est bien celle-ci : sur le terrain, dès qu'un directeur, un psychologue, ou un éducateur, envisage de travailler seul, il est déjà un homme mort.

Conclusions et propositions

Conclusion 1 : Les solutions seront développementales ou ne seront pas

Le corps et l'émotion ne sont pas les passagers clandestins de l'éducation, ils ne sont pas les démons auxquels de successives générations psycho morales ont tenté de nous faire croire, ils sont, ni plus ni moins, les partenaires centraux de toute approche éducative, ils se montrent parfaitement capables d'apprivoisement, de développement, et de raffinement.

La notion de bonne présence me semble être beaucoup plus productive que la notion de juste distance. La présence est *toujours* nécessaire, et la bonne présence est toujours celle qui transmet et développe les émotions sociales et les codes de vie ensemble. D'autre part, quand une relation est bonne, quand elle respecte l'individu, et qu'elle veille à produire l'autorisation de poser des questions, il n'y *jamais* intrusion.

Par conséquent, il semble que les concepts de juste distance et d'intrusion nous révèlent quelque chose d'important sur une histoire théorique qui a longtemps évité les concepts d'engagement relationnel et émotionnel. Cet évitement est - probablement - le résultat d'une tradition d'emprise de la psychologie dominante sur le travail social, et ceci pourrait expliquer les manques et les erreurs de savoir, quant à l'émotion et à sa pratique.

L'éducation spécialisée n'est plus aujourd'hui un appareil à fabriquer de la loi et du comportement, elle n'est plus une usine à produire d'inapplicables interprétations, elle est une machine à construire et développer des émotions sociales, des codes relationnels adaptés, en trouvant les moyens de le faire avec des jeunes que nous n'avons pas choisis, et qui ne nous ont pas choisis.

Si l'équipe spécialisée a quelque chose de la famille, il convient sans doute d'en respecter sa loi et sa nécessité : aucune famille ne fonctionne bien sans le bonheur d'être ensemble. Je crois fortement qu'il est indispensable d'ajouter aux équipes un essentiel « baromètre du bonheur des adultes ». De quoi ce baromètre doit-il être fait ? Je dirais « peu importe, pourvu que cela existe ! » Car je suis, pour ma part, devenu convaincu d'une chose : au-delà des indispensables méthodologies, au delà des innombrables techniques possibles : quand une équipe est heureuse, quand chacun aime y être et y travailler, les solutions deviennent développementales pour tous : pour les jeunes, comme pour les adultes !

Ajoutons à cela qu'il faut sans doute un capitaine *très bien formé* à bord du bateau, des marins qui gardent la foi, et qui apprennent qu'en cas de forte tempête, on apprend plus en ramant longtemps ensemble qu'en mettant rapidement les voiles.

Conclusion 2 : Arguments pour une révolution éducative

La dernière partie de cette étude sera sans doute la plus délicate, et peut-être la plus choquante. J'en suis très conscient. Je souhaite qu'on comprenne que je ne cherche pas ici à provoquer ou heurter inutilement. Je cherche seulement à restituer ce que la recherche de terrain, la longue pratique des réseaux professionnels, et la difficile entreprise de formation d'équipe, m'ont apporté - à la place exacte où je me trouve, qui est celle d'un spécialiste de terrain, d'un long praticien de l'adolescence à risques et de leurs familles, d'un thérapeute de la famille, d'un psychothérapeute éricksonien - mais aussi celle d'un chercheur autodidacte qui, depuis 20 ans, étudie et travaille à élaborer des liens entre les Neurosciences, les Sciences Humaines, et les nouvelles problématiques de terrain. S'il s'agit d'une vision peut-être acquise aux hasards de l'auto érudition, d'un savoir acquis « en dehors de la boîte », je n'ignore donc pas qu'il puisse posséder les défauts, mais peut-être aussi les avantages, d'être une vision qui nous regarde « d'en bas ».

1. Le social est une discipline autonome, il n'est pas le sous produit de l'université.

Comme j'ai suggéré de le voir, les concepts et les pratiques de la psychologie dominante ont été construits dans le cadre de relations techniques, qui ne correspondent pas à la nature spontanément affective des relations humaines. Pendant des décennies, le principe de la consultation médicale a fait office de « modèle conceptuel », et celui-ci s'est largement distribué à l'ensemble des consultations de type « volontaire ». Mais qu'elles soient individuelles, de couple, ou de famille, les consultations ont toutes eu en commun d'être adressées à des personnes en demande de changement, disposant d'un accès au langage érudite,

pouvant gérer la peur du regard d'autrui, ayant foi dans les principes généraux de la psychologie, dotés d'agendas et de moyens financiers, qui permettent d'envisager des évolutions parfois très lentes.

Pour première conséquence, il conviendra de métaboliser un fait épistémologique – soit, un fait brut qui relève de la façon dont le savoir s'est construit : en un siècle de psychanalyse et de consultations volontaires, les théorisations produites dans ces cadres élitistes ne sont *jamais* descendues aux classes ouvrières, et aux publics précarisés. Aujourd'hui encore, et malgré le grand développement des psychothérapies, ces consultations volontaires sont des lieux presque uniquement fréquentés par les classes moyennes supérieures et les élites sociales. Cet état des choses a forcément eu l'inconvénient de fragiliser la construction générale du savoir - et du savoir faire - par l'aménagement d'une sorte de frontière qui, hélas, peut aujourd'hui se formuler comme suit : *Quand il y a une demande, c'est de la thérapie ; quand il n'y a pas de demande, c'est du social !*

Cette asymétrie culturelle a forcément engendré la reproduction véritable d'une brutale logique de chantier, qui veut que « les mieux formés s'occupent toujours du plus simple, tandis que les moins formés s'occupent du plus lourd.

C'est notamment cette frontière qui, aujourd'hui, pousse certains sociologues Nord-Américains à rassembler les quartiers difficiles sous une même étiquette de « Nothing Works Areas »¹⁴ Or, l'émergence de cette « appellation contrôlée » relève évidemment plus d'une lacune du savoir, d'un manque d'expériences réussies, que d'une totale absence d'espoir : les Nothing Works Areas sont - avant toute chose ! - des quartiers sans aucune demande où les universités américaines n'ont jamais osé mettre les pieds, et que seuls quelques travailleurs sociaux arpentent encore.

On devine aisément que le partage des eaux, et la construction d'un savoir général qui s'établit sur une seule catégorie sociale érudite et restreinte, est une démarche qui a, forcément, engendré des vides - et, dans ceux-là, le confort des consultations « éduquées » a probablement facilité un confort d'idéalisation, d'abstraction élitiste, qui a durablement emmené la psychologie dominante vers son inévitable limite : celle d'une négation absolue, résolue, et constante, de toute méthode d'observation scientifique. Personne, vraiment, n'en est responsable. C'est ce qu'on appelle, de façon assez dilettante, un *fait culturel*.

Car, en effet, le grand principe de toute construction scientifique s'appuie sur une règle inaliénable : l'indispensable vérification des résultats ! Dès qu'un laboratoire pense avoir trouvé une loi, il est tenu de publier ses méthodes et ses conclusions, afin que celles-ci puissent être *reproduites* par d'autres laboratoires dans le monde. La reproduction d'une méthode, par des personnes n'ayant aucun lien d'intérêt avec le premier laboratoire, est la seule condition pour qu'une théorie puisse être déclarée *réfutable, reproductible, et généralisable*.

Or, de cela, rien n'a pu être fait. Et voilà, sans doute, tout notre problème actuel.

Les théories et pratiques de la psychologie dominante ont été construites par l'observation d'un public socio économiquement aisé et cultivé, circulant dans des cadres de consultations volontaires, qui ont l'avantage de produire l'émergence

¹⁴ Nothing works : rien de marche ; Nothing Works Areas : Les endroits où aucune solution ne fonctionne.

d'une harmonie culturelle entre patients et intervenants, où la psychologie est vue comme une solution.

Les observations et les théorisations faites dans les cadres particuliers de la consultation volontaire ont été *abusivement* supposées reproductibles, et généralisables à des publics socio économiquement défavorisés, non cultivés, circulant – ou pas ! - dans les cadres de consultations non volontaires, qui ont le désavantage de produire une hostilité culturelle, où la psychologie est vue comme un instrument de normalisation sociale, un moyen de punir, et d'enfermer.

2. *L'autre laboratoire*

Et, si à la place d'être le sous produit de l'université, le social était *l'autre laboratoire* de la psychologie ? Et si, en effet, les difficultés auxquelles nous assistons relevaient d'une *impossible reproduction*, d'une *impossible généralisation* des résultats du laboratoire « des volontaires » par le laboratoire « des non volontaires » ?

Voilà qui expliquerait pourquoi la psychologie dominante ne possède, aujourd'hui, *presque aucune* des réponses qui seraient nécessaires aux travailleurs sociaux, dans les anciennes et nouvelles problématiques désormais quotidiennes qu'ils rencontrent, et dont il est possible de dresser une liste à la volée qui n'a rien d'exhaustif :

- L'adolescence à risques
- Les traumatismes précoces et l'inceste
- La violence scolaire
- La violence urbaine
- Les sans abris, les sans logis
- La violence institutionnelle
- La violence comportementale
- La délinquance
- Les addictions adolescentes
- Les troubles scolaires
- Les phobies sociales
- Les agresseurs sexuels
-

Or, force nous est de constater que ce cette liste faite « à la volée » rassemble des problématiques qui ne sont pas – ou si peu – la clientèle habituelle des consultations volontaires.

En l'absence d'alternative, toutes les options produisent forcément la même conclusion. Faisons-en, une fois encore, le difficile exercice : SOIT, nous décidons qu'il y a des publics trop idiots pour la psychologie, et des équipes professionnelles trop peu instruites pour en comprendre les principes¹⁵ - SOIT, nous observons que les arguments de la psychologie dominante, enseignée par les universités actuelles, ne semblent être *ni* généralisables, *ni* vérifiables, *ni* transmissibles, aux domaines aujourd'hui « sur-explorés » par le travail social.

De ces deux options, la conclusion reste la même : nous manquons aujourd'hui cruellement de savoirs et de savoir faire dans les problématiques, de plus en plus aiguës et urgentes, qui nous sont confiées. Désormais, on ne peut exclure une hypothèse qui devient jour après jour plus

¹⁵ Ce furent les arguments tenaces d'un racisme professionnel qui est apparu dans les années 1980

consistante : celle d'une crise du savoir établi, d'une chute des élites, d'une faille historique qui fait que *les solutions du social ne se trouvent peut-être plus dans la psychologie actuelle !*

Il est en effet plus probable que ces matières indispensables ne naîtront qu'à la condition obligatoire d'expériences du terrain, conduites par des spécialistes de terrain – éducateurs, assistants sociaux, et psychologues passionnés de social, formés à d'autres choses, dans les cadres des laboratoires « non volontaires ». Or, voilà qui nous conduit à la nécessaire émergence de sociothérapeutes, à l'indispensable montée de spécialistes sociaux, formés à des savoirs nouveaux, issus de nos pratiques spécifiques, disposant de connaissances nées du terrain, d'un savoir faire qui a pu y faire ses preuves.

Sans aucun doute, cette conclusion générale sera-t-elle inconfortable pour d'aucuns. J'en ai pleinement conscience. Mais peut-on espérer de l'espoir révolutionnaire qu'il soit toujours une parfaite *Vérité* pour tous ? Et, d'ailleurs, la *Vérité* se situera-t-elle peut-être quelque part au milieu du gué ?

Quant à moi, une chose me semble désormais acquise : avant d'aspirer aux rivages lointains d'un monde mieux ordonné, la véritable révolution du travail social sera - avant toute chose - d'avoir l'impertinence, et sans doute l'arrogance, de naître de lui-même, pour s'affirmer en tant que savoir autonome. Peut-être alors, le travail social s'inspirera-t-il enfin mieux de la citation de William James, grand précurseur de la psychologie des émotions au XIX^e siècle : *La Vérité, c'est ce qui marche !*