

N° 9
Avril 2001

**BULLETIN
THEMATIQUE
DE LA FOVAHM**

paraît deux fois l'an

ELLE

PARA
FOVAHM

LE POUVOIR

SOMMAIRE

Editorial	p. 3
Humeur	p. 4
D'une certaine rage à vouloir le bien de l'autre	p. 6
Témoignages de personnes accompagnées à la FOVAHM	p. 10
La manipulation : pourquoi ? comment ?	p. 13
Le pouvoir : règles et limites	p. 18
Education, institution et violence	p. 22
Le coin des bibliovores	p. 28
Rédacteurs, remerciements	p. 32

Il paraît que ceux qui ont une grande voiture...

Le salon de l'auto a une nouvelle fois tenu toutes ses promesses. Belles mécaniques et hôtes charmantes, nouvelles technologies pour pilotes accomplis, confort et sécurité à toute épreuve : l'imaginaire a eu sa dose de bonheur... En partant du postulat que la voiture symbolise l'ego et sa maîtrise un idéal « capitaliste », il reste pourtant un oscar à décerner : avec son slogan : « Power is nothing without control », Pirelli ajoute le contrôle à la puissance. Non content de maîtriser l'art subtil du calendrier, le roi le plus latin de la gomme, nous porte au sublime par une mise en équation de la puissance, du contrôle et du pouvoir. Du pouvoir², du pouvoir au carré si vous préférez...

Avouez qu'il est facile de se laisser prendre au jeu du pouvoir, même dans les souvenirs qui sont réveillés par un exemple aussi quotidien et banal que celui de la conduite automobile.

On comprend bien, dès lors, l'importance de la question du pouvoir dans le domaine de l'éducation spécialisée et dans l'accompagnement des personnes handicapées mentales, qui sont des sujets autrement plus sensibles.

En tant que professionnel de la relation d'aide, l'accompagnant doit apprendre à différencier son désir de ce qui demande à être entendu chez la personne accompagnée. L'analyse de sa pratique est d'autant plus essentielle que les personnes dépendantes cherchent des modèles et donnent aux professionnels une place du côté du savoir... Cette position est risquée pour celui qui s'y colle.

Que sommes-nous prêts à accepter : telle personne qui ne peut pas travailler, telle autre qui se replie sur elle-même et ne désire plus participer à la vie du groupe ? Tel geste de violence, telle humeur ou tel sentiment de fatigue ?

Les professionnels doivent prendre conscience que la pratique institutionnelle est toujours sur une corde raide et l'accompagnant semblable à un funambule. Ce qui le fera tomber, nous le savons bien, c'est sa peur du vide...

Olivier Salamin

Cet article n'a rien de scientifique mais est l'expression d'une évidence qui repose en moi, quelque part...

Pouvoir : pour voir ou ... pouvoir ? !

HUMEUR ...

Avant de commencer à parler du pouvoir, j'ai commencé par ouvrir le « Petit Robert ». Selon lui, c'est très clair, le pouvoir est en premier lieu un verbe qui signifie « avoir la possibilité de (faire quelque chose) » ou alors « avoir le droit, la permission de (faire quelque chose) ». Ensuite, le pouvoir devient un nom qui désigne « le fait de disposer de moyens naturels ou occasionnels qui permettent une action (faculté, possibilité) ». C'est seulement en dernier lieu que vient le sens qui va nous intéresser tout au long de ce numéro. À savoir le pouvoir en tant que « possibilité d'agir sur quelqu'un ou quelque chose (autorité, empire, puissance) ».

L'ordre des choses

J'avoue que cet ordre dans les définitions m'a passablement étonné. En effet, je pense, je suis même persuadé, que le pouvoir en tant qu'autorité tient la primauté dans les agissements de la gent humaine ! Suprématie que n'osent contester ni l'argent ni le sexe ! Pour ne citer que les principaux instruments de pouvoir. Car l'argent en tant que tel n'est que matière. Contrairement au pouvoir, il est et reste extérieur à l'homme. Mais il est instrument qui permet de s'offrir de la possession. Qui permet d'asseoir aux yeux des hommes notre position et notre poids sociaux. Même le sexe (je ne parle pas d'amour, et encore moins d'Amour !) qui pourtant est vécu et ressenti jusque dans notre intimité profonde peut être en fait désir d'asservissement. On retrouve le mythe, peut-être pas si miteux que ça, du mâle dominateur ou celui de la femme qui subjugue et enchaîne son partenaire. Je passe ici volontairement sur la violence qui elle est pouvoir à l'état pur, imposé de façon brutale et désordonnée.

En y réfléchissant un peu, j'ai trouvé en moi une explication à cette certitude que ce qui fait avancer l'homme, s'il n'y a l'amour, c'est le pouvoir. Je l'ai trouvée dans un livre étrange et controversé, mais universellement connu : la Bible ! Dans la Genèse, pour être plus précis. À la fin du sixième jour, il est écrit que « Dieu créa l'homme à son image, à l'image de Dieu il le créa, homme et femme il les créa.

Dieu les bénit et leur dit : Soyez féconds, multipliez, emplissez la terre et soumettez-la ; dominez sur les poissons de la mer, les oiseaux du ciel et tous les animaux qui rampent sur la terre ». Voilà ! Donc, dès les origines, l'homme a reçu pour mission de soumettre et de dominer. Certes, la terre et les animaux ! Mais l'homme semble aussi être orgueilleux. Au point qu'aujourd'hui nombre d'humains sont réduits au rang d'animaux par leurs semblables et que la terre est non seulement assujettie, mais littéralement exploitée sans beaucoup d'égards à son encontre.

L'éducateur

L'éducateur est une personne qui donne l'éducation. Selon le Petit Robert, l'éducation consiste en la « mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain... ». Donc l'éducateur a pour mission d'assurer la formation et le développement d'autres êtres humains. Et ce mandat, en tant qu'éducateurs professionnels, nous le choisissons. Il est entériné par un contrat et/ou un diplôme qui font que ce droit nous est socialement reconnu. Et ce droit reconnu nous donne, que nous le voulions ou non, un certain pouvoir, pour ne pas dire un pouvoir certain sur les personnes qui nous sont confiées.

Et alors ??? Eh bien, sans vouloir jouer au moralisateur (ce n'est pas parce que j'ai le pouvoir de l'écrivain qu'il faut que j'en profite !), je tenais juste à rappeler par ces quelques lignes que chacun de nous est porteur de ce double ascendant et qu'il est bon de se le rappeler lors de chacune de nos interventions pédagogiques.

Ainsi donc, pour prendre un raccourci peut-être un peu osé, le pouvoir ne devrait pas nous servir **pour voir** de combien nous en disposons, mais ne devrait nous être utile qu'à **pouvoir** aux carences de ceux qui ne peuvent pas !

Gilles Michelet

... VOULOIR LE BIEN DE L'AUTRE

D'UNE CERTAINE RAGE A ...

Dès le début de ses recherches, Freud repère ce qu'il nomme la « furor sanandi ». Sous cette expression latine que l'on pourrait traduire littéralement par « fureur à soigner », Freud s'étonne de l'acharnement des accompagnants, de cette rage à vouloir le bien de l'autre... Dès le début du siècle, il recommande de se départir de cette « fureur », de la laisser choir.

Le préjugé éducatif qui veut qu'« on peut faire éviter au sujet, au nom de son bien, les mauvaises rencontres qui le traumatisent et le mauvais objet qui concourt à sa douleur » (Oubaïd, p. 24) justifie encore bien des pratiques. Dans ses récents exposés à la FOVAHM, P. Avanzino rappelait d'ailleurs que la violence est toujours argumentée par son auteur du côté d'une action pédagogique. On voit bien à quels travers cette « furor » peut conduire...

Education et prévention, même combat ?

Prévention et éducation se rejoignent en ceci : « La prévention comme pratique s'oriente à partir de la croyance dans le mode d'évitement pour le sujet de ce qui est supposé être à l'origine de son malheur. » (Oubaïd, p. 25). Pour les mêmes raisons pédagogique, on privera par exemple la personne accompagnée de ce qui nous fait peur, des pièges de la vie. Une logique des bonnes intentions ne doit pas duper l'accompagnant... « Il me semble que parfois la multitude des propositions d'aide vient boucher toute possibilité de repérage et que derrière une demande, lorsqu'elle a une chance de se laisser formuler, il peut y en avoir beaucoup d'autres plus subtiles auxquelles il serait imprudent de ne point aménager un petit espace où elles pourraient petit à petit se construire et prendre forme. (...) Zytek disait que le *surgissement de la violence réelle est conditionnée par une impasse symbolique*. A donner quelques prolongements à cette citation, on peut saisir comment on arrive à bâillonner la parole des jeunes aujourd'hui par le déversement des conseils et des préceptes, des explications de toutes sortes, le rappel

de la norme, de la loi, etc. C'est aussi cela l'impasse symbolique, au sens où, ce que le sujet a à dire et à subjectiver, se trouve barré, en impasse, sans aucune réelle présence pour accuser réception - seulement en accuser réception et accepter d'en être le destinataire. » (ibid. pp. 25-26).

Home ou asile ?

P. Avanzino le clame haut et fort, les institutions sont un *lieu à risque*. Dans son rapport de dépendance aux accompagnants, la personne handicapée mentale est d'autant plus vulnérable que sa parole pourrait être mise en doute : elle ne comprend pas, elle délire, etc. Pour garder l'appellation de *lieu de vie* et ne pas basculer dans une pratique asilaire, l'institution et ses professionnels doivent garder à l'esprit que : « chercher à *corriger* la marginalité par la mise au travail (à l'usine), par le rappel à l'ordre ou au pire par l'instruction (la remise à niveau !) revient à dire que de telles pratiques s'érigent contre l'effort de ce que le sujet tente de formuler. C'est non seulement ne pas entendre et accuser réception de cette part résiduelle que le sujet cherche à déposer mais contribuer à forclure l'espace qu'il essaye péniblement d'ouvrir. C'est cela cette forme particulière et subtile de ségrégation et d'exclusion » (ibid. p.26). Le paradoxe réside dans le fait que des actions éducatives d'intégration pourraient alors avoir l'effet inverse de leur visée...

« Normer en fin de compte, c'est *recupérer* les jeunes dits en déviance, ceux qui s'écartent, grâce à leurs symptômes, de l'injonction à occuper une place de fournisseur d'énergie productive de plus-value, afin de les y soumettre. Une plus-value condensée en des objets mis en place de plus-de-jour, à honorer par tout un chacun en tant que consommateur docile. Voilà ce qui se profile derrière cet élan si généreux et si noble de pas mal de pratiques organisées en tant que main tendue vers l'humaine misère » (ibid. p.26). Une pratique asilaire et contraignante soulagerait ainsi le personnel éducatif de tous ses maux, mais pas la personne handicapée mentale.

Le Courtil (institution belge qui prend en charge des personnes psychotiques) propose une démarche éclairée par la psychanalyse et qui postule que le cadre éducatif doit porter sur les accompagnants et non sur les personnes accompagnées. Cette démarche est essentielle si l'on tient compte du fait que la personne psychotique est angoissée par son rapport à un Autre qui occuperait une place de savoir complet sur elle et qui chercherait dès lors à la persécuter. L'accompagnant doit accepter de se « régler », de se soumettre à un ordre, de

reconnaître qu'il ne sait pas et qu'il n'est peut-être pas la bonne adresse pour telle ou telle demande. (Des publications du Courtil sont disponibles à la bibliothèque du Home et Ateliers Pierre-à-Voir)

Il n'est d'ailleurs pas nécessaire d'aller jusqu'en Belgique pour relever les effets d'une telle démarche. L'important travail de l'AOA du Tonkin sur les programmes d'activité des travailleurs s'inscrit à mes yeux dans la même logique, avec des effets importants en terme de diminution de crises spectaculaires : cris, automutilation, geste d'agressivité et de violence. Nicolas Terretaz me rapportait à ce propos une constatation de l'équipe : « Lorsque nous arrivions le matin en nous demandant quelles allaient être nos activités de la journée, l'angoisse des travailleurs était grande et beaucoup ne pouvaient pas faire un choix ou donner un avis. La mise en place de notre programme a été « contraignante » pour les intervenants qui ont dû assurer un cadre précis à l'intérieur duquel les personnes pouvaient évoluer plus ou moins souplement. En fait, l'usage du terme *contrainte pour les accompagnants* s'est avérée fautive puisque la tension a sensiblement baissé et, aujourd'hui, nous ne devons plus consacrer la totalité de notre énergie à courir après les travailleurs ou à régler des crises en urgence. »

Premiers pas vers une éthique d'accompagnement

Je ne vais pas définir ici le code de la route du bon accompagnant, mais tenter, dans une modeste mesure, de mettre au travail la réflexion de chacun à l'aide d'un exemple qui me parle beaucoup.

On reproche souvent à la psychanalyse son côté obscur, son manque d'effets immédiats, la difficulté de sa mise en pratique. En tout premier lieu, il me semble que la psychanalyse montre que l'accompagnant n'a pas à occuper la place du *sujet supposé savoir*. Ce qu'il a à savoir, c'est qu'il y a un *au-delà de la demande*, quelque chose qui relève du questionnement propre à un sujet. À trop vouloir répondre à la demande de la personne accompagnée, nous risquons de ne pas laisser une place suffisante au sujet pour qu'il puisse exprimer ses propres élaborations.

Cette approche est très bien illustrée par l'article de Minelli (2000) qui présente sa pratique de documentaliste. Lorsqu'elle reçoit un élève qui lui demande des références, par exemple sur le thème du cheval, elle ne se contente pas de lui répondre que des réponses toutes prêtes se trouvent au rayon « plus belle conquête de l'homme ». Elle fait « un petit

pas de côté » et demande à l'élève ce qu'il sait déjà, ce qui l'amène... *Ce pas de côté* permet de faire circuler la parole et situe l'élève dans une position de chercheur face à son questionnement. Toute la différence est là.

« La psychologisation des personnes accompagnées est un traitement par l'étalonnage, par le sens, c'est un traitement imaginaire : « c'est à cause de votre mère !, de vos gênes !, de pas de chance !, ... », c'est une logique du pouvoir » (Nanchen, 2000). Pour faire face à une logique *psychologisante* du pouvoir, je m'inspire pour ma pratique professionnelle, de la position éthique illustrée par Minelli. Quand je reçois une personne handicapée mentale en entretien, je me garde de fixer des objectifs éducatifs du côté d'un retour au travail ou d'une meilleure intégration au groupe. Je laisse à la personne, dans un cadre de confidentialité, la possibilité de déplier ce qui lui pose problème, afin qu'elle parvienne à subjectiver sa demande, autrement dit à prendre une première part de responsabilité aux événements qui constituent sa plainte.

On s'aperçoit alors qu'il n'y a pas de parole handicapée...

Olivier Salamin



... PERSONNES ACCOMPAGNÉES À LA FOVAHM

Je me suis demandée si l'on ne pouvait pas aussi laisser une place dans le journal « Parallèles » pour les personnes handicapées et partager avec elles le plaisir d'écrire, de s'exprimer.

Les trois personnes du premier étage du Home Pierre-à-Voir qui ont été interviewées pour l'occasion apportent des réponses particulièrement intéressantes et elles dévoilent une grande « richesse » quant à leur point de vue sur le « pouvoir ». Je les remercie d'avoir bien voulu répondre à mes questions.

A nous maintenant d'en prendre connaissance et d'user de notre pouvoir d'interprétation.

Première interview

Qu'est-ce que veut dire pour toi le pouvoir ?

- *C'est être riche, avoir de l'argent.*

As-tu du pouvoir ?

- *Oui, j'ai des sous, une paie.*

As-tu assez de pouvoir ?

- *Oui, j'en ai assez.*

Et les éducateurs, ont-ils du pouvoir ?

- *Oui, ils ont du pouvoir, ils peuvent acheter une voiture, faire des commissions, partir en voyage.*

Penses-tu avoir le même pouvoir que les éducateurs ?

- *Non, les éducateurs ont plus de pouvoir, ils sont plus riches que moi.*

TÉMOIGNAGES DE ...

As-tu le pouvoir de décider certaines choses ?

- *Non, c'est les éducateurs qui décident.*

Et toi, peux-tu aussi décider de certaines choses toute seule ?

- *Oui, je peux décider d'aller boire un verre, d'aller me promener, d'aller regarder un film au cinéma.*

Est-ce que tu trouves que tu peux décider d'assez de choses ?

- *Oui, cela va bien comme ça, mais j'aimerais décider d'aller plus souvent au restaurant.*

Deuxième interview

Que donnes-tu comme définition du pouvoir ?

- *Le pouvoir, c'est quand on gagne de l'argent.*

As-tu du pouvoir toi ?

- *Oui, j'ai le pouvoir de gagner de l'argent et de le dépenser.*

Est-ce que tu dépenses ce que tu veux ?

- *Oui, je dépense 5 ou 6 francs par jour pour un café, un verre d'Ovomaltine ou pour un chocolat.*

Aimerais-tu dépenser plus ?

- *Parfois, j'aimerais avoir 20 francs pour aller au dancing de Martigny, « le Sphinx », voir les filles strip-teaseuses.*

Dans cette institution, as-tu le pouvoir de prendre des décisions ?

- *Je n'aime pas prendre les décisions. C'est aux éducateurs de prendre les grandes décisions, ce n'est pas à moi.*

Est-ce que tu trouves que les éducateurs ont trop de pouvoir ?

- *Non, vous faites juste et du mieux que vous pouvez. Vous avez les justes moyens.*

Troisième interview

Que veut dire le pouvoir pour toi ?

- *Le pouvoir, c'est d'aller en commission toute seule, voir une copine, rendre visite à ma sœur ou à mon papa.*

Toi, tu as ce pouvoir ?

- *Oui.*

Est-ce qu'ici tu peux prendre des décisions ?

- *C'est les éducateurs qui décident.*

Que décident alors ces éducateurs ?

- *De m'aider à être sage.*

Décides-tu des choses toute seule ?

- *Oui, j'ai décidé de faire les cours de cuisine, d'aller faire des commissions toute seule, de faire mon lit, d'aller trouver mon papa.*

Aimerais-tu pouvoir décider d'autres choses ?

- *Non, je suis contente comme ça.*

Propos recueillis par
Laurence Diethelm



... POURQUOI ? COMMENT ?

Pourquoi utilise-t-on la manipulation dans le travail social ?

LA MANIPLATION : ...

Durant la formation, on apprend au futur travailleur social toute une série de stratégies qu'il pourra mettre en place sur son lieu de travail. Ces stratégies visent à former l'étudiant à la réflexion, mais aussi à lui fournir des outils qu'il aura tout loisir d'utiliser dans la vie professionnelle. La limite entre les stratégies d'influence et la manipulation est difficile à situer clairement, puisque selon le Petit Larousse :

Manipulation : n.f. Manœuvre destinée à tromper. Manipulation électorale. Manipulation des foules : influence exercée sur les groupes nombreux, sur l'opinion, au moyen notamment d'une propagande massive.

Influence : n.f. (lat. *influentia*). Action qu'une personne exerce sur une autre, autorité. Avoir une grande influence sur un enfant.

Ces deux définitions expliquent bien la difficulté de différencier clairement la manipulation et les influences sociales. Il apparaît toutefois que lors d'une manipulation le pouvoir occupe une place importante.

La manipulation semble être utilisée dans le travail social, même si elle est perçue négativement. Le travailleur social n'a donc que son éthique professionnelle comme garde-fou. En effet, il est important de se souvenir que le fait de manipuler correspond à une prise de pouvoir de la part du travailleur social : « avec la manipulation on pénètre un univers plus instable et énigmatique. On aborde les moyens détournés qui peuvent amener un sujet social à faire ce qu'il n'aurait pas fait de lui-même, en ayant l'impression de se déterminer lui-même. » (Bellenger, 1997).

L'influence est claire, sans tabou, sans dissimulation ; elle est mise en place après réflexion pour amener un changement ; elle est consciente et peut être expliquée à

la personne accompagnée. Les moyens mis en œuvre pour atteindre le but recherché seront plus adéquats et mieux acceptés puisqu'ils pourront être décidés avec la personne accompagnée.

D'après l'AVALTES, le travail de l'éducateur spécialisé correspond, entre autre, à « favoriser le développement de la personne, lui permettre d'accéder à une meilleure maturité sociale et affective, augmenter ses possibilités d'autonomie; l'aider à accepter les contraintes de la société » (1986). Le travailleur social entreprend donc une relation d'aide pour laquelle il utilise des outils, des ressources aussi différentes que la manipulation ou les stratégies d'influence. Il est donc important de comprendre pourquoi la manipulation est parfois préférée à l'influence sociale.

Dans la définition de l'AVALTES, on trouve déjà deux buts à son utilisation :

- « favoriser le développement de la personne » et « lui permettre d'atteindre une meilleure maturité sociale et affective » qui est en lien avec une manipulation qui vise à l'apprentissage d'un comportement, d'une connaissance. Il s'agit de mettre en place les moyens adéquats pour atteindre les objectifs à plus ou moins long terme. Cela devient une façon d'aider la personne accompagnée à s'intéresser à des faits, des événements dont elle n'avait pas connaissance jusque-là.
- « l'aider à accepter les contraintes de la société » cela demande une manipulation pour faire respecter une norme sociale ; ce qui correspond à une mise en pratique d'une forme de VRS : interdire en institution ce qui n'est pas permis à l'extérieur.

On peut ajouter à ces buts, la manipulation pour gérer des situations de crise. Elle comprend :

- un acte posé en urgence face à une réaction de la personne accompagnée ;
- une action qui intervient pour protéger la personne accompagnée d'elle-même ou de son entourage.

La manipulation est à ce moment-là devenue la solution qui permet au travailleur social de poser une exigence, un acte rapidement.

Il est important de répéter que la manipulation, même si elle est dans l'intérêt de la personne accompagnée, ne doit en aucun cas être au profit du travailleur social, parce que ce dernier, par son statut, détient un certain pouvoir : « la position sociale du persuadeur détermine les effets de l'influence qu'il va exercer; le pouvoir engendre du suivisme (à cause de la dépendance), c'est-à-dire de l'acquiescement et de l'adhésion » (Bellenger, 1997).

En effet, l'acquiescement et l'adhésion peuvent être des raisons de l'utilisation de la manipulation. Grâce à cet outil, l'avis et l'accord de la personne accompagnée ne sont pas obligatoires. Ils ne sont d'ailleurs que très rarement demandés pour favoriser une rapidité et une facilité d'action.

Il apparaît donc plus facile de manipuler que de chercher des stratégies d'influence adaptées à la personne accompagnée ; de ce fait, le travailleur social apprendra très vite les moyens les plus efficaces et deviendra rapidement un maître en la matière. La manipulation peut devenir une habitude, attention toutefois à ne pas tomber dans la routine et à ne pas en abuser car : « le mandat du travailleur social est l'accompagnement de personnes en difficulté dans des situations de leur vie. Il s'agit d'êtres humains qu'il convient de traiter d'égal à égal et qui ne peuvent pas vivre de manière autonome. Pour de multiples raisons. Sans ces personnes qui ont besoin des professionnels du social, le travailleur social n'existerait pas » (Clivaz, 1991).

Anne-Brigitte Bagnoud

Comment utilise-t-on la manipulation dans le travail social ?

Le milieu de l'éducation est un milieu propice à l'exercice d'influences sociales. Mieux, l'influence est la condition sine qua non de l'évolution d'une personne, autant dans sa manière d'agir que dans sa représentation du monde.

L'éducateur va donc devoir en user, quotidiennement. Qu'il valorise dans certaines situations, qu'il stimule une réflexion ou qu'il réprime dans d'autres, le travailleur social « influence ». En position haute dans la relation, l'éducateur est au bénéfice d'un pouvoir très important. Les questions fondamentales à se poser sont : « en vertu de quelle morale, de quel idéal de vie se permet-on d'influencer, et par quels moyens ? ». Si l'adage prétend que la fin justifie les moyens, on est en droit d'en douter dans le milieu de l'éducation.

Certaines méthodes d'influence, dites manipulatoires, peuvent amener à des résultats surprenants. Dans ma recherche, j'ai cherché à savoir dans quelles mesures les travailleurs sociaux en faisaient usage dans le cadre de leur travail.

Pour mieux cerner ce que sont ces méthodes, voici un aperçu des plus connues et dont le mécanisme est le plus simple. Par exemple, le *pied dans la porte* et la *porte dans la face*. Le premier consiste à introduire pour commencer une demande très modeste, que l'autre ne saura refuser. De fil en aiguille, la demande devient plus exigeante, et l'autre l'accepte, sur la lancée de son acquiescement initial.

Le contraire, la *porte dans la face*, consiste à poser, pour commencer, une demande dont on sait pertinemment qu'elle sera refusée, puis la ramener progressivement à des proportions moins spectaculaires, comme pour rassurer l'interlocuteur, et lui faire accepter ainsi quelque chose qu'il aurait refusé sans stratagème. Cette technique est particulièrement courante en négociation. L'ouvrier qui attend de son employeur une augmentation de Fr. 100.- ferait mieux de poser une première demande à Fr. 180.-, sachant d'avance que le montant proposé sera revu à la baisse dans un premier temps.

D'autres méthodes de manipulation, encore plus simples, apprises bien souvent sans formation spécifique existent. La flatterie bien sûr, ou l'intimidation. Mais gare à ne pas galvauder le terme. A proprement parler, est manipulation l'action de changer les actions, les pensées, les valeurs d'un individu sans qu'il s'en rende compte, soit par des moyens détournés, soit par de véritables stratagèmes. Les personnes handicapées sont particulièrement exposées à ce genre de procédés, leur capacité cognitive à comprendre où l'autre veut en venir pouvant être moindre.

Cependant, notre enquête partiellement représentative, menée il y a 18 mois auprès de travailleurs sociaux de divers horizons a démontré que dans l'ensemble, les professionnels n'ont pas recours à ce genre de techniques, voire, ne les connaissent pas. Dans le travail quotidien, ils préféreront utiliser des stratégies de conscientisation, de négociation (dans laquelle la manipulation se révèle une très bonne arme !), voire même provoquer le conflit, la crise, comme moteur de changement.

Le fait qu'aucun professionnel ne considère la manipulation comme un outil éducatif semble normal. C'est plutôt dans la relation quotidienne, dans les situations anodines de la relation que peuvent subvenir ces techniques, par exemple pour imposer une activité, pour faire avouer quelque chose au jeune, pour le dissuader d'un projet ou pour en faire naître un. Dans certaines situations, user de ces moyens peut être un mal nécessaire, dans d'autres, cela relève de l'abus de pouvoir. Il n'importe pas ici de juger, mais plutôt d'inviter à la réflexion, et surtout de rappeler à quel point le professionnel est puissant.

Au-delà de cette question, qui repose sur les méthodes manipulatoires à proprement parler, se pose la question encore plus délicate du pouvoir. Combien de fois l'éducateur amène, même sans le vouloir d'ailleurs, un jeune à faire ou à penser quelque chose, sans lui expliquer le pourquoi ou pire, sans but éducatif (dans des situations ponctuelles). La société, l'institution, donnent du pouvoir au travailleur social ; la différence d'âge, d'instruction, l'autorité naturelle en donnent également. L'éducation ne doit pas être uniquement un rapport de force, et l'abus de pouvoir est un risque quotidien. Pour s'en prémunir, la formation continue, la supervision ou l'aide des collègues et stagiaires demeurent de bon moyens.

Il est difficile, vous l'aurez compris, de déterminer ce qui est manipulation, ce qui est bonne ou mauvaise influence, comme il est difficile de savoir quand cela s'est avéré nécessaire et quand cela ne se justifiait pas. Les sciences humaines ne sont pas exactes, et la marge est grande. Mais le problème mérite d'être soulevé.

Julien Schroeter, assistant social



(A suivre)

... ET LIMITES

L'article traite des notions de *règles* et de *limites* en lien avec le concept du *pouvoir*. Qu'est-ce que ces termes signifient ? Quels liens ont-ils entre eux ? Pourquoi et comment fixe-t-on des règles et des limites dans notre activité professionnelle ? Le pouvoir, est-ce positif ou négatif ?

Autant de questions auxquelles l'article tente d'apporter quelques réponses.

Les liens entre le concept de Pouvoir et les notions de règles et de limites

Afin de faciliter l'identification des liens pouvant exister entre le *pouvoir*, les *règles* et les *limites*, nous pouvons nous référer à la société civile.

Le système démocratique helvétique actuel permet aux citoyens d'élire des politiciens acquis à la cause commune. Nous leur confions le « pouvoir » d'organiser le fonctionnement de la société, de l'Etat. Ce dernier est d'ailleurs structuré sous la forme des « trois pouvoirs » (législatif, exécutif et judiciaire). Nous pouvons dès lors faire le rapprochement entre les notions de « règles et limites » et le pouvoir législatif (lois, règles, ...).

Dans le domaine socio-éducatif, les règles et les limites sont également des notions proches du concept du « pouvoir ». Ce dernier semble souvent être « incarné » par le travailleur social. Certes, celui-ci n'est pas élu par les pensionnaires dont il a la charge, il a cependant le « pouvoir » d'organiser la structure et le système dans lesquels les résidents évoluent. Il a donc ce « pouvoir » de penser et de faire respecter des règles et des limites. Cela doit d'ailleurs toujours viser à garantir, à chaque personne accompagnée ainsi qu'au groupe, une qualité de vie et un accompagnement optimal. C'est là son mandat et la tâche est ardue.

Pourquoi et comment fixe-t-on des règles et des limites ?

La vie en communauté a des exigences envers chacun des membres qui la composent. Elle tend parfois à restreindre les libertés individuelles au profit du

groupe. Ces exigences et cette réduction de liberté est certainement due au fait qu'un groupe de personnes impose une organisation à l'ensemble. Cette organisation, qui structure le groupe, se fait par l'application et le respect de règles et de limites.

Dans une institution et plus particulièrement sur un groupe de vie où une dizaine de personnes partagent le quotidien, les règles et les limites prennent tout leur sens comme par exemple le respect des horaires, l'hygiène, les déplacements, les repas... Si elles permettent l'organisation du groupe, elle doivent également garantir à chaque individu des droits et des devoirs dans les domaines de la sécurité, du respect de soi et des autres, de la liberté, de l'intimité, de la santé, de l'épanouissement personnel... Le travailleur social a le « pouvoir » et le « devoir » d'organiser le quotidien du groupe et de ses membres dans le but de garantir la satisfaction des besoins individuels et de groupe. Il est le garant des règles et des limites fixées (sécurité, affection, intimité, collaboration, partage, ...).

Pour fixer des règles et poser des limites, la réflexion est essentielle comme dans tout acte éducatif. Cela nécessite, de la part de l'intervenant, une certaine connaissance de l'individu et/ou du groupe concerné par les règles et les limites. Il s'agit d'identifier la problématique, les besoins réels ainsi que les résultats que l'on souhaite obtenir en fixant telles règles et telles limites. Une remise en question du sens de la démarche est utile afin de garantir la réalisation des objectifs pédagogiques dans la mise en place et le respect des règles et des limites ; le travailleur social doit veiller à obtenir l'adhésion de l'individu ou du groupe concerné. Cela passe par une collaboration étroite avec l'ensemble des personnes concernées.

Si la réflexion est essentielle à tout acte éducatif, elle doit être commune au personnel éducatif. En effet, la mise en place de règles et de limites sur un groupe éducatif est souvent l'affaire de plusieurs intervenants. Il semble dès lors qu'une certaine cohérence de l'ensemble vienne renforcer la démarche éducative. Cette cohérence n'est pas aisée à obtenir car chaque intervenant apporte son point de vue, sa vision, ses valeurs et ses priorités. Si certaines règles et certaines limites font l'unanimité au sein d'une équipe éducative (limites géographiques ayant pour but de garantir la sécurité par exemple), d'autres peuvent poser problème et provoquer des tensions (règles de conduite dans une relation affective entre deux pensionnaires par exemple). Le débat que peut engendrer une réflexion commune traitant de la mise en place de certaines règles permet de connaître d'autres points de vue et ainsi de s'enrichir l'esprit. La réflexion et la collaboration qui en résultent garantissent un cadre de prise en charge adéquat et adapté à la situation.

Le pouvoir, est-ce positif ou négatif ?

Les règles et les limites, dans un système qui se veut et se dit organisé, semblent être d'une grande nécessité. Le pouvoir d'en poser est donc une responsabilité à assumer au sein du système. Il est dès lors possible d'admettre que le « pouvoir » devient « vertueux » s'il est utilisé dans le but d'améliorer un état ou une situation. Si la personne qui détient le pouvoir remplit son mandat et assume ses responsabilités, le concept de « pouvoir » peut être perçu positivement.

Par contre, et c'est souvent le cas, le concept de « pouvoir » revêt un caractère négatif. On peut l'associer à de la manipulation, à des inégalités ou à des privilèges qui n'ont pas lieu d'exister. On peut également l'utiliser pour poser des actes malveillants envers autrui.

« L'abus de pouvoir » dans le domaine socio-éducatif serait de poser des règles et des limites qui priveraient de la satisfaction des besoins et des droits légitimes un individu ou un groupe et ne viseraient qu'au confort de celui qui les posent. Le risque d'abus est d'autant plus grand lorsque l'on a la responsabilité de personnes dépendantes.

Il ne s'agit pas de catégoriser celui qui détient un certain pouvoir. Il n'y a pas les bons travailleurs sociaux qui utilisent toujours positivement leur pouvoir et les mauvais qui ne font qu'en abuser. Il est important de nuancer le concept de « pouvoir » tant il est vaste et complexe. Ce qui est perçu comme de l'abus de pouvoir est peut-être parfois dû à de la méconnaissance, à de l'inexpérience ou à une vision différente de la situation.

Si le travailleur social semble détenir un certain pouvoir et s'il est celui qui « porte » les règles, il reste une personne avec ses forces, ses faiblesses et ses limites. Bien les reconnaître peut l'aider à user positivement de son pouvoir et à éviter d'en abuser.

Un pouvoir éclairé...

Nous pouvons, en conclusion et afin de véritablement « éclairer » le concept du pouvoir et les notions de règles et limites, tenter de les redéfinir en nous référant au dictionnaire.

Pouvoir :

1. « Possibilité d'agir sur quelqu'un, quelque chose. Autorité, empire, puissance... »
2. « Pouvoir d'un tuteur, d'un mandataire. Commission, délégation, mandat, mission... »
(Le Nouveau Petit Robert, 1996).

Dans la première définition, il est important de relever le rapport entre *autorité* et *pouvoir*. Cela pourrait sous-entendre qu'il y ait un « chef », un « maître » ou un « roi », donc des « élèves » et des « sujets » dans des rapports et des statuts différents voir inégaux : terrain propice à « l'abus de pouvoir » ! La seconde définition semble davantage correspondre à la relation du travailleur social vis-à-vis de la personne accompagnée. L'idée de mandat renvoie à la notion de responsabilité et au « sens du devoir ».

Règle : « Ce qui est imposé ou adopté comme ligne directrice de conduite. Coutume, habitude, usage. Formule qui indique ce qui doit être fait dans un cas déterminé. Convention, institution, loi, norme, précepte, prescription, principe. Ensemble de règles : code, discipline, méthode, règlement... » (ibid. 1996).

Limite : « Point que ne peut ou ne doit pas dépasser l'influence, l'action de quelque chose. Barrière, borne, extrémité, seuil... Limites fixées par la loi... » (ibid. 1996).

Les définitions de ces deux notions sont intéressantes et complémentaires. Nous pouvons comprendre que les règles décrivent ce que l'on peut ou doit faire, tandis que les limites rappellent le point que l'on ne doit pas dépasser.

Le *pouvoir*, en lien avec les *règles* et les *limites*, est un thème dont nous pourrions encore parler longuement tant il est intéressant et compliqué. La façon dont cet article traite la question du pouvoir n'a pour but que de susciter la réflexion, de provoquer des réactions et de soulever certaines interrogations. Il est important de rappeler que si dans son activité professionnelle, le travailleur social est souvent amené à fixer des règles et des limites, il doit également en respecter...

On a finalement le pouvoir que les autres veulent bien nous donner !



Vincent Staub

(Suite)

... ET VIOLENCE

Pour aborder ce sujet, je sors volontairement de l'institution qui accueille des personnes handicapées mentales. Je laisse le soin au lecteur(trice) de tirer les parallèles avec le champ de son exercice professionnel.

EDUCATION, INSTITUTION ...

Mon interrogation de départ est celle d'un praticien. Au début de ma carrière de pédagogue, j'ai travaillé auprès de jeunes adolescents délinquants graves, meurtriers pour certains d'entre eux. D'emblée j'ai été placé dans cette interaction dure que représente le passage à l'acte violent, dans une forme de provocation extrême, aux règles parfois insaisissables. Par de multiples circonstances, par de longues carrières institutionnelles, des jeunes m'ont mis en demeure de réussir, donc dans l'échec, en sorte que continue la chaîne des répétitions. Question lancinante ! comment garder le contact, quels relais mettre en place et, finalement, comment éviter pour l'intervenant de se détruire soit par impuissance, soit par sa propre violence, soit par celle qu'il représente ?

Au début de ma carrière professionnelle je m'étais docilement initié à la fonction « d'éducateur spécialisé auprès de jeunes délinquants » en intégrant, en toute confiance, le postulat que l'institution est bonne par essence. Défaut de Surmoi dû à un triangle familial défectueux, mère « phallique », père « falot », absence de règles et manque d'images d'identification valables... j'étais donc prêt, comme on le faisait dans la filière de l'éducation spécialisée fortement colonisée par l'approche médico-psychologique, à attribuer tout acte de violence ou autre charge de dysfonctionnement des jeunes placés à leur profil psychologique.

Cependant les multiples rencontres que j'engageais au cours de mon travail avec la problématique des jeunes et les moyens pédagogiques mis en œuvre par les éducateurs spécialisés, m'amènèrent à trahir ce mythe et à considérer que le travail éducatif devait prendre en compte une réalité plus complexe, comprenant aussi la stratégie des acteurs dans le système institutionnel. La vision traditionnelle de la trop fameuse « relation éducative » devait s'effacer pour laisser une place aux

interrogations sur les écarts, les irrégularités par rapport aux objectifs généraux d'aide aux enfants.

Cette approche était d'autant plus nécessaire que, de plus en plus souvent, je constatais avec émotion les violences commises par des éducateurs, et qui ne pouvaient plus se justifier par une lecture psycho-pathologique des symptômes de dysfonctionnement des « jeunes inadaptés » comme l'on disait à l'époque. Je dois dire qu'aujourd'hui encore, je suis toujours très subjectivement ému, quant je dois traiter, dans les cours que je donne à l'EESP, des situations identiques, amenées par les élèves qui s'autorisent à faire part de maltraitances observées dans leur terrain de stage. Je retrouve les mêmes banalisations que j'ai connues par les personnes qui, en général, occupent des positions « cadres ». Les vieilles représentations reviennent sous des formes plus modernistes, et les personnes qui dénoncent la violence sont très vite problématisées et suspectées de ne pas savoir tenir « une place », de s'identifier aux enfants ou aux adolescents, de n'être pas capable de « faire face », ou tout simplement d'exagérer le sens des comportements normaux ou obligés dans le cadre d'une institution.

Il peut s'agir : de mauvais traitements, de brutalités, de violences psychiques, de langage disqualifiant, de propos insultants, injurieux, humiliants, autant d'atteintes à l'estime de soi. Mais aussi de menaces qui planent sur les continuités de la relation, de la prise en charge ; menaces parfois mises à exécution. Ou encore : contrôle minutieux jusque dans l'intimité qui dénote une volonté d'emprise, de soustraction de l'enfant ou de l'adolescent à sa famille, de l'arbitraire ou de l'excès d'interdits, des violences par omission, inconséquence, oubli de l'enfant, l'enfant laissé à l'écart, l'enfant laissé pour compte.

Notons encore que dans leurs pratiques quotidiennes, les éducateurs spécialisés privilégient souvent de manière claire et précise des déterminismes psychologiques pour expliquer les conduites et les situations d'inadaptation sociale. Les « inadaptés » eux-mêmes finissent par intérioriser cette norme. Cette tendance s'exprime, notamment à travers l'utilisation massive d'un langage psychologisant pour désigner « la clientèle ». Les personnes prises en charge sont décrites très souvent comme immatures, fragiles, passives, agressives, limitées, indifférentes, caractérielles, psychopathes, etc. etc. Si elles acceptent bien les mesures dont elles sont l'objet elles deviennent alors coopérantes, pleines de bonne volonté, conscientes de leurs difficultés, mais aussi dépendantes, demandeuses, intéressées, etc. Si les mesures prennent fin ou sont devenues inutiles on parle volontiers d'autonomie, de la capacité de se prendre en charge, de la responsabilité, de la stabilité affective, etc.

J'ai donc dû examiner de plus près l'institution et la violence comme un couple fondateur. Mise à merci, refus d'une histoire séparée, l'institution lie l'individu au collectif, elle norme, elle classe, elle stigmatise. En fait elle fixe et code la souffrance, la douleur, le bonheur, elle pèse les relations et les juge (Hacker, 1972).

C'est aussi une logique du tiers exclu. Contre, avec ou contre. Forçage de la relation, capture, assujettissement, dépendance. Cela se donne dans une dynamique identitaire au sens large où l'individu essaye de se repérer, de se retrouver avec l'autre. L'institution c'est un champ conflictuel complexe où l'on trouve toujours de l'influence, du pouvoir, de la contrainte. Les appareils éducatifs sont toujours des appareils de dressage. C'est par la relation que l'on va faire passer la norme. C'est quand même ambigu, mais constitutif de l'ordre humain. Il va s'agir dans une relation prégnante, forte, par des processus d'influence, avec un pouvoir qui appartient toujours aux mêmes, ou à un individu, de faire passer quelque chose qui soit librement consenti.

Si vous êtes assistant social, éducateur ou éducatrice, infirmier ou autre, vous vous trouvez presque obligatoirement face à des problèmes de vie, des problèmes d'existence et, du même coup, face à la mise en place de mécanismes de sécurité. Il y aura du trouble, des troubles, de l'émotion, des fuites, du forçage, de la capture, ou du retrait ; il y aura toute une dynamique d'opposition. Vous vivez cela chaque jour, de façon différente, dans la famille, à l'école, dans le champ institutionnel, au sens large. Tous ces ensembles sont des institutions au sens large ; ils représentent un champ conflictuel complexe. Vous allez toujours trouver de l'influence, du pouvoir et de la contrainte (Martin, 1987).

Nous sommes toujours assez proches de ce qu'on appelle la double contrainte : une intention normative mais qui se donne toujours dans une liaison relationnelle. C'est même par la relation que l'on va essayer de faire passer la norme, situation tout de même ambiguë, c'est le moins que l'on puisse dire. Il va s'agir dans une relation prégnante, forte, d'éducation, d'instruction, de formation par des processus prédéterminés, de faire passer quelques chose qui soit librement accepté.

Si vous avez cette équation simple, *influence-pouvoir-contrainte*, voire double contrainte dans un champ complexe, cela crée automatiquement du conflit, c'est la moindre des choses. C'est au centre du conflit que va se travailler l'éducation. Mais en même temps participant de ce conflit, vous êtes complètement dans l'angoisse, et des deux côtés si je puis dire, tant l'enseignant que l'enfant. Si vous êtes dans cette situation, vous n'avez que la possibilité de l'évitement, du retrait, ou de la fuite. Au delà émerge l'agression, la

dynamique de destruction et progressivement la phénoménologie de la violence. Cela veut dire quoi sur le terrain de l'école ? La plupart des violences les plus importantes se passent entre élèves. Les problèmes de racket les plus durs, les problèmes de violence les plus extrêmes, se passent entre élèves et/ou à la sortie de l'école.

La mise en place de conduites de type violent résultant du cadrage de l'école, c'est le portrait de l'école délinquante. C'est pareil pour les institutions. L'école ou l'institution délinquante, c'est un lieu où il y a peu de rapports entre les enseignants et les élèves, où la parole circule très peu. Pas d'activités culturelles, pas d'animation, les rapports sont très figés, les élèves et les enseignants sont entassés, ce sont des écoles de nombre et comme par hasard les élèves les plus violents vont être ceux qui ont les mêmes caractéristiques que leurs victimes (Oury, 1977). Ils se défoulent toujours sur des victimes et les victimes sont les plus jeunes. Ce sont des personnalités qui ont un doute sur leur présence à l'école, une problématique familiale pas toujours mécaniquement la même (milieu défavorisé, etc.). C'est plus subtil que ça. C'est justement une problématique culturelle. On peut quand même dire que ce sont souvent des élèves indécis, qui sont mal dans leur peau, ceux qui les persécutent en bande sont semblables à s'y méprendre. Mais ils ont trois ans de plus et quand ils ont trois ans de plus ils sont en plein dans l'échec scolaire.

C'est ce que l'on appelle souvent le noyau dur ; quand dans l'institution on ne peut pas parler de ce malaise, quand rien n'est fait pour qu'il soit pris en compte, quand tout s'accumule, cela devient une dynamique complètement fixée, insupportable à vivre ; il faudra bien la déplacer sur des actes, des passages à l'acte, ou sur d'autres types de réalisations. Cela provoque inévitablement de l'angoisse, de l'évitement, du retrait ou de la soumission. La soumission c'est le moins bon des cas de figure finalement, parce que cela provoque rétrospectivement divers problèmes (passivité, révolte, déprime, désassimilations diverses).

Donc la problématique de l'agression se met en place, il y a des lieux qui accueillent l'agression. On voit des lieux qui sont territorialisés par un groupe d'élèves. Ils se réapproprient un coin, près des WC souvent, au fond de la cour, autour d'un arbre ou derrière un arbre. Il y a des choses comme cela qui sont simplement des dispersions, des indications sur la dispersion de l'identité. Effectivement je ne vois pas comment l'élève qui est en échec scolaire, à qui on dit et à qui on répète qu'il est en échec scolaire, sur lequel l'ensemble des adultes est focalisé... « ah c'est encore vous qui... » puisse trouver une identification positive. Si vous êtes mauvais élève comment voulez-vous vous distinguer, surtout si vous êtes mauvais élève partout, sinon en passant à l'acte et en exerçant une influence sur d'autres. Il

va probablement se développer une mécanique de groupe, de symbiose. Vers douze-treize ans on voit des bandes se constituer, la plus grande violence apparaît plus tard ; tous ces mécanismes, qui sont presque légitimes aujourd'hui à l'école et que l'on a de la difficulté à prendre en compte, sont en fait au cœur du problème.

Ces mécanismes symbiotiques remplacent vraisemblablement l'affection et le dialogue sur la suture de l'échec. Si l'élève est vraiment mauvais partout, si l'enseignant ne sait plus ce qu'il doit faire, parce que ses diverses pédagogies ont échoué, qu'il n'y a pas d'activité qui puisse réussir, que faut-il faire ? Il n'est pas possible de vivre dans cette contention, il faut bien que se construise autre chose et l'on comprend que le refus et l'opposition deviennent une manière de revendiquer une identité et de se la construire. Il est possible de simplifier le problème du côté de l'enseignant ! On peut faire des lectures simplifiées, dire des choses très simples et je les ai entendues. « Si vous voulez faire de l'éducation il faut raisonner comme si vous étiez en guerre. L'élève est là, il faut l'encercler, le réduire, l'anéantir. Et quand il est anéanti, là il va apprendre ».

Un élève en pleine dérive, se repère assez vite. Des manifestations relationnelles surviennent inmanquablement, des signes apparaissent très vite. Il faut immédiatement se mettre à en parler, sinon pour l'enfant ou l'adolescent, c'est une fuite éperdue dans la peur de soi-même par l'absence de relation. A chaque fois il va falloir reconstruire des médiations, il va falloir affronter. Il va toujours falloir affronter. Mais affronter d'une manière qui déplace, et non dans la violence ; affronter l'autre, être présent sur son terrain, ce qui demande une certaine implication, non pas en termes moraux, mais en termes de courage émotionnel.

Je résume cette histoire d'institution violente : des relations de contraintes inter-subjectives dans l'anonymat, absence de territoire, peu de repères, des enjeux relationnels narcissiques, élève en échec, qui a toujours été en échec, où peut-il exister ? L'angoisse est là qui met dans cette dynamique de violence la dissolution des tiers, la recherche de la dualité, de l'opposition, la recherche de la violence et de la confrontation, comme affirmation de soi et retour à l'autre, retour de l'autre. Il faut mettre en place des moments différents, faire éclater cette opacité, cette relation non transversale mais magistrale, trouver des médiations.

Il est vrai qu'à l'école il est difficile de reconstruire ce type de prise en charge ; le seul risque que l'on prend c'est d'échouer. C'est un peu dommage et le choix est restreint. On n'a pas le droit de taper sur les enseignants, on ne peut même pas les engueuler, sauf dans le meilleur des cas, c'est un peu pareil pour les éducateurs. Comment faut-il faire ? Les

enfants n'en parlons pas : que leur reste-t-il ? Problèmes de relations, problèmes de contrainte jamais discutées, et problèmes des personnes centrales qui conduisent la vie institutionnelle. La direction de l'établissement est fondamentale. C'est elle qui donne la tonalité.

Il faut faire signe à l'autre, lui donner signe de vie. Quand un enseignant dit qu'un enfant est mauvais ou violent, il faudrait très rapidement arriver à lui dire : « vous allez m'expliquer ce qui s'est passé et au besoin on en reparlera avec l'intéressé, mais je n'ai pas de raisons pour vous croire plus que lui ». Cela dépend de la direction, de l'encadrement : à un enseignant si on lui dit cela brutalement il perd pied, c'est normal, mais s'il est réassuré par ailleurs, et notamment par la hiérarchie, c'est possible.

Dans la relation éducative il existe un grand piège : celui de coller à l'autre, de s'identifier à l'autre. Pris par l'autre, pris dans l'autre. C'est soit la distance effrayante, ou le collage outrancier. On fait soi de toute la problématique de l'autre. Il y a encore un collage plus subtil, qui est de l'ordre de l'émotion, c'est le collage à soi. Je crois que c'est la clé. C'est ce qui s'appelle l'autoréférence. C'est le noyau de résistance absolu, narcissique, et qui fait devenir le pédagogue rejetant, voir violent. Parce que c'est insupportable de douter. A quel moment est-on pris par soi ? « Je n'admets pas que...ça pas question... » ça, c'est le collage à soi !

Il faut être probablement très attentif aux mécanismes de défense parce que c'est sur eux que se pré-construit la relation pour plus tard. Si j'ai trop peur de l'autre, je ne le vois plus. Ceux que je juge comme mauvais et qui me posent problème persécutent mon image. Cela revient à travailler son implication dans la distance, afin d'être suffisamment à distance pour pouvoir traiter avec l'autre tout en essayant de bien penser à ce qui se joue pour soi. Il faut des médiations et une (des) loi repérable. Repérer la loi, mais ne pas être la loi, ne pas se prendre pour la loi !

Pierre Avanzino,
formateur à l'Ecole d'Etudes Sociales
et Pédagogiques, Lausanne

LE COIN DES BIBLIOVORES

En lisant la Faranthèse (journal du Centre-Ateliers la Farandole, hiver 2000-2001) sur le thème « J'en ai marre », j'ai tout particulièrement apprécié le fait qu'on laisse la parole aux résidents d'une institution et qu'ils puissent, en toute liberté, s'exprimer sur leurs soucis, se plaindre dans un journal.

N'est-ce pas un remède à la violence que de pouvoir se « vider », de mettre sur du papier ses tracas ?

Le psychologue de la Farandole avait introduit l'édition de manière simple :

« J'en ai marre !

Ils en ont tous marre, il me semble !

Les rédacteurs de ce numéro, en tout cas!

Vous allez les entendre se plaindre tout le long de ce numéro.

Ils ont bien su le faire.

Au delà de tout ce que chacun a à dire sur ce thème, c'est un thème

« psy ».

Il me concerne donc, moi le « psy » de la Farandole.

Mais qu'est-ce que je vais pouvoir faire avec tout ça ?

Je n'arriverai pas, dans tous les cas, à soutenir chacun des rédacteurs de ce numéro.

Ah non ! Il y a déjà assez de gens qui se plaignent dans mon bureau !

Cela suffit. Si cela continue je vais finir par attraper une indigestion.

Et si le psy attrape une indigestion, ceux qui viennent le voir vont encore en avoir marre.

Et les propriétés curatives de l'auto-expression alors ?

Je pense qu'on va se suffire de cela.

D'ailleurs, chacun a pu dire ce qu'il avait sur le cœur dans ce numéro-déversoir, soit pour en rire, soit pour se plaindre ou juste pour râler.

En tout cas, il y a une personne en particulier, on a vraiment cherché longtemps avec elle de quoi elle pourrait avoir marre. Eh ben, on n'a rien trouvé !

Elle en a marre « de rien » ! Voilà la personne idéale ! »

(article disponible à la bibliothèque du Home Pierre-à-Voir)

Laurence Diethelm

Voici les références ayant servi à l'élaboration de ce bulletin :

- AVALTES, 1986, Définition de l'éducateur spécialisé, monographie professionnelle
- BAGNOUD A.-B., SCHROETER J., 2000, Pourquoi et comment utilise-t-on la manipulation dans le travail social ? Travail de recherche, CFPS
- BELLENGER L., 1997, La force de persuasion, Ed. ESF
- CLIVAZ J.-D., 1991, Cours « Rôles et fonctions professionnels »
- HACKER F., 1972, Agression et violence dans le monde moderne, Editions Calman Lévy, Paris
- MARTIN P., 1987, Prévenir la pathologie institutionnelle, in L'intervention institutionnelle, Traces de faire no 3, Editions Martice
- MINELLI M.-C., 2000, Les petits pas de côté, in Terre du CIEN, no 5, pp. 13-14
- NANCHEN J., 2000, Place de la clinique psychanalytique dans le champ de la santé mentale, in Info-Bulletin, Psychiatrie et santé mentale en Valais, no 3, pp. 4-5
- OUBAID I., 1999, Le travail social n'existe pas, c'est le social qui nous travaille, in Terre du CIEN, no 2, pp. 24-27
- OURY J., 1977, L'angoisse à l'école, in L'Angoisse à l'école, Cahiers pédagogiques, no 156

Pour aller plus loin :

- AFIREM. La prise en charge de la maltraitance: jeux et enjeux, Karthala: Paris
- AVVANZINO P., 1980, Educateur spécialisé, incertain rôle pour une pratique incertaine, Université Paris Nord
- AVVANZINO P., 1987, Approche critique des pédagogies non directives. in La sanction et le soin, Réalités Sociales

- CESARI G., 1979, . Psychiatrie et pouvoir, Anthropos
- CHESNAIS J.-C., 1981, Histoire de la violence, Laffont
- CORBET E., 1992, Violences en institutions, Volume 1 : Repères, Volume 2 : Outils de prévention, CREAL: Lyon
- EIGUER A., 1997, Petit traité des perversions morales, Bayard: Paris
- FOUCAULT M., 1975, Surveiller et punir, Gallimard
- GABEL M. et al., 1997, Maltraitance psychologique, Fleurus: Paris
- HIRIGOYEN M.-F., 1998, Le harcèlement moral: la violence perverse au quotidien, Syros: Paris
- LACAN J., 1962, L'angoisse, Séminaire - Seuil
- LEYMANN H., 1996, Mobbing: la persécution au travail, Seuil: Paris
- MILLER A., 1984, C'est pour ton bien, Aubier
- MILLER A., 1986, L'enfant sous terre, Aubier
- OLIVIER C., 1998, L'ogre intérieur: de la violence personnelle et familiale, Arthème Fayard: Paris
- PAIN J., HELLBRUNN R., 1986, Intégrer la violence, Matrice
- FUSTIER P., 1976, Pouvoir et formation : pratiques de formation et travail social, EPI, Paris
- TENIERE-BUCHOT P.-F., 1999, L'autre côté du miroir : manœuvres stratégiques : analyse structurelle et tablier des pouvoirs : méthode et pratique, Paris
- TENIERE-BUCHOT P.-F., 1989, L'ABC du pouvoir : agir, bâtir, conquérir... (et sourire) : analyse structurelle et tablier des pouvoirs : méthode et pratique, Ed. d'Organisations, Paris
- MACKENZIE W; 1979, Pouvoir, violence, décision, Paris, Presse universitaires de France

Et dans les nouveaux arrivages à la bibliothèque de la Pierre-à-Voir :

GALLI CARMINATI G., 2000, Retard mental, autisme et maladies psychiques chez l'adulte, Médecine et hygiène, Genève

FROMAIGÉAT D., WENNBUST G., 2001, Souffrance psychologique au travail, Conférence romande et tessinoise des offices cantonaux de protection des travailleurs, Fondation suisse pour la promotion de la santé

Ainsi qu'un nouveau classeur à thème en lien avec ce numéro :

Classeur sur la « violence » dans l'éducation.

Nathalie Hugon

(Et fin....)



REDACTEURS, REMERCIEMENTS

Nous profitons de cette rubrique pour remercier chaleureusement : Anne-Brigitte Bagnoud, Julien Schröter et Pierre Avanzino pour leur contribution.

Nous tenons encore à remercier Jean-Marc Dupont pour la relecture du numéro.

Nous voulons enfin remercier Marie-Rose Bochy pour son travail de mise en page du numéro.

Rédacteurs : **Laurence Diethelm**
Nathalie Hugon
Gilles Michelet
Vincent Staub
Olivier Salamin

Illustrateur : **Emmanuel Bertier**

Déjà parus :

1. L'image du retard mental...
2. Les psychoses
3. Le parent partenaire
4. Approche de la douleur
5. Les neuroleptiques
6. Sexualité et handicap mental
7. Interdisciplinarité
- 8- Spécial : travail et handicap mental

Info...

L'ASA organise du vendredi 7 au dimanche 9 septembre 01 un temps de rencontres artistiques sous le titre FESTIVAL ARTHEMO.

Le festival permettra à des personnes mentalement handicapées de montrer les multiples facettes de leur talent artistique les 7-8-9 septembre 01 à Morges (peinture, sculpture, musique, théâtre, etc.).

Le festival sera complété par des spectacles, des concerts, des bals, un grand marché artisanal, des animations de rue et un tournoi de foot spécial Olympic.

Des renseignements complémentaires peuvent être obtenus auprès de :
M. Claude Mellot, Espérance, 1163 Etoy - 021 821 13 13 - fax : 021 821 13 14.