

PETRY Philippe,¹

A l'épreuve des violences adolescentes :

**Du jeu entre les savoirs référentiels et les savoirs pratiques,
pour une clinique du collectif**

Comment former des éducateurs au travail avec les violences adolescentes (en formation initiale et continue) ? Cette communication part en effet d'une double pratique : en formation initiale auprès d'éducateurs spécialisés et en formation continue auprès de multiples équipes et surtout dans une importante association œuvrant dans le secteur de l'enfance en danger.²

En formation initiale, il est bien entendu possible de proposer des référentiels théoriques permettant des hypothèses de compréhension des phénomènes de violence que manifestent les adolescents en institution. Des références psychanalytiques ou systémiques peuvent fournir des grilles de lecture pour articuler la relation éducative singulière avec des éléments d'histoire familiale et des contextes institutionnels. On peut travailler sur des cas, faire des exercices d'analyse de situation. Cela reste un peu formel.

En formation continue la demande est beaucoup plus pragmatique : il s'agit d'aider des équipes à faire face au quotidien aux actes posés par des jeunes qui mettent à l'épreuve les professionnels.

Un référentiel de compétences théoriques ne suffit plus, il s'agit de savoir pratique à mettre en œuvre dans l'action « en situation ».³

Les jeunes accueillis apportent sur la scène de l'institution les questions qui les travaillent, les éducateurs doivent en y répondre en faisant face aux transgressions. Ils sont mis à l'épreuve sur le vif et doivent sans cesse faire leurs preuves. C'est éprouvant. Pour résister,

¹ Philippe Pétry, Psychologue clinicien, conseiller technique et formateur, doctorat de psychologie clinique (Paris X, D. Anzieu), doctorant en sociologie au LCS (F. Giust-Desprairies), Président du GRAPE, philippe.petry@gmail.com

² (Plus de 40 maisons d'enfants à caractère social réparties sur tout le territoire français.)

³ Voir Jonckheere de, C. & Pittet, M. , Enquête sur le rapport des référentiels aux pratiques., Hammamet : AIFRIS, avril 2009 voir aussi Fornel de, M. & Quéré, L. (Éd.). (1999). La logique des situations. Paris ,Édition de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales

il est nécessaire de travailler collectivement le sens de la règle, en explorant les différentes versions des scénarios de transgression/sanction dans un jeu avec les limites.

Lors de ces interventions auprès des équipes en formation continue, un travail sur l'épreuve professionnelle n'est possible qu'à condition que se crée du tissu institutionnel vivant dans des collectifs aux prises avec la complexité des pratiques.⁴

Ceci constitue selon Bertrand Ravon « l'épreuve de professionnalité »⁵ propre au métier éducatif. Il s'agit d'un « enchaînement d'épreuves au double sens du terme : *éprouver* la difficulté du travail, *éprouver*, le cas échéant le manque de reconnaissance de ce travail difficile, et en ce sens être invité sans cesse à *faire la preuve* de ses capacités.

Les épreuves qui s'enchaînent se trament autour de la difficulté à construire et à faire reconnaître dans l'exercice du métier l'emboîtement incessant des différentes composantes professionnelles, institutionnelles, situationnelles et personnelles. Autrement dit, être professionnel, c'est savoir mobiliser en situation les données de son expérience propre, à la fois sociale et professionnelle, collective et personnelle. »

Ce qui se travaille, ce qui est à construire ce n'est pas un savoir-faire procédural (savoir comment faire) mais un savoir-faire expérientiel (savoir y faire) en situation.⁶

Ce « savoir y faire » est bien plus subtil mais aussi bien plus fragile qu'une norme écrite, il est toujours à reprendre avec constance car il peut se déliter rapidement.

Cycle de la violence et perte du collectif

Jacques Danancier illustre clairement ces risques dans son ouvrage « La violence dans les établissements sociaux. Comprendre, évaluer, répondre. »⁷ Il y montre comment les attaques du cadre produisent chez les professionnels une augmentation du sentiment d'insécurité qui va de pair avec des demandes adressées à la direction de soutien et de protection mais aussi d'exclusion des auteurs de trouble. Il y a un risque d'une augmentation de la tentative de maîtrise de la situation qui peut se traduire par une rigidification de l'organisation et par une tentative de « tenir » une règle unique censée

⁴ Pour une présentation plus précise de ces interventions, voir Philippe Pétry, Entre « faute de mieux » et « malgré tout » : Travailler « sous » et « avec » des normes, La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 85-86, Erès, novembre 2011 et Accompagner des équipes à l'épreuve des violences adolescentes, Nouvelle Revue de Psychosociologie, n° 14, Erès 2012

⁵ Bertrand Ravon (2009)

⁶ voir Guy LE BOTERF (G), 1995, De la compétence, essai sur un attracteur étrange, Paris, Editions d'organisations.

⁷ J'utilise régulièrement son schéma d'analyse en formation initiale, en cours, pour faire travailler les étudiants sur des situations de crises rencontrées en stage. Mais c'est du travail en « style indirect », le collectif qui est à l'épreuve n'est qu'évoqué.

permettre à tous les professionnels de faire front. L'échec de ces tentatives entraîne des débuts de replis individuels (chacun pour soi) ainsi qu'une perte de repères éducatifs et de la solidarité. Ceci par un effet d'escalade entraîne une augmentation de la perte de coopération et de coordination ainsi que l'incohérence des réponses. C'est ce genre de risque que les interventions tentent de prévenir par une **clinique du collectif** à reconstruire face à aux attaques du cadre.

Petit à petit, les positions contradictoires se développent et leur légitimité est interrogée ; un répertoire d'action s'élargit, les éducateurs peuvent renoncer à la recherche d'une réponse unique à tenir à tout prix. Les équipes peuvent alors travailler en acceptant des variantes selon le style de chacun ; celles-ci deviennent repérables et relativement prévisibles.

C'est ainsi qu'une solidarité face à l'épreuve se reconstruit en acceptant la diversité des styles de chacun. On voit bien qu'on est loin ici d'une prescription de normes ; nous sommes dans le *travail clinique collectif en situation* où la normativité est remise en jeu dans chacun des choix quotidiens d'intervention toujours guettés par une réponse précipitée sur un mode action/réaction où les enjeux entre jeunes et professionnels se limitent souvent à « sauver » ou « perdre la face ».

Il ne s'agit donc pas de proposer aux équipes un savoir-faire censé représenter « la » solution, mais plutôt de tenter d'explorer des pistes de solutions en jouant la carte du droit à l'erreur et de l'incertitude. Paradoxalement cette position encourage souvent l'équipe à se mobiliser : les éducateurs sont engagés dans des controverses créatives sur ce qu'il faudrait faire et il y a souvent plusieurs options possibles qui peuvent paraître légitimes.

Ce travail implique l'élaboration collective des controverses en justification plutôt que la mise en œuvre de grille de lecture théorique.

Droit d'être affecté et développement des controverses.

Yves Clot⁸ dans ses travaux sur la clinique de l'activité, rappelle que les normes écrites, ne sont pas capables de prescrire le travail réel. Il a largement démontré la part d'ingéniosité que doivent déployer les acteurs en situation de travail pour que les normes prescrites puissent avoir une chance d'être mises en œuvre.

Cette ingéniosité passe non pas par la recherche de « la » solution à un « problème à régler » mais part de la reconnaissance de la capacité d'être affecté par la situation. C'est dans cette capacité de se reconnaître collectivement le droit d'être affecté que le pouvoir

⁸ Yves Clot (2006),

d'agir trouve sa source : « le développement du pouvoir d'agir n'est possible que grâce à un autre développement : celui du pouvoir d'être affecté, c'est-à-dire grâce à la reconquête d'une palette subjective de possibilités souvent insoupçonnée....Il s'agit d'un pouvoir nouveau d'agir sur soi-même, d'un pouvoir de circulation d'une position à l'autre, d'un pouvoir de jouer avec soi-même qui fixe plus haut le seuil de tolérance aux empêchements. »⁹

C'est à partir de cette acceptation partagée du droit d'être affecté par la situation que peut s'ouvrir une recherche de solutions dans l'exploration des réponses polyphoniques à la question : « que pourrions nous faire malgré tout ? »

Il ne s'agit pas de parler d'une seule voix mais au contraire de faire surgir la controverse sur les réponses possibles et les réponses légitimes. Clot dit clairement : « il faut installer la dispute professionnelle sur les critères de la qualité du geste de métier, développer au sein du collectif une coopération qui passe par la dispute professionnelle sur la qualité du travail... Lorsque le travail disparaît comme objet de pensée, de disputes, de délibération : quand il y a déflation de la dispute professionnelle alors on a l'inflation des querelles de personnes »

Métier, genre, style : du jeu entre le personnel et le collectif

Travailler a directement à voir avec les incertitudes, les tensions, les apories du cadre organisationnel. Face à l'inattendu, le sujet doit être capable de mobiliser des ressources lui permettant de « faire face », c'est-à-dire d'agir en souffrant le moins possible tout en satisfaisant aux exigences du métier. Cela ne dépend pas seulement de ressources individuelles mais du support des pratiques collectives.

Pour Yves Clot, le genre désigne des manières d'interpréter, de parler, de se comporter, de coopérer. Il définit, à travers une langue et des règles de métier, des modes d'action stabilisés qui permettent de savoir comment se retrouver et agir dans l'épreuve (Clot, 1999, p. 41). Cette mémoire de gestes, de paroles et de pensées, caractéristique d'un « milieu », ne s'oppose pas à l'organisation prescrite du travail. Le genre en constitue plutôt un complément ou une correction utile pour assurer l'ajustement des individus en situation, précisément parce qu'il est fait pour « tenir ». Ce qui est possible, dès lors qu'on respecte sa nécessaire plasticité, en configurant le travail de telle manière à permettre à chacun d'accéder au réservoir de connaissances implicites que le genre constitue et d'inventer,

⁹ cf [Y. Clot : la recherche fondamentale de terrain](http://psycho.univ-lyon2.fr/sites/psycho/IMG/doc/clot-fondamental.doc) psycho.univ-lyon2.fr/sites/psycho/IMG/doc/clot-fondamental.doc

selon son « style », la réponse qui convient (Clot, *ibid.*).

Plutôt que de rechercher une réponse unique un tenir coûte que coûte, il s'agit plutôt de développer un espace de controverses qui permet selon le mot de Thomas Périlleux de « se mettre d'accord sur des désaccords » : « le dialogue professionnel active des forces de rappel, en engageant chacun des membres du collectif de travail à argumenter de ses choix relativement aux valeurs et aux règles de métier ...à élucider ce qu'il fait autant ce qu'il aurait pu ou dû faire dans son activité. » (Perilleux, 2008, p.83)

C'est ici et que se joue l'aspect créatif d'un collectif vivant : l'activité individuelle est liée au collectif. « Le genre serait une ressource pour affronter les épreuves professionnelles mais il est aussi l'objet des ajustements et des retouches de ceux qui en font leur instrument. C'est ce travail d'ajustement du genre pour en faire un instrument de l'action que nous désignons comme le style de l'action. »

Le style est formé par une interprétation individuelle du genre, une façon personnelle de jouer la partition commune en situation. Lorsque le genre ne fournit pas de réponse suffisante pour faire face aux situations, il faut que des individus trouvent des solutions nouvelles. Elles vont peu à peu être intégrées au genre qui constitue « une forme de mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité en situation : manière de se tenir, manière de s'adresser, ces manières de prendre les choses et les gens dans un milieu de travail donné forment un répertoire des actes convenus ou déplacés que l'histoire de ce milieu a retenu. »

Quand des professionnels peuvent repérer et tolérer des styles d'intervention différents mais prévisibles, un collectif se construit non pas dans un mode de réponse univoque mais dans un jeu de différences prévisibles et tolérées qui est à la base des passages de relais, de l'entraide et d'une solidarité dans l'épreuve qui est un gage de cohérence des réponses éducatives différenciées.

Il ne s'agit donc pas d'application des normes mais de jeu dans et avec les normes pour les faire vivre au sens de Canguilhem¹⁰

Bibliographie

CLOT Y.. 2006, *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF

Et 2001, *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, in éducation permanente numéro 146

DANANCIER J., *la violence dans les établissements sociaux. Comprendre, évaluer répondre*, Dunod, 2000

¹⁰ Guillaume Le Blanc (2008)

JONCKHEERE de, C. & PITTET, M. *Enquête sur le rapport des référentiels aux pratiques*, Hammamet : AIFRIS, avril 2009.

LE BOTERF, G., 1995, *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'organisations.

LE BLANC, G. 2008, *Canguilhem et les normes*, Paris, PUF

PERILLEUX, T. 2008, « Dialogues et controverses en clinique du travail, se mettre d'accord sur des désaccords ? » in *Formation clinique et travail de la pensée*, pp.69-86, Bruxelles, De Boeck

RAVON, B. 2009, « Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux », *Informations sociales* 2/2009 (n° 152), p. 60-68