

INSTITUT DES SCIENCES ET PRATIQUES D'EDUCATION ET DE FORMATION
UNIVERSITE LUMIERE-LYON II

Thèse de doctorat en Sciences de l'Education
Présentée et soutenue publiquement le 22 septembre 2000 par

Bernard VALLERIE

LA PRISE D'UNE DECISION COMME MOMENT EDUCATIF

**ADOLESCENTS EN SITUATION DE DIFFICULTE,
SUPPLEANCE FAMILIALE EN ACCUEIL RESIDENTIEL ET
POUVOIR D'AGIR**

Directeur de thèse : Monsieur le Professeur Charles GARDOU

Membres du jury :

Madame le Professeur Francine DUFORT de l'Université Laval. Québec.

Monsieur le Professeur Paul DURNING de l'Université Paris X-Nanterre.

Monsieur le Professeur Jean-Sébastien MORVAN de l'Université Paris V-René Descartes.

Monsieur Pierre VERMERSCH, Chargé de Recherches au C.N.R.S.

Ce travail met un terme à une dizaine d'années d'études universitaires. C'est grâce au soutien de nombreuses personnes, dont je ne me risquerai pas à établir la liste, que j'ai pu réaliser ce parcours. Toutefois, je tiens à mentionner le nom de celles que je remercie particulièrement :

Charles Gardou m'a accueilli à l'Université Lumière-Lyon II et m'a accompagné en respectant mon approche tout en se montrant exigeant,

les équipes du Relais Familial, de la Cordée et de la Providence ainsi que la "Mission enfance, jeunesse, famille" du Conseil Général de Savoie m'ont permis de mener cette recherche. Les adolescents, les parents et les éducateurs rencontrés ont pris le risque de pleinement s'engager lors de nos entretiens,

mes collègues de l'équipe d'Interlude ont facilité ma participation à des temps de formation,

Armelle Balas, Bernard Charasson, Christine Fabre, Françoise Féjoz, Anne-Marie et Edith Fralon ont relu une bonne partie de ce texte. Caroline Clavel et Helen Rossi m'ont assisté pour traduire les textes rédigés en anglais,

Annie, Denis et Nicolas Jurasek m'ont accueilli lors de mes séjours à Paris,

les membres du Groupe de Recherche sur l'Explicitation animé par Pierre Vermersch m'ont fait part de leurs remarques et m'ont encouragé,

Paul Durning et Dominique Fablet m'ont invité à participer aux séminaires de recherche en éducation familiale à l'Université Paris X-Nanterre,

Francine Dufort a fortement enrichi mon approche de la notion de pouvoir d'agir,

Jean-Sébastien Morvan a accepté de faire partie du jury,

François et Claude ont manifesté une curiosité amusée.

SOMMAIRE

| | |
|--|-----|
| SOMMAIRE | 3 |
| AVANT- PROPOS | 5 |
| INTRODUCTION | 11 |
| PREMIERE PARTIE. L'ADOLESCENT EN SITUATION DE DIFFICULTE | 17 |
| ET L'INTERET D'UN DISPOSITIF DE SUPPLEANCE | 19 |
| FAMILIALE | 36 |
| CHAPITRE 1. L'adolescent en situation de difficulté..... | 65 |
| CHAPITRE 2. La suppléance familiale..... | 81 |
| CHAPITRE 3. Le pouvoir d'agir..... | 107 |
| CHAPITRE 4. Le processus décisionnel..... | 108 |
| SYNTHESE DE LA PREMIERE PARTIE..... | 110 |
| DEUXIEME PARTIE. DES CONDITIONS REQUISES POUR L'EXERCICE D'UN POUVOIR D'AGIR, PAR L'ADOLESCENT | 128 |
| CHAPITRE 1. L'exercice d'un pouvoir d'agir, par les personnes s'appuyant sur un dispositif de suppléance familiale en accueil résidentiel..... | 148 |
| CHAPITRE 2. L'exercice d'un pouvoir d'agir, au cours d'une décision.. | 149 |
| CHAPITRE 2. L'exercice d'un pouvoir d'agir, au cours d'une décision.. | 158 |
| TROISIEME PARTIE. LA PRISE DES DECISIONS CONCERNANT L'ORGANISATION DES VACANCES | 176 |
| CHAPITRE 1. L'entretien d'explicitation comme méthode de recueil de données | 177 |

| | |
|--|------------|
| CHAPITRE 2. Le traitement des données recueillies..... | 188 |
| CINQUIEME PARTIE. LA DIFFICILE SYNERGIE ENTRE LES DIFFERENTS POUVOIRS D'AGIR..... | 255 |
| CHAPITRE 1. Le développement, par l'adolescent, d'un pouvoir de persuasion..... | 259 |
| CHAPITRE 2. L'exercice, par défaut, d'un pouvoir de décision parental..... | 263 |
| CHAPITRE 3. L'exercice carenciel d'un pouvoir d'influence, par l'équipe éducative..... | 267 284 |
| CHAPITRE 4. Vers une ouverture à un pouvoir d'agir collectif..... | 290 |
| CONCLUSION..... | 300 |
| INDEX DES AUTEURS CITES..... | 306 |
| TABLE DES FIGURES..... | 308 |
| TABLE DES TABLEAUX..... | 313 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 335 |
| COURRIERS CONCERNANT LE CONSEIL D'ETABLISEMENT DE LA CORDEE..... | 346 |
| TABLE DES MATIERES..... | 346 |

AVANT-PROPOS

"Si le processus d'apprendre est quelquefois douloureux, il est toujours payant. Mais ce n'est que s'ils se sentent continuellement en train d'apprendre à mieux comprendre, à agir plus spontanément et en même temps de façon plus rationnelle, que les membres du personnel sont susceptibles d'offrir aux enfants l'exemple -- non pas d'une intégration parfaite, à supposer qu'un tel état existe -- mais d'une intégration meilleure, lentement acquise au cours d'un processus qui se développe pas à pas". Bruno Bettelheim ¹.

Nos premières interventions auprès d'enfants et adolescents ² s'appuyant sur un dispositif d'aide éducative spécialisée datent du début des années 1970. Etudiant en mathématiques et physique, nous proposons nos services à l'équipe du centre de l'Association des Paralysés de France qui accueille des infirmes moteurs cérébraux, à Grenoble. Pendant deux années, nous encadrons bénévolement des séances de soutien scolaire et des activités de plein air. La richesse des moments partagés avec les personnes de l'institution nous incite à nous orienter dans ce secteur professionnel. Nous occupons donc, pendant une année, un poste de stagiaire de contact au sein de cette même équipe. Puis, nous entrons à l'Institut Universitaire Technologique "Carrières Sociales" de Grenoble pour préparer le diplôme d'état d'éducateur spécialisé. Le cadre du stage de première année étant imposé, nous sommes affecté dans un centre de formation professionnelle pour garçons "débiles légers avec troubles du comportement et de la personnalité". Là, nous faisons connaissance avec une catégorie d'adolescents bien différents de ceux fréquentés jusqu'alors. Dans un premier temps, les situations violentes auxquelles nous avons à faire nous déstabilisent quelque peu. Puis la découverte des ressources éducatives mises en oeuvre dans l'institution et le dynamisme des adolescents dans les activités proposées, nous

¹ BETTELHEIM, B. (1995). *Parents et enfants*. Paris : Editions Robert Laffont. p. 474.

² L'usage accordant au masculin une prééminence, le terme *adolescent* désigne donc indifféremment le jeune garçon ou la jeune fille, hormis dans les passages relatifs à des études de cas.

poussent à poursuivre l'exploration de ce secteur de l'éducation spécialisée. Nous réalisons donc notre stage de troisième année dans un foyer accueillant des adolescents en grande difficulté sociale. Là encore, nous vivons des moments très forts, cherchant à tirer profit de la richesse des stratégies éducatives déployées par l'équipe. Après l'obtention du diplôme d'éducateur spécialisé, nous exerçons notre activité dans le Centre qui nous a accueilli pour notre premier stage. Puis, pendant les deux années durant lesquelles nous résidons en région parisienne, nous prenons part à la création et aux premiers mois de fonctionnement d'un accueil résidentiel pour un petit groupe de jeunes filles. De retour dans les Alpes, nous intégrons l'équipe du Foyer "La Cordée" à Chambéry, qui reçoit une soixantaine d'adolescentes connaissant d'importantes difficultés de relations familiales et sociales.

Si, de 1982 à 1990, nous nous efforçons, en tant qu'éducateur d'internat, de contribuer à la bonne marche de la petite collectivité à laquelle nous appartenons, en participant à la mise en oeuvre et au déroulement de diverses activités à visée socialisante, des questions, des doutes, des incompréhensions ébranlent cependant, de temps à autre, les certitudes qui fondent nos conceptions de cette activité professionnelle. Ainsi, à cette époque, nous sommes encore convaincu qu'il suffit de permettre aux adolescentes accueillies dans l'institution de développer un certain nombre de capacités utiles dans la vie sociale pour "les tirer d'affaire". Mais le fait d'apprendre que certaines jeunes filles s'effondrent lorsqu'elles retournent dans leur milieu de vie d'origine nous interroge sur la validité de l'action éducative mise en oeuvre pendant plusieurs années par l'équipe. Par ailleurs, une radicale modification du projet éducatif de l'institution génère également un questionnement de notre pratique professionnelle. Ce changement, consécutif à la loi de 1983 sur la décentralisation ¹, porte sur la zone géographique d'origine des jeunes filles accueillies. Lors de notre prise de fonction à "la Cordée", la majorité d'entre elles ne sont pas originaires de la région Rhône-Alpes. A la fin des années 1980, la proportion s'inverse. Si, avant l'entrée en vigueur de cette loi, les membres de l'équipe éducative ne prêtaient que peu d'attention aux familles des adolescentes, les seules rencontres ayant éventuellement lieu lors des audiences au tribunal, désormais, il n'en est plus de même. En effet, les jeunes filles dont la famille réside dans la région, retournent plus fréquemment chez elles, lors de week-ends ou au cours des vacances. Les contacts, les rencontres entre les

¹ L'aide sociale à l'enfance, jusque-là animée par l'Etat a été transférée au département par la loi du 22 juillet 1983, entrée en application au 1^{er} janvier 1984. Ce changement a modifié les politiques d'aide sociale. En ce qui concerne le placement des mineurs, le nombre de mesures exercées hors du département d'origine de l'enfant a considérablement diminué.

parents et l'institution apparaissent peu à peu nécessaires et la prise en compte de la famille s'en trouve considérablement favorisée. Au cours de cette période et sur un plan plus personnel, le fait d'être devenu père de deux enfants favorise très certainement notre adhésion à cette évolution.

Enfin, l'impression de dépenser beaucoup d'énergie dans d'interminables discussions, principalement quand il s'agit de prendre des décisions, suscite également notre réserve à l'égard de certaines démarches mises en oeuvre. Il nous semble, par exemple, que lors de nombreuses prises de décisions, les arguments pris en compte sont en contradiction avec ceux avancés précédemment, au cours de décisions de même nature. Durant ces années, tandis que ces questions nous préoccupent, l'exemple de deux collègues de travail qui suivent alors un cursus en Sciences de l'Education nous incite à nous engager dans la même voie qu'eux, dans l'espoir de nourrir notre réflexion.

A l'Université Pierre Mendès-France de Grenoble, où nous sommes inscrit depuis la rentrée 1989, la rareté des enseignements de licence ayant directement trait à l'éducation spécialisée nous amène à prendre de la distance par rapport aux questions liées à notre activité professionnelle et à nous tourner vers des problématiques nouvelles pour nous. C'est ainsi que, au cours des années de maîtrise et de DEA, nous participons aux travaux de l'équipe de Didactique expérimentale et appropriation des compétences techniques (DEACT), nous intéressant au traitement cognitif des représentations graphiques ¹. Quand nous envisageons de poursuivre la préparation d'une thèse de doctorat, le désir d'examiner les questions laissées de côté au cours des années précédentes se révèle plus fort que celui d'approfondir l'étude des objets de recherche privilégiés jusqu'alors. En effet, la prise de recul opérée, dans le cadre de l'Université nous a permis de prendre conscience de la richesse des relations vécues, depuis une vingtaine d'années, en tant qu'éducateur et des valeurs fondant l'éducation spécialisée. Nous retenons particulièrement le développement mutuel de l'ensemble des personnes engagées dans la relation éducative. Un ouvrage portant sur l'identité professionnelle des travailleurs sociaux, édité en 1993 ², nous encourage à nous engager dans cette voie et à contribuer à la professionnalisation

¹ BAILLE, J., VALLERIE, B. (1993). Quelques obstacles cognitifs dans la lecture des représentations graphiques élémentaires. In Baillé, J., Maury, S. Les représentations graphiques dans l'enseignement et la formation. *Les Sciences de l'Education*, 1-3. 221-244.

VALLERIE, B. (1994). Transpositions sémiotiques : graphiques, textes et tableaux. In BAILLE, J. et al. *Le traitement des représentations graphiques : quelques préalables cognitifs de l'action didactique*. 30-51. Programme Rhône-Alpes, Recherche en Sciences Humaines.

² PEZET, V., VILLATTE, R., LOGEAY, P. (1993). *De l'usure à l'identité professionnelle*. Paris : TSA éditions.

de l'activité d'éducateur spécialisé. Ses auteurs préconisent l'identification et la mise en évidence des savoirs et savoir-faire individuels et collectifs déjà à l'oeuvre. Après quelques mois de réflexion, nous décidons de nous intéresser à un des aspects les plus déroutants dans notre tâche, qui constitue un acte majeur et difficile : la prise des décisions. En septembre 1994, Charles Gardou accepte de nous accueillir dans son équipe à l'Université Lumière-Lyon 2.

Passer de l'étude du traitement cognitif des représentations graphiques au domaine des décisions dans l'éducation spécialisée nécessite l'investigation de nouveaux champs : celui de la philosophie de l'éducation, par exemple. En effet, lors des expérimentations réalisées à Grenoble, nous accordions une grande attention à l'organisation et à la mise en oeuvre des différentes variables, sans interroger véritablement le sens de ces travaux. Notre nouveau thème de recherche portant sur la prise des décisions concernant les adolescents en situation de difficulté, exige de se tourner vers les finalités et d'interroger la dimension éthique de la relation éducative. La participation aux séminaires de doctorants organisés à Lyon nous permet d'assister à la présentation de recherches de nature qualitative, et nous ouvre des horizons structurants. En outre, les connaissances acquises en prenant part aux travaux du Groupe de Recherche sur l'Explicitation (GREX), au cours de ces quatre dernières années, ont influencé l'organisation de ce travail.

Dès le début de notre réflexion, nous décidons de prendre en compte le point de vue des personnes concernées par l'objet de notre recherche. Mais ce n'est qu'après plusieurs mois de tâtonnements que nous déterminons la manière de concrétiser ce projet, en nous appuyant sur la participation des adolescents et de leurs parents. Nous nous référons également à notre activité professionnelle en privilégiant l'examen d'un "petit geste". Lorsque nous rencontrons une personne avec laquelle nous avons été en relation plusieurs années auparavant, nous sommes souvent surpris par l'énoncé des faits et des paroles qui ont compté pour elle, dans le cadre du dispositif d'aide. Il ne s'agit pas seulement des audiences judiciaires ou de l'accueil au sein de l'institution, mais aussi de gestes ou de propos dont la portée nous avait échappé ou semblé insignifiante. Nous sommes étonné de la précision des descriptions de ces moments par notre interlocuteur. Ce constat nous incite à organiser une partie de cette recherche à partir d'interventions éducatives que l'on peut considérer, de prime abord, comme banales, mais qui comptent grandement pour les personnes qu'elles concernent. Nous rejoignons ainsi Serge Moscovici et Willem Doise qui affirment que *"pour ceux qui y prennent*

part de manière active, des situations ordinaires ou des problèmes mineurs acquièrent de l'importance et les concernent en profondeur" ¹.

Nous avons mené cette recherche tout en exerçant notre activité d'éducateur spécialisé au sein de l'équipe du service d'accueil d'urgence de Chambéry, poste que nous occupons depuis 1990, et avons éprouvé des difficultés à articuler ces deux activités. Il s'est agi, en effet, de nous intéresser, en tant que chercheur, à un acte éducatif réalisé quotidiennement comme éducateur. Il est évident que ce second rôle a marqué notre travail de recherche et a suscité des évitements ou des focalisations dont certains ont été pris en compte une fois identifiés. Il ne nous a pas été facile d'éviter une trop grande complaisance à l'égard de nos collègues, ni de résister à la tentation de valoriser leurs stratégies éducatives en taisant certains caractères considérés comme insuffisants ou inappropriés. Nous faisons donc part, à plusieurs reprises dans les pages suivantes, des obstacles rencontrés et de la manière dont nous les avons négociés.

Charles Gardou signale deux dangers qui guettent les professionnels : *"l'un réside dans la sacralisation du savoir et de la technique, l'autre dans sa sous-estimation ou son refus" ². Il s'agit, à ses yeux, "d'apprendre à diriger sa conscience, à lire et à donner signification au vécu, et à en faire un lieu privilégié de compréhension" ³. Nous souhaitons que cette recherche participe à ce mouvement et à la mise en valeur des richesses de l'éducation spécialisée et plus particulièrement de la suppléance familiale en accueil résidentiel.*

¹ MOSCOVICI, S., DOISE, W. (1992). *Dissensions et consensus*. Paris : PUF. p. 96.

² GARDOU, C. et al. (1997). *Professionnels auprès des personnes handicapées. Le handicap en visages*. Tome 4. Toulouse : Erès. p. 18.

³ GARDOU, C. (1998). La personne handicapée : d'objet à sujet, de l'intention à l'acte. *La nouvelle revue de l' AIS*, n° 4. p. 97.

INTRODUCTION

En France, depuis 1970, l'autorité parentale, qui a pris la place de la puissance paternelle, constitue un ensemble de droits et de devoirs qui ne prennent sens que dans l'intérêt de l'enfant ¹. Au sein de la famille contemporaine, la norme sociale incite les parents à respecter l'épanouissement des potentialités de l'enfant et à convenir avec celui-ci des obligations et des interdictions. Le parent

¹ THERY, I. (1998). *Couple, filiation et parenté aujourd'hui*. Paris : Editions Odile Jacob/La documentation française. p. 37.

moderne est d'abord un négociateur, affirme Michel Fize ¹. C'est ainsi que l'adolescent prend une part de plus en plus active dans l'élaboration des décisions le concernant.

Participer à ces moments est revendiqué par l'adolescent comme un point d'appui à la formation de son identité personnelle, à son sentiment d'exister. En effet, au cours de l'adolescence, la question de l'identité, sous-tendue par les modifications/pubertaires, est centrale pour le sujet. L'adolescent ne se reconnaît plus dans l'étranger qu'il devient à lui-même et aux autres, rappelle Xavier Pommereau ². Il se construit, comme l'exprime Pierre Tap ³, dans le jeu imbriqué de la socialisation et de la personnalisation. L'adolescent vit ce processus à travers la quête d'un pouvoir en tenant sa place dans un espace de négociation ; cette attitude nécessite qu'il dispose de possibilités de choix entre plusieurs comportements ou conduites et puisse mettre en oeuvre son choix. Ainsi, même l'élaboration des décisions paraissant mineures aux yeux des adultes, peut constituer, pour lui, une occasion d'affirmation. Les actes de décision constituent avant tout, selon Serge Moscovici et Willem Doise ⁴, des actes de participation. Ils créent un lien entre les participants. C'est ainsi que l'adolescent peut tirer profit d'une participation à l'élaboration des décisions le concernant pour renforcer ses liens familiaux et sociaux. La décision implique l'engagement et la responsabilisation de celui qui la prend. L'adolescent peut donc faire l'expérience de ces valeurs à travers des prises de décisions. Faire un choix suppose la mise en oeuvre de capacités d'expression, d'écoute, de persuasion, d'engagement dans un conflit, etc. Toute élaboration de décision constitue alors une opportunité d'apprentissage de ces capacités qui contribuent au développement de l'adolescent.

Mais certains adolescents vivent et manifestent un mal-être suffisant pour déclencher une intervention éducative à leur égard. Leur famille et leur environnement social n'ont pas été en mesure, pour de multiples raisons, de créer les conditions appropriées à leur développement et leur épanouissement. Pour eux, la dynamique éducative contenu dans un processus décisionnel, a, bien entendu, toute sa raison d'être, même si elle nécessite un soutien pour se développer. En effet, prendre des décisions de façon adaptée, au sein de sa famille

¹ FIZE, M. (1990). Evolution des relations parents-adolescents depuis 1945. In VAILLANT, M. (sous la responsabilité de). *Les séparations*. Vauresson : Centre National de Formation et d'Etudes de la PJJ. p. 128.

² POMMEREAU, X. (1997). *Quand l'adolescent va mal*. Paris : J'ai lu. p. 16.

³ TAP, P. (1988). *La société pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*. Paris : Dunod. p. 33.

⁴ MOSCOVICI, S., DOISE, W. (1992). *op. cit* p. 73.

ou dans le cadre de son environnement, s'avère malaisé pour un adolescent qui tend à réagir par la fuite ou le recours à la violence et ne parvient pas à négocier ses désaccords avec ses proches. Lors de la prise des décisions le concernant, l'équipe éducative porte la responsabilité de la mise en oeuvre des conditions susceptibles de favoriser une amélioration de sa situation. Une telle dynamique est pertinente lors de chaque processus décisionnel portant sur sa vie quotidienne, car si tous ne possèdent pas une portée identique, chacun constitue une opportunité de développement des capacités énoncées plus haut. Cette recherche se déploie donc autour de la question suivante :

A quelles conditions la prise des décisions concernant un adolescent en situation de difficulté, qui s'appuie sur un dispositif de suppléance familiale en accueil résidentiel, présente-t-elle pour lui un intérêt éducatif ?

Afin d'y apporter réponse, nous étudions tout d'abord les notions qu'elle contient. Ainsi, après avoir présenté quelques traits qui caractérisent, d'un point de vue éducatif, l'adolescence, et avoir envisagé les difficultés susceptibles de motiver la mise en oeuvre d'un dispositif d'aide auprès du mineur et de ses proches, nous précisons la notion de suppléance familiale et plus particulièrement l'accueil résidentiel. Nous nous référons principalement aux travaux de Paul Durning. L'essentiel de la réflexion concernant l'intérêt éducatif de la prise d'une décision est réalisé à partir de la notion de "pouvoir d'agir". Cette expression est privilégiée par Francine Dufort et Yann Le Bossé pour rendre compte du processus dénommé "empowerment", en psychologie communautaire, dans les pays anglophones. Ce processus est caractérisé par l'exercice d'un plus grand contrôle sur l'atteinte d'objectifs jugés importants par la ou les personnes concernées. S'agissant de la prise d'une décision, notre modèle de référence est celui proposé par Anne-Marie Favard.

L'articulation de ces différentes notions débouche sur la présentation de quelques conditions susceptibles de permettre aux personnes s'appuyant sur un dispositif de suppléance familiale en accueil résidentiel, d'exercer un pouvoir d'agir. Nous avançons l'hypothèse d'un développement synergique de tels pouvoirs par l'adolescent, ses parents et l'équipe éducative. Ainsi, le renforcement de son pouvoir par l'un d'entre eux ne doit pas faire craindre aux autres une diminution des leurs. Nous privilégions l'argumentation plutôt que la séduction ou la manipulation comme mode de relation entre décideurs et proposons les conditions éthiques dans lesquelles une telle démarche peut être réalisée. Nous précisons alors l'idée de pouvoir d'agir dans le cadre de la prise d'une décision en

la rapprochant des compétences et capacités susceptibles d'être exercées. Il n'est pas question de construire un "modèle" ¹ clos, interdisant ou limitant toutes spontanéité et initiatives, de vouloir tout régler, tout prévoir, tout contrôler, mais plutôt de mettre en évidence des repères susceptibles, au contraire, de favoriser l'engagement et la responsabilisation de chaque personne concernée.

Cette recherche se caractérise par sa dimension évaluative. Il s'agit de repérer la présence des paramètres significatifs de l'exercice d'un processus de pouvoir d'agir.

Pour organiser le recueil de données nous nous référons principalement aux travaux de Pierre Vermersch. Nous cherchons, en effet, à recueillir des informations portant sur les pratiques éducatives effectivement mises en oeuvre, au détriment des généralités, des intentions et des récits de ces pratiques. Nous mettons en place une étude longitudinale d'une année afin d'être en mesure de repérer, en temps réel, une évolution des conditions de prise de décisions agencées par l'équipe éducative, et de certaines conduites chez l'adolescent et ses parents. La technique de l'entretien d'explicitation autorise le recueil du point de vue subjectif des personnes concernées. Le nombre de sites d'étude est limité à cinq pour opérer un traitement qualitatif des données recueillies. Nous nous intéressons donc, à quatre reprises au cours d'une année, aux processus décisionnels concernant l'organisation des vacances. Nous cherchons à rencontrer tous les participants (adolescent, parents, membres de l'équipe éducative) à ces décisions et recueillons, a posteriori, la description qu'ils font de ces moments.

Le traitement des données recueillies est organisé en huit étapes successives. Les six premières sont réalisées, site par site, vacances après vacances. Nous reconstituons, tout d'abord, le déroulement procédural de chaque prise de décision, en articulant le point de vue des différentes personnes rencontrées, et repérons les participants aux différentes phases du processus décisionnel. Puis, nous nous intéressons à la mise en oeuvre, par l'équipe éducative, des conditions susceptibles de permettre à l'adolescent et aux membres de sa famille d'exercer un pouvoir d'agir. Nous examinons également les actions contribuant à une telle dynamique. Lors du sixième traitement, nous inférons l'éventuel exercice d'un pouvoir par chacune des personnes. Le septième traitement nous renseigne, à travers une comparaison, site par site, de l'organisation des quatre périodes de vacances, sur un éventuel développement, au cours de l'année, des différents

¹ Nous atténuons le terme "modèle" par des guillemets. En effet, le caractère exploratoire de cette recherche nous incite à l'utiliser avec circonspection.

pouvoirs. Nous considérerons l'hypothèse validée si, et seulement si, toutes les personnes développent un processus de pouvoir d'agir tel que nous l'envisageons. Le huitième et dernier traitement nous renseigne sur l'éventuelle complémentarité de l'institution et de la "double mesure" ¹ pouvant être exercée conjointement.

Enfin, nous discutons les résultats obtenus. Nous abordons également l'intérêt de la notion de pouvoir d'agir ainsi que les limites d'une telle référence dans le cadre de l'étude de la suppléance familiale en accueil résidentiel.

Notre objet de recherche repose sur un acte éducatif apparemment de faible portée. En effet, les adolescents concernés par cette recherche connaissent tous des situations familiales très douloureuses. Aucun ne peut vivre, pour des raisons diverses, auprès de ses proches. Des procédures judiciaires sont en cours afin de juger l'auteur des violences qu'ils ont subies. De leur côté, la plupart des parents vivent dans des conditions très difficiles. Certains d'entre eux ne possèdent pas de domicile fixe et ne sont pas en mesure d'accueillir correctement leur enfant. D'autres sont contraints à de réguliers séjours en milieu hospitalier. D'autres encore traversent des situations conjugales mouvementées. Il peut paraître dérisoire de s'intéresser à l'organisation des vacances, alors que les uns et les autres rencontrent quotidiennement de telles difficultés. Mais nous mettons en évidence que même les actes paraissant mineurs dans le cadre d'une mesure de suppléance familiale sont susceptibles de contribuer à l'amélioration des relations familiales, d'aider les parents à reprendre une place auprès de leur enfant et inversement. Nous postulons donc que n'importe lequel des processus décisionnels mis en oeuvre est représentatif des pratiques éducatives de l'institution, de l'incarnation des valeurs fondant le projet institutionnel, et possède un intérêt heuristique. C'est pourquoi nous choisissons d'étudier pareils moments pour mener cette recherche.

¹ Sous l'expression "double mesure" nous désignons l'intervention éducative en milieu ouvert, éventuellement mise en oeuvre conjointement à l'accueil de l'adolescent en institution. Elle est menée par un éducateur spécialisé ou un assistant social n'appartenant pas à l'équipe de l'institution.

PREMIERE PARTIE

**L'ADOLESCENT EN SITUATION DE DIFFICULTE ET
L'INTERET D'UN DISPOSITIF DE SUPPLEANCE FAMILIALE**

Répondre à la question à partir de laquelle cette recherche est organisée nécessite tout d'abord de préciser les éléments qui la composent. Ce qui constitue l'objet de cette première partie.

Ainsi, pouvons-nous nous demander, entre autres, ce qui amène un adolescent à prendre de la distance par rapport à son milieu de vie habituel. Que vise cette séparation ? Qui l'organise ? De quelle façon ? Quel rôle peuvent tenir ses proches lorsque le dispositif d'aide est mis en place ? Comment les membres de l'équipe éducative envisagent-ils leur intervention ?

Notre réflexion porte, dans le premier chapitre, sur les difficultés, rencontrées par un adolescent, susceptibles de motiver la mise en oeuvre d'un dispositif de suppléance familiale en accueil résidentiel. Dans le deuxième, nous énonçons quelques caractéristiques d'une telle organisation. Dans le troisième, nous exposons la notion de "pouvoir d'agir" à partir de laquelle nous précisons notre conception de l'intérêt éducatif, avant d'aborder, dans le quatrième, ce qui caractérise un processus décisionnel.

PREMIER CHAPITRE

L'ADOLESCENT EN SITUATION DE DIFFICULTE

L'adolescent est, étymologiquement, "*l'être en train de grandir*", alors que l'adulte est "*l'être qui a grandi*", rappelle Pierre Tap¹. L'adolescence correspond à la

¹ TAP, P. (1988). *op. cit.* p. 23.

période de la vie débutant par les transformations corporelles et psychiques liées à la puberté, et au cours de laquelle, l'individu modifie la perception qu'il a de lui-même et du monde, et explore de nouvelles possibilités de développement personnel ¹ et ². D'un point de vue sociologique, il s'agit d'une construction sociale récente qui couvre le temps pendant lequel l'individu n'est plus un enfant et pas encore un adulte, précise Michel Fize ³.

Envisager les difficultés rencontrées par un adolescent qui motivent la mise en place d'un dispositif de suppléance familiale, nécessite la prise en compte des changements caractérisant cet âge de la vie. Daniel Marcelli et Alain Braconnier ⁴ organisent l'étude de l'adolescence selon les modèles physiologique, sociologique, psychanalytique, cognitif et éducatif. Le premier porte sur la crise pubertaire, les remaniements somatiques subséquents, l'émergence de la maturité génitale et les tensions qui en résultent. Le deuxième s'intéresse au rôle joué par l'entourage dans l'évolution de l'adolescent. Le troisième met en évidence les réorganisations identificatoires et les changements dans les liens aux objets oedipiens. Le quatrième traite des modifications de la fonction cognitive, et le cinquième, des apprentissages sociaux.

Nous empruntons quelques éléments aux modèles sociologique et éducatif pour évoquer les caractéristiques de l'adolescence sur les plans cognitif, affectif et social avant d'aborder les risques susceptibles d'entraver un développement harmonieux au cours de cette période.

1.1 L'ADOLESCENCE COMME PROCESSUS D'AUTONOMISATION

Henri Lehalle considère l'adolescence comme "*une nouvelle phase d'autonomisation, de "dés-aliénation" par rapport aux dépendances anciennes*" ⁵. Ce processus se réalise sur les plans cognitif, affectif et social.

Sur le plan cognitif, l'adolescent se libère des structurations immédiates, se dégage du concret, et prend en compte l'ensemble des possibles. Cette évolution autorise le maniement d'hypothèses et le raisonnement à partir de propositions détachées de la constatation concrète et actuelle. Dans leur modèle de

¹ JACKSON, S. (1997). Panorama sur le développement social à l'adolescence. In RODRIGUEZ-THOME, S., JACKSON, S., BARIAUD, F. *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris : PUF. p. 79.

² BARREYRE, J-Y. et al. (1995). *Dictionnaire critique d'action sociale*. Paris : Bayard Editions. p. 28.

³ FIZE, M. (1998). *Adolescence en crise ? Vers le droit à la reconnaissance sociale*. Paris : Hachette Education. p. 17.

⁴ MARCELLI, D., BRACONNIER, A. (1999). *Adolescence et psychopathologie*. Paris : Masson. p. 4.

⁵ LEHALLE, H. (1991). *Psychologie des adolescents*. Paris : PUF. p. 12.

développement, Jean Piaget et Bärbel Inhelder ¹ parlent, à ce sujet, de pensée hypothético-déductive ou formelle.

Sur le plan affectif, la transition du statut d'enfant à celui d'adulte s'opère, dans les sociétés occidentales, à travers la négociation de nouveaux liens avec la famille d'origine et non par une rupture. L'enfant s'éloigne de ses parents et ceux-ci se distancient de lui. Ce mouvement représente un aménagement relationnel considérable ². Ce processus de négociation qui évolue d'un rapport d'autorité asymétrique vers une relation de pairs, participe à la construction de l'identité de l'adolescent, à son "*sens de lui-même*" ³. Cette négociation est donc en rapport avec les mouvements d'éloignement et de rapprochement entre l'adolescent et sa famille. Ces oscillations entre désirs d'indépendance et de dépendance se manifestent à travers des conflits, des difficultés à faire des choix. Si la famille constitue, au cours de cette période, le lieu indispensable pour sécuriser l'adolescent, pour lui offrir des limites, des repères, les relations de celui-ci avec ses pairs deviennent plus proches et significatives. Progressivement, ces relations intègrent une composante plus clairement sexuelle ⁴. Les repères identitaires que représentent les parents sont complétés par ceux qu'offrent les autres personnes rencontrées par l'adolescent.

Sur le plan social, l'adolescent sort de la famille pour découvrir le monde qui l'entoure. Il cherche à vivre en société. Le développement de sa sociabilité ne repose plus seulement sur les interactions qu'il entretient avec ses parents mais également sur celles qu'il construit avec ses pairs ⁵. Il s'agit pour lui de découvrir et de s'approprier les règles, les normes, les valeurs des groupes dans lesquels il vit ou qu'il fréquente. C'est à cette condition qu'il peut en devenir membre. L'adolescence apparaît donc comme une phase essentielle de la socialisation du sujet, par la médiation de l'éducation.

Bien que ce processus s'opère sous la pression du milieu social qui cherche à assurer sa propre survie ou sa promotion, une personne ne tente de s'intégrer qu'à la condition d'avoir le sentiment de pouvoir se réaliser, d'exercer

¹ PIAGET, J., INHELDER, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF, Que sais-je ? p. 105.

² MARCELLI, D., BRACONNIER, A. (1994). Parents, ados, à chacun sa crise. *L'école des parents*, 11. p. 35.

³ GAMMER, C., CABIE, M-C., et al. (1992). *L'adolescence, crise familiale*. Toulouse : Erès. p. 21.

⁴ JACKSON, S. (1997). *op. cit.* p. 88.

⁵ MALLET, P. (1997). Se découvrir entre amis, s'affirmer parmi ses pairs. Les relations entre pairs au cours de l'adolescence. In RODRIGUEZ-THOME, S., JACKSON, S., BARIAUD, F. *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris : PUF. p. 111.

une influence sur ce milieu, rappellent Pierre Tap et ses collaborateurs ¹. Ainsi, la socialisation ne constitue pas une fin en soi mais un moyen de réalisation de soi. Elle ne se limite pas à une uniformisation et une normalisation, et n'a véritablement lieu que si elle autorise la personnalisation.

Les modalités de la socialisation vécue par l'adolescent influencent son comportement ultérieur en tant qu'adulte. Pour Jean Le Men ², les apprentissages des codes de la vie dans la communauté où il va s'insérer, de la création et du développement de relations duelles ou groupales, de la capacité à "*faire preuve de ce minimum de plasticité de la personnalité sans laquelle l'adaptation ne se fera pas*", et l'acquisition de "*compétences techniques lui permettant d'entrer dans le circuit habituel des échanges admis*" participent à cette évolution. Or, comme le constate Michel Fize ³, au cours de ces dernières décennies, l'influence des parents a énormément diminué face à celle de l'école, des médias et du groupe des pairs. Les valeurs incarnées par ces derniers peuvent ainsi s'opposer à celles proposées par la famille et même les remplacer.

Le parcours de l'adolescent comporte des phases d'opposition, de refus d'adhésion aux orientations qui lui sont présentées. En effet, pour manifester sa différence, pour se construire une personnalité, pour faire l'expérience du sentiment de pouvoir, de maîtrise sur sa vie et sur ce qui l'entoure, l'adolescent a besoin de chercher sa propre voie. Il refuse alors de se soumettre docilement aux exigences d'autrui. De plus, il est souvent confronté à de multiples normes, règles et valeurs contradictoires qu'il a du mal à gérer. Ce qui le désoriente et peut le pousser vers des situations comportant des risques pour son intégrité physique ou psychique. Il a besoin d'un espace d'évolution stable et rassurant. La capacité de ses proches à rester en relation avec lui constitue une protection à l'encontre de ces risques. Lorsque cela n'est pas le cas, l'adolescent est en danger. S'il peut être incité à transgresser des repères trop contraignants, il est également susceptible de ne pas tenir compte de ceux qui ne sont pas suffisamment visibles.

Par souci de clarification, nous abordons les difficultés manifestant le danger vécu par l'adolescent et motivant la mise en oeuvre d'un dispositif de suppléance familiale, à partir des trois caractères suivants : l'estime que

¹ TAP, P., BEAUMATIN, A., ESPARBES, S., MICHON-TAP, C. (1990). Insertion et intégration sociales : des notions aux pratiques. *Annales de Vaucluse*, n° 32-33. p. 75.

² LE MEN, J. (1991). Internat : quelques éléments de réflexion. *Lien social*, 105. p. 6.

³ FIZE, M. (1999). Les adolescents s'éduquent de plus en plus entre eux. *La Croix-L'événement*, 14/4/1999. p. 15.

l'adolescent a de lui-même, ses relations familiales, et celles qu'il entretient avec son environnement. Cette présentation prend en compte la dépendance de ces trois traits entre eux. Nous retenons l'avertissement de Gilles Gendreau ¹ : il n'est pas facile de distinguer une difficulté "normale" chez tout être humain, d'une autre, nécessitant une intervention éducative spécialisée. Cette distinction entre normal et pathologique est particulièrement floue au moment de l'adolescence ².

1.2 SES DIFFICULTES INHERENTES A L'ESTIME DE SOI

L'adolescent doit découvrir d'abord qui il est ; il s'agit pour lui "*d'une question centrale et nécessaire*", indiquent Alain Braconnier et Daniel Marcelli ³. En effet, les transformations physiologiques l'affectent. Elles bouleversent l'image qu'il a de lui-même. Il doute de son identité, éprouve le besoin de rejeter son passé et perçoit difficilement son avenir ⁴.

Andrée Algan définit l'image de soi comme "*la perception de soi-même en tant qu'entité autonome, distincte de son environnement, sans implication pré-supposée de jugements de valeur positif ou négatif*" ⁵. Elle peut être consciente ou inconsciente. La première n'est pas pour autant nécessairement réaliste. Elle tient un rôle très important dans la dynamique de l'individu et peut contribuer à favoriser son épanouissement. La vision positive de soi revient à "*croire en ses capacités, se projeter dans l'univers*" ⁶ et constitue, avec l'amour de soi et la confiance en soi, un des trois piliers de l'estime de soi.

L'estime de soi est, pour Andrée Algan, la "*valeur qu'un individu attribue à sa propre personne*" ⁷. Elle est fonction de la relation entre l'image de soi et le Moi idéal. Dans les sociétés occidentales, le modèle individualiste de la personne valorise davantage la réalisation personnelle de l'individu que la conformité sociale et la soumission aux règles collectives ; elle apparaît donc comme un

¹ GENDREAU, G. et al. (1995). *Partager ses compétences ; un projet à découvrir*, Vol. 1. Montréal : Sciences et Culture. p. 13.

² LEHALLE, H. (1991). *op. cit* p. 172.

³ BRACONNIER, A., MARCELLI, D. (1998). *L'adolescence aux mille visages*. Paris : Editions Odile Jacob. p. 14.

⁴ COSLIN, P. (1980). Approches de l'adolescence. *Bulletin de psychologie*, 345, XXXIII. p. 556.

⁵ ALGAN, A. (1980). L'image de soi des adolescentes socialement inadaptées. *Bulletin de psychologie*. XXXIII, n° 345. p. 559.

⁶ ANDRE, C., LELORD, F. (1999). *L'estime de soi*. Paris : Editions O. Jacob. p. 14.

⁷ ALGAN, A. (1980). *op. cit* p. 559.

indice de socialisation réussie. Selon Hector Rodriguez-Thomé¹, une estime de soi positive favoriserait le bien-être psychologique. Ce sentiment se forge dès l'enfance, puis se restructure au cours de l'adolescence. Estime de soi et confiance en soi, c'est-à-dire "*penser que l'on est capable d'agir de manière adéquate dans les situations importantes*"², sont liées. Agir sans crainte excessive de l'échec et du jugement d'autrui contribue au développement de son estime personnelle, et réciproquement.

L'estime de soi constitue une dimension de l'identité. "*Quand on ne s'inscrit pas dans un circuit d'appartenance, le sentiment d'être soi devient flou, car le monde n'est pas structuré*", dit Boris Cyrulnik³. L'adolescent effectue des aménagements identitaires et cherche à unifier les différentes perceptions qui le touchent jusqu'à établir une certaine correspondance entre celle qu'il a de lui-même et celles attribuées par les personnes de son environnement. S. Harter relève qu'"*un facteur essentiel dans la définition de l'estime de soi est la perception que l'adolescent a de son charme ou de son pouvoir d'attraction, plus encore que de ses succès scolaires, de sa sociabilité ou de ses comportements*"⁴. De son côté, Andrée Algan estime qu'il existe chez les adolescents "*une distance entre une mésestime d'eux-mêmes et un niveau d'aspiration élevé, dûe à leur insatisfaction devant leur statut actuel*"⁵. La résolution de ce conflit passe par l'aide qui leur est apportée pour qu'ils développent une image d'eux-mêmes réaliste et qu'ils atteignent des buts immédiats.

Jean Kellerhals et ses collaborateurs retiennent "*le sens de la valeur personnelle et le sentiment de compétence*"⁶ comme dimensions pour préciser l'estime de soi. Leurs travaux mettent en évidence que celle-ci est clairement reliée au style éducatif adopté par les parents, et plus particulièrement au degré d'autonomie et de soutien dont l'adolescent dispose ainsi qu'à la qualité de la communication entre lui et les adultes. Cette interaction est plus nette pour les garçons que pour les filles, et elle se renforce avec l'élévation du niveau social. Ainsi, des pratiques

¹ RODRIGUEZ-THOMÉ, H. (1997). Maturation biologique et changements psychologiques à l'adolescence. In RODRIGUEZ-THOMÉ, S., JACKSON, S., BARIAUD, F. *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris : PUF. p. 25.

² ANDRE, C., LELORD, F. (1999). *op. cit.* p. 14.

³ CYRULNIK, B. (1993) cité par NEUBURGER, R. (1997). *Nouveaux couples*. Paris : Editions Odile Jacob. p. 16.

⁴ HARTER, S. (1985), cité par STEINHAEUER, P-D. (1996). *Le moindre mal : la question du placement de l'enfant*. Montréal : les Presses de l'Université de Montréal. p. 77.

⁵ ALGAN, A. (1980). *op. cit.* p. 561.

⁶ KELLERHALS, J., MONTANDON, C., RITSCHARD, G., SARDI, M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue française de sociologie*, XXXIII. p. 330.

éducatives parentales qui responsabilisent l'adolescent tout en le contrôlant modérément, favorisent une évaluation de soi-même positive ¹.

La construction de son image par l'adolescent nécessite donc qu'il prenne en compte des éléments difficilement compatibles. Ce processus peut s'avérer source de confusion, et même d'anxiété ou de mal-être pour certains qui vivent alors des difficultés par rapport à leur image et leur estime personnelles. Ils sont démunis pour faire face à de nombreuses situations qu'ils rencontrent. L'image que ces adolescents ont d'eux-mêmes est détériorée. Le sentiment d'échec, limité peut-être d'abord à un domaine, peut s'étendre à plusieurs autres et provoquer un processus de dévalorisation. C'est ainsi, par exemple, que des appréciations portées par des adultes sur une scolarité difficile, sont susceptibles de provoquer, chez l'adolescent concerné, l'intériorisation d'une image négative touchant à d'autres aspects de la vie. Un adolescent rencontrant des difficultés sur le plan individuel risque également d'avoir le sentiment de ne plus pouvoir compter sur ses proches. Il est envahi par un sentiment d'échec, d'impuissance. Il se retrouve éventuellement dans l'incapacité de s'exprimer, d'échanger, et risque de basculer dans la violence envers lui-même à travers des conduites suicidaires ou à l'encontre des autres. Il n'attend rien de l'avenir, si ce n'est de nouvelles difficultés. Il n'a plus confiance en ses propres compétences et n'est donc plus capable de les mettre en oeuvre. L'estime qu'il a pour lui-même est faible. De telles difficultés nécessitent une intervention thérapeutique afin qu'il effectue un travail d'élaboration psychique. Mais, le plus souvent, elles se manifestent de façon concomitante avec des relations douloureuses entre l'adolescent et sa famille ou son environnement. On peut même envisager que si la souffrance est révélée par l'adolescent, c'est que celui-ci est le "*porte-étendard*" ² de celle des adultes qui l'entourent. Le symptôme qu'il met en avant doit alors être considéré au regard des relations intrafamiliales.

La prise en compte d'un tel point de vue nous incite à présenter quelques caractéristiques de l'organisation familiale et ses éventuels dysfonctionnements mettant en danger l'adolescent.

¹ BOUISSOU, C. (1998). Valorisation de soi et positionnement de soi chez les pré-adolescents. In BOLOGNINI, M. et PRETEUR, Y. *Estime de soi ; perspectives développementales*. Paris : Delachaux et Niestlé. p. 158.

² POMMERAU, X. (1997). *op. cit* p. 11.

1.3 SES DIFFICULTES RELATIONNELLES AVEC SA FAMILLE

Comme le rappelle Andrée Algan, "*la **famille**, premier groupe social, fournit les situations dans lesquelles les images de soi sont formées et dans lesquelles de nombreuses adaptations sociales sont tentées. (...) L'image qu'un individu a de lui-même est le résultat de ses expériences passées, en particulier du vécu de l'enfance, dans sa famille*"¹. Les liens noués au sein de la famille sont préalables à l'établissement d'autres liens sociaux. Si, pendant les premières années de la vie, la présence des parents constitue une source de bien-être, de réconfort, de sécurité, pour l'enfant, cette même présence des parents est susceptible de susciter des tensions entre eux et celui qui est devenu un adolescent. Cette dynamique est importante car le développement de l'estime de soi de l'adolescent est en relation avec le style éducatif adopté par ses parents.

Pour Irène Théry², c'est la mutation structurelle actuellement "*inachevée*" et "*inassumée*" que connaît la famille qui est à l'origine des principales difficultés vécues au sein des familles. Cet auteur précise les trois types de liens présents dans la famille nucléaire formée des parents et de leur(s) enfant(s). Il s'agit des liens de conjugalité, de filiation et de fraternité. Si, dans le cadre des transformations affectant la famille contemporaine, celui de fraternité ne connaît pas de redéfinition, celui de conjugalité est caractérisé par plus de contractualisation et celui de filiation, par plus d'inconditionnalité, en se personnalisant et en s'affectivant. Mais si les relations entre les parents et leur(s) enfant(s) sont plus proches et plus affectives qu'auparavant, ce lien de filiation est menacé par le risque croissant de rupture du couple, et plus particulièrement dans sa composante paternelle. L'évolution de la famille est ainsi marquée par la désarticulation entre le lien conjugal et le lien de filiation.

Gérer la précarité de son lien de filiation ou vivre un processus de désaffiliation s'avère difficile pour l'adolescent et peut entraver son développement. La dilution du lien entre un père et son enfant, par exemple, bouleverse la conception que ce dernier avait jusqu'alors de sa famille, mettant à mal ses repères identitaires. Certains parents, eux-mêmes pris par leur propre histoire, éprouvent des difficultés à maintenir un lien avec leur enfant. "*Les géniteurs ont le droit de ne pas être parents. Le lien et l'attachement n'ont rien de naturel*"³, indique Françoise Petitot, psychanalyste. Les liens du sang, montre-t-elle, ne

¹ ALGAN, A. (1980). *op. cit.* pp. 560-561.

² THERY, I. (1998). *op. cit.* p. 67.

³ PETITOT, F, citée par TREMINTIN, J. (1996). Faut-il des parents à tout prix ? *Lien social*, 347. p. 4.

garantissent aucune bienveillance familiale sauf dans une idéalisation de la famille¹. Dans ces deux types de situation, l'adolescent risque alors de manifester son sentiment d'abandon, de rejet ou d'indifférenciation, par des actes de rupture, en vue de tenter de provoquer une réorganisation de sa famille moins douloureuse pour lui.

Sur un autre plan, le processus éducatif est aujourd'hui envisagé comme un échange dans lequel l'enfant est considéré comme un partenaire. De multiples formes de négociation ont remplacé le modèle interne d'autorité statutaire. La privatisation des liens familiaux n'empêche pas l'existence d'une régulation sociale qui prône la responsabilité envers ses enfants et le partage du pouvoir². Cette évolution se traduit par une augmentation des prises de décisions par l'adolescent et des négociations intra-familiales. Mais celui-ci risque de ne pas parvenir à négocier une nouvelle forme de lien avec ses parents, différente de celle qu'il avait jusqu'alors.

Ceux-ci sont, par exemple, susceptibles de ne pas supporter tout éloignement de leur enfant. Ils se sentent abandonnés. L'adolescent a conscience du mal qu'il provoque, mais il ne peut faire autrement que poursuivre son exploration à l'extérieur de la famille. Tout se déroule alors dans de mauvaises conditions. Les comportements des uns et des autres sont de plus en plus inappropriés. Les dysfonctionnements s'amplifient ; les relations entre l'adolescent et ses parents deviennent source d'incompréhension mutuelle, menaçant de provoquer une rupture de toute vie commune. L'adolescent ne fréquente plus le domicile familial. Ou bien, lorsqu'il est présent, la violence règne, les confrontations physiques ayant succédé à l'absence de dialogue.

A l'inverse, des parents distants de leur enfant ne lui permettent pas non plus d'organiser sa découverte du monde extérieur. L'adolescent ne possède pas de limites. Confronté à son désarroi, il part dans toutes les directions. Ses parents ne le guident pas. Il court des risques. Il peut prendre de plus en plus de distance par rapport à sa famille. Les liens familiaux se dissolvent.

Si les relations entre les parents ou entre d'autres membres de la famille sont difficiles, l'adolescent a également du mal à se construire. Il risque, en effet, de se réfugier dans le repli sur lui-même ou la fuite.

¹ PETITOT, F. (1996). Pour le "bien de l'enfant", faut-il réunir tout de suite ce que l'on vient de séparer ? 175-186. In BASS, D. et PELLE, A. (sous la direction de). *Pour-suivre les parents des enfants placés*. Toulouse : Erès. p. 178.

² BASTARD, B., CARDIA-VONECHE, C. (1996). Pouvoir dans la famille, pouvoir sur la famille. *Sciences humaines*, hors-série n° 11. p. 48.

Dans les situations évoquées, les repères familiaux nécessaires à l'évolution de l'adolescent ne sont pas adaptés. Ce dernier ne sait plus à qui se fier. La mise en oeuvre d'un dispositif de suppléance familiale peut alors se révéler pertinente en vue d'interrompre la dégradation de la situation de cet adolescent. Il est évident que ces difficultés d'ordre familial mettent à mal le sentiment qu'il a de lui-même, et qu'elles risquent aussi d'entraver son processus de socialisation.

1.4 SES DIFFICULTES AVEC L'ENVIRONNEMENT

Dans une acception sociologique, la notion d'exclusion se situe à un niveau macro-social, à l'interaction entre un environnement social et des individus. Il s'agit du produit ou du résultat d'un défaut de la cohésion sociale globale. Mais cette notion est aussi employée en tant que phénomène individuel ; l'exclusion est alors le produit ou le résultat d'un défaut d'insertion ou d'intégration. Elle est de plus en plus utilisée depuis les années 70. Auparavant, on parlait d'inadaptation sociale. La société était considérée comme "bonne", il fallait s'y adapter. L'inadaptation était définie par rapport à certains modèles de conduite et présentée comme la conséquence d'un trouble de la relation entre l'individu et la société, indique Michel Lemay ¹. Aujourd'hui, il est fréquent de considérer la société à l'origine de l'exclusion.

D'après Philippe Nasse ², ce sont des ruptures se produisant sur un plan symbolique et sur celui des relations sociales qui créent l'exclusion. Des processus de stigmatisation provoquent la rupture symbolique. Ceux-ci se développent à partir de la dévalorisation des représentations de certaines catégories. Cette catégorisation isole les personnes ou les groupes non conformes, des autres, qualifiés de normaux. Le maintien du lien symbolique repose donc sur une valorisation des représentations de la société, des groupes qui la composent et de tous les individus. Cette première rupture au plan symbolique légitime la seconde, sur celui des relations sociales, celle qui met en place des différences de traitement social d'une catégorie à l'autre. Ainsi, la cohésion sociale et la lutte contre l'exclusion dépendent-elles de l'évitement de la rupture du lien, tant au plan symbolique qu'au plan social.

S'agissant de la scolarité, par exemple, des normes régissent ce qui est reconnu comme une progression moyenne et ce qui relève d'une situation d'échec

¹ LEMAY, M. (1973). *Psycho-pathologie juvénile*, Vol. 1. Paris : Fleurus.

² NASSE, P., (sous la direction de). (1992). *Exclus et exclusions ; connaître les populations, comprendre les processus*. La France, l'Europe, X° plan 89-92. La documentation française. p. 29.

scolaire. L'élève appartenant à cette seconde catégorie est de plus en plus tenu à l'écart de ceux qui progressent "normalement". Il est susceptible d'intérioriser l'étiquette négative qui lui est attribuée à l'école, et de l'étendre à d'autres aspects de sa vie. Ainsi, une distance se crée non seulement entre l'adolescent et l'école, mais aussi avec les autres lieux possibles de socialisation. L'adolescent peut alors fuir, soit en s'isolant et en se repliant sur lui-même, soit en se rapprochant d'autres adolescents rencontrant les mêmes difficultés que lui. Il connaît un processus de marginalisation, se positionne en retrait de la société. S'il s'isole, il vit un processus d'exclusion individuelle. S'il devient membre d'une bande de marginaux, le processus d'exclusion est collectif. L'adolescent peut aussi réagir en transgressant les règles de la société, de façon isolée ou en rejoignant une bande de délinquants : il s'agit alors d'un processus de déviance. Lorsqu'il se situe en retrait par absence de représentations collectives, on parle d'anomie.

"Le point de départ d'une prise en charge pour inadaptation sociale est, selon François Le Poulter, une accumulation de conduites contraires à des utilités sociales". L'utilité sociale désigne "un modèle de conduite sociale faisant référence à un ensemble de règles assez diverses : des lois, des normes, des valeurs..."¹. Elle diffère d'une communauté de vie à une autre. Plus que la gravité des écarts à la norme, c'est leur quantité et leur singularité qui provoquent l'intervention éducative. D'un quartier à un autre, par exemple, les appréciations portées sur le comportement d'un adolescent en difficulté divergent. Les mêmes actes délictueux ne provoquent pas une résonance identique auprès d'une population confrontée fréquemment à ce type de délits qu'auprès d'habitants d'un quartier où la délinquance est exceptionnelle. Ainsi, chaque domaine de la vie quotidienne est défini en termes de comportements, d'une part, attendus, conformes, et d'autre part, marginaux, déviants.

L'adolescent exclu de sa famille risque de rencontrer des difficultés à établir des liens satisfaisants avec son environnement.

Si les parents d'un adolescent vivent eux-mêmes un processus d'exclusion, il est probable qu'il en soit de même pour lui, surtout si les liens familiaux sont forts. En effet, l'adolescent, se situant souvent dans la lignée de l'appartenance sociale de ses parents, il lui est difficile d'envisager de se désolidariser de sa famille.

¹ LE POULTIER, F. (1986). *Travail social, inadaptation sociale et processus cognitif*. Vanves : CHERHI-PUF, p. 14.

Ainsi, un processus individuel ou familial d'exclusion vécu par l'adolescent, constitue une difficulté motivant la mise en oeuvre d'un dispositif de suppléance familiale. Dans le premier cas, en effet, on constate fréquemment que ce processus est concomitant d'une détérioration de l'image et de l'estime que l'adolescent a de lui-même et de son lien de filiation. Dans le cas d'une exclusion vécue par la famille et lorsque l'adolescent reste fidèle au modèle familial, sa socialisation n'est qu'hypothétique. S'il rencontre des adultes lui présentant d'autres valeurs que celles vécues avec ses parents, dans le cadre d'un dispositif de suppléance familiale par exemple, il risque de connaître des problèmes de loyauté. Adopter le modèle extra-familial peut alors provoquer une détérioration de ses liens familiaux et donc de ceux qui le lient à lui-même.

Cette organisation, en trois types distincts, des difficultés motivant la mise en place d'un dispositif de suppléance familiale, nécessite d'envisager les articulations entre ces types.

1.5 LES ARTICULATIONS ENTRE CES TROIS TYPES DE DIFFICULTES

Gilles Gendreau ¹, s'inspirant du "*Cadre de référence sur l'orientation et l'organisation des centres de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation*" du Gouvernement du Québec, indique que la mise en oeuvre d'une intervention spécialisée est conséquente à l'impuissance relative du jeune lui-même ou de son milieu à apporter une réponse adaptée aux besoins de l'adolescent, et à remédier aux problèmes qu'il manifeste. Mais, dans la réalité, il n'est pas facile de repérer la défaillance la plus préoccupante. D'une part, le rapprochement des comportements les plus spectaculaires et des souffrances les plus aiguës est malaisé. L'adolescent se sentant en détresse juge souvent le recours à la parole délicat et dangereux et n'a pour seule possibilité d'expression que le passage à l'acte ². Ses attitudes délictueuses risquent ainsi de focaliser l'attention de son entourage sur la qualité de son lien social au détriment de celle de ses autres liens. D'autre part, son évolution n'est pas linéaire : il connaît des crises. Il est donc nécessaire d'agir avec discernement dans les décisions de mesure d'aide à prendre.

¹ GENDREAU, G. et al. (1993). *Briser l'isolement entre jeune en difficulté, éducateurs et parents*. Montréal : Sciences et Culture. p. 40.

² POMMERAU, X. (1997). *op. cit* p. 245.

La mise en oeuvre d'un dispositif de suppléance familiale est, selon Myriam David, liée à la présence simultanée de trois facteurs : une situation familiale et sociale poussant à la séparation ; un lien parent-enfant détérioré ; des intervenants sociaux qui privilégie cette forme d'aide ¹.

Une étude ² de la population s'appuyant sur un accueil résidentiel en Savoie met en évidence que les motifs avancés pour justifier la mise en oeuvre d'un dispositif de suppléance familiale relèvent, le plus souvent, d'une situation familiale détériorée et non de difficultés liées au seul adolescent.

Pour J-P. Assailly, dans une perspective d'épidémiologie sociale, si une mesure de suppléance familiale révèle un dysfonctionnement de la famille, "*il n'existe pas une entité nosographique homogène lorsque l'on considère la diversité des types d'adversités psycho-sociales qui peuvent conduire ou non au placement de l'enfant*" ³.

Dès 1945, Fernand Deligny, alors éducateur à l'institut médico-pédagogique d'Armentières, disait, à propos des jeunes accueillis dans cette institution, qu'"*il y a trois fils qu'il faudrait tisser ensemble : l'individuel, le familial, le social. Mais le familial est un peu pourri, le social est plein de noeuds. Alors on tisse l'individuel seulement. Et l'on s'étonne de n'avoir fait que de l'ouvrage de dame, artificiel et fragile*" ⁴. Nous adhérons à ce point de vue qui signifie que les trois types de difficultés rencontrées par un adolescent sont étroitement liées.

Le sentiment d'être aimé constitue une des nourritures de l'estime de soi. Une faible estime personnelle est vraisemblablement en relation avec la détérioration de la qualité des relations familiales. En outre, un manque de confiance en ses propres capacités et une mauvaise image de soi-même, entravent le mouvement vers les autres, et déclenchent un processus d'exclusion. De mauvaises relations entre l'adolescent et sa famille sont, la plupart du temps,

¹ DAVID, M. (1989). *Le placement familial, de la pratique à la théorie*. Paris : ESF. p. 67.

² ASSOCIATION SAVOYARDE DES CHEFS D'ETABLISSEMENTS SANITAIRES ET SOCIAUX. (1996). *Etude de la population accueillie en Savoie dans les établissements à caractère social*. Polycopié. p. 17.

Quatre motifs sont mis en avant pour justifier plus de 60% des placements. Il s'agit des difficultés scolaires, de la précarité des repères familiaux, de parents débordés et de relations parents-enfants peu stimulantes. Les auteurs de ce Rapport attribuent la qualité d'alibi au motif "difficultés scolaires". Les autres raisons invoquées sont la maltraitance, les problèmes psychiatriques des parents, et l'échec d'un placement antérieur, chacun d'entre eux justifiant environ 5% des placements. Dans l'échantillon étudié, les 10-15 ans représentent 45% de l'effectif global, les 16-17 ans, 31%

³ ASSAILLY, J-P. (1989). L'épidémiologie des placements d'enfants. In CORBILLON, M. (coordonné par). *L'enfant placé, actualité de la recherche française et internationale*. Paris : CTNERHI-PUF. p. 48.

⁴ DELIGNY, F. (1945). *Graine de crapules*. Paris : Editions Victor Michon. pp. 55-56.

concomitantes de la dégradation du lien que l'adolescent a avec lui-même, et concernent également le processus d'intégration sociale. Un adolescent traversant un processus d'exclusion, surtout si ce n'est pas le cas des autres membres de sa famille, connaît simultanément des difficultés avec lui-même et avec ceux-ci.

Envisager des articulations entre les trois types de difficultés nous incite à proposer une expression prenant en compte ce point de vue pour qualifier les adolescents concernés. D'autres paramètres la précisent.

1.6 POURQUOI PARLER D'ADOLESCENTS EN SITUATION DE DIFFICULTE ?

Quelques prolégomènes nous semblent nécessaires à la compréhension de l'expression retenue pour qualifier les adolescents sur lesquels porte cette recherche. En effet, les termes utilisés pour qualifier la situation d'une personne indiquent la variété des regards portés sur elle ainsi que les intentions classificatrices et interprétatives des observateurs. Si organiser le monde social en secteurs distincts et significatifs, c'est-à-dire en catégories, est nécessaire pour faire face à toutes les informations qui attirent l'attention, cette activité est basée sur des processus cognitifs susceptibles de conduire à des erreurs ; les préconceptions stéréotypées et les théories implicites de la personnalité, entre autres, en relèvent.

L'on sait que la catégorisation sociale provoque souvent l'attribution de données stéréotypées aux catégories créées et altère les jugements portés à partir de celles-ci ¹. Marcel Postic met en évidence les conséquences néfastes de l'effet de halo, c'est-à-dire de la *"tendance à être influencé par une impression générale pour décrire différentes caractéristiques d'un même sujet"* ². François Le Poulter en vient même à parler, à propos du travail social, de *"prêt-à-porter cognitif"*. En effet, les éducateurs *"font comme tout le monde, ils empruntent des raccourcis cognitifs. Ils infèrent un comportement qu'ils n'ont pas observé d'un autre comportement auquel ils ont été confronté. Ils génèrent un trait à partir d'une seule donnée observable. (...) A partir d'informations partielles et lacunaires, ils mobilisent des constructions toutes faites qui sont facilement accessibles en mémoire et qui économisent un travail important de recherche et de compilation"*

¹ MOSCOVICI, S. (sous la direction de). (1994). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Nathan. p. 198.

² POSTIC, M. (1994). *La relation éducative*. Paris : PUF. p. 106.

de données " ¹. Toute catégorisation risque de générer une stigmatisation. Marcel Postic ² insiste sur les dégâts provoqués par les étiquettes collées sur les adolescents, en particulier, le danger d'enfermement dans celles-ci. Etre accueilli dans une institution spécialisée signifie avoir connu des difficultés qui ont motivé cette mise à l'écart du milieu habituel et peut, par exemple, faire endosser à l'adolescent concerné, l'étiquette de délinquant. La catégorisation est susceptible de renforcer l'identification des adolescents à des symptômes. En effet, leur appétence pour résoudre la question de leur identité peut les pousser à préférer endosser l'étiquette de toxicomane, de délinquant, etc, plutôt que d'avoir le sentiment de ne pas exister ³.

Les membres des équipes éducatives privilégient implicitement, dans leurs pratiques quotidiennes, les déterminismes psychologiques pour expliquer les conduites et les situations d'inadaptation sociale. Jacques-Philippe Leyens remarque que, "*pour expliquer un comportement donné, nous négligeons souvent les variables situationnelles qui en sont réellement responsables au bénéfice de dispositions de personnalité qui n'y sont pour rien*" ⁴ : erreur qualifiée de "fondamentale" en psychologie sociale. François Le Poulter en déduit que "*les évaluations en termes de traits de personnalité dépendraient alors d'une idéologie normative de ce que valent les gens d'abord sur le plan de leur adaptation sociale puis sur celui de leur ajustement à la mesure d'assistance ou de suivi dont ils sont l'objet*" ⁵.

A propos des adolescents susceptibles de s'appuyer ou s'appuyant sur un dispositif de suppléance familiale, plusieurs dénominations sont utilisées. Les enfants désignés aujourd'hui comme "*enfants en danger*" étaient considérés, il y a

¹ LE POULTIER, F. (1990). *Recherches évaluatives en travail social*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. p. 73.

² POSTIC, M. (1994). *op. cit.* Paris : PUF. pp. 103-104.

³ HUERRE, P. (1997) L'adolescence : approche historique. In COUPEY, P., LERAY, J-M. (coordonné par). *Adolescents et lieux d'écoute*. Actes des premières rencontres nationales sur les lieux d'écoute et d'accueil pour adolescents, Paris : Fondation de France / Centre départemental de l'enfance du Morbihan. p. 107.

⁴ LEYENS J-P. (1983). *Sommes-nous tous des psychologues ?* Bruxelles : Mardaga. p. 141.

Cet auteur rappelle la définition des "théories implicite de personnalité" qui "*correspondent à des croyances générales que nous entretenons à propos de l'espèce humaine, notamment en ce qui concerne la fréquence et la variabilité d'un trait de caractère dans la population. Affirmer que tout homme est profondément bon et raisonnable revient à dire que bonté et raison humaine se rencontrent avec une fréquence illimitée et une variabilité nulle*".

LEYENS, J-P. (1983). *op. cit.* p. 38.

⁵ LE POULTIER, F. (1986). *op. cit.* p. 28.

peu, comme des enfants "*dangereux*"¹. Entre-temps, ils furent considérés comme des "*malades*". Cette évolution renvoie au mouvement évoqué par Jean-Sébastien Morvan : "*l'adolescent, la famille, la société sont aux prises avec une violence circulante, tantôt effet, tantôt cause, installée en mode de fonctionnement qui, inlassablement, se reproduit de façon inéluctable*"².

L'observatoire décentralisé de l'action sociale (ODAS), qui étudie la maltraitance des enfants en France, classe les difficultés, relevant d'une démarche de prévention ou de protection, selon la graduation suivante : l'enfant maltraité, l'enfant en risque et l'enfant en danger. Le premier est "*celui qui est ou serait victime de violence physique, d'abus sexuels, de cruauté mentale, de négligences lourdes ayant des conséquences graves sur son développement physique et psychologique*"³. La mise en place d'un dispositif de suppléance familiale est incontournable pour protéger l'enfant. Le deuxième est "*celui qui connaît des conditions d'existence marquées par les difficultés familiales qui compromettent les conditions de son éducation*"⁴. Cet enfant se trouve dans une situation où le danger potentiel auquel l'expose son environnement familial est suffisamment avéré pour justifier une intervention des services sociaux. Le troisième n'est pas directement victime d'un environnement familial maltraitant : il souffre de conditions d'existence qui fragilisent ou menacent son développement et son épanouissement personnel. Cependant, ces définitions n'ont pas de valeur juridique. En 1998, selon l'ODAS, 19000 enfants ont été signalés comme maltraités, 64000, en risque, et 83000, en danger⁵.

L'expression "*adolescents difficiles*" est fréquemment employée, par les équipes éducatives, pour parler des jeunes qui mettent à mal les dispositifs spécialisés censés les aider. Ainsi, Maryse Vaillant considère "*très largement les adolescents difficiles, comme les jeunes qui perturbent ou inquiètent, par leurs comportements, les dispositifs conçus pour les aider, les protéger, les prendre en charge*"⁶. Ces adolescents au comportement déviant grave sont aussi dénommés "*cas lourds*".

¹ LASSUS, P. (1998). Plaidoyer pour Oedipe : coupable, puis malade... victime enfin ! *Lien social*, 427. p. 11.

² MORVAN, JS. (1999). De l'exclusion à l'acceptation, une approche psychodynamique. *Educations*, n°17. p. 76.

³ Référence ODAS cité par PAVIET, C. (sous la responsabilité de). (1998). *Prévention et protection de l'enfance : Référentiel départemental*. Document dactylographié. p. 10.

⁴ PAVIET, C. (sous la responsabilité de). (1998). *ibid.*

⁵ Rapport annuel de l'ODAS, cité par BOUQUIN, R. (sous la responsabilité de). (1999). *Enfance en danger : le rapport de l'ODAS*. *Forum des sauvegardes*, n° 7. p. 12.

⁶ VAILLANT, M. (1989). Introduction. In VAILLANT, M. et al. *Les adolescents difficiles*. Vauresson : CFEES. p. 10.

Monique Bauer présente la définition utilisée par les chercheurs canadiens francophones qui parlent de "*mésadapté socio-affectif*" à propos d'"*individu qui manifeste des problèmes de comportement affectif et social incompatibles avec la qualité et la quantité des situations et des actes éducatifs de l'enseignement ordinaire*"¹. On emploie également souvent l'expression "*enfant cas social*". De façon opératoire, Monique Bauer définit "*l'enfant non cas social*" comme "*un enfant qui compte sur une "famille" qu'il reconnaît comme sienne, de laquelle il escompte protection, sécurité ou avec laquelle il entrevoit une possibilité de vie commune*"². Elle utilise également la notion de "*jeune présentant des troubles situationnels*" pour définir un jeune atteint de "*troubles apparaissant à l'occasion de situations conflictuelles se manifestant sous forme de troubles du comportement, d'échecs scolaires, de réactions anti-familiales ou anti-sociales et d'actes psycho-névrotiques*"³.

Cette présentation est loin d'être exhaustive. Nous nous limitons ici aux termes et expressions les plus usités. Pour parler des adolescents concernés par un dispositif de suppléance familiale, nous tenons donc à prendre en compte, d'une part, le caractère situationnel de la difficulté et, d'autre part, les capacités dynamiques de transformations importantes de l'adolescent. Nous rejoignons ainsi la position d'Hubert Flavigny qui préconise d'éviter d'enfermer les adolescents dans une étiquette nosologique, "*qui aurait tendance à fixer un pronostic, afin de laisser ouverte une évolution positive pour l'avenir*"⁴.

Nous privilégions donc l'expression *adolescent en situation de difficulté*. Elle ne veut que rendre compte d'une situation repérée comme difficile par certaines personnes au moment de son énoncé.

Il existe différents types de mesures d'aide éducative concernant un adolescent en situation de difficulté. Ce dernier peut, en effet, s'appuyer sur un dispositif organisé à partir de son lieu de vie habituel (sa famille la plupart du temps) ou sur un accueil mis en place dans un lieu autre que son environnement habituel. C'est sur ce second type d'aide éducative dénommée "suppléance

¹ BAUER, M. et al. (1981). *La multiplicité des intervenants ; impact dans la prise en charge de jeunes présentant des trouble situationnels*. Paris : CTNERHI. p. 14.

² BAUER, M. et al. (1980). *La multiplicité des intervenants ; impact dans la prise en charge des "enfants cas sociaux"*. Paris : CTNERHI-PUF. p. 5.

³ BAUER, M. et al. (1981). *op. cit* p. 8.

⁴ FLAVIGNY, H. (1981). De l'évolution d'un service hospitalier de psychiatrie pour adolescents et jeunes adultes vers le secteur et les structures intermédiaires. *L'information psychiatrique*, 57, n° 2. p. 153. In LEHALLE, H. (1991). *op. cit* p. 177.

familiale" que porte cette recherche. Nous allons maintenant développer quelques unes de ses caractéristiques.

DEUXIEME CHAPITRE

LA SUPPLEANCE FAMILIALE

Paul Durning définit la suppléance familiale comme *"l'action auprès d'un mineur visant à assurer les tâches d'éducation et d'élevage habituellement effectuées par les familles, mises en oeuvre partiellement ou totalement hors du milieu familial dans une organisation résidentielle"* ¹. S'appuyant sur une analyse suggérée par Jacques Derrida, il distingue *"la suppléance qui suppose simultanément un manque et un supplément qui ne vient pas combler à l'identique le manque, et la substitution qui réfère à un remplacement du même par le même"* ². La substitution ne s'applique alors que dans la seule situation de l'adoption ; elle consiste à remplacer les parents. La suppléance permet à la famille de garder ou de retrouver sa place, en la sollicitant dans un certain nombre d'actes éducatifs.

Afin de spécifier la fonction de suppléance familiale en internat, Paul Durning ³ propose une typologie en termes de tâches. Il établit celle-ci à partir d'une comparaison entre la représentation courante de l'éducation d'un enfant dans sa famille et les activités mises en place dans un dispositif de suppléance familiale. Sont retenues des tâches *"domestiques"* (préparation des repas, entretien du linge, ménage, etc), *"techniques"* (réparation ou aménagement des locaux), *"de garde"* (surveillance), d'*"élevage"* (nourrir, habiller, laver, etc), *"éducatives"* (apprentissage, acquisition de comportements sociaux adaptés, stimulation), de *"suivi ou de coordination"* (santé, scolarité, etc) et de *"référence sociale"* (différents choix que l'adulte peut être amené à effectuer). Cette typologie permet de spécifier la fonction de suppléance familiale par rapport à celles qui relèvent, entre autres, des domaines pédagogique, médical, thérapeutique, et qui sont susceptibles d'être également assurées dans le cadre d'un tel dispositif.

Dans les paragraphes suivants, nous exposons d'abord quelques caractères fondant toute action éducative. Puis nous abordons la séparation comme spécificité de la suppléance familiale. Nous envisageons ensuite successivement le cadre juridique de celle-ci, l'accueil résidentiel et l'exercice des droits de l'enfant et de l'autorité parentale dans un tel dispositif. Nous en venons

¹ DURNING, P. (1986). *Education et suppléance familiale en internat*. Paris : CTNERHI. p. 102.

² DURNING, P. (1994). Les séparations thérapeutiques en 1993 ? De l'importance des processus éducatifs en jeu avant, pendant et après le placement. *Neuropsychiatrie de l'Enfance*, 42 (8-9). p. 663.

³ DURNING, P. (1995). *Education familiale ; acteurs, processus et enjeux*. Paris : PUF. pp. 234 à 237.

enfin à la nécessité et aux limites d'une relation partenariale entre famille et équipe éducative.

2.1 QUELQUES CARACTERES DE L'ACTION EDUCATIVE

Charles Gardou indique que les actions éducatives se déploient autour de trois axes : le sens, la manière et la matière. En effet, ces actions *"renvoient à des convictions, à des référents philosophiques, à des valeurs, à un projet sur l'Homme"*¹, ce qui fonde leur sens. Pour ce qui est de la manière, *"elles engagent puissamment, dans l'exercice professionnel, une personne avec son identité, ses ressources, ses carences, ses intuitions, sa capacité d'exposition à l'autre et sa perméabilité au désarroi des plus déshérités"*². S'agissant de la matière, ces actions *"requièrent, à des degrés divers, des savoirs, des habiletés, des méthodes et des techniques spécifiques appliquées à l'humain"*³.

Nous caractérisons l'axe du sens à partir des principes d'éducabilité et de réciprocité, celui de la manière, à partir de l'attitude d'éducateur-témoin et celui de la matière, à partir de la pédagogie des conditions.

2.1.1 L'éducabilité et la réciprocité

Il est question d'éducation, affirme Charles Hadji, *"chaque fois qu'est exercée, sur un individu ou un groupe d'individus, une action visant à modeler le comportement des personnes concernées de façon à l'infléchir dans un sens jugé souhaitable"*⁴. En outre, la relation éducative se définit comme *"l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et celui qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée"*⁵.

S'interroger à propos du sens d'une action éducative, c'est envisager ce qui renvoie à la responsabilité propre de l'éducateur, à la manière dont il est capable de proposer à l'autre les conditions susceptibles de favoriser son développement. L'exercice de cette responsabilité repose, entre autres, sur *"l'effort pour lier deux principes pourtant apparemment contradictoires : le **principe d'éducabilité***

¹ GARDOU, C. et al. (1997). *op.cit.* p. 14.

² GARDOU, C. et al. (1997). *ibid.*

³ GARDOU, C. et al. (1997). *ibid.*

⁴ HADJI, C. (1992). *Penser et agir l'éducation*. Paris : ESF éditeur. p. 31.

⁵ POSTIC, M. (1994). *La relation éducative*. Paris : PUF. p. 22.

qui veut que l'on attende toujours que l'autre réussisse et que l'on fasse tout pour cela et le **principe de non-réciprocité** qui veut que, si l'on a tout à donner à l'autre, on n'a rien à exiger de lui, ni sa reconnaissance, ni sa soumission, ni même sa réussite" ¹. Croire en l'éducabilité de l'autre suppose d'anticiper les changements et créer les conditions nécessaires à leur émergence. La confiance constitue une de ces principales conditions : confiance dans les capacités de changement de l'autre, dans le bien-fondé de l'éducation, en ses propres compétences d'éducateur ². Il existe toujours des réussites antérieures sur lesquelles s'appuyer pour renforcer sa propre conviction de la valeur de ce premier principe. Interrogeons à présent le deuxième. En effet, la relation éducative constitue un processus de transformation de soi pour chacune des personnes engagées, l'occasion d'une évolution conjointe, par une action de l'éducateur sur le jeune, et du jeune sur l'éducateur. Pour Jacques Ladsous, "toute relation qui ne serait pas un échange, conduirait à la soumission de l'un à l'autre, à la disparition des identités. Seule la réciprocité permet de se conserver soi-même" ³. Ainsi, chaque rencontre éducative, portant les germes d'un enrichissement mutuel des personnes qu'elle concerne, contient une forme de réciprocité.

Toute intervention éducative nous paraît ancrée dans ces deux principes : l'éducabilité des personnes s'appuyant sur elle et la réciprocité entre celles qu'elle engage.

2.1.2 L'éducateur-témoin

A travers le rôle d'éducateur-témoin, c'est la qualité d'authenticité qui est privilégiée : "L'éducateur est avant toute autre chose un témoin, qui manifeste, par sa façon de vivre, de l'excellence d'une forme de vie. Autrement dit encore, seule une personne humaine authentique peut faciliter l'émergence d'autres personnes humaines" ⁴. G. Marian Kinget définit l'authenticité comme "l'état d'accord qui existe entre l'expérience et sa représentation dans la conscience" ⁵. Préconisant une attitude identique, Fernand Deligny lance même un juste avertissement :

"Si tu joues au policier, ils joueront aux bandits.

¹ MEIRIEU, P. (1994). *L'envers du tableau*. Paris : ESF éditeur. p. 73.

² WALTER, B. (1997). *La famille peut-elle encore éduquer ?* Toulouse : Erès. p. 112.

³ LADSOUS, J. (1997). Echapper au totalitarisme de la normalité. In GARDOU, C. *Professionnels auprès des personnes handicapées. Le handicap en visages*. Tome 4. Toulouse : Editions Erès. p. 60.

⁴ HADJI, C. (1992). *op. cit* p. 137.

⁵ KINGET, G-M. (1962). La méthode non-directive. In ROGERS, C. et KINGET, G-M. *Psychothérapie et relations humaines : théorie et pratique de la thérapie non-directive, Vol. 1*. Louvain : Publications universitaires. p. 100.

*Si tu joues au bon Dieu, ils joueront aux diables.
Si tu joues au geôlier, ils joueront aux prisonniers.
Si tu es toi-même, ils seront bien embêtés" ¹.*

Michel Lemay rejoint lui aussi ce point de vue en affirmant que l'éducateur s'appuie, entre autres, sur sa manière d'être pour constituer "*un lieu privilégié de création, d'expression, de réalisation, d'identification et de projection permettant, par sa présence effective, efficace, influente et significative, de proposer à un sujet en difficultés un champ d'expériences sociales l'invitant à se définir et à se redéfinir dans son identité personnelle vis-à-vis d'un groupe social donné*" ². Une telle démarche peut être favorisée, d'un côté, par la reconnaissance, par les membres de l'équipe éducative, de leurs incertitudes, de la fragilité de leurs ancrages et, par ailleurs, par une réflexion sur ce qui surgit au cours de la rencontre avec les personnes s'appuyant sur la mesure de suppléance familiale.

Néanmoins, dans les "*métiers de l'humain*", chacun est envahi par ses passions, déporte, reporte, dénie, attribue, projette, clive, idéalise ³. L'adulte est aussi le réceptacle d'un lot d'émotions en provenance de l'adolescent, qui tend à le transformer en l'image d'une personne passée ou absente. La psychanalyse, en tant que modèle de développement du psychisme de l'être humain, peut alors éclairer l'éducateur "*sur ce qui est en jeu dans le procès pédagogique, et qui se joue, pour une part essentielle, sur la scène de l'inconscient*" ⁴. Ainsi, quand il décrit un enfant, l'éducateur se décrit : "*le "Je" et le "Tu" se déterminent mutuellement*" ⁵. Reconnaître l'existence d'un processus d'intersubjectivité, en opérant une prise de distance par rapport à ses affects, relativise alors notre approche de l'autre. Les capacités à douter et à se laisser interpellé jusque dans ses défenses permettent de ne pas verser dans le schématisme, de ne pas se laisser enfermer dans des visions réductrices ou des généralisations ⁶. La mise en oeuvre de telles capacités laisse la place au tâtonnement, augmente la réceptivité à l'autre et renforce le rôle de témoin de l'éducateur.

2.1.3 Vers une pédagogie des conditions

¹ DELIGNY, F. (1945). *op. cit.* p. 20.

² LEMAY, M. (1993). *op. cit.* p. 110.

³ CIFALI, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF. pp. 128-129.

⁴ HADJI, C. (1984). Psychanalyse et éducation : sur l'idée d'un enseignement éclairée par la psychanalyse. *Cahiers Binet-Simon*, n° 597. p. 58.

⁵ CIFALI, M. (1994). *op. cit.* p. 42.

⁶ GARDOU, C. et al. (1997). *op. cit.* p. 22.

L'expression "*pédagogie des conditions*", que nous empruntons à Philippe Meirieu ¹, signifie que l'éducateur n'agit que sur les conditions qui permettent à celui qu'il éduque d'agir lui-même. Charles Hadji adopte un point de vue identique en énonçant que "*si l'éducateur est architecte, ce n'est pas de l'individu, mais de l'espace où l'individu construit sa personne*" ². Pour Hervé Magnin, "*notre savoir dans l'action éducative doit être mobilisé pour l'intelligence des moyens à mettre en oeuvre et non pour l'interprétation et la maîtrise de la destinée des jeunes dont nous avons la charge provisoire*" ³. L'éducateur est avant tout un organisateur : l'un de ses premiers rôles consiste en effet "*à mettre en place les conditions externes qui fourniront au jeune des opportunités d'exercer et de développer ses forces, des opportunités qui court-circuiteront ses vulnérabilités et lui permettront de se mettre en marche dans un processus évolutif*" ⁴.

Camille Thouvenot relève que le point de vue mécanique, duquel on voit l'effet suivre la cause, n'est pas opératoire pour qualifier le champ de l'éducation spécialisée ⁵. Les pratiques mises en oeuvre ne constituent pas des techniques mais des rites prescriptifs, signifiant aux usagers les effets qu'ils sont censés produire. L'efficacité est de nature symbolique et la relation est fondée sur les significations qu'elle engage. La prise en compte de ce point de vue conduit à refuser toute idée de relation causale entre la mise en oeuvre de conditions jugées éducatives et les effets qui leur sont attribués.

Nous employons l'expression *est susceptible de* pour envisager l'éventuel rapprochement entre les conditions déployées et les modifications observées à l'issue de l'intervention, et pour marquer notre prudence à l'égard de toute idée de relation causale entre les premières et les secondes.

Organiser l'environnement pour le rendre éducatif revient à proposer à l'adolescent, et éventuellement aux membres de sa famille, des situations qui leur posent problème, mais qu'ils ont la capacité de résoudre, afin de favoriser leur développement. Les éducateurs professionnels "*savent par expérience*, dit Gilles Gendreau, *qu'aucune transformation éducative ne s'effectue sans déséquilibre, sans conflit*

¹ MEIRIEU, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF éditeur. p. 84.

² HADJI, C. (1992). *op. cit* p. 140.

³ MAGNIN, H. (1997). *op. cit* p. 228.

⁴ GENDREAU, G. (1978). *L'intervention psycho-éducative*. Paris : Fleurus. p. 56.

⁵ THOUVENOT, C. (1991). *L'éducateur et son efficacité : contribution à une étude d'homologies métaphoriques entre le champ de la magie et celui de l'éducation spécialisée*. Thèse de Sciences de l'Éducation : Université Lyon II.

THOUVENOT, C. (1998). *L'efficacité des éducateurs. Une approche anthropologique de l'action éducative spécialisée*. Paris : L'Harmattan.

entre ce que le jeune sait faire et répéter et ce qu'il a à découvrir ou à inventer et qui fait l'objet de tout projet d'éducation" ¹. Ainsi, un espace n'est éducatif qu'à la condition de présenter l'opportunité de mettre à l'essai de nouveaux savoir-être et savoir-faire. Les espaces éducatifs sont à envisager comme des "espaces de sécurité", dans lesquels la prise de risque est possible, où les uns ne se sentent pas jugés par les autres, "où l'on désamorce le jeu des attentes réciproques en rendant possibles des prises de rôles et de risques inédites". Il s'agit de "faire la place à celui qui vient et lui offrir les moyens de l'occuper" ². La construction d'un contexte sécurisant et valorisant par les membres de l'équipe éducative repose, entre autres, sur leur connaissance des forces et fragilités des personnes. Ce qui est "normal" en éducation, c'est que l'autre ne se laisse pas faire, qu'il résiste et cherche même à s'opposer, afin de rappeler à l'éducateur qu'il n'est pas un objet que l'on modèle, mais un sujet qui se construit. Philippe Meirieu dénomme "moment pédagogique" le moment où rien n'est joué à l'avance, au cours duquel un sujet interpelle la cohérence du dispositif afin d'explorer avec lui les éventuelles modifications à envisager.

2.2 LE TRAVAIL SUR LA SEPARATION COMME SPECIFICITE DE LA SUPPLEANCE FAMILIALE

Si tous les dispositifs de suppléance familiale reposent sur le principe de la séparation de l'enfant et de son milieu de vie familial, il est nécessaire de s'intéresser à l'organisation de cette séparation, car celle-ci n'est pas éducative en elle-même. Avant même de séparer, il faut déjà préparer le retour, avertissent Paul Durning ³ et Dominique Fablet ⁴. Se poser, dès la séparation, la question de l'après-mesure, oblige à être plus attentif, au cours de l'intervention, aux liens entre l'adolescent et son milieu de vie habituel, sa famille en particulier.

2.2.1 L'intérêt de la séparation

Richard Josefsberg définit la séparation comme "*la production d'un espace réel ou symbolique à l'intérieur d'un ensemble, d'une totalité qui a pour effet de constituer au moins deux éléments différenciés, distincts, pouvant se maintenir vivants et entretenant un*

¹ GENDREAU, G. et al. (1993). *op. cit.* p. 150.

² MEIRIEU, P. (1996). *op. cit.* pp. 70 et 73.

³ DURNING, P. (1994). *op. cit.* p. 662.

⁴ FABLET, D. (1993). Dispositifs innovant de suppléance familiale et prévention de l'exclusion. *Connexions*, n° 62. p. 94.

lien réel ou symbolique"¹. Elle permet la recomposition de l'espace initial et celle des liens entre les éléments nouvellement distingués. Cet auteur² parle de "*déliasion*" à propos de séparation, et de "*reliasion*" en ce qui concerne la reconstruction de liens. Les dispositifs de suppléance familiale s'appuient donc sur cette séparation pour proposer à l'adolescent en situation de difficulté de faire évoluer ses relations à lui-même, à sa famille et éventuellement à son environnement. Pour envisager leur mise en oeuvre, il est nécessaire de bien distinguer séparation et rupture. A ce sujet, Maurice Berger se dresse contre l'idéologie du lien qui se manifeste "*chaque fois qu'un intervenant peut penser le lien mais non la séparation*"³.

L'intervention spécialisée vise en même temps l'atteinte de buts en apparence contradictoires : "*supporter le jeune à s'individualiser, à répondre à ses besoins personnels, tout en satisfaisant son besoin d'affiliation familiale*"⁴. D'où l'importance primordiale de la participation des proches. La suppléance familiale peut être perçue comme un moyen d'éviter une rupture, qui, en l'absence du dispositif, aurait pu se réaliser.

2.2.2 L'organisation de la séparation

"*C'est la séparation annoncée, imaginée, puis vécue, accompagnée et commentée au travers de situations quotidiennes avec des éducateurs, qui est, selon Richard Josefsberg, la spécificité de la rééducation en internat*"⁵. Seule, la mise en oeuvre de trois conditions semble autoriser une telle dynamique : d'abord, un cadre organisé ; puis, un tiers témoin (suffisamment distinct de l'enfant et de l'événement pour pouvoir l'observer et témoigner, l'éducateur, le plus souvent) ; enfin, un temps d'élaboration, c'est-à-dire "*une prise de distance par un travail de réflexion, de liaison de moments de réalité vécus comme émotionnellement intenses*"⁶. Jean-Marie Petitclerc assigne cinq fonctions essentielles à l'institution, chacune d'elles possédant des dimensions éducative, sociale et thérapeutique. L'institution est un lieu de "*gestion de la mise à distance*", de "*construction d'histoire*", d'"*expression et de développement des capacités d'autonomie*", d'"*expérimentation de la vie sociale*" et de "*soutien à la formation*

¹ JOSEFSBERG, R. (1997). *Internat et séparations*. Toulouse : Erès. p. 33.

² JOSEFSBERG, R. (1997). *op. cit.* p. 56.

³ BERGER, M. (1992). *Les séparations à but thérapeutique*. Toulouse : Privat. p. 141.

⁴ MESNIL, M. (1993). *Relations familles*. Document inédit. Flers : C.E.P.I. Marie Crue. In GENDREAU, G. (1995). *op. cit.* vol. 1. p. 267.

⁵ JOSEFSBERG, R. (1997). *op. cit.* p. 77.

⁶ JOSEFSBERG, R. (1997). *op. cit.* p. 127.

scolaire et professionnelle"¹. Ces propositions convergent vers la nécessité d'un travail de réflexion, par l'adolescent, à partir de son vécu de séparation.

Ce travail de séparation réalisé dans le cadre de l'accueil résidentiel, s'articule à un partenariat entre la famille et l'équipe éducative : ce qui autorise la première à prendre en compte l'évolution de l'adolescent et à porter sur lui un regard nouveau. Ces conditions sont nécessaires à l'amélioration des relations entre les différents membres de la famille. L'équipe de l'institution ou un intervenant ayant pour mission d'exercer une "double mesure", une assistance éducative en milieu ouvert (AEMO) par exemple, assure cette fonction.

Si, en accueil résidentiel, l'éducateur peut établir une relation avec chaque personne concernée par l'intervention éducative, l'essentiel de son action a pour cadre le groupe d'adolescents. Celui-ci constitue un lieu de socialisation permettant à chacun de ses membres de s'exercer aux tâches imposées par la vie en commun. Il est également un espace favorisant la reconnaissance de ce que l'on représente aux yeux des autres tout en percevant ce que ces derniers représentent pour nous. Chacun rejoue alors ce qu'il a connu au sein de sa famille et dans son environnement. La vie en collectivité facilite la comparaison des trajectoires individuelles. Il est ainsi possible pour l'adolescent, d'une part, de se rendre compte qu'il n'est pas seul à connaître des difficultés, et d'autre part, de repérer le parcours des "anciens" qui ont réussi à surmonter des moments semblables à ceux qu'il traverse². Ainsi, "*face à l'attraction, manifeste à l'adolescence, pour le compagnonnage des pairs et des copains*, écrit Gisèle Fiche, *une stratégie éducative uniquement centrée sur l'individualité apparaît insuffisante*"³. Au sein du groupe, l'adolescent a également la possibilité de faire l'expérience de multiples fonctions, comme la prise de responsabilité, la négociation, l'acceptation d'être temporairement dirigé par un autre. Le groupe constitue aussi, pour lui, un lieu de réalisation à travers des projets envisagés et mis en oeuvre par ses membres. Une telle dynamique repose sur l'apprentissage, par chacun d'entre eux, de l'expression, de l'écoute, de l'entraide, du respect des normes collectives.

Toutefois, émergent deux dangers inhérents à la vie en internat : la "*proximité*" liée à la vie collective, à la permanence des regards, aux relations imposées entre personnes qui partagent le même quotidien, et la "*rigidité*"⁴

¹ PETITCLERC, J-M. (1998). *Le jeune, l'éducateur et la loi*. Paris : Editions Don Bosco. pp. 154-168.

² BRUEL. A. (1993). A propos de l'hébergement. In VAILLANT, M. (sous la responsabilité de). *L'hébergement éducatif*. Vaucresson : Centre National de Formation et d'Etudes de la PJJ. p. 44.

³ FICHE, G. (1993). A propos de l'action éducative en foyer. In VAILLANT, M. (sous la responsabilité de). *L'hébergement éducatif*. Vaucresson : CNFE de la PJJ. p. 116.

⁴ JOSEFSBERG, R. (1997). *op. cit* p. 53.

conséquence à l'organisation rationnelle de l'institutionnelle. Ce sont les qualités des membres de l'équipe éducative qui sont susceptibles de prévenir ces dérives, d'humaniser l'institution, et de personnaliser l'action éducative. Il existe, de plus, un risque de "surprotection institutionnelle" ¹ lorsque, seule la protection de l'adolescent est assurée au détriment de sa socialisation. Celui-ci peut être évité par la prise en compte de son milieu naturel à travers un questionnement de son mode de vie antérieur, et de ses nouvelles relations. La surprotection entrave le développement des compétences.

2.3 LE CADRE JURIDIQUE DU DISPOSITIF

Une mesure de suppléance familiale est organisée dans le cadre d'une mission assurée par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), ou dans celui d'une décision judiciaire. Nous nous référons à Pierre Verdier pour privilégier le terme de "mission" à celui de "mandat", couramment utilisé. Cet auteur précise que *"le mandat est un acte par lequel une personne est chargée d'en représenter une autre pour l'accomplissement d'un acte déterminé. (...). L'établissement ou service ne reçoivent pas un mandat, mais une mission, ce qui est beaucoup plus large et fait appel à plus de responsabilités"* ².

L'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), service départemental, correspond à une mission donnée par la loi au président du Conseil général. Selon l'article 40 du Code de la famille et de l'aide sociale (CFAS) ³, ce service est chargé de l'organisation et de la mise en oeuvre de l'aide auprès des mineurs, majeurs de moins de vingt et un ans, et des familles en difficulté, soit par des actions collectives soit par des prestations individuelles. S'agissant d'action menée auprès

¹ LEPAGE-CHABRIAIS, M. (1996). *Réussir le placement des mineurs en danger : manuel à l'usage des éducateurs*. Paris : Editions L'Harmattan. p. 116.

² VERDIER, P. (1995). *Lexicode de l'Aide Sociale à l'Enfance*. Paris : Bayard Editions. pp. 212-213.

³ Article 40 du Code de la famille et de l'aide sociale (CFAS) : *"Le service de l'aide sociale à l'enfance est chargé des missions suivantes :*

- *apporter un soutien matériel, éducatif et psychologique aux mineurs, à leur famille, aux mineurs émancipés et aux majeurs âgés de moins de vingt et un ans confrontés à des difficultés sociales susceptibles de compromettre gravement leur équilibre.*
- *Organiser, dans les lieux où se manifestent des risques d'inadaptation sociale, des actions collectives visant à prévenir la marginalisation et à faciliter l'insertion ou la promotion sociale des jeunes et des familles.*
- *Mener en urgence des actions de prévention.*
- *Pourvoir à l'ensemble des besoins des mineurs confiés au service et veiller à leur orientation, en collaboration avec leur famille ou leur représentant légal.*
- *Mener des actions de prévention des mauvais traitements"*.

des enfants, l'ASE dispose de différents moyens pour assurer sa mission : prestation d'une aide à domicile (intervention d'une travailleuse familiale, d'une aide-ménagère ou d'un service d'aide éducative, versement d'une aide financière), actions et clubs de prévention, et enfant confié au service (accueil provisoire ou décision de justice).

Nous envisageons, tout d'abord, l'accueil provisoire, le placement sur décision judiciaire, et l'extension de la protection aux majeurs de 18 à 21 ans. Puis, nous évoquons quelques droits de l'adolescent qui s'appuie sur un dispositif de suppléance familiale. Enfin, nous abordons l'exercice de l'autorité parentale dans un tel cadre.

2.3.1 L'accueil provisoire

Un accueil provisoire ¹ consiste en l'admission d'un mineur à l'ASE sur demande expresse de ses parents. Une assistance éducative en milieu ouvert (AEMO) ou un accueil dans le cadre d'un dispositif de suppléance familiale est alors mis en oeuvre. Cette procédure est totalement et exclusivement contractuelle. Décidée pour une durée déterminée, elle est susceptible d'être renouvelée, et nécessite l'accord explicite des parents qui peuvent mettre fin à cet accueil à tout moment. Ceux-ci conservent la totalité des attributs de l'autorité parentale. Si le mineur doit systématiquement être entendu, la procédure est éventuellement engagée sans son accord. A l'ASE, la pratique courante consiste à nommer un *réfèrent*, garant de la cohérence des interventions qui concernent le mineur, pendant toute la durée de la mesure. En effet, le service est à même d'organiser, simultanément, l'accueil de l'adolescent et le soutien à la famille. Dans ce type de situation, le réfèrent assure le lien entre les différents intervenants. Le responsable de l'ASE est directement informé de l'évolution de la situation.

2.3.2 Le placement ordonné par décision de justice

¹ L'accueil provisoire des mineurs : (AP, art. 46, alinéa 1 du CFAS).

Définition. Ce sont les mineurs que les parents confient au service ASE à la suite de difficultés momentanées et qui ne peuvent provisoirement être maintenus dans leur milieu de vie habituel.

Il s'agit d'un accord entre le service ASE et les parents. Le service ASE a la charge de pourvoir à l'ensemble des besoins de leurs enfants, mais en collaboration avec eux (...).

Un placement peut être ordonné par décision judiciaire. La protection judiciaire des mineurs s'organise à partir des dispositions relatives à la jeunesse délinquante, c'est-à-dire l'ordonnance du 2 Février 1945 ¹, et celles relatives aux jeunes en danger, loi du 4 Juin 1970. Au cours de cette recherche, nous ne prenons en compte que ces secondes dispositions. Le juge des enfants demeure le principal intervenant du dispositif judiciaire des mineurs. Mais le procureur de la République peut aussi être amené à prendre des décisions en urgence. L'article 375 ² du Code civil précise les conditions dans lesquelles une mesure d'assistance éducative est prononcée. Le mineur est alors maintenu dans son milieu de vie habituel ou placé.

Les critères devant permettre d'évaluer le danger sont vagues. Ce qui autorise, selon Jean-Pierre Rosenczveig, "*une adaptation permanente à toutes les situations où des enfants se trouvent en grande difficulté*", mais constitue "*à l'inverse un risque pour la liberté des familles en se développant sans garde-fous*" ³. Afin d'éviter l'arbitraire, le magistrat doit préciser, dans son ordonnance, en quoi la santé ou la sécurité ou la moralité du mineur se trouve menacée. Le critère de danger est nécessaire mais insuffisant pour provoquer l'intervention du tribunal pour enfants. Il s'accompagne obligatoirement du critère d'autorité. En effet, si les premières observations ou investigations montrent que les parents de l'adolescent refusent les mesures d'aide envisagées, seul un magistrat est en position de les imposer. Mais l'article 375-1 précise bien que "*(le juge des enfants) doit toujours s'efforcer de recueillir l'adhésion de la famille à la mesure envisagée*". L'audience permet à chaque partie d'être entendue. Effectivement, il est fait obligation au juge de convoquer le mineur, ses père et mère, le tuteur ou la personne ou le représentant du service à qui l'enfant a été confié, ainsi que toute personne dont l'audition lui paraît utile.

La durée de validité maximale d'un jugement ordonnant une mesure d'aide s'étend sur deux années. Le magistrat a la possibilité de décider une durée plus courte et de faire le point sur la situation à l'échéance prévue. Toutes les

¹ Article 2 de l'ordonnance du 2 février 1945 : "*Le tribunal pour enfants et la cour d'assises des mineurs prononceront, suivant le cas, les mesures de protection, d'assistance, de surveillance et d'éducation qui sembleront appropriées (...)*".

² Article 375 de la Loi du 4 juin 1970 : "*si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont **en danger**, ou si les conditions de son éducation sont gravement compromises, des mesures d'assistance éducative peuvent être ordonnées par justice à la requête des père et mère conjointement, ou l'un d'eux, du gardien ou du tuteur, du mineur lui-même ou du ministère public*".

³ ROSENCZVEIG, J-P. (1996). *Le dispositif français de protection de l'enfance*. Paris : Editions Jeunesse et droit. p. 448.

décisions concernant des mesures d'assistance éducative (AEMO et placement) sont susceptibles de faire l'objet d'un appel. Pour choisir le lieu de placement, le juge des enfants s'appuie sur l'article 375-3 ¹. Il a la possibilité, entre autres, de confier le mineur, soit directement à un lieu d'accueil, soit aux services de l'ASE.

Dans le premier cas, le magistrat est tenu au courant de l'évolution de la situation de l'adolescent par des rapports remis une ou deux fois par année, ou lors de circonstances particulières (difficultés rencontrées par l'équipe éducative dans son intervention auprès de l'adolescent, modification importante de la situation du jeune ou de sa famille,...). Toute demande de changement du lieu d'accueil du mineur est traitée par le juge des enfants. Il n'est pas question qu'un responsable d'établissement décide par lui-même de l'arrivée ou du départ d'un adolescent.

Le second cas correspond à une "garde". L'ASE organise alors l'aide qui lui paraît la mieux adaptée pour répondre aux difficultés rencontrées par le mineur. C'est un responsable de l'ASE qui est l'interlocuteur du magistrat et qui organise l'intervention. Il peut modifier le lieu d'accueil sans en référer au juge, ce qui autorise une souplesse de gestion en relation avec l'évolution de la situation de l'adolescent.

Pour les jeunes majeurs de 18 à 21 ans rencontrant des difficultés, la législation leur donne la possibilité de recourir à une mesure de protection sous la responsabilité du juge des enfants ² ou de l'ASE ³. Une telle intervention fait suite ou non à une action éducative entreprise pendant la minorité de l'adolescent. La mesure de protection n'est mise en place que pour un majeur qui la sollicite. Le juge ou l'ASE n'est pas obligé de répondre favorablement à la demande. La plupart de celles-ci sont exprimées par des adolescents qui s'appuyaient sur un dispositif de suppléance familiale jusqu'à leurs 18 ans et qui, estimant être trop fragiles pour s'en sortir seuls, demandent à ce que ce soutien soit maintenu.

¹ Article 375-3 : "S'il est nécessaire de retirer l'enfant de son milieu actuel, le juge peut décider de le confier :

1. A celui des père et mère qui n'avait pas l'exercice de l'autorité parentale ou chez lequel l'enfant n'avait pas sa résidence habituelle ;

2 A un autre membre de la famille, ou à un tiers digne de confiance ;

3. A un service ou à un établissement sanitaire ou d'éducation, ordinaire ou spécialisé ;

4. A un service départemental de l'Aide sociale à l'enfance. (...)"

² Le décret du 18 février 1975 précise que "jusqu'à l'âge de vingt et un ans, toute personne majeure ou mineure émancipée éprouvant de graves difficultés d'insertion sociale a la faculté de demander au juge des enfants la prolongation ou l'organisation d'une action de protection judiciaire".

³ L'article 46, alinéa 6 du CFAS énonce que "peuvent être également pris en charge à titre temporaire par le service chargé de l'Aide Sociale à l'enfance, les mineurs émancipés et les majeurs âgés de moins de vingt et un ans qui éprouvent des difficultés d'insertion sociale faute de ressources ou d'un soutien familial suffisant".

Si, en France, de 1980 à 1990, le nombre d'enfants et d'adolescents, âgés de 0 à 21 ans, accueillis à l'ASE dans le cadre d'un dispositif de suppléance familiale a baissé de plus de 20%, il a légèrement progressé depuis 1992 ¹. En 1998, ils étaient 144000 à s'appuyer sur un tel dispositif.

2.4 L'ACCUEIL RESIDENTIEL

L'accueil résidentiel constitue un des trois types de dispositif de suppléance familiale. Les deux autres sont, d'une part, la famille d'accueil, et, d'autre part, les structures intermédiaires et alternatives au placement, tels les lieux de vie, les villages d'enfants et le parrainage d'enfants. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons seulement à l'accueil résidentiel.

Evoquons maintenant l'évolution de ce type de dispositif, au cours des dernières décennies, puis ses caractères particuliers.

2.4.1 Son évolution au cours des dernières décennies

*"Le bien-fondé ou pas des **internats**, scolaires et spécialisés, constitue, selon Maurice Capul et Michel Lemay, un thème récurrent depuis très longtemps, aussi ancien sans doute que ces internats eux-mêmes" ². L'internat a connu, en France, son heure de gloire, au cours des années qui ont suivi la seconde guerre mondiale. Le pays s'est alors doté d'équipements spécialisés, vraisemblablement en raison de l'influence d'un modèle médical des troubles. Ce dernier préconisait le dépistage, le diagnostic, l'indication, l'orientation, la séparation du sujet de sa famille, le déplacement pour traitement dans un milieu spécialisé, et le retour en milieu habituel. "L'internat de rééducation avait été conçu pour **couper l'enfant de son milieu** en lui donnant de nouvelles habitudes de vie par le moyen de méthodes coercitives" ³. Henri*

¹ Enquête de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES) du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, citée dans le Journal du droit des jeunes, n° 193, mars 2000. p. 17

Parmi les 144000, 116000 étaient confiés à l'ASE et 28000 étaient placés directement par un juge dans un établissement ou un service.

Parmi les 116000 confiés à l'ASE, 85000 l'étaient dans le cadre d'une mesure judiciaire, et 31000, dans le cadre d'une mesure administrative.

Parmi ces 116000, 49% s'appuyaient sur une famille d'accueil et 37%, sur un accueil résidentiel.

² CAPUL, M., LEMAY, M. (1996). *De l'éducation spécialisée*. Toulouse : Erès. p. 85.

³ LE PENNEC, Y. (1991). Individualiser la prise en charge ? Evolution des méthodes de l'action éducative. *Droit de l'enfance et de la famille*, n° 33. p. 249.

et Fernand Joubrel ¹ remarquaient, en 1946, que, si dépister, observer, juger est indispensable, le plus difficile demeure la rééducation. Les résultats peu probants de la mise en oeuvre d'un tel modèle ont provoqué, à la fin des années 60, sa remise en cause.

Dans un contexte de mutation sociale, notamment liée à la forte croissance économique du pays, à l'accélération de l'urbanisation, à la poursuite de l'exode rural, à l'extension de la scolarisation, le VI^e Plan (1971-1975) marque une volonté de modernisation des institutions de l'Etat-providence. Ce Plan tourne le dos à l'aide sociale et s'engage sur la voie de l'action sociale. On privilégie l'action sur le milieu afin de favoriser l'intégration des personnes assistées dans la vie économique et sociale. Le VIII^e Plan (1976-1980), qui parle d'"Action Sociale Globale et Promotionnelle", confirme et renforce cette orientation. Différents Rapports ² portant sur les modes d'intervention sociale participent à cette dynamique. La décentralisation de l'action sociale, entrée en application le 1^{er} janvier 1984, accorde aux acteurs locaux le pouvoir de décider des modalités les plus appropriées pour organiser les interventions sociales. L'Etat abandonne le rôle d'exécutant omnipotentiel et prend celui de garant de la bonne application des lois.

La suppléance familiale en accueil résidentiel, touchée, elle aussi, par cette évolution, se trouve directement concernée par le Rapport Bianco et Lamy sur "l'aide à l'Enfance Demain", publié en 1980. Ses auteurs préconisent d'abord, le maintien de l'enfant dans la famille, chaque fois que possible, en développant l'action en milieu ouvert ; puis, le respect de la place de l'enfant et de sa famille dans les décisions les concernant ; ensuite, la diminution de la taille des établissements ; enfin, la concertation entre les différentes administrations et associations participant aux dispositifs d'aide. On assiste donc à une inversion de logique : on cherche désormais à favoriser le maintien des liens entre l'enfant et ses proches, en lieu et place de la séparation totale préconisée auparavant. *"La place des familles dans les dispositifs de suppléance familiale a été au centre de modifications*

¹ JOUBREL, H et F. (1946). *L'enfance dite "coupable"*. Paris : Bloud et Gay. p. 132.

² Rapport Schwartz en 1981 : "L'insertion professionnelle et sociale des jeunes".

Note d'orientation de Madame Questiaux du 28 mai 1982 indiquant que la finalité du travail social est l'insertion de l'individu dans la société. L'action sociale doit agir sur le développement des liens sociaux entre les groupes et les personnes. Solidarité est le maître-mot.

Rapport Bonnemaïson en 1982 : "Face à la délinquance : prévention, répression, solidarité".

Rapport Legrand en 1982 : "Pour un collège démocratique".

Rapport Dubedout en 1983 : "Ensemble, refaire la ville".

institutionnelles importantes", indiquent d'une même voix Michel Corbillon ¹ et Dominique Fablet ². La loi de 1970 sur l'autorité parentale, qui constitue un texte fondateur, rappelle que, en toute occurrence, les parents restent les parents. Eux seuls détiennent l'autorité parentale. Les lois de 1984 ³ et 1986 ⁴, qui définissent les missions de l'ASE et parlent de collaboration avec les familles, ont renforcé encore cette évolution. La Convention Internationale des Droits de l'Enfant va dans la même direction en affirmant la légitimité d'une protection et d'abord d'une protection familiale, pour l'enfant.

C'est à cette époque qu'est soulevée la question de l'évaluation des moyens mis en oeuvre et du travail réalisé. En effet, les nouveaux décideurs relèvent rapidement que le prix de journée en accueil résidentiel est environ sept fois plus élevé qu'une journée d'AEMO ⁵. Les établissements connaissent une réorganisation tant au niveau de leur capacité d'accueil respective dorénavant diminué que du mode d'accueil maintenant diversifié. Le refus de perpétuer des lieux dans lesquels prédominent le cloisonnement, la spécialisation, voire l'inattention à l'égard des résidents, favorise l'élaboration de nouveaux dispositifs éducatifs.

Nous avons évoqué, en introduction, l'inversion, à la Cordée, en moins de cinq années, du pourcentage d'accueil de jeunes filles originaires de départements hors région Rhône-Alpes par rapport à celui des adolescentes dont la famille résidait dans cette région.

Aujourd'hui encore, il advient que l'on assimile l'internat à une maison de correction ou de redressement. L'image d'institutions archaïques et ségrégatives demeure prégnante. En effet, le mot *internat* continue à provoquer une association d'idée avec l'*internement* des personnes déclarées irresponsables et dangereuses. Si

¹ CORBILLON, M., DULERY, A., MACKIEWICZ, M.P. (1997). La participation des familles dans un dispositif de suppléance familiale. *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 1, n° 2. p. 61.

² FABLET, D. (1998). L'internat spécialisé : évolution et innovations. *Communautés éducatives*, n° 105, déc. p. 16.

³ La loi du 6 juin 1984 est "*relative aux droits des familles dans leurs rapports avec les services chargés de la protection de la famille et de l'enfance*". L'article 55 du CFAS énonce que toute personne qui demande une prestation ou qui en bénéficie doit être informée, entre autres, des conditions d'attribution et des conséquences de cette mesure sur les droits et obligations de l'enfant et de son représentant légal. Les articles 57, 58 et 59 du CFAS précisent les conditions de prise en charge administrative d'un enfant. Le représentant légal est associé aux décisions.

⁴ La circulaire du 18 février 1986 précise les droits des usagers. Ce règlement est une source importante d'information et de protection contre les risques d'arbitraire, précise Jean-Marc Lhuillier. LHUILLIER, J-M. (1992). *Guide de l'aide sociale à l'enfance*. Paris : Berger-Levrault. p. 28.

⁵ En Savoie, en 1986, le prix de journée moyen d'un établissement est de 366F, alors que le prix d'une journée AEMO est de moins de 50F.

interne veut dire *qui est au-dedans* et *interné*, *qui est enfermé*, pour que "*l'interne ne soit pas interné, il faut que l'internat soit largement ouvert sur l'environnement social*" ¹.

Bien qu'utilisé dans le Code Civil ² et dans celui de la famille et de l'aide sociale ³, le terme *placement* est rejeté, car il objective l'enfant ou la personne concernée par la mesure d'aide éducative. Pour Pierre Verdier, "*dire d'un enfant qu'il est "placé", c'est dire qu'il est à sa place, que la solution est trouvée. Or, il n'y a pas d'enfants placés, il n'y a que des enfants **déplacés**, des enfants déportés, des enfants déracinés*" ⁴. Jean-Pierre Rosenczveig estime, lui, que "*un certain langage à base de placement, de garde, d'abandon, etc, date d'une autre époque de l'action sociale, celle où la personne concernée était gérée, je dirais, d'une manière totalitaire par le dispositif*" ⁵.

La dénomination *maison d'enfants à caractère social*, bien qu'appartenant au registre officiel, apparaît inadéquate ⁶. En effet, la dimension sociale ne constitue qu'un des volets du projet éducatif qui fonde l'existence de ce type d'institution.

Le terme *hébergement*, volontiers utilisé par la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) ⁷, semble trop restrictif car il ne recouvre qu'une fonction parmi d'autres ⁸.

En référence à Paul Durning, nous optons pour l'expression *suppléance familiale en accueil résidentiel* pour désigner un contexte organisationnel d'éducation extra-familiale accueillant une collectivité d'enfants, dispositif sur lequel s'appuient les adolescents concernés par cette recherche.

¹ PETITCLERC, J-M. (1998). *Le jeune, l'éducateur et la loi*. Paris : Editions Don Bosco. p. 137.

² L'article 375-7 indique que "*S'il a été nécessaire de placer l'enfant hors de chez ses parents, ceux-ci conservent un droit de correspondance et un droit de visite. (...)*".

³ Article 56 : "*(...) Pour toutes les décisions relatives au lieu et au mode de placement des enfants déjà admis dans le service, l'accord du représentant légal (...)*".

Article 57 : "*(...) Le représentant légal du mineur donne son avis par écrit préalablement au choix du mode et du lieu de placement et à toutes modification apportée à cette décision (...)*".

⁴ VERDIER, P. (1978). *L'enfant en miettes*. Toulouse: Privat. p. 29.

⁵ ROSENCZVEIG, J-P. (1989). Le placement, enjeux idéologiques, sociaux et politiques. In CORBILLON, M. (coordonné par). *L'enfant placé, actualité de la recherche française et internationale*. Paris : CTNERHI. p. 35.

⁶ AMADIEU, P. (1998). Placements : propos déplacés ? *Forum des Sauvegardes*, n° 1, jan-mar. p. 15.

⁷ La Protection Judiciaire de la Jeunesse est un service d'état, organisé dans chaque département, qui a pour vocation spécifique d'apporter une réponse éducative adaptée aux problèmes posés par les mineurs délinquants ou en danger et, dans certains cas, par des jeunes majeurs. Ses missions s'organisent autour des deux axes suivants : la prévention et le suivi de l'incarcération, et la prise en charge éducative, l'insertion sociale et professionnelle. Les décisions relèvent de la compétence des juges des enfants.

⁸ Le Centre National de Formation et d'Etudes de la PJJ a organisé en octobre 1992 des journées d'études intitulées "l'hébergement éducatif".

Notons que la notion d'*institution* est distincte de celle d'*établissement* : "*l'institution, ce n'est pas des murs, mais ce qu'un groupe humain (ici de professionnels et d'usagers) pose pour tenir ensemble*" ¹ ou encore "*des formes instituantées constituées par l'histoire, par le vécu des personnes, par leurs expériences professionnelles*" ².

2.4.2 Ses caractères particuliers

La plupart des lieux d'accueil résidentiel sont gérés par des associations privées, les autres par des collectivités publiques, principalement les conseils généraux. L'accueil des mineurs en danger nécessite que chacun de ces lieux possède une habilitation délivrée par l'Aide sociale à l'enfance (ASE) et/ou la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ). Les procédures d'habilitation visent à vérifier la compétence de l'équipe éducative et la qualité du projet éducatif.

L'hébergement dans le cadre d'un accueil résidentiel s'organise sous différentes formes, allant de locaux particularisés, recevant plusieurs groupes d'une quinzaine d'adolescents chacun, à des chambres individuelles dans des logements banalisés. Si certains établissements ne disposent que d'un type d'organisation, d'autres proposent différents sites autorisant une évolution des conditions d'hébergement. Un adolescent peut alors, par exemple, être accueilli dans un groupe, puis, progressivement faire l'expérience du partage d'un appartement avec trois ou quatre autres jeunes et, éventuellement, sur la fin de la mesure éducative, profiter d'un logement individuel. Des éducateurs spécialisés et des moniteurs-éducateurs organisent la vie quotidienne de ces lieux en s'appuyant sur les membres du personnel de service et de l'administration.

Toute mesure de suppléance familiale est limitée dans le temps : un accueil en urgence ne dure éventuellement que quelques jours, mais certains adolescents vivent à distance de leur milieu de vie d'origine pendant plusieurs années.

Lorsqu'il prononce une mesure de placement, le juge des enfants peut maintenir ou ordonner la mise en oeuvre d'une AEMO. Celle-ci complète l'intervention de l'institution par une aide éducative au sein même de la famille. Elle concerne non seulement l'adolescent s'appuyant sur l'accueil résidentiel, mais également les membres de la famille. Cette organisation, dénommée "double

¹ ROUZEL, J. (1997). *Le travail d'éducateur spécialisé*. Paris : Dunod. p. 71.

² MAGNIN, H. (1997). La présence éducative. *Sauvegarde de l'enfance*, n° 4-5. p. 231.

mesure", permet une action éducative par un intervenant n'appartenant pas à l'équipe de l'institution. En effet, si Michel Lemay ne préconise pas de dispositif particulier, il signale qu'il n'est pas facile pour un éducateur de "*pouvoir à la fois travailler avec un enfant quand on sait bien qu'une partie des difficultés provient du milieu familial et pouvoir en même temps s'identifier au milieu familial en l'écouter, en l'accompagnant et en l'acceptant dans ses problèmes*"¹. Paul Durning² et Bernard Cavat³ posent la question de l'articulation entre les actions menées par l'équipe de l'institution et celles mises en oeuvre par l'intervenant assurant l'AEMO.

Lorsque l'ASE intervient dans une situation, dans le cadre d'un accueil provisoire ou d'une mesure de garde, un référent a pour mission d'assurer la cohérence entre les différentes composantes du dispositif de suppléance familiale. Il ne fait pas partie de l'équipe de l'institution mais il est en lien avec elle. Nous assimilons cette situation à une "double mesure". Dans cette configuration également, les différents intervenants ont à harmoniser leurs actions.

2.5 LES DROITS DE L'ENFANT ET L'AUTORITE PARENTALE

Nous avons mis en lumière l'influence des réformes successives des législations française et internationale sur l'organisation des dispositifs de suppléance familiale. Les droits de l'enfant et ceux des parents ne s'opposent pas. La Convention internationale de l'O.N.U sur les droits de l'enfant, ratifiée par la France en novembre 1990, énonce la responsabilité qui incombe aux parents pour aider l'enfant à cheminer progressivement dans l'apprentissage de ses droits. "*Les droits de l'enfant n'ont de sens que si chacun joue un rôle à la place qui est la sienne*"⁴, affirme Marcel Klajnberg, premier juge au tribunal pour enfants de Grenoble. Ce qui signifie que l'adolescent est en mesure d'exercer ses droits si ses parents assistés du juge et de l'équipe éducative exercent les leurs. C'est ainsi que l'article 371 du Code Civil énonce que l'enfant doit honneur et respect à ses père et mère, et que la Convention de l'O.N.U. pose le principe d'une réciprocité.

¹ LEMAY, M. (1999). Ma définition de l'éducateur. *Lien social*, 486-487. p. 9.

² DURNING, P. (1994). Jusqu'où et comment collaborer avec les familles ? Un domaine qui reste à défricher. *Actualités Sociales Hebdomadaires*, n° 1878. p. 10.

³ CAVAT B. (1995). Le lien familial à l'épreuve. *Informations sociales*, n° 41. p. 93.

⁴ KLANJBERG, M. (1994)^b. Les droits de l'enfant : limites et perspectives. *Journal du droit des jeunes*, n° 139, nov. p. 5.

Présentons, d'une part, quelques droits que l'adolescent s'appuyant sur un dispositif de suppléance familiale en accueil résidentiel a intérêt à exercer, d'autre part, quelques caractères de l'autorité parentale.

2.5.1 Quelques droits de l'adolescent

Nous avons noté que, avant toute décision le concernant, le mineur doit être entendu, sauf si son âge ou son état de santé ne le permet pas. Il peut donc se prononcer sur le lieu d'accueil envisagé et éventuellement faire appel de la décision. Lorsqu'il arrive dans l'institution, il a "*le droit d'être paumé*", de mettre en difficulté l'équipe éducative et de ne pas être piégé par des pseudo-contrats qu'il n'est pas en mesure de respecter ¹. L'institution met à sa disposition les moyens de maintenir des relations régulières avec sa famille et au premier chef avec ses parents, sous forme de séjours, visites, contacts téléphoniques ou épistolaires. Elle lui garantit le maintien des relations fraternelles, notamment si les enfants sont accueillis dans des lieux différents. Seul, le juge peut remettre en cause ce droit, pour motif grave.

L'article 12 de la Convention internationale de l'O.N.U affirme que l'enfant doit avoir la possibilité d'exprimer librement son opinion sur toute question le concernant ; ce qui nécessite un aménagement de lieux et de temps de parole, par l'institution. En référence à l'article 31 de la Convention, il peut prétendre à ce que l'ensemble de ses activités et les modalités de participation soient déterminés de façon concertée avec lui sur la base de son libre choix. Ainsi, Marcel Klajnberg revendique-t-il, au nom de l'enfant, le droit d'être protégé contre un activisme outrancier ². Il soulève la question de l'espace privé. Les éducateurs ne devraient jamais s'autoriser à pénétrer dans la chambre de l'adolescent sans son consentement. Par ailleurs, le jeune attend, dans sa scolarité, une aide individualisée, un soutien particulier, en vue de tirer le meilleur profit de son orientation.

"Le droit de l'enfant, rappelle Marcel Klanjberg, ce n'est pas le pouvoir de l'enfant. La parole de l'enfant ce n'est pas le transfert à son profit, de la responsabilité de la décision. Il ne s'agit pas de rendre l'enfant maître de son destin, mais d'en faire un acteur de sa destinée" ³. Si la législation concernant l'enfant a d'abord vocation de le protéger,

¹ KLAJNBERG, M. (1994). Droits des enfants placés : les violences en institution. *Journal du droit des jeunes*, n° 140, déc. p. 13.

² KLAJNBERG, M. (1994). *ibid.*

³ KLANJBERG, M. (1994)^b. *op. cit.* p. 5.

elle a également pour fonction de lui permettre d'acquérir les règles de la vie sociale ¹.

2.5.2 L'exercice, par les parents, de leur autorité

L'autorité parentale est définie, selon la loi du 4 juin 1970 ², comme "l'ensemble des droits et devoirs attribués au père et à la mère sur leur enfant légitime ou naturel jusqu'à sa majorité ou son émancipation pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité" ³. Les droits et devoirs des parents à l'égard de leur enfant sont les suivants :

- la garde, directement liée à la présence physique du mineur, caractérisée comme le droit et le devoir de fixer le lieu de résidence du mineur et d'exiger qu'il y demeure effectivement ;
- la surveillance, définie comme le droit et le devoir de veiller sur l'enfant, en aménageant et en contrôlant ses allées et venues, ses relations avec d'autres personnes que ses père et mère, sa correspondance ;
- l'éducation, déclinée en dimensions morale, scolaire, professionnelle et religieuse.

La mesure d'assistance éducative n'a pas pour objectif d'enlever aux parents leurs droits sur leur enfant, mais vise à assister l'autorité parentale défaillante afin de la restaurer et l'affermir. L'article 375-7 du code civil prévoit que les parents conservent cette autorité et en exercent tous les attributs conciliables avec l'application de la mesure. Mais le placement du mineur fait perdre à ses parents leur droit de garde, dont le magistrat a obligation de régler les modalités. Cette situation constitue bien, selon Michel Alaix ⁴, magistrat et Thilo A. Firchow ⁵, une atteinte au libre exercice de l'autorité parentale.

¹ ANDREO, R. S. (1994). Le droit comme vecteur de socialisation du jeune. *Journal du droit des jeunes*, n° 140, déc. p. 3.

² Article 371-2 du Code Civil, Loi n° 70-459 du 4 juin 1970 : "L'autorité appartient aux père et mère pour protéger l'enfant dans sa sécurité, sa santé, sa moralité. Ils ont à son égard droit et devoir de garde, de surveillance et d'éducation".

³ BALLAND, V. et al. (1999). L'autorité parentale. *ASH*, hors série, juil. p. 5.

⁴ ALAIX, M. (1990). Sur la déontologie du travail social. *Informations sociales*, jan-fév, n° 1. p. 25.

⁵ FIRCHOW, T.A. (1993). Retrait familial et placement de l'enfant. In VAILLANT, M. et al. (sous la responsabilité de). *L'hébergement éducatif*. Vaucresson : CNFE de la PJJ. p. 135.

Un arrêt de la Cour de cassation d'octobre 1998 ¹ rappelle que le juge ne peut laisser au service ou à l'institution auquel le mineur est confié, le choix des modalités pratiques des relations entre le mineur et ses parents. Les membres de l'équipe éducative n'ont donc aucune compétence pour exercer ce droit.

L'intérêt de l'intervention du juge des enfants est de provoquer obligatoirement un débat entre les différentes parties concernées (adolescent, parents, représentants du lieu d'accueil), et de protéger ainsi la famille d'un risque d'arbitraire de la part des intervenants. Mais, il paraît évident que le juge n'est pas là pour assurer, à longueur d'année, la gestion quotidienne de ces relations. En effet, toute décision concernant cet aspect de l'intervention éducative, doit, par exemple, prendre en compte la qualité de la relation entre l'adolescent et sa famille, ce qui n'est pas possible pour le magistrat. La seule manière légale et réaliste de gérer ce type de décision consiste donc à autoriser les membres de l'équipe éducative et les parents à négocier. Ce n'est qu'en cas de désaccord que le juge intervient. Ainsi, pour toutes les décisions importantes concernant l'évolution de l'adolescent (scolarité ou formation professionnelle, santé,...), l'accord des parents est sollicité par les intervenants. Deux cas se présentent : soit la position des parents va dans le sens de l'intérêt de leur enfant, et leur choix s'impose aux membres de l'équipe éducative ; soit ces derniers estiment que le choix des parents est néfaste pour le mineur, et ils saisissent le juge des enfants qui énonce son avis. Les membres de l'équipe éducative ne possèdent donc qu'un pouvoir d'influence, alors que les parents conservent leur pouvoir de décision, auquel seul le juge peut s'opposer.

Quant aux actes usuels de la vie quotidienne de l'adolescent, le lieu d'accueil les organise selon ses propres règles. Celles-ci, qui constituent des repères pour l'adolescent, méritent d'être portées à la connaissance des parents dans la perspective d'un partenariat éducatif. Il est évident que les règlements des services et institutions sont connus et approuvés, à travers les habilitations, par les services de l'ASE et de la PJJ.

Ainsi, la législation encadrant un dispositif de suppléance familiale en accueil résidentiel offre-t-elle des opportunités d'interactions entre les parents, l'adolescent et l'équipe éducative. Mais bien que les modalités d'accueil d'un

¹ Journal officiel de la République Française. (1998). *Bulletin des arrêts de la Cour de Cassation n° 8 Chambres Civiles, Sept-Oct.* Arrêt du 13/10/98 de la 1^{ère} Chambre Civile. n° 297. "S'il a été nécessaire de placer l'enfant hors de chez ses parents, ceux-ci conservent un droit de visite dont le juge doit fixer les modalités. Dès lors, méconnaît l'étendue de ses pouvoirs, le juge qui confie un mineur à un service départemental des affaires sociales et accorde aux parents des droits de visite, sortie et hébergement, dont les modalités seront gérées par le service". p. 206.

adolescent dans une institution donnent fréquemment l'occasion de solliciter les parents, il demeure très rare que des contentieux entre intervenants et parents soient portés devant le juge des enfants. Michel Huyette ¹, magistrat, propose trois hypothèses face à cette carence : soit les avis des parents sont toujours opportuns ou convergent avec ceux des intervenants, soit les négociations parents-intervenants aboutissent toujours, soit les parents ignorent leurs droits. L'auteur, qui n'est pas en mesure de valider une de ces hypothèses, pense que les trois situations se présentent dans la réalité. Cependant, sa longue pratique de juge des enfants lui a permis de remarquer que les intervenants de l'éducation spécialisée ne maîtrisent pas la législation.

La précarité économique fragilise l'autorité parentale : "*l'hymne aux responsabilités parentales*, écrit Jean-Pierre Rosenczveig, *ne palliera jamais la capacité d'une famille de vivre dignement de sa force de travail*" ². Les parents doivent disposer d'un minimum de sécurité et de bien-être social pour exercer pleinement leur responsabilité éducative ³. Les membres de l'équipe éducative ne peuvent que prendre en compte la situation dans laquelle évolue chaque personne concernée pour envisager l'organisation de certains aspects du dispositif de suppléance familiale. Il en est ainsi pour la participation des parents aux frais de transport, lors des retours en famille de leur enfant.

2.6 LE PARTENARIAT ENTRE FAMILLE ET EQUIPE EDUCATIVE

Il nous faut à présent justifier notre référence à la notion de partenariat en la précisant par rapport à d'autres telles que la collaboration, la coopération et la concertation. Puis, nous envisagerons les ressources d'une relation de cette nature entre famille et équipe éducative ainsi que ses limites.

La relation entre la famille et le dispositif de suppléance familiale est toujours inégalitaire, comme le souligne justement Paul Durning ⁴. En effet, la première se trouve face à une organisation souvent extrêmement complexe. Elle

¹ HUYETTE, M. (1997). *Guide de la protection judiciaire de l'enfant*. Paris : Dunod. p. 356.

² ROSENCZVEIG, J-P. (1998). Délinquance des jeunes. Une sortie (heureuse) d'hibernation pour rendre justice aux jeunes. *Journal du droit des jeunes*, n° 175, mai. p. 6.

³ DUQUESNE, C. (1998). Quand le social expulsé par la porte revient par la fenêtre. *Journal du droit des jeunes*, n° 178. p. 17.

⁴ DURNING, P. (1992). L'enfant, enjeu des interactions entre familles naturelles, milieu de suppléance familiale et travailleurs sociaux. *Communautés éducatives*, 80. p. 57.

subit également une inégalité de légitimité car sa difficile relation avec l'adolescent n'est pas de nature à susciter une attitude favorable à son égard ¹. "Le travailleur social, s'interroge Danièle Minois, est-il prêt à accepter la famille comme un partenaire ou au contraire la considère-t-il comme un usager ?" ². Pour l'équipe éducative, concrétiser l'esprit de suppléance familiale signifie permettre à la famille et, plus particulièrement aux parents, de continuer à participer au développement de l'adolescent.

A propos des relations entre enseignants et parents d'élèves, Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon ³ ne distinguent pas la coopération de la collaboration et, "la coopération va, selon Jean-Marie Miron, plus loin que la collaboration ; elle suppose le partenariat et se traduit par le partage des tâches et des responsabilités. Dans le partenariat et la coopération, il y a réciprocité dans les décisions. Cette réciprocité est différente de la collaboration où il s'agit de la réalisation d'une tâche. La concertation est un échange d'idées préalables à la collaboration" ⁴. Paul Durning précise la distinction faite par les auteurs québécois entre la coopération qui "supposerait une recherche d'entente sur la mise en oeuvre des moyens", et le partenariat qui "supposerait en outre une définition conjointe par les partenaires des objectifs à atteindre puis des moyens à mettre en oeuvre" ⁵.

De son côté, Jean-Marie Bouchard ⁶ présente trois modèles éducatifs : un premier dit "rationnel" selon lequel le professionnel s'en tient à son rôle d'expert et impose sa décision aux parents ; un deuxième qualifié d'"humaniste" selon lequel le professionnel aide les parents à rechercher une solution ; un troisième dit "symbiosynergique", fondé sur le partenariat, "impliquant pour le professionnel (partenaire) d'inviter les parents à assumer un rôle de partenaires en cherchant ensemble les solutions et en partageant les décisions qui les concernent".

¹ APPELL, G., PONCET, F. (1983). Institution, enfants, parents : témoignages et réflexions. *Perspectives psychiatriques*, n° 90. p. 44.

² MINOIS, D. et al. (1985). Relations travailleur social-famille : analyse d'une pratique. *Sauvegarde de l'enfance*, 1-2. p. 178.

³ KELLERHALS, J., MONTANDON, C., et al. (1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Paris : Delachaux et Niestlé, cités par DURNING, P. (1995). *op. cit.* p. 199.

⁴ MIRON, J-M. (1998). *op. cit.* p. 59.

⁵ DURNING, P. (1995). *op. cit.* p. 198.

⁶ BOUCHARD, J-M. (1989). Intervention professionnelle et modèle éducatif des parents. In POURTOIS, J-P. (sous la direction de). *Les thématiques en éducation familiale*. Bruxelles : De Boeck, cité par FABLET, D., MACKIEWICZ, MP. (1996). *Les modalités de coopération entre professionnels et parents d'enfants placés dans les pouponnières à caractère social*. Rapport de recherche, MIRE-DEP, tome 1. p. 16.

Ces différentes références nous incitent à privilégier la notion de partenariat pour envisager les conditions favorisant la mise en oeuvre d'une action éducative fondée sur la suppléance en non sur la substitution.

2.6.1 Les ressources des relations partenariales

De sa place de juge des enfants, Catherine Konstantinovitch ¹ constate que si de nombreuses institutions assurent souvent une action éducative satisfaisante auprès du mineur au quotidien, elles ne parviennent pas à élaborer des outils pour travailler avec celui-ci et sa famille, alors que le mineur fait partie d'un système familial dont l'ordonnance de placement précise les dysfonctionnements auxquels on doit tenter de remédier.

Ne pas prendre en compte la dimension familiale risque de placer le mineur dans une situation très difficile de "bouc émissaire" de ses proches. En effet, plus la famille est tenue à distance de l'adolescent, moins elle est informée de son évolution, et plus le fossé risque de se creuser entre eux. Même si l'ordonnance du juge désigne un enfant, le placement de celui-ci affecte l'ensemble de sa famille ^{2 et 3}.

L'adolescent est confronté à un autre risque lorsque sa famille est tenue à l'écart de la mesure d'aide : celui d'être désorienté en cas d'interventions simultanées et non coordonnées. Il advient, en effet, que plusieurs interventions éducatives se déroulent simultanément dans une famille. L'adolescent *"est victime de leur action simultanée, mais incohérente, parcellisée parce que discontinuée, surtout improvisée par chacun en fonction d'un projet personnel ou de groupe. Sans ancrage sûr dans sa famille, l'enfant cas social est ballotté de projet en projet que les travailleurs sociaux individuellement élaborent par rapport à sa situation et non par rapport à lui"* ⁴. A l'incohérence des interventions éducatives simultanées et incoordonnées, s'ajoute

¹ KONSTANTINOVITCH, C. (1993). Du sujet, de la place et du placement. In VAILLANT, M. (sous la responsabilité de). *L'hébergement éducatif*. Vauresson : CNFE de la PJJ. p. 68.

² VARIGAS, M. (1992). L'approche systémique du placement. *Psychologie et Education*, n° 10. p. 73.

³ LAMARCHE, C. et al. (1991). *Ces familles dites dangereuses*. Lille : ADSSEAD. p. 16.

⁴ BAUER, M. (1981). *op. cit.* p. 116.

celle des interventions successives : "la continuité et la cohérence de l'action, qui peuvent seules permettre à l'enfant de posséder son histoire, nécessitent que soit fait, pour chaque enfant pris en charge, un projet avec lui et si possible sa famille" ¹.

Un troisième risque peut entraver l'intervention éducative si la famille de l'adolescent n'est pas prise en compte ; c'est celui d'accentuer le processus de rivalité inhérent à toute relation entre famille et équipe éducative ².

Jean-Marie Baudoin, ancien juge des enfants, présente deux conceptions opposées de cette rivalité. La première, qu'il qualifie de positive, "dans laquelle la compétition inévitable, normale entre des partenaires, n'empêche pas que leurs actions respectives, singulières, convergent vers la même fin" ³, constitue une garantie pour l'enfant et sa famille, en empêchant des interventions unilatérales et arbitraires. Dans la seconde, qu'il désigne comme négative, si les personnes concernées poursuivent bien, de bonne foi, la même fin, elles n'ont pas la même conception de l'esprit du jeu. Le respect du droit et la mise en commun des compétences limitent les conséquences de ce second type de rivalité.

C'est l'équipe éducative qui assure la gestion des actes quotidiens. Or, cette situation provoque la perte, par les parents, des mille "petits pouvoirs" qui se rattachent à ces moments ; or c'est à travers eux que les adultes participent au développement de l'enfant en montrant l'exemple, en posant des limites... "Il ne s'agit pas, dit Dominique Legrand, magistrat, seulement de maintenir au profit des parents une autorité symbolique, mais surtout de les aider à prendre ou reprendre une place auprès de leur enfant. Comment pourrait-on prétendre oeuvrer en faveur d'un retour en famille en déchargeant les parents de toute participation concrète à la vie de leur enfant ?" ⁴. Si un accompagnement est mis en oeuvre, pour les familles que Marceline Gabel appelle "déficientes", il doit se faire au quotidien en vue de les épauler à restaurer l'estime qu'elles ont d'elles-mêmes et à retisser le lien avec leurs enfants ⁵.

Ainsi, afin de limiter la position de substitution tenue par les membres de l'équipe éducative, et de réduire la rivalité entre eux et les parents, chaque acte quotidien doit donc être relié, à un moment ou à un autre, à ces derniers et à leur relation avec leur enfant. Cette attitude est "**constitutive** de l'acte de placement" ⁶.

¹ VERDIER, P. (1978). *op. cit.* p. 92.

² BOUTIN, G., DURNING, P. (1994). *Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Toulouse : Privat. p. 111.

³ BAUDOIN, J.M. (1996). Conditions de possibilité d'un partenariat. 131-140. In BASS, D. et PELLE, A. (sous la direction de). *Pour-suivre les parents des enfants placés*. Toulouse : Erès. p. 132.

⁴ LEGRAND, D. (1994). L'enfant placé par décision judiciaire : droits respectifs des familles et des établissements. *Sauvegarde de l'enfance*, 3. p. 200.

⁵ GABEL, M. (1995). *Enfants à risque et travail social. Lien social*, 318. p. 15.

⁶ FIRCHOW, T-A. (1993). *op. cit.* p. 137.

Une telle dynamique nécessite que l'institution se libère du modèle "familialiste", dans lequel elle se considère comme la solution aux difficultés rencontrées par l'adolescent et dans lequel elle tient la famille à l'écart, pour se vouloir au service de l'adolescent et de ses proches ¹.

Paul Durning se réfère aux travaux de J. K. Whittaker ², "spécialiste américain de l'internat", qui mettent en évidence les deux facteurs essentiels contribuant à la réussite de la réinsertion de l'enfant dans son milieu familial après son placement : "la qualité des relations entre la famille et l'enfant placé et le travail effectué auprès de la famille pendant le placement" ³. Une recherche menée par une équipe britannique précise les facteurs prédictifs de retrouvailles durables entre un enfant s'appuyant sur un accueil résidentiel et sa famille : c'est à la fois "l'absence de problème familial nouveau, une coopération facile des travailleurs sociaux avec la famille, un maintien des liens entre enfants placés et famille, un placement unique et des attentes réalistes quant au retour" ⁴. Le temps de la séparation entre l'adolescent et ses proches ne doit pas constituer une rupture de leurs relations, mais au contraire une intense mise au travail des liens qui relient chacun ⁵ et ⁶. L'enjeu éducatif est de produire le moins de ruptures possibles entre l'enfant et sa famille. La compétence de l'éducateur réside dans sa "capacité d'instaurer et de maintenir un dialogue entre l'individu et ses différents niveaux d'appartenance" ⁷. En outre, l'accord des parents quant au retour de leur enfant dans la famille constitue un facteur de réussite important. ⁸.

La rivalité entre l'institution et la famille est arbitrée par l'adolescent qui n'a pas d'autre choix que se rapprocher des éducateurs au risque de disqualifier ses proches, ou que rester "coller" à ces derniers et ne pas s'appuyer sur l'équipe. Cette situation se retourne fréquemment contre lui ; on lui attribue la responsabilité de l'échec de la mesure d'aide. La gestion, par l'adolescent, de l'alternance des modèles qui lui sont proposés risque donc de provoquer chez lui des conflits de loyauté alors que le partenariat entre famille et institution les limite et l'amène à comprendre le sens de cette bi-appartenance. Un rapport du Conseil

¹ BADET, R. (1994). Placement en internat et placement familial. *Lien social*, 275, p. 5.

² WHITTAKER, J. K. (1992). Enhancing Social Support for High Risk Youth and Their Families Following Residential Care. In J.D. Van der Ploeg & al. *Vulnerable Youth in Residential Care*. Leuven : Garant.

³ DURNING, P. (1994). *op. cit.* p. 665.

⁴ DURNING, P. (1994). *op. cit.* p. 666.

⁵ CLEMENT, René. (1993). *Parents en souffrance*. Paris : Stock. p. 211.

⁶ CRIVILLE, A. (1987). *Parents maltraitants, enfants meurtris*. Paris : Les Editions ESF. p. 45.

⁷ VERDIER, P., DANANCIER, J. (1995). Les familles et les professionnels. *Lien social*, 303, p. 14.

⁸ SIMARD, M., VACHON, J., TARD, C. (1991). *La réinsertion familiale de l'enfant placé. Analyse de la perception des parents*. Université Laval : Centre de recherche sur les services communautaires. p. 85.

Supérieur du Travail Social (CSTS) précise que "la "toute puissance" institutionnelle a laissé place à une volonté d'appréhender l'individu dans son contexte familial en recherchant à coopérer, à comprendre, à restaurer chaque fois que cela est possible les liens avec la famille"¹. Néanmoins il ne s'agit aucunement "de professionnaliser les familles ni de parentaliser les éducateurs, mais de conjuguer leurs compétences respectives"².

Nous voyons l'impérieuse nécessité d'un partenariat entre la famille et l'équipe éducative en vue de permettre le retour de l'adolescent dans son milieu de vie habituel. Les membres de l'équipe ne peuvent se passer des familles pour faire correctement leur travail³ et⁴. Pour Jean-Marie Miron, "le partenariat avec la famille implique la reconnaissance de l'expertise et des ressources de celle-ci, dans une relation égalitaire"⁵. Mais, "le préjugé favorable à l'endroit de l'enfant, préjugé entretenu par une intervention qui est souvent déclenchée par la nécessité de protéger l'enfant, note Claude Bilodeau, a souvent amené les professionnels à prêter davantage attention aux lacunes et aux faiblesses des parents qu'à leurs forces ou à leurs capacités"⁶. A propos de partenariat entre éducateurs et parents dans un contexte de suppléance familiale, "la compétence la plus fondamentale du professionnel réside", selon Gilles Gendreau, "dans son habileté à utiliser les situations de vulnérabilité ou d'incompétence des parents pour amener ceux-ci à les dépasser"⁷. Les intervenants ont à prendre appui sur les inquiétudes de la famille plutôt que d'en stigmatiser les carences⁸.

Un autre trait significatif du partenariat entre famille et équipe éducative mérite d'être précisé. Pour Paulo Freire, la seule façon de dégager le travail social de son rôle de contrôle est de travailler avec et non pas sur des personnes, de les considérer "en tant que sujets, et non en tant qu'objets ou conséquences de ses actions"⁹. Pierre Verdier estime au contraire que, si le placement est

¹ CONSEIL SUPERIEUR DU TRAVAIL SOCIAL. (1995). *Travail social et éducatif en internat*. Paris : document photocopié. p. 51.

² GARDOU, C. et al. (1996). *Parents d'enfant handicapé. Le handicap en visages*. Tome 2. Toulouse : Erès. p. 30.

³ AUSLOOS, G. (1995). *La compétence des familles*. Toulouse : Erès. p. 163.

⁴ GENDREAU, G. (1993). *op. cit.* p. 86.

⁵ MIRON, J.M. (1998). La compétence parentale : un concept à redéfinir. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 44. p. 58, se réfère à BOUCHARD, J.-M., PELCHAT, D., BOUDREAU, P. (1996). Les relations parents et intervenants : perspectives théoriques. *Apprentissage et socialisation*, 17 (1-2).

⁶ BILODEAU, C. (1993). Ne tirez pas sur le "placeur" ! *P.R.I.S.M.E.*, vol. 3, n° 4. p. 484.

⁷ GENDREAU, G., BAILLARGEON, L., BOUCHARD, P. (1993). Comprendre la collaboration éducateur(s)-parent(s) dans un contexte de placement. *P.R.I.S.M.E.*, vol. 3, n° 4. p. 542.

⁸ HAMON, H. (1998). Vers une redéfinition du milieu ouvert. *Journal du droit des jeunes*, n° 176. p. 13. L'auteur est Président du Tribunal pour enfants de Créteil.

⁹ FREIRE, P. (1985). *The Politics of Education : Culture, Power and Liberation*. Massachusetts : Bergin and Garvey Publishers, cité par LORD, J. (1991). *Des vies en transition : les processus d'habilitation*

nécessaire, il faut "l'intégrer dans un projet éducatif sur et avec l'enfant, sur et avec la famille" ¹. Jean-René Loubat conteste cette approche et adhère au point de vue de Paulo Freire : "certains conçoivent l'association des familles comme un "travail avec", ou plutôt un "travail sur" les familles. Déviation des plus dangereuses, car la famille serait à la fois objet et usager du service, sans en être expressément le demandeur. (...) Considérer la famille comme un partenaire est bien différent que de la voir comme un client, une cible thérapeutique, car dès lors toute négociation est impossible" ². Nous nous rallions à ce second point de vue, partagé également par Gilles Gendreau. Etablir une relation partenariale avec la famille consiste, pour l'équipe éducative, à travailler avec elle et non sur elle.

Ainsi, une action éducative au service de l'adolescent, se concrétise à travers un partenariat entre la famille et l'équipe éducative, qui repose sur un échange constant entre ces adultes "**à propos, à partir et en vue de l'accompagnement éducatif de l'adolescent**" ³. Une telle relation constitue une aide réciproque en vue d'un meilleur accomplissement des fonctions d'éducateurs des uns et des autres.

Mais nous pouvons nous demander si l'émergence et le développement de cette dynamique sont envisageables lors de toutes les interventions. Nous abordons donc la question des limites du partenariat.

2.6.2 Les limites de ce partenariat

Le maintien des liens entre l'enfant et ses parents biologiques est au coeur des rapports officiels et des interrogations sur le terrain. J-P. Assailly, dans une optique de psychologie du développement, a réalisé une étude épidémiologique auprès d'"enfants placés à l'Aide Sociale à l'Enfance" ⁴. Il a constaté que, si des contacts réguliers et l'absence totale de contacts entre l'enfant et ses parents sont associés à des caractéristiques positives du développement de l'enfant, des contacts irréguliers et l'évolution vers une absence de contacts sont corrélés à des caractéristiques négatives, notamment en ce qui concerne

personnelle. Programme de participation des personnes handicapées. Hull (Québec) : Publication du secrétariat d'Etat du Canada. p. 5.

¹ VERDIER, P. (1978). *op. cit.* p. 94.

² LOUBAT, J-R. (1994). Familles contre institutions éducatives ? De la rivalité à la complémentarité. In DRASS RHONE-ALPES et CREA RHONE-ALPES. *Parents et professionnels. Une rencontre nécessaire, difficile et souhaitée.* Lyon : CREA Rhône-Alpes. p. 32.

³ GENDREAU, G. et al. (1993). *op. cit.* p. 84.

⁴ ASSAILLY, J-P. (1989). *op. cit.* p. 59.

l'antisocialité. Ces résultats permettent de conclure que le concept de conservation des liens est hétérogène et très relatif.

Il existe des situations dans lesquelles les parents ne se manifestent pas, malgré les sollicitations répétées de l'équipe, et des situations dans lesquelles ils agissent dans un sens systématiquement opposé à l'intérêt de l'adolescent. Mais seul le juge peut décider de modifier les conditions d'exercice de l'autorité parentale. Le processus de substitution, conséquent à une telle modification, a alors toute sa raison d'être en attendant une éventuelle occasion d'envisager une reprise de partenariat entre parents et équipe éducative. Si le retour en milieu naturel est impossible, la mission *"conserve un sens si l'invalidation est explicitée et comprise par la famille. (...) Même si la rupture avec son histoire doit être consacrée et qu'un travail de deuil est à l'ordre du jour, le développement harmonieux de l'enfant supposera que le placement ait respecté ce "cheminement" qui va de la compréhension précise des motifs de l'invalidation parentale à l'acceptation de l'impossibilité de la revalidation compte-tenu de la persistance des carences"*¹.

Les situations où les liens avec la famille d'origine ne peuvent être maintenus ou celles dans lesquelles une évolution positive des dysfonctionnements familiaux s'avère inenvisageable, constituent un critère d'orientation vers une famille d'accueil. En effet, il est alors légitime de penser que la mesure d'aide sera de longue durée.

Ainsi, la mise en place d'un dispositif de suppléance familiale en accueil résidentiel constitue l'opportunité, pour un adolescent en situation de difficulté, de prendre de la distance par rapport à ses proches. En favorisant une réflexion sur cette séparation, en proposant un cadre susceptible de permettre l'acquisition de nouvelles compétences, en prenant en compte les autres membres de la famille par une relation partenariale avec eux, l'équipe éducative évite non seulement une rupture entre l'adolescent et sa famille, mais contribue à l'amélioration de leur relation et vise un retour du premier dans son milieu de vie habituel.

Dans le chapitre suivant, nous abordons la notion de pouvoir d'agir susceptible d'enrichir celle de suppléance familiale.

¹ FIRCHOW, T-A. (1993). *op. cit* pp. 138-139.

TROISIEME CHAPITRE

LE POUVOIR D'AGIR

Nous avons pris connaissance de la notion de pouvoir d'agir à partir des travaux que Gilles Gendreau ¹ a consacré à l'action éducative spécialisée. Puis, nous avons complété l'approche de cet auteur en nous référant aux travaux de psychologie communautaire.

Cette notion, dénommée *appropriation* par Gilles Gendreau, a plus particulièrement retenu notre attention car elle offre "*des centrations d'observation relatives aux individus et à leurs interactions expérientielles en contexte de prise de décision et d'affirmation personnelle*" ². De nombreux regards sont portés sur elle, aussi est-il impossible d'en proposer un modèle unique. Ainsi, Sylvie Jutras souligne que "*toute recension importante sur l'appropriation, et même presque tout travail empirique sur le sujet, débute par une définition du concept, témoignant ainsi de son caractère non encore normalisé*" ³. Les travaux la concernant constituent un ensemble particulièrement hétérogène. La plupart d'entre eux sont "*de nature théorique et s'appuient presque'exclusivement sur des prémisses d'ordre idéologique. (...) Il est encore très difficile d'obtenir une définition opérationnelle de la notion d'empowerment*" ⁴. Le pouvoir d'agir peut, en effet, être appréhendé séparément ou simultanément, au niveau des personnes, des groupes et des organisations.

¹ GENDREAU, G. et al. (1993). *op. cit.*

GENDREAU, G. et al. (1995). *Partager ses compétences ; des pistes à explorer*. Vol. 2. Montréal : Sciences et culture.

² GENDREAU, G. et al. (1995). *op. cit.* vol. 2. p. 49.

³ JUTRAS, S. (1996). L'appropriation. Un modèle *approprié* pour la promotion de la santé mentale des enfants ? *Revue Canadienne de Santé Mentale Communautaire*, vol. 15, n° 2. p. 124.

⁴ LE BOSSE, Y., LAVALLEE, M. (1993). Empowerment et psychologie communautaire : aperçu historique et perspectives d'avenir. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n° 18. pp. 13 et 17.

Nous envisageons successivement ses finalités, sa mise en oeuvre, et un modèle d'action éducative spécialisée s'y référant. Nous privilégions l'emploi de l'expression *pouvoir d'agir* proposée par Yann Le Bossé et Francine Dufort ¹ pour traduire le terme *empowerment*, mais conservons ce terme anglais, d'une part, lorsque nous présentons les origines de cette notion, d'autre part, lorsqu'il est utilisé par un auteur francophone. Nous retenons la dénomination *appropriation* lorsqu'elle est employée par l'auteur auquel nous nous réfèrerons.

3.1 SES FINALITES

Exposons les origines de la notion d'empowerment et la traduction française de ce terme, avant d'en venir aux perspectives individuelle et collective selon lesquelles cette notion peut être envisagée, et à leur articulation.

3.1.1 Les origines de la notion d'empowerment

Aux yeux de Carolyn Swift et Gloria Levin, *"les racines de l'idéologie de l'empowerment prennent corps dans les fondations politiques et philosophiques de la nation américaine. L'idée de démocratie et son incarnation dans nos institutions politiques reposent sur le principe que les citoyens soient en situation d'empowerment pour participer aux décisions concernant leur bien-être"* ². Mais c'est au cours des années 60, marquées aux Etats-Unis par plusieurs mouvements sociaux et politiques de grande ampleur (droits civiques et féminisme) et par l'échec des coûteuses réformes mises en place par l'Etat, que le terme *empowerment* a été de plus en plus employé. Celui-ci a alors capté l'attention d'intellectuels de différentes disciplines et de militants de l'action sociale, provoquant l'émergence de nouvelles approches. Il en fut ainsi en psychologie avec la création d'une nouvelle discipline, la psychologie communautaire, qui *"se donnait comme mandat de contribuer au développement d'un système d'organisation sociale dans laquelle chacun pourrait vivre sa différence sans que cela constitue un frein à l'accès aux ressources collectives"* ³.

¹ LE BOSSE, Y., DUFORT, F. (à paraître). Le pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des communautés : une autre façon d'intervenir. In DUFORT, F. et GUAY, J. (sous la direction de). *Agir au coeur des communautés : le psychologue communautaire comme agent de changement social*. Québec : Presses de l'Université Laval.

² SWIFT, C., LEVIN, G. (1987). Empowerment : an emerging mental health technology. *Journal of primary prevention*, 8, p. 72.

³ LE BOSSE, Y. (1995). *Etude exploratoire du phénomène de l'empowerment*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval : Québec. p. 8.

Dans les domaines de la santé mentale et de la psychologie, c'est à partir d'une critique radicale des modèles d'intervention que l'idée d'empowerment a émergé. Ceux-ci préconisaient des programmes standardisés, sans prise en compte du contexte, et reposaient sur une différence de statut très marquée entre l'intervenant, considéré comme un expert du traitement des problèmes, et la personne en situation de difficulté, placée en position de consommateur passif. La définition du changement était alors établie à partir du seul point de vue du professionnel, qui ne prenait en compte, le plus souvent, que les faiblesses de celui qui lui était confié, et en négligeait les forces et les ressources. Il n'était jamais responsable de l'échec de l'intervention.

L'intervenant qui privilégie le principe d'empowerment implique les personnes concernées, en prenant en compte leur expertise, ce qui est réalisé à travers un échange d'informations avec elles et leur réelle participation aux décisions portant sur le dispositif d'aide. L'objectif des psychologues communautaires se référant à l'empowerment est *"de mettre en évidence les possibilités qu'ont les personnes de maîtriser leur propre vie"*¹. Il s'agit également de pallier les carences des modèles opposant ou séparant l'individu et son environnement, pour considérer simultanément ces deux aspects d'une même réalité, en s'appuyant sur les ressources du contexte, et en traitant la question de l'équilibre entre besoins individuels et collectifs. Ainsi, plus qu'un sentiment et qu'une responsabilisation de l'individu, l'empowerment constitue une mise en mouvement des divers dispositifs de l'environnement. En 1987, Julian Rappaport, un des leaders de cette évolution, définit l'empowerment comme *"un processus, un mécanisme par lequel les personnes, les organisations et les communautés acquièrent le contrôle des événements qui les concernent"*² et propose de l'adopter comme concept intégrateur de la psychologie communautaire. Au Québec, l'idée d'appropriation est apparue, en santé mentale, *"comme un complément important au mouvement engagé par les politiques de désinstitutionnalisation"*³.

Dans le domaine du service social, *"toute discussion sur l'empowerment part du constat que certaines collectivités et certaines personnes ne possèdent pas, ou ont la*

¹ RAPPAPORT, J. (1981). In praise of paradox : a social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community psychology*, vol. 9. p. 15.

² RAPPAPORT, J. (1987). Terms of empowerment/Exemplars of prevention : toward atheory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, vol. 15, n° 2. p. 122.

³ CORIN, E., RODRIGUEZ DEL BARRIO, L., GUAY, L. (1996). Les figures de l'aliénation : un regard alternatif sur l'appropriation du pouvoir. *Revue Canadienne de Santé Mentale Communautaire*, vol. 15, n° 2. p. 63.

perception de ne pas posséder, le pouvoir sur les ressources dont elles ont besoin pour assurer leur bien-être. Toute approche axée sur l'empowerment est fondée sur la croyance que les personnes, tant individuellement que collectivement, ont ou peuvent acquérir les capacités pour effectuer les transformations nécessaires pour assurer leur accès à ces ressources, voire même les contrôler" ¹. Il s'agit donc de soutenir les individus et les collectivités dans leurs démarches pour se procurer le pouvoir dont ils ont besoin. William A. Ninacs précise que l'approche d'empowerment proposant des rapports entre individus, y compris entre intervenants et usagers, basés sur la réciprocité, rompt avec les philosophies axées sur la bienfaisance et la charité.

Dans le champ de l'éducation familiale, le pouvoir d'agir signifie que "l'individu est, selon Jean-Marie Bouchard, le plus apte à définir et à comprendre ses besoins, à actualiser ses ressources, à gérer son développement en partageant ses savoir-faire avec les autres et les ressources de support avec son entourage" ².

La notion d'empowerment prend en compte l'idée de conscientisation chère à Paulo Freire, qui préconise la lutte contre l'oppression en favorisant chez les populations victimes, dans un premier temps, la prise de conscience des situations d'exploitation qu'elles vivent puis, dans un deuxième temps, l'engagement dans une transformation collective des rapports sociaux. Ainsi, le développement d'une conscience critique est le produit d'une dynamique dialectique d'action et de réflexion.

Au fil des années, il s'est produit un véritable engouement à propos du terme *empowerment*. Si l'idée générale qu'il contient porte sur un gain de pouvoir, une prise de contrôle d'une personne ou d'une collectivité sur sa destinée, sa définition peut comporter plusieurs niveaux d'analyse (individus, voisinages, communautés, organisations ³) et évoque une diversité des modèles. Ceux-ci peuvent être positionnés selon un axe partant de l'empowerment individuel, source de pouvoir personnel, et allant jusqu'à l'empowerment collectif, source de pouvoir social, alors que, selon l'approche communautaire, ces deux constructions sont indissociables.

¹ NINACS, W. A. (1995). Empowerment et service social : approches et enjeux. *Service social*, vol. 44, n° 1. p. 70.

² BOUCHARD, J.M. (1988). De l'institution à la communauté. Les parents et les professionnels : une relation qui se construit. In DURNING, P. (sous la direction de). *Education familiale. Un panorama des recherches internationales*. Vigneux : Matrice. p. 161.

³ DALLAIRE, N., CHAMBERLAND, C. (1996). Empowerment, crise et modernité. *Revue Canadienne de Santé Mentale Communautaire*, vol. 15, n° 2.

Les travaux sur lesquels nous nous basons pour envisager la mise en oeuvre de la notion d'empowerment ont été réalisés aux États Unis ou au Canada. La grande majorité des auteurs francophones ont adopté le terme *appropriation* pour traduire celui d'empowerment. Cette traduction mérite d'être précisée. En effet, ce n'est que récemment que Yann Le Bossé et Francine Dufort ont proposé l'expression *pouvoir d'agir*.

Le verbe *empower* signifie, dans sa forme transitive, "accorder du pouvoir aux autres", et, dans sa forme intransitive, "gagner ou assumer du pouvoir", indique Sylvie Jutras qui s'interroge : "accorde-t-on du pouvoir aux autres ou un individu, un groupe s'approprie-t-il le pouvoir ?" ¹. Le verbe *approprier* veut dire "attribuer en propre à quelqu'un", tandis que *s'approprier* signifie "faire sien" ². Ce second verbe est pronominal. Le sujet est à la fois l'auteur et l'objet de l'action. L'"appropriation" est définie comme l'"action de s'approprier une chose, d'en faire sa propriété" ³. Sylvie Jutras privilégie donc les termes *appropriation* et *s'approprier* pour "rendre compte de cette primauté dans la responsabilité, qu'elle soit individuelle ou collective, de la prise en charge" ⁴. La notion d'empowerment renferme, en effet, l'idée que l'individu ou le groupe est actif, et qu'il possède la maîtrise du processus de développement et d'acquisition d'un plus grand contrôle ou pouvoir sur sa vie, même si ce processus est soutenu par des intervenants. Ce choix terminologique met en valeur la vision autodéterminée du processus. Carolyn Swift et Gloria Levin adoptent un point de vue identique : "On parle souvent d'empowerment en termes d'implication des personnes ou d'autorisation à ce qu'elles participent aux décisions concernant leur bien-être. Cependant, le véritable empowerment nécessite que les personnes désappropriées ne fassent pas que participer aux prises de décisions mais les prennent réellement" ⁵. Ellen Corin et ses collaborateurs utilisent systématiquement l'expression *appropriation du pouvoir* pour mettre en valeur l'idée de gain de pouvoir contenue dans la notion d'**empowerment**. Pour John Lord et Francine Dufort, le terme *appropriation* "se veut le pendant positif de la notion d'expropriation utilisée par Ivan Illich en 1975 dans *Némésis médicale* pour décrire les effets débilissants de certains aspects de divers systèmes de santé occidentaux" ⁶. Dans ses travaux portant sur les personnes handicapées qui ont su maîtriser leur vie, John Lord parle d'"habilitation" pour désigner "un ensemble de processus par lesquels

¹ JUTRAS, S. (1996). *op. cit.* p. 124.

² REY-DEBOVE, J., REY, A. (sous la direction de). (1993). *Le nouveau Petit Robert*. Paris : Dictionnaire Le Robert. p. 108.

³ REY-DEBOVE, J., REY, A. (sous la direction de). (1993). *op. cit.* p. 108.

⁴ JUTRAS, S. (1996). *op. cit.* p. 124.

⁵ SWIFT, C., LEVIN, G. (1987). *op. cit.* p. 84.

⁶ LORD, J., DUFORT, F. (1996). Le pouvoir et l'oppression en santé mentale. *Revue Canadienne de Santé Mentale Communautaire*, vol. 15, n° 2. p. 19.

l'individu réussit à accroître le contrôle qu'il exerce sur divers aspects de sa vie et à participer en toute dignité à la vie communautaire" ¹.

Pour traduire le terme *empowerment* nous optons pour l'expression *pouvoir d'agir*, proposée par Yann Le Bossé et Francine Dufort : elle a le mérite de bien signifier le changement par l'action et la nature fondamentale de la notion d'empowerment, le pouvoir. En référence à Julian Rappaport ², ces deux auteurs définissent le pouvoir d'agir comme *"un processus caractérisé par l'exercice d'un plus grand contrôle sur l'atteinte d'objectifs importants pour une personne, une organisation ou une communauté"* ³. Cette approche repose sur deux éléments distincts, la cible du changement et le moyen de provoquer ce changement. Réflexion et action étant envisagées comme indissociables, parler de pouvoir d'agir sous-entend l'existence d'un pouvoir de réfléchir.

Quelles sont les perspectives selon lesquelles on peut envisager le pouvoir d'agir ? Comment celles-ci s'articulent-elles ?

3.1.2 Les perspectives individuelle et collective et leurs articulations

Dans la perspective individuelle du pouvoir d'agir, l'optique est, pour Sylvie Jutras, de *"favoriser une meilleure prise en charge individuelle, en reconnaissant à la personne des compétences et des droits que l'on cherche à valoriser, à soutenir et à développer. Il s'agit de faire échec à la résignation acquise, de développer les capacités individuelles, de transformer des attitudes, de construire des connaissances nouvelles"* ⁴. Selon cette conception, le processus de pouvoir d'agir concerne l'individu. La volonté de changement social n'est pas une condition nécessaire.

Mais envisager de cette manière le pouvoir d'agir conduit à confondre cette notion avec les concepts de compétence personnelle, de sentiment de contrôle ou d'auto-efficacité, et à en évacuer la dimension contextuelle à laquelle elle fait nécessairement référence. Mettre l'accent sur la composante personnelle du pouvoir d'agir peut contribuer au phénomène de *"victim blaming"*, c'est-à-dire à *"percevoir les personnes comme étant responsables de leurs difficultés ou de leur incapacité à se sortir des conditions de vie délétères dans lesquelles elles se retrouvent"* ⁵.

¹ LORD, J. (1991). *op. cit.* p. 8.

² RAPPAPORT, J. (1987). *op. cit.*

³ LE BOSSE, Y., DUFORT, F. (à paraître). *op. cit.*

⁴ JUTRAS, S. (1996). *op. cit.* p. 125.

⁵ LORD, J., DUFORT, F. (1996). *op. cit.* p. 17.

De leur côté, Marc A. Zimmerman et Julian Rappaport précisent la perspective individuelle à travers le développement d'un pouvoir d'agir qu'ils qualifient de *psychologique*. Celui-ci est "généralement présentée comme la liaison entre un sentiment de compétence personnelle, une volonté de la développer et un empressement à la mettre en oeuvre dans le domaine public" ¹. Ainsi, "le pouvoir d'agir psychologique fait référence au niveau d'analyse de l'individu. (...) Mettre l'accent sur le pouvoir d'agir à un niveau individuel d'analyse ne devrait pas être compris comme ne pas prendre en compte les facteurs sociopolitiques et contextuels" ². Ici, Marc A. Zimmerman ³ distingue nettement une conception individualiste du pouvoir d'agir et le pouvoir d'agir psychologique : "la première traite l'empowerment comme une variable de la personnalité et néglige le contexte. La seconde réfère au niveau individuel d'analyse mais adopte une analyse contextuelle et reconnaît les liens entre les niveaux d'analyse individuel et collectif" ⁴. Le pouvoir d'agir psychologique rend compte, d'après Sylvie Jutras, sur le plan intrapersonnel, "du développement d'atouts personnels tels le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation à exercer du contrôle", et sur le plan social, du "développement d'habiletés à participer aux actions collectives". Il repose donc, selon ce même auteur, "à la fois sur les capacités personnelles à prendre des décisions et à avoir du contrôle sur sa vie, et sur l'établissement d'une compréhension critique ou analytique du contexte social et politique dans lequel doit s'insérer l'action sociale" ⁵.

Yann Le Bossé remarque que le qualificatif psychologique, privilégié par Marc A. Zimmerman et Julian Rappaport pour préciser cette approche du pouvoir d'agir, n'est pas le plus pertinent car les variables significatives qu'ils retiennent possèdent une forte composante sociale. Il propose de recourir à celui de *personnel*.

Dans la perspective collective du pouvoir d'agir, il existe une ambition politique, une volonté de favoriser le changement social. Ce processus concerne une communauté ou une collectivité, et vise une modification des caractéristiques de celle-ci, afin de permettre une nouvelle distribution du pouvoir. Pour Sylvie

¹ ZIMMERMAN, M. A., RAPPAPORT, J. (1988). Citizen participation, perceived control and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, vol. 16, n° 5. p. 746.

² ZIMMERMAN, M. A. (1995). Psychological empowerment : issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, vol. 23, n° 5. pp. 581-582.

³ ZIMMERMAN, M. A. (1990). Taking aim on empowerment research : on the distinction between individual and psychological conceptions. *American Journal of Community Psychology*, vol. 18, n° 1.

⁴ DALLAIRE, N., CHAMBERLAND, C. (1996). *op. cit.* p. 89.

⁵ JUTRAS, S. (1996). *op. cit.* p. 126.

Jutras, il s'agit que "les gens assument du contrôle et de la maîtrise sur leur vie dans leur environnement social et politique" ¹. Cet auteur précise que la démarche de groupe suppose "comme conditions de succès un nouvel accès aux ressources, le droit de participer aux prises de décision et une influence réelle sur les résultats de la démarche" ². Parler de pouvoir d'agir collectif invite à réfléchir sur notre façon de concevoir les rapports entre l'individu et la société.

Le processus de pouvoir d'agir fait référence à "une démarche à la fois personnelle, se reconnaître comme une personne pouvant détenir une place significative dans la société, et sociopolitique, aplanir les inégalités sociales à travers l'action collective et les changements structurels" ³. Ne pas prendre en compte la visée sociopolitique du pouvoir d'agir présente donc un risque de galvaudage de cette notion. Le point de vue de John Lord et Francine Dufort est partagé par Claire Chamberland et ses collaborateurs ⁴ pour lesquels les dimensions reliées aux relations de pouvoir et à la sphère politique sont au coeur du pouvoir d'agir.

Si la plupart des auteurs, envisageant le pouvoir d'agir selon la perspective collective, traitent de l'individu, l'inverse n'est pas vrai. William A. Ninacs se réfère, d'une part, à L. H. Staples ⁵ pour affirmer que "l'empowerment individuel serait un préalable pour le leadership du groupe quoiqu'il ne saurait garantir l'empowerment collectif" ⁶. D'autre part, il s'appuie sur J-A. B. Lee ⁷ pour énoncer que "l'empowerment de l'individu ne fait pas seulement partie intégrante de l'empowerment d'une collectivité, l'empowerment d'une collectivité doit même le favoriser. De fait, ces deux processus sont réciproques et non pas en opposition" ⁸.

R. Labonte ⁹ indique que le processus de pouvoir d'agir se développe selon le continuum suivant : le pouvoir d'agir personnel, le développement de petits groupes, l'organisation communautaire, la revendication en coalition,

¹ JUTRAS, S. (1996). *idem*.

² JUTRAS, S. (1996). *op. cit* p. 129.

³ LORD, J., DUFORT, F. (1996). *op. cit* pp. 16-17.

⁴ CHAMBERLAND, C., DALLAIRE, N., CAMERON, S. et al. (1996). *Promotion du bien-être et prévention des problèmes sociaux chez les jeunes et leur famille : portrait des pratiques et analyse des conditions de réussite*. Université de Montréal. Faculté des arts et des sciences. Ecole de service social. p. 16.

⁵ STAPLES, L. H. (1990). Powerful ideas about empowerment. *Administration in social work*, vol. 14, n° 2. p. 34.

⁶ NINACS, W. A. (1995). *op. cit* p. 83.

⁷ LEE, J-A. B. (1994). *The empowerment approach to social work practice*. New York : Columbia University Press.

⁸ NINACS, W. A. (1995). *op. cit* p. 85.

⁹ LABONTE, R. (1990). Empowerment : notes on professional and community dimensions. *Canadian Review of Social Policy*, n° 26, cité par NINACS, W. A. (1995). *op. cit* p. 78.

l'action politique. Cette progression est susceptible de se dérouler si le nombre de personnes impliquées dans le processus croît.

Le pouvoir d'agir individuel peut avoir un effet négatif sur le pouvoir d'agir collectif si le développement du premier processus incite les personnes qui le vivent à quitter le groupe auquel ils appartenaient jusqu'alors. Leur départ affaiblit l'organisation communautaire. *"La perspective individuelle, dit Sylvie Jutras, ne se définit pas elle-même en opposition avec la perspective collective de l'appropriation et n'en rejette pas les principes"* ¹.

Tout en remarquant que *"personnaliser la notion d'empowerment à l'excès risque de conduire à un appauvrissement, voire même à l'élimination de l'objectif de changement social, intrinsèquement contenu dans cette expression"* ², Yann Le Bossé ne rejette pas les arguments des défenseurs d'une perspective prioritairement centrée sur la personne et accepte l'idée que le pouvoir d'agir personnel constitue un élément indispensable à toute velléité de changement collectif, et inversement.

Comment caractériser un processus de pouvoir d'agir ? Dans quelles conditions se développe-t-il ?

3.2 LE PROCESSUS DE POUVOIR D'AGIR

Le pouvoir d'agir constitue un processus de transaction entre des personnes et leur environnement. Nous exposons, d'une part, quelques références qui permettent de le caractériser et, d'autre part, les conditions susceptibles de favoriser son développement.

3.2.1 Ses caractéristiques

William A. Ninacs ³ synthétise différents travaux sur le processus de pouvoir d'agir, qui correspond à une progression logique s'échelonnant dans le temps sur au moins quatre plans : la participation, la compétence technique, l'estime de soi et la conscience critique. Il propose les mêmes repères que Nicole Dallaire et Claire Chamberland pour qui, *"une forte estime de soi, doublée d'habiletés effectives, facilitent l'action collective de sujets qui ont eux-mêmes identifié et défini le*

¹ JUTRAS, S. (1996). *op. cit.* p. 126.

² LE BOSSE, Y. (1995). *op. cit.* p. 129.

³ NINACS, W. A. (1995). *op. cit.* pp.77-78.

*problème auquel ils veulent s'attaquer (participation et conscientisation)"*¹. Cette approche suggère le soutien mutuel des personnes concernées, puisqu'il est question d'action collective. Ces derniers auteurs, s'inspirant d'Alain Touraine et de François Dubet, se demandent si le premier pouvoir à retrouver ne correspond pas à celui de donner du sens à son expérience ?². Ils suggèrent alors de retenir une cinquième dimension, celle de la distance.

Présentons successivement la participation active des personnes concernées par l'intervention, l'acquisition de compétences sur lesquelles s'appuyer dans le contexte, le développement d'une estime de soi et d'une conscience critique, ainsi que la prise de distance des sujets par rapport à leur situation.

Le processus de pouvoir d'agir est enraciné dans l'action. Les participants doivent pouvoir attribuer les changements opérés à leur propre activité. En psychologie communautaire, le pouvoir d'agir consiste en un *"processus par lequel une personne, qui se trouve dans des conditions de vie plus ou moins incapacitantes, développe, par l'intermédiaire d'actions concrètes, le sentiment qu'il lui est possible d'exercer un plus grand contrôle sur les aspects de sa réalité psychologique et sociale qui sont importants pour elles et pour ses proches. Ce sentiment peut déboucher sur l'exercice d'un contrôle réel"*³. Cette définition met en évidence que le processus de pouvoir d'agir repose sur la participation des personnes concernées par l'intervention à des actions concrètes.

Selon Yann Le Bossé, *"il semble pertinent de distinguer la participation selon sa fréquence, sa nature et le niveau d'implication qui y est associé"*. A l'issue de quelques expérimentations réalisées dans un cadre communautaire, *"il apparaît que c'est la qualité de la participation (notamment son caractère actif) plutôt que sa quantité qui constitue un critère d'empowerment personnel"*⁴.

William A. Ninacs montre qu'il existe une corrélation entre la participation dans des organisations communautaires et le pouvoir d'agir personnel. *"Une telle participation renvoie à une progression où les gens passent : a/ de l'assistance muette à la participation aux discussions simples (l'exercice du droit de parole) ;*

¹ DALLAIRE, N., CHAMBERLAND, C. (1996). *op. cit.* p. 94.

² DALLAIRE, N., CHAMBERLAND, C. (1996). *idem.*

³ LE BOSSE, Y., LAVALLEE, M. (1993). *op. cit.* p. 17.

⁴ LE BOSSE, Y. (1995). *op. cit.* pp. 32 et 56.

b/ ensuite aux débats (l'exercice du droit d'être entendu) ; c/ pour aboutir aux décisions (l'exercice du pouvoir ultime)" ¹.

Etre en mesure de participer à une action nécessite de mettre en oeuvre des compétences, dont la personne concernée ne dispose pas toujours et qu'elle gagne à acquérir, qui portent sur des gestes techniques (réaliser telle ou telle action) ou sur des aspects relationnels (faire part de son point de vue, écouter celui des autres,...).

L'intervention vise à aider la personne à développer "*le sentiment qu'il lui est possible d'exercer un plus grand contrôle sur les aspects de sa réalité psychologique et sociale qui sont importants pour elles*" ². De plus, lors du processus de pouvoir d'agir, se déroule "*une progression sur le plan psychologique qui débute par l'autoreconnaissance de la légitimité de son identité propre et ensuite de sa propre compétence, ce qui ouvre la porte à la reconnaissance de cette même compétence par les autres*" ³. Les évaluations négatives intériorisées sont alors dépassées.

A partir de Paulo Freire, William A. Ninacs ajoute que le développement d'une conscience critique emprunte le cheminement suivant : "*1/ le développement d'une conscience collective (l'individu n'est pas seul à avoir un problème) ; 2/ le développement d'une conscience sociale (les problèmes individuels et collectifs sont influencés par la manière dont la société est organisée) ; 3/ le développement d'une conscience politique (la solution de ces problèmes passe par une action de changement social)*" ⁴. Cette progression nécessite un questionnement, une remise en question et encourage les individus à mettre en oeuvre leurs propres aménagements à leur situation.

Il est difficile de rendre son expérience cohérente lorsqu'on est dominé, obligé de se définir dans les catégories des autres et que l'environnement social nous renvoie la responsabilité de notre échec. La construction de sens se réalise dans la distance, le refus d'être défini de l'extérieur, l'opposition à la domination

¹ NINACS, W. A. (1995). *op. cit.* p. 77.

² NINACS, W. A. (1995). *op. cit.* p. 71.

³ NINACS, W. A. (1995). *op. cit.* p. 78.

⁴ NINACS, W. A. (1995). *ibid.*

qui détruit la capacité d'être sujet, dans la capacité à définir ce qui est important pour soi.

Ces composantes interagissent entre elles. Le renforcement de l'une d'entre elles favorise le développement des autres. C'est donc leur interaction qui caractérise le pouvoir d'agir : l'absence de l'une d'entre elles réduit ou annule la portée de ce processus. Mais celui-ci est très contextualisé : il varie non seulement d'un individu à un autre, mais aussi d'un site de mise en oeuvre à un autre, et chacune des composantes se développe donc en fonction du contexte.

Ainsi, le vécu de pouvoir d'agir constitue-t-il un meilleur indicateur de bien-être que ceux proposés par la psychologie, car *"il tient compte à la fois des perceptions subjectives de l'individu et des conditions objectives qui caractérisent son contexte social"*¹.

3.2.2 Les conditions de son développement

Nous avons souligné que la notion de pouvoir d'agir est en partie issue d'une contestation des modèles d'intervention dans les domaines sanitaire et social. En conséquence, toute pratique sociale se référant à cette notion comprend, selon William A. Ninacs, cinq éléments essentiels : *"une collaboration partenariale avec les clients et clientes et avec les mandants ; une intervention misant sur leurs capacités, leurs forces et leurs ressources ; une cible de travail double, c'est-à-dire à la fois sur l'individu et sur son environnement ; un postulat opérationnel qui conçoit les clients et clientes comme sujets actifs et comme des ayants droits plutôt que comme des bénéficiaires ; une orientation consciente des énergies professionnelles vers des individus et des groupes historiquement ou actuellement opprimés"*².

Les travaux de C. J. Dunst amènent Sylvie Jutras à énoncer les trois conditions essentielles constituant les fondements du modèle de pouvoir d'agir dans le système familial :

- *"reconnaître que les gens sont compétents ou peuvent éventuellement le devenir"* ;
- *"ce ne sont pas les déficits personnels qui expliquent l'apparente absence de compétence chez quelqu'un, mais plutôt les lacunes des systèmes sociaux qui ne parviennent pas à créer des opportunités, des expériences facilitant la manifestation de ses compétences"* ;

¹ LE BOSSE, Y. (1995). *op. cit.* p. 14.

² NINACS, W. A. (1995). *op. cit.* p. 70.

- "pour acquérir un sentiment de contrôle sur les événements de leur vie et ainsi détenir plus de pouvoir, les clients doivent avoir l'information nécessaire pour prendre des décisions éclairées, ils doivent être en position d'actualiser leur compétence à obtenir les ressources satisfaisant leurs besoins et ils doivent pouvoir attribuer les changements à leurs propres actions" ¹.

Carolyn Swift et Gloria Levin montrent que l'émergence du processus de pouvoir d'agir nécessite de "prendre en compte quatre aspects : l'identification des déficits d'appropriation, les niveaux de conscience des personnes à propos de ces déficits, la mobilisation des ressources, et les niveaux d'équité et d'ouverture au changement à l'intérieur du système ou de la société" ².

Yann Le Bossé met en évidence la fonction de catalyseur exercée par un milieu communautaire qui constitue un lieu de transition entre isolement et intégration sociale. Un tel contexte est sécurisant au sens où les participants sont accueillis en tant que personnes a priori compétentes, du simple fait de leur expérience de vie, et qu'ils bénéficient d'une qualité d'écoute et de rétroaction bien supérieure à celle procurée par leur environnement quotidien. Dans un tel milieu, les participants peuvent mettre en oeuvre leurs compétences personnelles et les étendre. Cet auteur considère que cette dynamique constitue un des éléments central du processus de pouvoir d'agir, mais il fait l'hypothèse que celui-ci "peut se développer dans d'autres contextes que la participation communautaire dans la mesure où l'entourage offre les ressources nécessaires à son développement soit :

- a/ une possibilité d'accueil chaleureux sur la base du non-jugement,
- b/ les informations et/ou expériences nécessaires à l'appropriation de la personne ou les moyens d'y accéder,
- c/ l'opportunité de mettre à l'essai de nouveaux comportements dans un climat valorisant"³.

Ces différentes propositions possèdent des points communs : la valorisation des forces des personnes concernées, la prise en compte de leur environnement, et la mise en commun des moyens nécessaires à l'action à travers l'échange d'informations.

¹ DUNST, C. J., TRIVETTE, C. M., DAVIS, M., CORNWELL, J. (1988). Enabling and empowering families of children with health impairments. *Children's Health Care*, 17(2), cité par JUTRAS, S. (1996). p. 129.

² SWIFT, C., LEVIN, G. (1987). *op. cit.* pp. 80-81.

³ LE BOSSE, Y. (1995). *op. cit.* p. 121.

Mais qu'en est-il du processus de pouvoir d'agir susceptible d'être mis en oeuvre dans l'action éducative spécialisée ?

3.3 UN MODELE D'ACTION EDUCATIVE SPECIALISEE

Gilles Gendreau ¹ a construit un modèle d'éducation spécialisée en s'inspirant de celui d'animation sociale organisé par Saul Alinsky ².

3.3.1 La référence à l'animation sociale

Saul Alinsky, né en 1909 à Chicago, animateur social de 1940 à 1970, a coordonné des actions en vue d'améliorer les conditions de vie dans les quartiers pauvres de plusieurs grandes villes des Etats-Unis. A partir de ses expériences d'organisation communautaire, il a élaboré une méthode d'animation sociale. Il est nommé par Carolyn Swift et Gloria Levin ³ dans leur liste des pionniers de l'empowerment.

Il organisait ses interventions à partir de cinq éléments : le pouvoir, l'intérêt personnel, le compromis, l'ego et le conflit. L'intérêt des individus, d'un groupe ou d'une organisation, joue *"un rôle moteur et capital dans le comportement de l'homme"* ⁴. Le pouvoir représente *"la capacité mentale, physique et morale à agir."* Il est *"l'essence même, la force dynamique de la vie (...) Connaître le pouvoir et ne pas le craindre est essentiel pour l'utiliser de façon constructive et en garder le contrôle"* ⁵. Le pouvoir *"vient du conflit et de la négociation"* ⁶. *"Une société libre et ouverte est fondée sur le conflit, périodiquement interrompu par des compromis. Le compromis déclenche un autre conflit qui débouche sur un autre compromis, et ainsi de suite"* ⁷. Quand Saul Alinsky introduit

¹ GENDREAU, G. et al. (1993). *op. cit.*

² ALINSKY, S. (1976). *Manuel de l'animateur social*. Paris : Editions du Seuil.

A noter : nous n'avons trouvé aucune trace des termes empowerment et appropriation dans la traduction de l'ouvrage de Saul Alinsky.

³ SWIFT, C., LEVIN, G. (1987). *op. cit.* p. 71.

⁴ ALINSKY, S. (1976). *op. cit.* p. 113.

⁵ ALINSKY, S. (1976). *op. cit.* pp. 111-112.

⁶ ALINSKY, S. (1976). *op. cit.* p. 47.

⁷ ALINSKY, S. (1976). *op. cit.* p. 118.

l'idée d'*ego*, il ne se réfère pas au champ psychanalytique, mais désigne ainsi "*la conviction et la confiance en ses propres capacités*"¹.

Ce modèle est établi selon une perspective collective. Il est basé sur "*la tactique du conflit comme technique d'intégration sociale du groupe contestant et de désintégration des fonctions du pouvoir contesté pour conduire celui-ci à la négociation et au compromis*"², écrit Jean Gouriou, dans sa présentation de l'ouvrage de Saul Alinsky. Cette lutte est organisée à partir des collectivités d'habitation et des communautés.

Lorsque, à partir de ces apports, Gilles Gendreau construit un modèle de l'action éducative spécialisée, il ne retient pas la dimension collective et se limite à une perspective personnelle.

3.3.2 La collaboration entre parents et éducateurs professionnels

Dans son approche du pouvoir d'agir dans l'action éducative, il³ cite également P. Lipman : "*L'appropriation est l'habileté à s'exprimer soi-même et à faire les changements dans sa propre vie afin d'assurer un meilleur contrôle de son existence. L'appropriation permet à un individu de prendre des décisions personnelles*"⁴.

Pour lui, le but de l'action éducative spécialisée est "*que le jeune s'approprie, à la mesure de son potentiel d'adaptation, sa propre vie et son rôle dans l'environnement familial, scolaire et social*". Ce but nécessite que "*les adultes éducateurs s'approprient eux aussi leur rôle et leurs responsabilités*"⁵. La responsabilité des éducateurs naturels et des membres de l'équipe éducative consiste, selon le même auteur, à "*discerner et à évaluer les habiletés du sujet, puis à les alimenter conformément à son potentiel personnel d'individuation pour qu'elles deviennent des compétences qui lui permettront de vivre de façon de plus en plus autonome*"⁶. L'éducateur professionnel ambitionne avant tout de "*seconder la personne de l'éducateur naturel (parent) dans la recherche d'une meilleure utilisation de ses compétences éducatives et d'un meilleur contrôle de ses vulnérabilités dans ce domaine*"⁷. C'est un facilitateur de l'appropriation au sein de la famille.

Gilles Gendreau s'appuie sur les cinq composants du pouvoir d'agir privilégiés par Saul Alinsky, c'est-à-dire, le pouvoir, l'intérêt personnel, le

¹ ALINSKY, S. (1976). *op. cit.* p. 120.

² ALINSKY, S. (1976). *op. cit.* p. 11.

³ GENDREAU, G. et al. (1993). *op. cit.* p. 156.

⁴ LIPMAN, P. (1991). Actes du colloque, The Miriam House. Montréal.

⁵ GENDREAU, G. et al. (1995). *op. cit.* vol. 1. p. 36.

⁶ GENDREAU, G. et al. (1995). *op. cit.* vol. 1. p. 80.

⁷ GENDREAU, G. et al. (1995). *op. cit.* vol. 1. p. 165.

compromis, l'ego et le conflit, pour élaborer sa conception de l'action éducative spécialisée et, plus particulièrement, de la collaboration entre parents et éducateurs professionnels : *"L'appropriation, c'est la démarche dynamique par laquelle chacun des acteurs de l'action éducative ou de la collaboration E-P découvre et use de son pouvoir, car il y va de son intérêt individuel, de celui de son groupe d'appartenance et de la collectivité. Ce pouvoir suppose l'acceptation des conflits et des compromis inhérents aux interactions humaines comme faisant partie intégrante de la recherche de solutions ; ceci, sans compromission et avec une relative confiance en soi-même, dans les autres et dans la relation construite ensemble dans l'accompagnement éducatif ou la collaboration E-P"* ¹.

Il envisage cette démarche selon une dynamique synergique, indiquant, en effet, que *"le concept d'empowerment, (...), appelle à la (re) découverte des pouvoirs respectifs de tous les acteurs en cause : celui du jeune, de ses parents, et des professionnels. (...) En assumant leur pouvoir avec congruence, éducateurs professionnels et parents peuvent aider le jeune à s'approprier le sien"* ². Notons que l'idée de synergie exclut celle de lutte. Avec l'aide des éducateurs professionnels, les parents sont susceptibles de développer leur pouvoir d'éducateur naturel. De façon concomitante, les premiers accroissent leur propre pouvoir en développant leur compétence par la collaboration avec les seconds. Le développement de sa sécurité personnelle permet à chacun, non seulement d'accepter le fait que les autres exercent leur pouvoir respectif sans être menacé ni menaçant, mais également de leur fournir des occasions favorisant l'exercice de ces différents pouvoirs.

Joseph Rouzel, éducateur et psychanalyste, utilise le terme "appropriation" dans un sens qui nous semble proche des références précédentes. Il demande aux éducateurs d'accompagner, d'aider, de soutenir, *"au mieux dans l'appropriation de leur espace physique, psychique et social"*, les personnes auprès desquelles ils interviennent, soulignant que *"cette appropriation ne se fait pas dans un discours, une leçon, un passage d'information, elle s'établit en relation, dans la rencontre"* ³.

La notion de pouvoir d'agir prend tout son sens lors d'un processus décisionnel, dont nous précisons, dans le chapitre suivant, quelques caractéristiques.

¹ GENDREAU, G. et al. (1995). *op. cit.* vol. 2. p. 47.

² GENDREAU, G. et al. (1995). *op. cit.* vol. 2. pp. 26 et 28.

³ ROUZEL, J. (1997). *Le travail d'éducateur spécialisé*. Paris : Dunod. pp. 1 et 75.

QUATRIEME CHAPITRE

LE PROCESSUS DECISIONNEL

Décider, consiste à "*porter un jugement, adopter une conclusion définitive*", et entretient un grand rapport avec "*régler, résoudre, trancher*"¹. Une décision suppose, préalablement à la réalisation de l'action retenue, une phase où l'on arrête, individuellement ou collectivement, un choix². G. L. S. Shackle dénomme décision "*un choix en face d'une incertitude limitée*"³. Si, dans une décision, on prend la situation en mains, l'indécision c'est le laisser-faire, on attend que les choses s'arrangent d'elles-mêmes, que les événements surviennent. Le contraire de décider est hésiter. Dans l'expression "prendre une décision", le point d'arrivée est confondu avec le cheminement⁴.

Les personnes impliquées dans l'action sociale ne font pas souvent la distinction entre décision et action. "*La décision individuelle, n'est pas identifiée en tant que processus préalable à la réalisation de l'action*" ; l'élaboration d'une décision apparaît

¹ REY-DEBOVE, J., REY, A. (sous la direction de). (1993). *op. cit.* p. 549.

² BARBICHON, J. (1990). *Dépendances et décision*. Paris ; Méridiens Klincksieck. p. 15.

DAVAL, R. (1967). *Psychologie sociale générale*. Fascicule I. Paris : Centre de documentation universitaire. p. 42.

LAVERGNE, J-P. (1983). *La décision : psychologie et méthodologie*. Paris : Editions ESF.

LEMAITRE, P. (1981). *La décision*. Paris : les éditions d'organisation. p. 14.

³ SHACKLE, G. L. S. (1967). *Décision, déterminisme et temps*. Paris : Dunod. p. 4.

⁴ SAUSSOIS, J-M., DORTIER, J-F. (1993). Les méandres d'une décision. *Sciences Humaines*, hors série n° 2. p. 5.

alors "comme une réalité totalement syncrétique, spontanée, implicite, et non comme une démarche technique maîtrisée et rationalisée" ¹.

Arrêtons-nous sur quelques caractéristiques du processus décisionnel et sur les différents modes d'élaboration d'une décision, avant d'envisager les modes de relations entre décideurs et l'intérêt éducatif que suppose une décision.

4.1 QUELQUES SPECIFICITES

Analysons d'abord trois modèles de processus décisionnel, puis les limites de la rationalité d'une décision et l'imprédictibilité des conséquences du choix retenu. Enfin, nous considérerons la décision comme la mise en oeuvre d'une compétence.

4.1.1 Ses phases constitutives

Daniel L. Stufflebeam ² propose d'organiser le processus décisionnel selon quatre étapes :

- La *prise de conscience* qu'une décision s'impose : identification des situations décisionnelles prévues, des besoins non satisfaits, des problèmes non résolus, des occasions que l'on aurait intérêt à saisir.
- La *formulation d'un avant-projet* de la situation de décision : énonciation de la situation sous forme de questions, spécification de l'autorité responsable, formulation des décisions possibles, spécification des critères de choix, détermination des règles de décision.
- Le *choix* parmi les décisions possibles : application des règles.
- L'*action* faisant suite à ce choix : opérationnalisation et exécution du choix.

Jean-Paul Lavergne ³ considère, lui, que toute décision se décompose en six phases :

¹ FAVARD A-M. (1992). *op. cit.* p. 26.

² STUFFLEBEAM, D., L. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Québec : Editions N.H.P. p. 65.

³ LAVERGNE, J-P., (1983). *op. cit.* p. 92.

- La *définition* de l'objet, du contexte, de l'éthique et des objectifs. Le second auteur nous met en garde au sujet des a priori consensuels concernant l'éthique et les objectifs souvent relevés lors de décisions prises en équipe. L'explicitation des points de vue de chacun des membres de l'équipe est un gage de qualité de cette phase.
- L'*information* consistant à rechercher et rassembler les informations utiles.
- L'*analyse* au cours de laquelle les informations sont organisées de manière intelligible et utilisable. A chaque organisation correspond une lecture de la situation et par conséquent une manière d'envisager l'intervention.
- La *résolution* correspondant à la formulation d'hypothèses. Celles-ci sont construites par le ou les décideurs, ou bien proposées de l'extérieur. La routine empêche la créativité et la proposition de choix inédits.
- La *détermination* d'un choix parmi ceux envisagés au cours de la phase précédente. Elle implique une anticipation des conséquences possibles de l'hypothèse privilégiée et une référence à des critères rarement explicités, selon Anne-Marie Favard.
- La *mise en oeuvre*, c'est-à-dire l'application concrète du choix reposant sur les actes et les moyens prévus lors de la résolution.

Anne-Marie Favard ¹ envisage une septième phase, celle de l'*évaluation* qui procure des informations sur les effets de la décision.

Les phases sont interdépendantes. Le cheminement de l'une à une autre n'est pas linéaire. Il peut se produire des retours sur une phase déjà abordée.

Nous retenons ce modèle à sept phases et appelons "élaboration de la décision" l'ensemble constitué par les phases de définition, d'information, d'analyse et de résolution. Le terme "décision" et l'expression "prise de décision" recouvrent les sept phases.

4.1.2 Les limites de sa rationalité et l'imprédictibilité des conséquences du choix retenu

Lucien Sfez rappelle que, "*appliquée à la décision, la rationalité d'un comportement se confond avec la clarté des enchaînements de causes. Mon comportement,*

¹ FAVARD A.M. (1992). Processus de décision de placement et suppléance familiale. *Communautés éducatives*, 80. pp. 28-29.

mon choix est rationnel si tous les moments de ma motivation à l'exécution sont clairement ordonnés, si chaque moment engendre le suivant de manière à former une chaîne de déductions transparentes à l'entendement" ¹. La linéarité ne constitue donc qu'un des schémas possibles et de surcroît le moins fréquent de la décision.

Une autre façon de se représenter les décisions qui concernent les situations éducatives consiste à les appréhender en termes de complexité. Si ce qui est compliqué peut être rendu simple par décomposition en éléments simples, un monde complexe est constitué de réseaux qui ne trouvent sens et dynamisme que dans leurs relations multiformes et ne se prêtent à aucune simplification. A propos de complexité il n'est donc plus question de linéarité, mais de représentations en maillage. Toute situation éducative est complexe, possède un caractère multidimensionnel. C'est ainsi qu'elle peut être abordée dans sa dimension psychologique, sociologique, éthique... Chacun de ces regards, tout en restant partiel, tente d'établir sa propre cohérence en fonction de ses propres finalités.

Pour prendre une décision, chacune des personnes impliquées dans la situation ne retient que quelques-uns de ses éléments constitutifs. Chaque point de vue possède éventuellement sa propre rationalité dans son cadre de référence. Cependant, ce dernier peut ne pas être rationnel dans la situation considérée. De plus, les différentes rationalités ne sont pas automatiquement complémentaires. Ainsi, passer, dans le cas des difficultés rencontrées par un adolescent, d'une désignation individuelle à un élargissement familial est susceptible de s'avérer réconfortant pour celui-ci, mais risque également de mettre à mal les autres membres de la famille. Celle-ci peut alors se sentir culpabilisée par une telle démarche, ne pas adhérer à cette rationalité, et conserver la sienne qui consiste à considérer son enfant comme seule personne concernée par les difficultés. La réflexion sur ces deux approches ainsi confrontées fait partie de la problématisation de la situation sur laquelle nous reviendrons.

La complexité est à l'origine de l'indétermination et de l'incertitude des conséquences du choix retenu lors de l'élaboration d'une décision portant sur une situation éducative. En effet, dans un réseau complexe de facteurs, *"les causes premières et les effets ultimes ne peuvent être identifiés aisément"* ². Elisabeth Oberson et

¹ SFEZ, L. (1992). *Critique de la décision*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. p. 58.

² SAATY, T. L. (1984). *Décider face à la complexité*. Paris : Entreprise moderne d'édition. p. 17.

Denis Villepelet ¹ proposent d'appréhender l'imprédictibilité résultant de la complexité comme le signe d'un jeu, au sens mécanique du terme, ce qui rend possible toutes les stratégies et toutes les décisions : *"l'ennemi de la décision, c'est la pensée mutilante, la pensée par principe qui opère des disjonctions définitives, intenable dans une situation de complexité"* ². La complexité nous incite alors à envisager des stratégies décisionnelles moins irréversibles ou définitives, plus ouvertes à l'aléatoire, au provisoire, au jeu des possibles. Robert V. Joule et Jean L. Beauvois ³ préconisent d'apprendre à revenir sur une décision et à considérer deux décisions successives comme indépendantes, en dépassant les normes et les idéologies ambiantes incitant à être consistants, fiables, fidèles. *"De nombreuses manipulations, remarquent-ils, reposent sur cette propension qu'ont les gens à adhérer à leurs décisions, négligeant ainsi ce qu'il peut y avoir de nouveau dans leur situation"* ⁴. Dans cette optique, décider consiste à prendre le risque de créer de nouveaux maillages dans le jeu d'incertitude de la complexité, et *"devient dès lors tracer un chemin possible à un moment donné, et demeurer capable d'en modifier le tracé en fonction de décisions ultérieures"* ⁵.

Ainsi, choisir est réalisé en ne prenant en compte que quelques caractères de la situation. Le choix provoque des transformations imprévisibles sur l'ensemble des caractères. Nous ne savons pas ce que nous décidons quand nous le décidons. Accepter l'imprédictibilité consiste à être capable de rester à l'affût des conséquences des choix arrêtés et de les saisir pour envisager de nouveaux chemins : *"vivre et décider dans la complexité, c'est prendre pour demeure la pluralité, et donc le dialogue permanent seul capable de créer du neuf, de tisser encore et toujours de nouveaux dessins dont il n'existe pas de modèles"* ⁶.

4.1.3 La décision comme mise en oeuvre d'une compétence

¹ OBERSON, E., VILLEPELET, D. (1997). Gérer la décision. *Christus*, 173. p. 19.

² OBERSON, E., VILLEPELET, D. (1997). *op. cit* p. 23.

³ JOULE, R.V., BEAUVOIS, J. L. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. p. 222.

⁴ JOULE, R.V., BEAUVOIS, J. L. (1987). *op. cit* p. 221.

⁵ OBERSON, E., VILLEPELET, D. (1997). *op. cit* p. 21.

⁶ OBERSON, E., VILLEPELET, D. (1997). *op. cit* p. 22.

Comme l'exprime Marcel Thomas, faire des choix nécessite d' "être capable de circuler cognitivement, affectivement et moralement à travers des alternatives"

1. Aussi, penchons-nous sur les notions de capacité et de compétence.

La capacité représente "la possibilité de réussite dans l'exécution d'une tâche"². Elle se traduit "par le pouvoir d'exercer une activité, d'assumer une tâche"³. Elle relève d'une aptitude et peut être perfectionnée, notamment, par l'apprentissage. Dans ce cas, elle devient une habileté, c'est-à-dire "une capacité poussée à un degré optimal de perfectionnement, et ce, dans un champ d'activité spécifique"⁴.

La compétence est "une combinaison appropriée de plusieurs capacités dans une situation déterminée"⁵, non un geste élémentaire ou une opération, car elle réside dans l'enchaînement, la combinaison, la réalisation d'une séquence. Elle n'est pas un état mais un processus guidé par une intentionnalité⁶. Une compétence permet, selon Philippe Perrenoud, "d'affronter un nombre indéfini de situations différentes, mais de même type, sans pouvoir y répondre de façon stéréotypée et sans pour autant disposer d'avance d'un répertoire de conduites dans lequel prélever la réponse adéquate"⁷. Il y a compétence, précise ce même auteur, dès que la personne "trouve les moyens de faire face à la situation, fût-ce au prix d'une réflexion, d'une exploration, d'hésitations, d'essais et d'erreurs"⁸. On ne peut donc pas parler de compétence en soi car celle-ci est contextualisée⁹. Elle ne se donne jamais à voir directement, nous ne pouvons qu'éventuellement constater ses manifestations.

Se référant à McFall, Paul Durning et Richard E. Tremblay¹⁰ rappellent la distinction entre la "compétence sociale", c'est-à-dire la performance comportementale jugée compétente ou non par l'entourage social, et les "habiletés sociales" qui lui sont nécessaires.

¹ THOMAS, M. (1988). Quelques réflexions théoriques et cliniques sur la responsabilisation. *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 17, n° 2. p. 159.

² LAFON, R. (1987). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris : PUF. p. 149.

³ LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal-Paris : Guérin-Eska. p. 159.

⁴ LEGENDRE, R. (1993). *op. cit.* p. 681.

⁵ RAYNAL, F., RIEUNIER, A. (1977). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF éditeur. p. 77.

⁶ LE BOTERF, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Editions d'organisation. p. 64.

⁷ PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF éditeur. p. 164.

⁸ PERRENOUD, P. (1996). *op. cit.* p. 167.

⁹ DENIEUIL, P-N. (197). Entreprises et compétences : l'état des interrogations. *Education permanente*, n° 133. p. 40.

¹⁰ DURNING, P., TREMBLAY, R. E. (1988). *Relations entre enfants : recherches et interventions éducatives*. Paris : Fleurus. p. 120.

Prendre une décision repose sur la mise en oeuvre de différentes capacités telles que s'exprimer, écouter, questionner, s'engager dans un conflit. La combinaison de ces capacités constitue une compétence, qui peut être envisagée aux niveaux individuel et collectif.

La plupart des décisions prises à propos d'un adolescent s'appuyant sur un accueil résidentiel engage également ses proches, ses parents en particulier, et des membres de l'équipe éducative. S'il s'agit d'une décision relative au groupe, ce sont ses pairs et non ses proches qui sont susceptibles de prendre part aux différentes phases du processus décisionnel. Pour chacune de ces personnes, la compétence à prendre une décision combine donc des composantes de nature cognitive (organiser sa pensée, par exemple) et de nature relationnelle (établir une communication avec les autres participants à l'élaboration de la décision). S'agissant des parents, leur compétence à prendre une décision concernant leur enfant constitue une composante de leur compétence éducative.

La qualité d'une décision collective est fonction de la mise en oeuvre, par chacun, de sa compétence individuelle à prendre une décision. Mais elle dépend également de l'articulation de la compétence des différents participants. Nous parlons de compétence institutionnelle pour dénommer la combinaison des différentes compétences en présence dans une équipe éducative.

Celle-ci est composée de membres relevant de différents secteurs professionnels : éducateur spécialisé, moniteur-éducateur, psychologue, psychiatre, personnel du service administratif et des services généraux. Même si leur fonction respective ne saurait se confondre, ils *"sont réunis par la vulnérabilité des personnes qu'ils accompagnent"* ¹. La compétence institutionnelle n'est pas la somme de la compétence professionnelle de chaque membre de l'équipe éducative : c'est *"la dimension supplémentaire qui donne la nécessaire inscription dans la mission, la force du travail sur le cadre"*. Il s'agit, pour chacun, non seulement de bien faire son travail, mais de savoir le positionner par rapport à celui des autres, *"connaître sa place, sa fonction, sa légitimité, savoir se situer dans le dispositif, en analyser les enjeux, les urgences, les limites et poursuivre cette analyse vers les capacités de changement du dispositif"* ².

On connaît la distinction entre les notions de pluridisciplinarité, de transdisciplinarité et d'interdisciplinarité. La première évoque une juxtaposition

¹ GARDOU, C. et al. (1997). *op. cit.* p. 13.

² VAILLANT, M. (1998). Compétence professionnelle et partenariat. Des liens et des lieux dans la ville. *Journal du droit des jeunes*, n° 180, dec. p. 12.

de disciplines différentes qui s'occupent d'un même "objet" et visent à une unicité des points de vue. La deuxième constitue une démarche qui privilégie le passage d'un même "objet" à travers des disciplines différentes afin de trouver des points communs à prendre en compte. La troisième, contrairement aux deux précédentes, insiste plutôt sur la capacité interrogative de l'"objet" pour mettre en mouvement chaque discipline et leur faire dire leurs limites. Celui-ci est alors révélateur des différences et porteur de confrontations dans les questions qu'il fait émerger.

Selon Kamel Arar ¹, une intervention éducative se référant à une démarche basée sur l'interdisciplinarité favorise l'expression de la singularité de chaque identité professionnelle et un véritable travail d'équipe. Avant d'envisager une complémentarité des tâches, il importe de les dissocier afin d'éviter la confusion ou la substitution entre les différents rôles. Aussi, l'activité de l'éducateur se distingue-t-elle de celle d'autres intervenants de l'action sociale, par *"le partage d'un vécu quotidien, par l'intermédiaire de multiples petits actes concrets et l'engagement du praticien dans un "ici et maintenant" avec le jeune, sa famille et le milieu social environnant"* ².

Gérald Boutin et Paul Durning ³ opposent deux types de pratiques socio-éducatives, le programme et l'intervention spontanée. Le premier concerne les interventions finalisées et formalisées avant leur mise en oeuvre, dans lesquelles les objectifs visés et les moyens à utiliser sont alors planifiés. Leur principale qualité réside dans la possibilité de clarifier le service à mettre en oeuvre. Une telle organisation permet d'une part d'informer les personnes concernées sur les conditions de l'intervention et d'autre part d'envisager une évaluation. Le second type est constitué d'approches moins planifiées. Les modalités de l'intervention semblent construites au fur et à mesure, en fonction des caractéristiques de la situation. Elles permettent de *"prendre en considération de manière plus approfondie la spécificité, voire, pour certaines, le caractère unique, de chaque situation"*. L'autonomie et la responsabilité de l'intervenant s'avèrent alors essentielles. Il est possible que certaines prises de décisions relèvent du premier type de pratiques, les interventions programmées, en référence, par exemple, à un

¹ ARAR, K. (1990). Interdisciplinarité et séparation. In VAILLANT, M. (sous la responsabilité de). *Les séparations*. Vauresson : CNFE de la PJJ. pp. 211-212.

² LEMAY, M. (1993). Un art de la relation. In MARTINET, J-L. et al. *Les éducateurs aujourd'hui*. Toulouse : Privat p. 110.

³ BOUTIN, G., DURNING, P. (1994). *op. cit* pp. 39-40.

règlement institutionnel. En revanche, d'autres ne pourront être qu'élaborées spontanément.

4.2 LES MODES D'ELABORATION D'UNE DECISION

Quels sont les différents modes d'élaboration d'une décision ? Qu'est-ce qui distingue une décision individuelle d'une décision collective ? En quoi consiste la négociation comme mode de choix collectif ?

4.2.1 Les décisions individuelle et collective

Une décision unilatérale, élaborée, par définition, par une seule personne, traite les informations d'un seul point de vue, même si le choix concerne d'autres protagonistes.

En situation éducative, ce mode décisionnel n'est certes envisageable que dans le respect de la législation. Ainsi, l'adolescent soumet son point de vue à l'institution et à ses parents. La manière dont ces derniers exercent leur autorité est susceptible d'être remise en cause par les membres de l'équipe éducative. Chaque personne engagée dans le dispositif de suppléance familiale dispose donc seulement d'un champ d'action très réduit pour faire individuellement des choix, aussi ce mode de décision est-il peu pratiqué.

Une décision collective renvoie à une décision construite soit par toutes les personnes concernées par le choix, soit par une partie d'entre elles. Elle repose sur le passage de paroles individuelles à une parole commune. Serge Moscovici et Willem Doise indiquent que *"le travail de décision est mis en oeuvre pour transformer les représentations qui apparaissent distinctes en une représentation partagée qui leur correspond"*¹. La participation à la prise de décision favorise l'acceptation et la mise en oeuvre de choix déterminé par la majorité, car l'on est à la fois témoin des

¹ MOSCOVICI, S., DOISE, W. (1992). *op. cit* p. 247.

arguments qui le motivent et physiquement en présence de la majorité qui décide ¹.

Il est important de distinguer *décision* et *discussion*. La première notion contient l'idée de processus s'achevant sur un choix alors que ce n'est pas le cas d'une discussion. René Clément ² met en garde contre le danger de "mélange des genres" : les réunions dites de concertation ou de synthèse inter-services, prévues pour permettre un échange, sont souvent utilisées comme instance décisionnelle.

Dans le cadre de l'aide éducative spécialisée, une enquête concernant l'identité professionnelle, met en évidence que des choix éducatifs controversés, des repères incomplets et l'absence de certitudes professionnelles, rendent difficile toute décision collective ³.

La décision collective débouche soit sur un *accord immédiat*, soit sur une *négociation*. Un accord immédiat est établi si d'emblée les points de vue de tous les participants convergent vers un choix commun, sans qu'il soit nécessaire qu'un ou plusieurs de ces points de vue soient reconsidérés. Si l'accord immédiat n'est pas établi, une négociation peut être envisagée.

4.2.2 La négociation

"La négociation présente un intérêt pour la vie sociale démocratique dans la mesure où elle évite de s'enfermer dans des rapports d'autorité excessive, ou d'entente illusoire", écrit à raison Roger Launay ⁴. Elle n'est possible que grâce à la participation volontaire des négociateurs. "Nul n'est jamais obligé de négocier et surtout de demeurer dans cette relation". Il existe, en effet, des "points de rupture", c'est-à-dire "des frontières qui délimitent impérativement son champ et dont le dépassement met fin à la situation même qui lui a donné naissance" ⁵. C'est pourquoi la mise en oeuvre d'une négociation nécessite des conditions. Les personnes susceptibles d'y participer ne s'engagent que si elles possèdent des protections, car il s'agit d'un processus menaçant qui implique "toujours la reconnaissance de relations de pouvoir et de dépendance et des contraintes qui en découlent" ⁶. De plus, sa dynamique peut s'avérer pénible pour une ou plusieurs des personnes en cause. Elle ne constitue

¹ LEVY-LEBOYER, C. (1999). Le coeur à l'ouvrage. *Sciences Humaines*, n° 92. p. 23.

² CLEMENT, R. (1993). *Parents en souffrance*. Paris : Stock. p. 128.

³ PEZET, V., VILLATTE, R., LOGEAY, P. (1993). *op. cit.* p. 166.

⁴ LAUNAY, R. (1990). *La négociation*. Paris : ESF éditeur. p. 115.

⁵ DUPONT, C. (1982). *La négociation ; conduite, théorie, applications*. Paris : Dalloz. pp. 11-12.

⁶ CROZIER, M., FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil. p. 22.

pas seulement "l'établissement d'un équilibre entre des forces existantes", mais a pour ambition de faire apparaître "un bien commun, désirable par chacun individuellement et par tous en coopération, là où s'affrontaient des intérêts particuliers" ¹.

Si elle permet la présentation de chaque point de vue, l'échange prend diverses formes. L'importance de l'enjeu débattu, le niveau de connaissance mutuelle entre les personnes réunies, leur niveau de développement de la capacité à s'exprimer publiquement des uns et des autres, facilitent ou entravent la circulation de la parole entre les participants. Roger Launay distingue les négociations coopératives "liées au sentiment partagé qu'il est possible de construire quelque chose en commun" ² de celles qui sont conflictuelles, dans lesquelles les objectifs des uns et des autres paraissent pour l'essentiel, incompatibles, mais interdépendants.

Une négociation se joue simultanément sur deux plans : d'une part, l'objet du différend, les raisons qui amènent à négocier, d'autre part, la procédure, la manière de le faire, qui reste souvent implicite ³.

Elle débouche soit sur un *consensus*, c'est-à-dire un accord entre tous les participants, soit sur un *compromis*, c'est-à-dire un accord ne les satisfaisant pas pleinement, soit sur une *impossibilité à établir un accord*.

Le consensus se distingue du compromis : "si les participants se mettent d'accord pour composer, pour éviter le désaccord, pour suspendre le différend sans qu'il ait été réglé dans l'esprit de chacun, le consensus tend alors vers le compromis" ⁴. Le consensus explore les différents points de vue et possibilités qui sont en dispute, les endigue et les dirige vers une entente reconnue par tous. Seule une dynamique conflictuelle "dissipe la confusion et ébranle les positions fixes" et permet de faire "prendre conscience de l'enjeu véritable du débat, des éléments communs aux divers points de vue, et surtout de leur valeur" ⁵. Cette dynamique augmente l'implication collective des participants ; elle est entendue comme une "relation qui accroît pour chacun l'importance donnée à un problème et aux accords à son propos". En outre, au cours de l'échange, l'explicitation des divergences provoque l'exploration de perspectives abandonnées ou négligées jusqu'alors.

Lorsqu'il n'est pas possible de parvenir à un consensus, un compromis peut être établi. Isabelle Filliozat définit le compromis comme "un contrat provisoire qui, s'il ne permet pas véritablement de résoudre le problème - parce que les deux parties

¹ SAINT SERNIN, B. (1979). *Le décideur*. Paris : Gallimard. p. 151.

² LAUNAY, R. (1990). *op. cit.* p. 21.

³ FISHER, R., URY, W. (1982). *Comment réussir une négociation*. Paris : Editions du Seuil.

⁴ MOSCOVICI, S., DOISE, W. (1992). *op. cit.* p. 35.

⁵ MOSCOVICI, S., DOISE, W. (1992). *op. cit.* pp. 83 et 100.

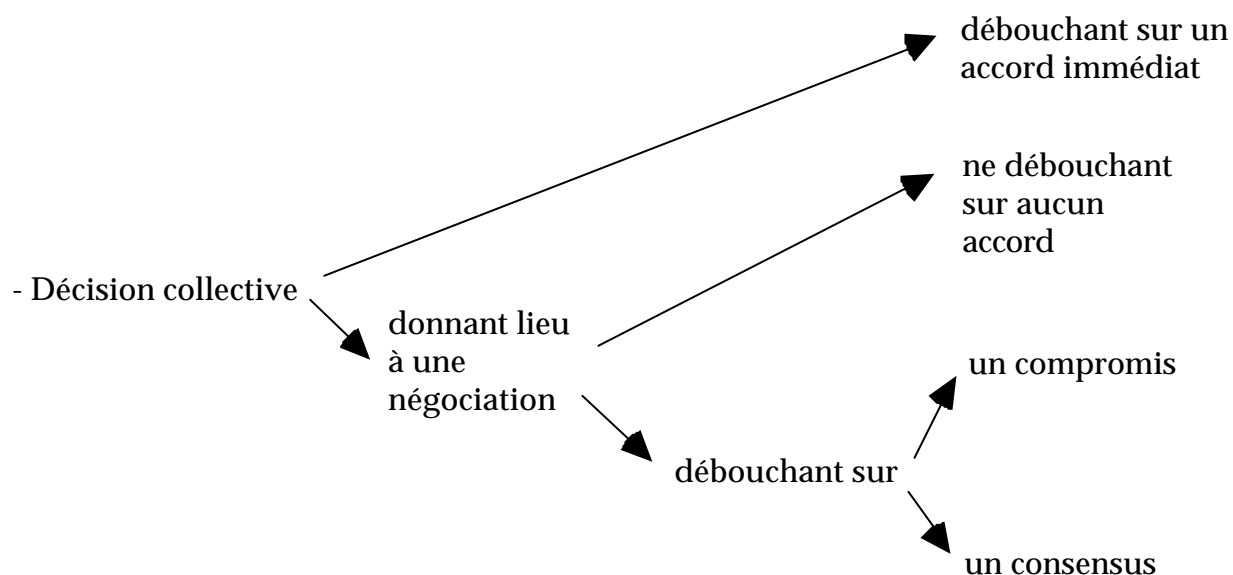
acceptent une frustration - permet, s'il est respecté, de construire la confiance mutuelle (...) et de favoriser à terme une véritable conciliation" ¹.

Une des formes de négociation possibles repose sur l'idée de *contrat*, qui constitue "un outil d'aide qui permet tout à la fois de clarifier le projet commun du travailleur social et de l'utilisateur, et d'établir une relation sur des bases explicites". Il doit être élaboré en commun, négocié. Cette dynamique ne signifie pas l'égalité de toutes les parties prenantes. "L'utilisateur est souvent en difficulté, en souffrance, en recherche de solutions ; il n'est donc pas en mesure de refuser ce qu'on lui propose ni de choisir librement" ².

4.2.3 La mobilité d'un mode à un autre

Les différents modes d'élaboration d'une décision et les diverses natures du choix peuvent être schématisés comme suit :

- Décision unilatérale



¹ FILLIOZAT, I. (1991). La peur de perdre son identité. *Alternatives non violentes*, 80. p. 11.

² DE ROBERTIS, C. In BENLOULOU, G. (1994). Le contrat entre usagers et travailleurs sociaux. *Lien social*, 258. p. 9.

Figure 1

Les différents modes d'élaboration d'une décision et les diverses natures du choix retenu

Ces différentes possibilités, accord immédiat, compromis, consensus, représentent la manière dont l'option individuelle s'est effacée devant celle de la collectivité. Quand l'accord n'est pas possible, cette transformation n'a pas lieu.

Dans une situation qualifiée de "complexe", la sélection des éléments pris en compte pour décider n'est pas définie au préalable. Le mode de prise de décision est susceptible d'évoluer au cours de l'élaboration du choix, qui se développe alors selon plusieurs modes successifs. Ainsi, une négociation qui traîne et ne débouche sur aucun accord est parfois suivie d'une décision unilatérale prise par la personne ayant la responsabilité du processus.

Au cours de la mise en oeuvre du dispositif de suppléance familiale, le mode de décision lié au même type de décisions varie dans le temps, selon l'évolution de l'adolescent ; des négociations auxquelles ce dernier participe succèdent, par exemple, à des choix unilatéraux des éducateurs.

4.3 LE MODE DE RELATION ENTRE DECIDEURS

Bertrand Saint Sernin distingue deux esprits et deux fondements dans une décision : "*ou bien le décideur suscite des libertés, ou bien il agence des moyens et des forces*" ¹. Jacques Barbichon, lui, oppose deux modes de relations : d'une part, la relation de décision dans laquelle "*le **tranchant** du décideur n'est plus le pivot de la production de décision puisque le **doute** exprimé par d'autres **peut intervenir ici à la fois comme méthode et comme disposition d'esprit***" ², d'autre part, la relation de pouvoir fondée sur le statut et sur la capacité du pouvoir à produire et à contrôler lui-même les choix.

Ces deux auteurs envisagent les relations entre les participants à une décision selon le même point de vue. Dans un cas, la personne qui préside l'élaboration autorise et favorise une circulation de la parole entre les participants, avec tout ce que cette dynamique implique comme hésitations ou contradictions. Il s'agit de ce que Jacques Barbichon nomme une "*relation de décision*" s'appuyant sur

¹ SAINT SERNIN. (1979). *op. cit.* p. 125.

² BARBICHON, J. (1990). *op. cit.* p. 18.

une liberté de parole afin d'envisager collectivement les enjeux et la définition des conséquences possibles du choix. Dans l'autre cas, le maître d'oeuvre de la prise de décision contrôle l'ensemble du processus, rien ne lui échappe. Sa façon de voir les choses ne doit pas être remise en question. Il impose son point de vue. En ce cas, c'est une "*relation de pouvoir*".

Nous distinguons donc l'élaboration d'une décision, laissant une place au doute et permettant la prise en compte du point de vue de chaque participant, de celle dans laquelle cette dynamique est interdite, le choix étant imposé par la personne dirigeante. Si, dans ce second type d'élaboration, le mode de relation entre participants est clairement basé sur le rapport de force, il est moins facile de discerner ce qu'il en est dans les prises de décisions relevant du premier type. Nous envisageons donc quelques caractères permettant de les appréhender.

Jacqueline Russ ¹ distingue les "*modes agressifs*" et les "*modes doux excluant la contrainte*" d'exercice de pouvoir. Les premiers regroupent la violence, la force, la contrainte, la puissance, le commandement et la sanction, et les seconds, l'autorité, la persuasion, la séduction et la manipulation.

Lorsque, avant la mise en place d'une mesure d'aide éducative, l'adolescent en situation de difficulté et les membres de sa famille mettent en oeuvre des modes d'exercice de pouvoir relevant plutôt du premier type, le dispositif de suppléance familiale vise à inverser cette tendance. Il s'agit de soutenir ces personnes dans un passage de l'usage de la violence et de la fuite vers celui de l'argumentation. Celle-ci constitue, avec la séduction et la manipulation une des trois façons de tenter de persuader quelqu'un.

Persuader consiste à amener à croire, à convaincre en rendant acceptable ce que l'on veut communiquer, dans le but de modifier une opinion ou au minimum de conforter un sentiment ou un point de vue. "*La force de persuasion est toujours de **faire accepter** souvent pour **faire agir***" ². Exercer une force de persuasion nécessite détermination et ouverture ; c'est-à-dire la capacité d'être interrogé, de réfléchir, de douter, d'être prêt à se livrer, de "faire avec l'autre". On voit poindre ici le risque de la rencontre, de la résistance d'autrui.

¹ RUSS, J. (1994). *Les théories du pouvoir*. Paris : Le livre de poche. pp. 32 et 38.

² BELLENGER, L. (1997). *La force de persuasion. Du bon usage des moyens d'influencer et de convaincre*. Paris : ESF éditeur. p. 17.

4.3.1 L'argumentation

C'est l'éthique, la réflexion sur ce qui justifie une action qui permet de parvenir à une décision juste, c'est-à-dire *"conforme à l'exigence du respect d'autrui"*¹. Or, il n'est pas possible d'envisager avec certitude toutes les conséquences d'une décision. Une "bonne" intention, un acte parfaitement légitime sur le plan éthique peut avoir des conséquences négatives. Seule la mise en oeuvre de certaines conditions lors de l'élaboration autorise la légitimité éthique du processus décisionnel.

Dans le cadre d'un choix individuel, il importe de s'interroger sur la façon d'appliquer à la situation un principe éthique reconnu légitime et indiscuté. Comme il est fréquent que le décideur ait abandonné quelques unes de ses convictions au cours de l'élaboration et de la détermination ou que le résultat ne soit pas à la hauteur de ses espoirs, la réflexion produite au cours de la phase d'évaluation peut éviter le découragement et permettre de ne pas se détourner, lors de prochaines décisions, des exigences éthiques.

Dans le cadre d'un choix collectif, la confrontation des principes estimés prioritaires par chacun et la validation des arguments à travers un questionnement ancré dans une reconnaissance réciproque des personnes, vont dans le sens d'une légitimation éthique. En effet, une décision imposée par la ruse ou par la force est illégitime. Irène Théry se réfère à Jürgen Habermas pour définir ce qui va rendre juste une décision judiciaire : *"ce n'est pas qu'elle soit juste en soi, c'est la façon par laquelle on va y arriver, c'est à dire que la seule garantie que l'on peut avoir dans une société comme la nôtre, qui ait un sens, c'est le processus d'échange d'arguments, par lequel un argument répond à un autre argument dans un contexte où idéalement aucune des deux parties ne soit dominée"*². Dans le cadre de l'action éducative, Jacques Tremintin définit le sentiment du juste comme *"le produit à la fois d'une conduite d'interrogation permanente et d'une capacité à toujours problématiser les situations, mais aussi à mettre en question de façon constante les pratiques"*³.

Ainsi, la recherche du "probablement juste" peut être envisagée à travers un espace de parole ouvert à toutes les personnes concernées par la décision, et en référence aux trois besoins fondamentaux suscités dans toute relation à autrui : la

¹ FUCHS, E. (1996). *Comment faire pour bien faire ?* Genève : Labor et Fides. p. 19.

² THERY, I. (1995). Le déclin du droit dans la justice de la famille. In PELLEGRINI, B. et al. *Mélanges Vaucresson 1992-1994*. Vaucresson : CNFE de la PJJ. p. 263.

³ TREMINTIN, J. (1995). Faut-il accepter d'être responsable ? *Lien social*, 314. p. 6.

sécurité dans les contacts assurée par le respect, la *réciprocité* dans l'échange, et la reconnaissance de l'*identité* de chacun ¹.

Dans un dialogue, si l'un des interlocuteurs pose toutes les questions, c'est lui qui a l'initiative des échanges. Gilbert Leroy ² distingue le dialogue authentique du pseudo-dialogue. Le premier s'appuie sur une acceptation et une reconnaissance de l'autre, différent de nous, mais égal en dignité, et autorise chaque interlocuteur à apprendre quelque chose de l'autre. Le second demeure une communication essentiellement verticale et descendante, contrôlée et orientée par l'un des interlocuteurs.

Si, "*argumenter, c'est donner à un interlocuteur ou à un groupe de bonnes raisons de croire à ce qu'on lui dit*", alors l'argumentation apparaît comme une des voies de la persuasion ³.

Pierre Oléron définit l'argumentation comme "*la démarche par laquelle une personne - ou un groupe - entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours à des présentations ou assertions - arguments - qui visent à en montrer la validité ou le bien-fondé*" ⁴. Ainsi, cette démarche repose, entre autres, sur le développement de la capacité à démontrer.

Argumenter implique tout d'abord de s'appuyer sur une capacité à démontrer, car le rationnel constitue "*le premier socle capable de supporter tout effort consistant à convaincre, rallier, faire adhérer, en restant sur le terrain de la démonstration*" ⁵. Il s'agit alors de convaincre, rallier, faire adhérer en restant sur le terrain de la démonstration. En effet, "*l'argumentation s'exerce dans un univers où règnent l'ambiguïté, l'équivoque, l'incertitude, le désaccord*" ⁶.

Elle repose également sur la recherche des bons arguments, de ceux susceptibles d'entrer en résonance avec l'interlocuteur. Lionel Bellenger retient trois registres argumentatifs : les arguments d'autorité, les arguments par les valeurs et les arguments de recadrage de la réalité. Les premiers concernent le fait de tenir compte de la présence de l'émetteur dans l'argumentation, pour ce qu'il représente. Les deuxièmes représentent l'explicitation des options idéologiques et socioculturelles. Les troisièmes sont en lien avec l'idée de "recadrer" la réalité, de

¹ FUCHS, E. (1996). *op. cit.* p. 22.

² LEROY, G. (1970). *Le dialogue en éducation*. Paris : PUF. p. 63.

³ BELLENGER, L. (1997). *op. cit.* p. 41.

⁴ OLÉRON, P. (1993). *L'argumentation*. Paris : PUF, Que sais-je ? p. 4.

⁵ BELLENGER, L. (1993). *op. cit.* p. 42.

⁶ OLÉRON, P. (1993). *op. cit.* p. 8.

porter un regard neuf sur la situation, de changer de perspective pour attirer la curiosité et l'intelligence.

Argumenter nécessite enfin de structurer son discours. La mise en oeuvre de cette règle repose sur une maîtrise des échanges. Il est important, en effet, d'organiser la présentation de ses arguments en fonction du point de vue que l'on veut défendre. C'est ainsi qu'il peut être question d'exposé de faits, d'annonce de propositions, de réfutation... *"Une argumentation bilatérale, présentant à la fois les éléments pour et les éléments contre, paraît dotée d'une bonne efficacité persuasive, surtout avec les personnes instruites. En revanche, une argumentation unilatérale, présentant les seuls arguments pour ou contre, se révèle plutôt efficace avec des personnes au niveau d'instruction faible"*, indique Jean-Marc Monteil ¹. A propos de la forme de la conclusion adoptée au terme de la communication persuasive, une conclusion implicite est de meilleure efficacité qu'une conclusion explicite, particulièrement avec des personnes très impliquées dans la situation, poursuit ce même auteur. En outre, toute tentative d'influence par l'appel à la peur réclame des précautions ; le message doit fournir les moyens de résoudre le problème posé et indiquer comment éviter le danger évoqué ².

Favoriser l'exercice d'une force de persuasion basée sur l'argumentation repose sur le développement de ces capacités.

Mais ne perdons pas de vue que *"celui qui sort vainqueur du débat doit bien souvent sa victoire non pas tant à la justesse de son jugement quand il soutient sa thèse, qu'à l'astuce et à l'adresse avec lesquelles il l'a défendue"* ³. Cet avertissement d'Arthur Schopenhauer introduit les démarches de persuasion basées sur la séduction et la manipulation.

4.3.2 La séduction et la manipulation

Si la séduction est bien entendu légitime et même incontournable dans certains contextes, l'utilisation de ce procédé en lieu et place de l'argumentation constitue un détournement de moyens. *"Son usage stratégique dans l'action de convaincre relève systématiquement de la tromperie. Ce n'est plus plaire pour plaire, (...),*

¹ MONTEIL, J-M. (1990). *Eduquer et former. Perspectives psycho-sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. p. 148.

² MONTEIL, J-M. (1990). *ibid.*

³ SCHOPENHAUER, A. (1998). *L'art d'avoir toujours raison*. Paris : Editions Mille et une nuits. p. 12.

c'est plaire pour commander. Il s'agit bien d'une stratégie de détour"¹, d'un détournement en quelque sorte technique des sentiments. Séduire, c'est, par exemple, s'adresser à plusieurs interlocuteurs particuliers et faire croire à chacun d'eux que l'on pense comme lui. Séduire, c'est ne pas affirmer son point de vue propre, c'est se couler dans celui d'autrui. Séduire, c'est user d'un style de parole en décalage avec le contenu du message, le "bien parlé" se substituant à l'argument lui-même. Ainsi la clarté d'un discours peut séduire, convaincre l'interlocuteur, et l'empêcher de s'intéresser aux arguments proposés. L'on pense aux éducateurs qui refusent d'exercer leur pouvoir et peuvent en arriver à s'appuyer sur une séduction bien plus dangereuse².

La manipulation consiste, selon Philippe Breton, à "*entrer par effraction dans l'esprit de quelqu'un pour y déposer une opinion ou provoquer un comportement sans que ce quelqu'un sache qu'il y a eu effraction*"³. La première étape de toute manipulation consiste à faire croire à son interlocuteur qu'il est libre. Or, "*la parole manipulée est une violence : d'abord envers celui sur lequel elle s'exerce, ensuite sur la parole elle-même en tant qu'elle constitue le pilier central de notre démocratie*"⁴. Le message manipulé est conçu pour tromper, induire en erreur, faire croire ce qui n'est pas. Il convient de distinguer communiquer qui consiste à "*faire partager à autrui le contenu d'une opinion et par là même à lui donner les moyens de remettre en cause cette opinion*" et manipuler, c'est-à-dire "*faire adhérer autrui à une opinion dont le contenu peut être ambigu ou obscur, de sorte qu'aucune réponse n'est possible*"⁵. Le manipulateur paralyse le jugement de son interlocuteur et fait en sorte que celui-ci accepte un contenu qu'il n'aurait pas approuvé autrement. Il est possible de manipuler en intervenant sur les dimensions émotionnelle et affective de la relation ou sur la dimension cognitive du message.

Si l'argumentation, est le respect de l'autre, la manipulation, est la privation de la liberté de l'autre, c'est un manque de respect envers lui. Néanmoins "*argumenter relève d'un art difficile et ne séduit pas qui veut*", observent Robert V. Joule et Jean L. Beauvois⁶. Le rapport de force et la manipulation restent souvent les seules possibilités laissées à ceux qui n'ont pas le pouvoir d'obtenir quelque chose d'autrui, ni même celui de s'opposer à l'exercice du pouvoir

¹ BRETON, P. (1997). *La parole manipulée*. Paris : Editions La Découverte. pp. 81 et 82.

² MEIRIEU, P. (1994). *op. cit.* p. 70.

³ BRETON, P. (1997). *op. cit.* p. 26.

⁴ BRETON, P. (1997). *op. cit.* p. 21.

⁵ JOURNET, N. (1997). Communiquer ou manipuler ? *Sciences humaines*, hors série n° 16. p. 61.

⁶ JOULE, R-V., BEAUVOIS, J-L. (1987). *op. cit.* p. 11.

d'autrui. Ce constat nous renforce dans le projet de privilégier, chez l'adolescent et les membres de sa famille, ses parents en particulier, l'apprentissage de la prise de parole, de l'argumentation et du discours pour tenter de persuader dans les situations qui le nécessitent.

Si la manipulation se distingue de l'argumentation par son caractère clandestin, ces deux procédés font partie d'un même continuum, celui des techniques pour convaincre. Les distinguer n'est pas toujours facile. Quelques indicateurs peuvent permettre cette distinction. Ainsi, indique Philippe Breton, "*là où l'argumentation aménage des pauses qui sont autant de respirations dans le dialogue et laisse à l'interlocuteur la possibilité de réfléchir, d'objecter, d'accepter ou de refuser, la manipulation semble avoir comme caractéristique de traquer le silence dans l'interaction afin d'emprisonner l'autre dans une séquence continue où il n'a pas d'autre choix que de se rendre*" ¹. Tenter de distinguer argumentation et manipulation nécessite aussi de prendre en compte le contexte de l'échange. Le même énoncé adressé à deux interlocuteurs différents peut relever du premier de ces procédés dans un cas et du second dans l'autre, en fonction du degré de connaissance entre elles des personnes en relation, ou de la capacité de l'interlocuteur à décoder le message.

Si l'ascendant personnel tient une place dans ces ressources, le statut des membres de l'équipe éducative, leur appartenance à une institution, renforcent également leur pouvoir de persuasion ². Mais l'argument d'autorité ne constitue pas une manipulation si l'interlocuteur est réellement en mesure de mettre en cause la proposition qui lui est soumise.

4.4 L'INTERET EDUCATIF D'UNE DECISION

Nous abordons, à présent, la responsabilisation des participants au processus décisionnel, puis, l'émergence et l'affermissement d'un lien entre eux, enfin, la problématisation de la situation sur laquelle porte la décision.

4.4.1 La responsabilisation des participants

¹ BRETON, P. (1997). *op. cit.* p. 27.

² DE ROBERTIS, C. (1981). *Méthodologie de l'intervention en travail social*. Paris : Le Centurion. p. 195.

L'expression "être responsable" peut être considérée dans deux acceptions. Dans la première, la responsabilité constitue une condition d'imputabilité de nos actes. On dit d'une personne qu'elle est responsable d'un acte et de ses conséquences quand elle en répond dans le cadre d'un pouvoir qu'elle exerce sur un certain territoire. La responsabilité désigne alors le fait d'être le sujet approprié d'une sanction juridique ou morale. Dans la seconde, elle est une modalité de l'agir. Agir de façon responsable, c'est s'acquitter d'une tâche de façon réfléchie. Responsabiliser une personne signifie donc lui redonner le sens d'une action prudente et réfléchie ¹.

Jacques Henriot précise la distinction entre responsabilité et engagement : *"s'engager, c'est décider à l'avance de se faire responsable de ce que l'on aura fait. L'engagement est une responsabilité au futur antérieur. La responsabilité actuelle porte sur ce qui a été fait"* ². Si la décision est collective, le choix arrêté constitue une parole commune qui engage chacun des participants. Mais, la référence au paradigme de la complexité incite à passer de la logique de l'engagement et de l'obéissance à l'engagement, à celle de la responsabilité. Le temps n'est plus guère à la longue maturation des décisions, mais il est sans doute à la responsabilité de choisir sans savoir, et puis d'avoir le courage de répondre de nos choix jusque dans leurs conséquences imprévisibles ³.

"Ne pas prendre de décision, c'est s'en remettre aux décisions des autres et éviter les risques de la responsabilité" ⁴. Être responsable suppose être capable de faire des choix. Or cette capacité varie en fonction, notamment, du niveau de développement cognitif, affectif et relationnel. Gérald Lajoie et ses collaborateurs proposent d'appeler *"l'espace décisionnel d'une personne, sa marge de manoeuvre"* ⁵.

"Pour les décisions fondamentales, on est toujours seul. Il nous faut assumer la responsabilité de nos choix personnels. C'est cela être adulte" ⁶, affirme Raymond Polin. L'éducateur est susceptible de favoriser le développement d'une telle attitude en attribuant inlassablement à l'enfant ses propres actes sans l'accuser quand il

¹ NEUBERG, M. (1997). La responsabilité : étude philosophique d'une notion incertaine. In NEUBERG, M., EWALD, F., HIRSCH, E., GODARD, O. *Qu'est-ce qu'être responsable ?* Paris : Carré Seita-Sciences Humaines. pp. 24 à 27.

² HENRIOT, J. (1992). Responsabilité. *Encyclopedia Universalis*. Paris : Encyclopedia Universalis éditeur. p. 949.

³ OBERSON, E., VILLEPELET, D. (1997). *op. cit* p. 23.

⁴ TEZENAS DU MONTCEL, H. (1983). L'utilité de la décision. In ROY, B. (sous la direction de). *La décision : ses disciplines, ses acteurs*, 15-28. Lyon : Presses Universitaires de Lyon. p. 18.

⁵ LAJOIE, G., DAOUST, F., MAHEU, L. (1988). Quelques réflexions théoriques et cliniques sur la responsabilisation. *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 17, n° 2. p. 153.

⁶ POLIN, R. (1996). In HOCQUARD, A. *Eduquer, à quoi bon ?* Paris : PUF. p. 22.

s'égare. "Ne pas attribuer, c'est interdire l'émergence d'une liberté ; et accuser, c'est supposer cette liberté constituée quand il faut précisément la faire advenir" ¹, considère Philippe Meirieu. En effet, attribuer un acte ou un résultat à un enfant constitue un moyen pour qu'il se l'attribue lui-même, qu'il en revendique la responsabilité et qu'il en assume les conséquences.

"L'expérience de la responsabilité commence, selon François Ewald, lorsque l'on a à décider sans pouvoir se référer à une norme. (...) Dans la responsabilité, il y a l'idée qu'on est à l'origine d'une décision dans une situation d'incertitude, pour y mettre un terme. Là où il n'y a pas d'incertitude, il n'y a pas à parler de responsabilité. (...) La responsabilité est une fonction du pouvoir exercé. (...) Le pouvoir rend responsable ; on ne peut pas être responsable sans exercer de pouvoir" ². Alain Finkielkraut ³ insiste sur la nécessité, pour les adultes, de tenir leur place, d'assumer leur autorité, de ne pas déléguer aux enfants une responsabilité qui ne leur incombe pas. Tout n'est pas négociable.

Participer à l'élaboration d'une décision favorise l'expérience de la responsabilité, valeur qui participe à tout processus de socialisation, et d'amélioration de l'estime personnelle : "une responsabilisation véritable des sujets devrait leur permettre d'accéder à la maîtrise de la situation dans laquelle ils sont impliqués" ⁴. Celle-ci repose, entre autres, sur des procédures assurant la transparence et la limpidité des relations entre la famille et l'équipe éducative. Si l'adolescent s'appuyant sur un dispositif de suppléance familiale est dans un état de passivité ou de dépression, il risque de développer "un pattern de manipulation, incitant les autres à décider à sa place" ⁵.

Prendre en compte ces avertissements conduit à interroger la place à accorder à l'adolescent lors de l'élaboration des décisions le concernant. A la question "quels types de décisions peuvent être confiées aux jeunes ?", Maurice Cusson répond que "les responsabilités doivent être précises, limitées, concernant des tâches bien délimitées ; ainsi le jeune n'aura pas la tentation d'outrepasser ses pouvoirs, l'éducateur pourra lui demander de rendre des comptes et le jeune apprendra ce que devrait être l'exercice du pouvoir" ⁶. A propos de décision collective concernant un enfant s'appuyant sur

¹ MEIRIEU, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF éditeur. p. 106.

² EWALD, F. (1997). L'expérience de la responsabilité. In NEUBERG, M., EWALD, F., HIRSCH, E., GODARD, O. *Qu'est-ce qu'être responsable ?* Paris : Carré Seita-Sciences Humaines. pp. 66 à 69.

³ FINKIELKRAUT, A. (1992). *Entretiens aux journées de l'AEMO à Toulouse*. Document ronéotypé. p. 9.

⁴ BOUTIN, G., DURNING, P. (1994). *op. cit.* p. 179.

⁵ STEINHAUER, P. D. (1996). *op. cit.* p. 83.

⁶ CUSSON, M. (1974). *La resocialisation du jeune délinquant*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. p. 123.

un dispositif de suppléance familiale en foyer, J. R. Wilkes ¹ rappelle la nécessité de lui exposer la façon dont les responsabilités sont réparties et de lui justifier cet arrangement.

4.4.2 L'émergence ou l'affermissement d'un lien entre les participants

La décision collective constitue une occasion d'apprentissage social ². "Les actes de décision aussi bien que les actes de consentement sont avant tout, selon Serge Moscovici et Willem Doise, des actes de participation. D'où leur valeur. Pour diverses raisons, de façon multiple, ces actes créent un lien entre les individus qui les accomplissent" ³. Citant J. Naisbitt, Michel Stiévenart met en évidence, que "les études sociologiques montrent l'existence d'un courant de participation de bas en haut qui se répand dans tous nos pays industrialisés. Son principe directeur est que ceux dont l'existence risque d'être affectée par une décision doivent faire partie intégrante du processus décisionnel" ⁴. Ainsi, la prise d'une décision constitue une opportunité de créer un lien entre les personnes impliquées ou d'affermir leur relation.

Il est donc nécessaire d'envisager également la question de la communication de la décision aux personnes n'ayant pas participé à son élaboration. Il peut, par exemple, être trop douloureux pour certaines d'entre elles de participer à son élaboration. Les informer du choix retenu et de la manière dont ce choix a été arrêté, peut favoriser leur participation lors d'une prochaine élaboration. L'émergence ou l'affermissement d'un lien entre participants au processus décisionnel contribue au développement de leur lien familial ou social. Une décision collective élaborée dans le cadre du groupe d'adolescents est susceptible de contribuer au développement d'un esprit d'entraide.

4.4.3 La problématisation de la situation

Une situation peut paraître confuse aux yeux de ceux qui la vivent parfois comme un chaos : ils ne savent pas comment aborder la situation. La

¹ WILKES, J. R. (1992). Les enfants ballotés. Comment améliorer le sort des enfants placés à l'extérieur du milieu familial. *Santé mentale au Canada*, juin. p. 5.

² MACCIO, C. (1988). *Autorité, pouvoir, responsabilité*. Lyon : Chronique Sociale. p. 173.

³ MOSCOVICI, S., DOISE, W. (1992). op. cit. p. 73.

⁴ NAISBITT, J. (1982). *Les dix Commandements de l'avenir (megatrends)*. Paris, Montréal : Editions Sand-Primeur. p. 229, cité par STIEVENART, M. (1989). L'émergence d'une notion : le partenariat socio-éducatif. *Les Sciences de l'éducation*, 5. p. 36.

première étape consiste à transformer cette représentation chaotique en un problème, en dégagant des questions.

Bertrand Saint-Sernin précise que *"décider ne consiste pas seulement à choisir ou à trancher entre plusieurs éventualités connues d'avance, (...) : le décideur est celui qui invente ou promeut"*¹. Elaborer le choix, nécessite de voir la situation autrement, de l'analyser avec un regard neuf, de traiter différemment l'information dont chacun dispose, et surtout de bousculer les habitudes. Ainsi, pour Jacques Barbichon, *"décider c'est voir autrement"*². D'après Jean-Louis Le Moigne, qui s'inspire de Herbert A. Simon, *"il faut remettre en cause l'idée selon laquelle la décision est une réponse précise à un problème donné, prédéfini. La décision est un processus où problème et réponse se construisent en même temps . (...) La première phase de la décision consiste à identifier la nature de la question à traiter. Parfois la décision conduira à changer les données du problème"*³. Jean Brichaux adopte un point de vue identique, à propos des interventions éducatives : *"Convenons que la pratique éducative, à l'exception de quelques situations familières, s'accommode mal de solutions toutes faites. La tâche de l'éducateur est moins de résoudre un problème clairement posé que de problématiser une situation indéterminée et incertaine par essence"*⁴. A ses yeux, le modèle actuel dominant de l'action socio-éducative est de nature réflexive. Il *"entend concevoir l'éducateur comme un professionnel capable d'identifier un problème et d'y apporter dans le feu de l'action une réponse acceptable sur le plan éthique et adaptée sur le plan conceptuel et ce, grâce à un savoir pratique acquis au gré des circonstances et de la réflexion dont elles ont fait l'objet"*⁵. S'il n'est pas question de réduire la complexité qui caractérise toute situation éducative, il est envisageable d'*"apprendre à l'apprivoiser"*⁶. C'est ainsi qu'il est intéressant de repérer certaines contradictions et de les prendre en considération au lieu de les ignorer. Cependant, la prise en compte d'aspects contradictoires concernant une même situation, demeure malaisée. La question de loyauté d'un adolescent envers le modèle proposé par sa famille peut, par exemple, soulever des contradictions difficilement réductibles. Comment envisager la conciliation, en effet, des valeurs familiales déviantes et de celles proposées dans le cadre d'un accueil résidentiel ? Il s'avère quelquefois impossible de dépasser certaines contradictions, on ne peut que les rendre supportables.

¹ SAINT-SERNIN, B. (1979). *op. cit.* p. 1.

² BARBICHON, J. (1990). *op. cit.* p. 49.

³ LE MOIGNE, J-L. (1993). L'apport de Herbert A. Simon aux sciences de la décision. *Sciences Humaines*, hors série n° 2. p. 48.

⁴ BRICHAUX, J. (1993). Le savoir de l'éducateur ou quand éduquer c'est savoir s'y prendre. *Sauvegarde de l'enfance*, n° 3. p. 215.

⁵ BRICHAUX, J. (1993). *op. cit.* p. 215.

⁶ GENDREAU, G. et al. (1995). *op. cit.* vol. 2. p. 16.

Dans le cadre d'une décision collective, chaque personne est susceptible d'avoir sa propre lecture de la situation. Il est alors nécessaire de prendre en compte ces différents points de vue : *"une simple mise en correspondance des réponses individuelles est souvent impossible, tant sont multiples et de nature différente les critères de jugement à prendre en considération. Le principal travail du groupe consiste alors à redéfinir la situation, redéfinition qui suscite des confrontations et des conflits"* ¹.

Ainsi, traiter une situation éducative nécessite de dégager un questionnement, d'en privilégier certains caractères, d'en écarter d'autres, de préciser l'idée que l'on se fait de la situation en même temps que l'on envisage des éléments de réponse. Lors d'une décision collective, chaque participant peut en écoutant les arguments des autres, être ébranlé dans ses propres certitudes. Guy Ausloos émet la proposition suivante : *"Si la famille était à même de donner une définition correcte du problème, elle serait à même de le résoudre"* ². Les membres de l'équipe éducative aident la famille à aborder la situation. Ils ne possèdent pas la réponse, mais favorisent son émergence, en participant à la réflexion : *"tout ce que peut faire l'éducation, dit Olivier Reboul, est de rendre les gens responsables, de les mettre en face des vrais problèmes, des vrais choix. Le reste est conditionnement"* ³. C'est ce que confirme Paul Ricoeur : *"l'éducateur moderne n'a plus à transmettre des contenus autoritaires, mais il doit aider les individus à s'orienter dans des situations conflictuelles, à maîtriser avec courage un certain nombre d'antinomies"* ⁴. Celles-ci concernent, par exemple, l'initiation simultanée à la solitude et à la vie publique, et l'articulation entre ses propres convictions et une ouverture tolérante à d'autres positions que la sienne.

Nous devons nous prémunir contre notre éventuelle détermination éducative adossée à notre certitude d'agir dans l'intérêt de l'enfant auprès duquel nous intervenons. Nos certitudes ne l'autorisent pas à exprimer son intérêt. Nous lui imposons, en ce cas, notre point de vue. Nous décidons pour lui ⁵.

Ainsi, cantonner l'adolescent et ses proches dans la mise en oeuvre d'une décision dont ils n'ont pas pris part à l'élaboration, ne leur permet pas de profiter du travail de réflexion réalisé. En revanche, leur participation au travail de

¹ MOSCOVICI, S. (Sous la direction de). (1994). *op. cit.* p. 257.

² AUSLOOS, G. (1995). *op. cit.* p. 74.

³ REBOUL, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF. p. 99.

⁴ RICOEUR, P. (1996). In HOCQUARD, A. *Eduquer, à quoi bon ?* Paris : PUF. p. 94.

⁵ MEIRIEU, P. (1996). *op. cit.* p. 28.

définition, d'analyse et de résolution leur permet de percevoir des aspects de la situation négligés ou ignorés jusqu'alors, et d'envisager la situation sous un angle nouveau.

Problématiser, c'est prendre de la distance par rapport à la situation, être capable d'écouter les paroles des autres personnes concernées par la situation. Écouter l'adolescent et les membres de sa famille, c'est accepter, pour l'éducateur, d'être remis en question par leur parole. À travers la problématisation d'une situation, le rôle de l'éducateur ne consiste pas à arbitrer des litiges, mais à inciter les personnes concernées par la situation à la considérer sous un angle nouveau. Être capable de se décentrer de son point de vue, acquérir des capacités d'empathie et de réciprocité constituent des évolutions pouvant se développer en problématisant des situations. Problématiser permet de distinguer l'essentiel de l'accessoire : *"la solution d'un problème dépend de la manière dont il aura été défini. (...) C'est, selon Michel Crozier et Ehrard Friedberg, une lutte sur la définition du problème, c'est à dire sur la rationalité qui s'appliquera. Car les partenaires savent trop bien qu'une fois cette définition imposée, l'orientation de la décision aura déjà été très fortement structurée"* ¹.

La qualité des relations établies entre les membres de l'équipe éducative et les adolescents accueillis dans l'institution joue un rôle lors des élaborations de décisions. Le sujet sur lequel porte celles-ci provoque des émotions plus ou moins marquées chez chacun des partenaires. Guylaine Lehoux, qui a étudié les influences réciproques entre les émotions et les processus cognitifs en jeu au cours des interventions en situation de crise, conclut que l'état d'excitation intense peut rétrécir le champ d'investigation des moyens envisageables, en particulier sur le plan de la perception et de l'encodage des éléments de la situation. Elle propose, en conséquence, la supervision de groupe comme moyen susceptible de faciliter l'utilisation des ressources cognitives en contexte de crise : *"La supervision de groupe, en permettant un partage des perceptions, des connaissances, des interprétations, ainsi que des choix de moyens de chacun des participants, peut permettre l'exercice de ces capacités de façon à les rendre plus familières et plus aisément utilisables par la suite"* ². Jean-Paul Lavergne rejoint ce point de vue : *"un double effort de **clarification** et de **cohérence**, écrit-il, peut nous conduire à mieux maîtriser nos processus de pensée et de choix"* ³.

¹ CROZIER, M., FRIEDBERG, E. (1977). *op. cit.* p. 364.

² LEHOUX, G. (1994). L'intervention en situation de crise. Une analyse des processus cognitifs impliqués. *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 23, n° 2. p. 103.

³ LAVERGNE, J-P. (1983). *op. cit.* p. 7.

Décider consiste à faire un choix et à le mettre en oeuvre. Aussi, est-il nécessaire, pour les membres de l'équipe éducative, de ne pas espérer tout connaître, tout comprendre et tout interpréter de la situation sur laquelle porte la décision. Le moment venu, on doit trancher avec les informations disponibles. Dans le cadre d'une démarche visant à l'empowerment, Yann Le Bossé ¹ propose aux intervenants d'être attentifs aux questions suivantes :

- Qu'est ce qui pose problème ? Autrement dit, *"qu'est-ce qui justifie qu'une réalité soit considérée comme un "problème" ? (...) Qu'est-ce qui conduit à intervenir ? Cette question est très importante dans une perspective d'empowerment parce qu'elle permet de mettre en évidence les prémisses (philosophiques, économiques, politiques, etc) qui sont à l'origine de l'intervention"*.
- Qui définit le problème ? *"Dans une démarche d'empowerment, c'est aux personnes qui sont aux prises avec la réalité à qui il revient de la définir"*.
- Qui a les ressources nécessaires à la résolution ou à la prise en compte du problème ? *"Dans la démarche d'empowerment, le professionnel est un agent facilitateur"*.
- Qui est le mieux placé pour définir les solutions satisfaisantes ? *"Dans une démarche d'empowerment, il n'y a aucune raison d'exclure les personnes des décisions qui les concernent"*.

Deux autres questions portent sur l'aspect communautaire de la démarche :

- En quoi la résolution du problème contribue-t-elle au renforcement de la communauté visée ?
- La solution proposée contribue-t-elle au développement d'une société plus juste ?

Ainsi, la prise d'une décision portant sur une situation éducative constitue une suite d'actions complexes. Le processus repose sur la mise en oeuvre de plusieurs capacités. Dans le cadre d'une décision collective, la négociation permet l'échange des points de vue en présence. L'argumentation est le mode de persuasion basé sur la démonstration. Elle favorise le dialogue entre participants. Prendre part à une décision autorise l'apprentissage de la responsabilité. Les phases de définition, d'information et de résolution du processus offrent l'opportunité de considérer la situation sous un angle nouveau. Le développement de la compétence à prendre une décision renforce le pouvoir d'agir.

¹ LE BOSSE, Y. (1995). *op. cit.* pp. 136 à 139.

Dans la partie suivante, nous envisagerons un "modèle" des conditions susceptibles de permettre, aux personnes s'appuyant sur le dispositif de suppléance familiale en accueil résidentiel, l'exercice de cette compétence.

SYNTHESE DE LA PREMIERE PARTIE

D'un point de vue éducatif, l'adolescence est considérée comme une phase d'autonomisation. Sur le plan social, l'adolescent négocie une nouvelle forme de lien avec sa famille en vue de développer ses relations avec ses pairs. Il tâtonne car il doute de lui et des autres. Les normes éducatives actuelles lui accordent un espace de progression important. Mais l'absence ou le manque de repères risque de le laisser livré à lui-même dans cette exploration. Ou bien, une impossibilité de prendre de la distance par rapport à ses proches est susceptible de le pousser à se mettre en danger pour s'affirmer. Ce sont alors ses relations familiales et sociales qui se détériorent. L'estime qu'il a pour lui-même baisse.

Si ces difficultés croissent au point de compromettre son développement, un dispositif d'aide est organisé. L'accueil résidentiel autorise une séparation entre l'adolescent et les autres membres de sa famille. Cet aménagement permet à chacun de faire l'expérience de nouveaux modes relationnels en favorisant l'émergence d'aptitudes non exploitées jusqu'alors. L'équipe éducative supplée la famille. Sauf en cas d'adoption ou d'incapacité majeure des parents, il n'est pas question de substitution. Le partenariat entre les éducateurs et les proches de l'adolescent constitue un des facteurs du retour de celui-ci, dans de bonnes conditions, dans son milieu de vie habituel.

La notion de pouvoir d'agir complète celle de suppléance. Il est, en effet, alors question d'organiser les conditions sur lesquelles la famille s'appuie pour atteindre les objectifs qu'elle estime importants, l'amélioration de ses relations avec l'adolescent vivant temporairement en accueil résidentiel, en l'occurrence. Les membres de l'institution favorisent, lors des différentes interventions, une réelle participation de toutes les personnes concernées. Cette dynamique valorise l'estime que celles-ci ont pour elles-mêmes et constitue l'opportunité qu'elles renforcent ou développent diverses compétences, d'une part, et le lien entre elles, d'autre part.

Tout processus décisionnel représente un moment opportun pour permettre, aux parents d'exercer leur autorité et, à l'adolescent, de faire l'apprentissage de l'engagement et de la responsabilité. La négociation prend alors le pas sur les rapports violents ou la fuite qui ont motivé la mise en oeuvre du dispositif de suppléance familiale. L'échange des points de vue autorise l'analyse de la situation sous un angle nouveau. Dans ces conditions, chaque décision participe au développement d'un pouvoir d'agir, par les personnes qui y prennent part.

1

DEUXIEME PARTIE

DES CONDITIONS REQUISES POUR L'EXERCICE D'UN POUVOIR D'AGIR, PAR L'ADOLESCENT

Envisager l'intérêt éducatif en tant qu'exercice d'un pouvoir d'agir, nous conduit à reformuler notre question de départ sous la forme suivante :

A quelles conditions la prise des décisions concernant un adolescent en situation de difficulté, qui s'appuie sur un dispositif de suppléance familiale en accueil résidentiel, est-elle susceptible de lui permettre d'exercer un pouvoir d'agir ?

Afin d'étudier quelques conditions susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir, par l'adolescent, au cours de la prise des décisions le concernant, nous envisageons d'abord l'exercice d'un pouvoir d'agir comme but à poursuivre et comme processus à favoriser dans le cadre d'un dispositif de suppléance familiale en accueil résidentiel. Puis nous précisons cette dynamique dans le cadre d'une décision.

PREMIER CHAPITRE

L'EXERCICE D'UN POUVOIR D'AGIR, PAR LES PERSONNES S'APPUYANT SUR UN DISPOSITIF DE SUPPLEANCE FAMILIALE EN ACCUEIL RESIDENTIEL

L'exercice d'un pouvoir d'agir, par les personnes qui s'appuient sur un dispositif de suppléance familiale en accueil résidentiel, est envisagé comme but à poursuivre et comme processus à mettre en oeuvre.

1.1 L'EXERCICE D'UN POUVOIR D'AGIR COMME BUT A POURSUIVRE

La mesure de suppléance familiale a pour origine la situation de danger vécue par l'adolescent. Celle-ci ne peut évoluer favorablement que si l'adolescent

et les membres de sa famille, ses parents en particulier, font l'expérience de nouvelles conditions de vie. Favoriser une telle dynamique relève de la responsabilité des membres de l'équipe éducative.

Nous l'envisageons en termes de pouvoir exercé, d'une part, dans le cadre de l'institution, d'autre part, dans celui de la famille.

1.1.1 La relation éducative comme source d'enjeux de pouvoir

L'éducation peut se définir comme *"une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire visant à l'émergence d'un sujet"* ¹. Etant asymétrique, la relation éducative est donc, comme tout rapport social comportant une telle caractéristique, source d'enjeux de pouvoir ². *"Eduquer, rappelle Philippe Meirieu, c'est toujours vouloir exercer du pouvoir sur l'autre"* ³.

Le pouvoir est en quelque sorte la capacité de faire triompher une volonté. Celle-ci *"se dissocie elle-même en capacité effective d'exercer le pouvoir et en capacité légale, en droit de faire quelque chose, qui fonde la légitimité du pouvoir"* ⁴.

Jacqueline Russ affirme, à partir de Michel Foucault et Michel Crozier, que *"l'unique façon de rendre compte d'un pouvoir aux multiples facettes consiste à l'envisager comme un mode de relations stratégiques"* ⁵. Dans la même optique, Pierre Tap indique que *"le pouvoir n'est pas une propriété des acteurs, c'est un moyen d'échange dans la relation entre eux. Avoir du pouvoir c'est avoir une marge de manoeuvre dans la négociation avec autrui"* ⁶. C'est en l'exerçant qu'on lui donne sa réalité et son efficacité. Il se caractérise comme *"la capacité d'un acteur à structurer des processus d'échange plus ou moins durables en sa faveur, en exploitant les contraintes et opportunités de la situation pour imposer les termes de l'échange favorables à ses intérêts"* ⁷. Erhard Friedberg précise qu'on entre dans une relation de pouvoir parce que l'on doit obtenir la coopération d'autres personnes pour la réalisation d'un projet ; *"contrairement à l'intuition première qu'on pourrait en avoir, pouvoir et coopération ne sont pas contradictoires, mais sont la conséquence naturelle l'un de l'autre"* ⁸.

¹ MEIRIEU, P. (1997). Quelles finalités pour l'éducation et la formation ? *Sciences humaines*, 76, p. 31.

² HADJI, C. (1992). *op. cit.* p. 29.

THOUVENOT, C. (1991). *op. cit.* p. 289.

³ MEIRIEU, P. (1994). *L'envers du tableau*. Paris : ESF éditeur. p. 70.

⁴ RUSS, J. (1994). *op. cit.* p. 27.

⁵ RUSS, J. (1994). *op. cit.* p. 316.

⁶ TAP, P. (1988). *op. cit.* p. 56.

⁷ FRIEDBERG, E. (1997). *Le pouvoir et la règle*. Paris : Editions du Seuil. pp. 127-128.

⁸ FRIEDBERG, E. (1997). *op. cit.* p. 125.

Ainsi, la notion de pouvoir renvoie bien à la possibilité de choix, à la possession d'une marge de manoeuvre dans la situation sur laquelle porte la décision ; sens identique à celui contenu dans "empowerment" en tant que "gain de pouvoir".

Il est évident que lors de la mise en place d'un dispositif de suppléance familiale en accueil résidentiel, les membres de la famille, les parents en particulier, sont en situation de déficit de pouvoir par rapport à l'équipe éducative. En effet, ils ne possèdent pas la maîtrise de l'organisation. En conséquence, ils risquent, non seulement de ne revendiquer aucun pouvoir, mais également de laisser toute initiative, à l'institution, alors que la législation fixe un cadre au sujet de l'exercice de l'autorité sur l'adolescent. Favoriser l'émergence d'un pouvoir d'agir, par l'adolescent et par ses proches, ses parents en particulier, dans le cadre d'un tel dispositif est donc pertinent puisqu'il vise la prise de contrôle, par les personnes qu'il concerne, sur leur propre destinée.

L'équipe éducative porte la responsabilité de la mise en oeuvre des conditions susceptibles d'autoriser pareille évolution. En agissant ainsi, elle exerce un pouvoir d'agir tout en permettant le développement d'un processus de même nature, par l'adolescent, des membres de sa famille et, également, des autres adolescents accueillis dans l'institution, lors de certaines interventions. Remarquons qu'il peut s'avérer judicieux, dans certaines situations, d'envisager séparément le pouvoir d'agir susceptible d'être exercé par chacun des parents. C'est le cas, par exemple, si l'autorité parentale n'est détenue que par l'un des deux, car les composantes du pouvoir d'agir de l'un et de l'autre diffèrent.

Nous représentons cette dynamique comme suit, tout en privilégiant les parents par rapport à l'ensemble de la famille car, la plupart du temps, ce sont eux les titulaires de l'autorité parentale qui sont les plus sollicités dans le dispositif de suppléance familiale :

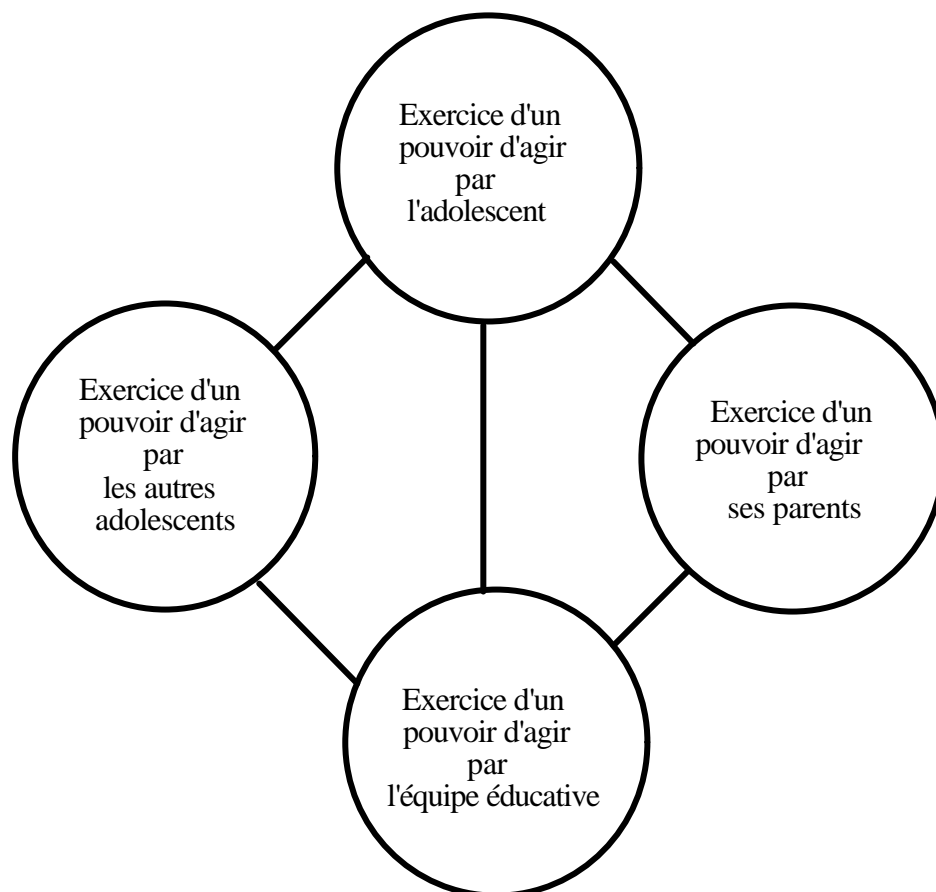


Figure 2

Les différents pouvoirs d'agir susceptibles d'être exercés dans un dispositif de suppléance familiale (organisation ne prenant en compte que les parents)

Nous ne symbolisons pas de lien entre le pouvoir d'agir exercé par les pairs de l'adolescent et celui exercé par les parents. Nous justifierons plus tard ce point de vue.

Néanmoins, il est possible de prendre en compte d'autres membres de la famille et même des proches de l'adolescent, si ceux-ci tiennent une place importante dans sa vie, comme mis en lumière ci-après :

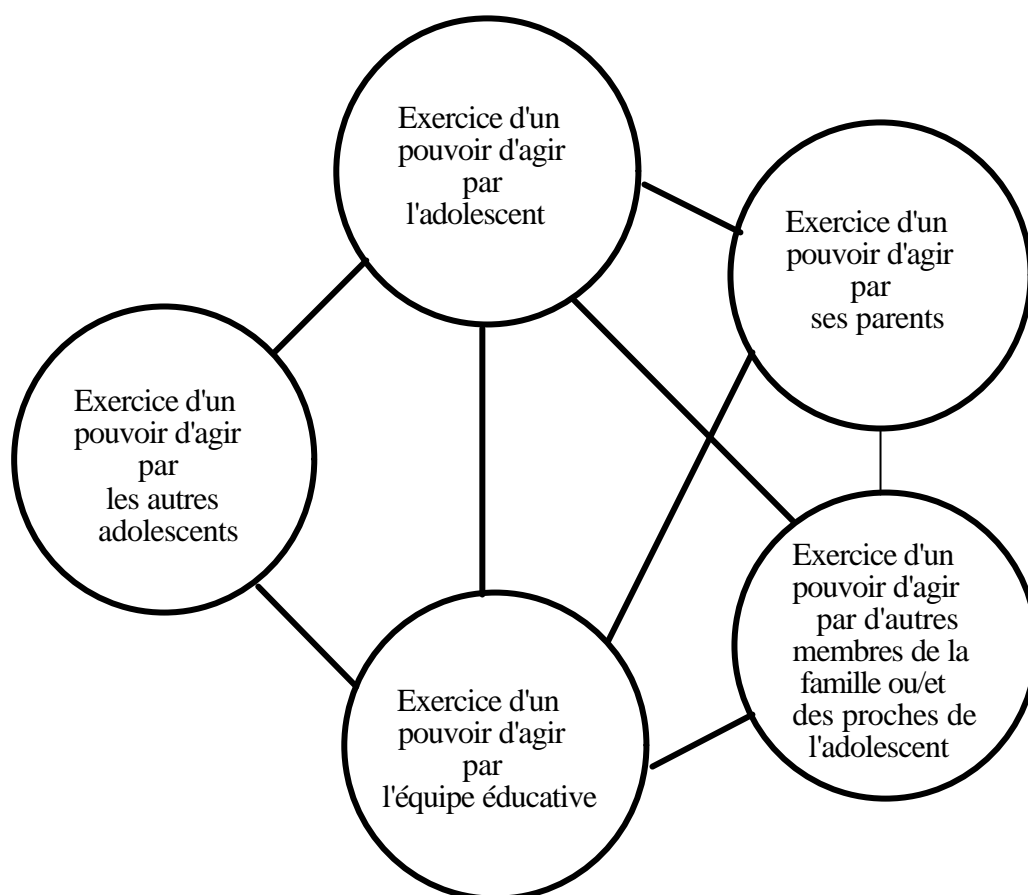


Figure 3

Les différents pouvoirs d'agir susceptibles d'être exercés dans un dispositif de suppléance familiale (organisation prenant en compte les parents et d'autres membres de la famille)

Il existe une articulation entre le pouvoir d'agir des parents et celui des autres membres de la famille ou des proches de l'adolescent si ces personnes sont en relation entre elles.

Les composantes du pouvoir d'agir susceptible d'être exercé par chacune des personnes engagées dans un tel dispositif sont étudiées plus loin.

Présentons maintenant les deux dimensions selon lesquelles ces différents pouvoirs peuvent être envisagés.

1.1.2 Les dimensions collective et familiale d'un pouvoir d'agir envisagé selon une perspective "personnelle"

L'action éducative organisée dans un accueil résidentiel est susceptible d'initier et de développer, chez l'adolescent et ses proches, ses parents en particulier, une sensibilisation à la dimension sociopolitique de leur situation. Mais ce sont essentiellement les dimensions individuelle et familiale de celle-ci qui sont susceptibles d'être affectées par le dispositif de suppléance familiale. En effet, les conditions pouvant être mises en oeuvre pour que l'adolescent et ses parents exercent un pouvoir d'agir sont limitées à l'institution et à son environnement proche.

Cette façon d'envisager le pouvoir d'agir est proche de celle retenue par John Lord ¹ pour étudier l'intégration de personnes en situation de handicap. Il relève que si certains participants à cette recherche ont acquis le sentiment d'exercer un contrôle sur leur vie quotidienne, seule une petite minorité a eu une influence véritable sur le monde extérieur. Ce constat nous incite à envisager le processus de pouvoir d'agir selon la perspective personnelle et à l'organiser en considérant les dimensions collective et familiale.

Un adolescent en situation de difficulté, qui s'appuie sur un dispositif d'accueil résidentiel, vit, la plupart du temps, dans le cadre d'un groupe. Nous parlons de dimension collective du pouvoir d'agir pour présenter le processus développé, lors des moments de vie commune, par les personnes liées à ce groupe : l'adolescent, ses pairs et l'équipe éducative. Une telle dynamique est primordiale en vue de l'amélioration, par chaque adolescent, de son estime et de ses compétences sociales. Comme le dit Maurice Cusson, *"si on veut que le délinquant réintègre pleinement la société, qu'il s'y sente impliqué et engagé, il doit avoir l'occasion de participer aux décisions, ce qui suppose qu'on lui reconnaisse un certain pouvoir"* ².

D'autres temps ne concernent pas le groupe de pairs mais sont susceptibles de permettre l'engagement de l'adolescent et de membres de sa famille. Les interventions liées à ces temps constituent donc des opportunités pour que ceux-ci développent un processus de pouvoir d'agir.

Bien que nous distinguons ces deux types de moments, ceux-ci ne sont pas indépendants puisque l'adolescent et l'équipe éducative participent à chacun d'eux.

¹ LORD, J. (1991). *op. cit.* p. 79.

² CUSSON, M. (1974). *op. cit.* p. 121.

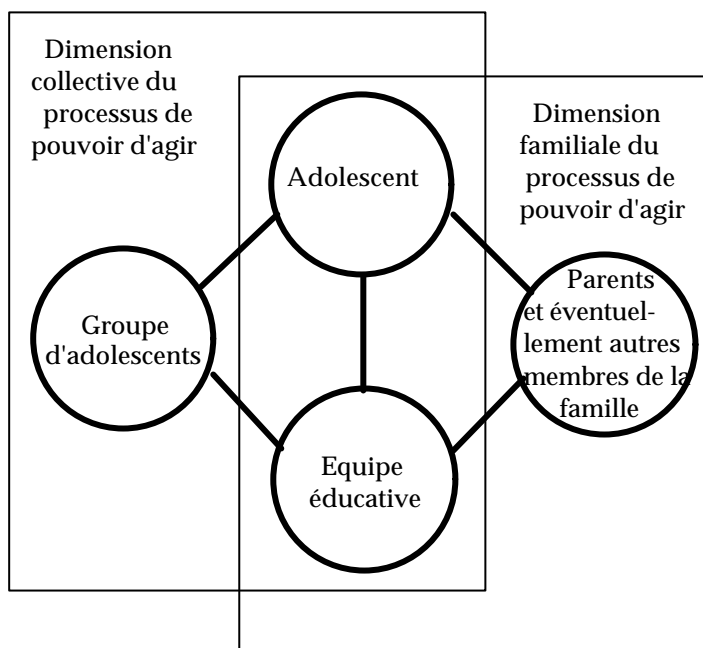


Figure 4

Les deux dimensions du processus de pouvoir d'agir dans un dispositif de suppléance familiale

Les dimensions collective et familiale, du pouvoir d'agir, envisagés dans le cadre d'un accueil résidentiel, sont donc articulées.

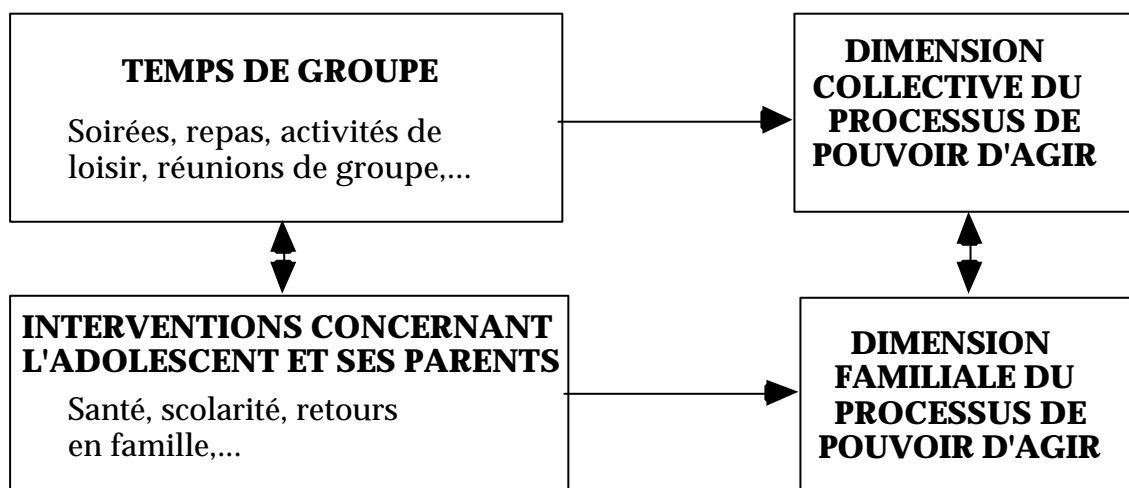


Figure 5

Les articulations entre les deux dimensions du processus de pouvoir d'agir

Les membres de l'équipe éducative sont des facilitateurs de l'exercice du pouvoir d'agir au sein du groupe d'adolescents accueillis dans l'institution, d'une part, de la famille, d'autre part. Une telle dynamique est de nature synergique. Chaque protagoniste peut exercer un pouvoir d'agir. Le

développement de ce processus par une des personnes concernées favorise son développement par les autres.

Mais, en plus des deux types de moments évoqués plus haut, l'institution possède un lieu susceptible de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir collectif par les membres de la famille : le conseil d'établissement.

1.1.3 Le conseil d'établissement comme lieu d'expression collective

Le "conseil d'établissement", institué en référence au Décret du 31 décembre 1991 ¹, concerne l'ensemble des institutions sociales et médico-sociales. Il associe directement les usagers et leurs familles au fonctionnement de l'organisation sur laquelle ceux-ci s'appuient. Les textes l'instituant s'inscrivent pleinement dans la lignée de l'évolution de l'action sociale en général et de l'ASE en particulier au cours des vingt dernières années. Nous centrons la présentation de ce conseil sur les dispositifs de suppléance familiale en accueil résidentiel.

Nous avons précédemment noté que les modifications institutionnelles les plus importantes, au cours de ces dernières décennies, ont concerné la place des familles dans ces dispositifs. La pratique substitutive marquée, entre autres, par des placements lointains, par l'évincement des parents et par la limitation des visites, a été remise en question par la loi de 1970 sur l'autorité parentale et par celles de 1984 et 1986 définissant les missions de l'ASE. Le décret créant le conseil d'établissement s'inscrit dans cette logique, c'est-à-dire dans le projet de restaurer la place des adolescents et de leurs familles, dans la marche de l'institution. Cette instance constitue un lieu d'expression et un lieu de rencontre pour toutes les personnes visant un même objectif : le mieux-être d'adolescents en situation de

¹ Article 2 du décret n° 91-1415 du 31 décembre 1991 relatif aux conseils d'établissement des institutions sociales et médico-sociales mentionnées à l'article 3 de la loi n° 75-535 du 30 juin 1975 : "Le conseil d'établissement donne son avis et peut faire des propositions sur toute question intéressant le fonctionnement de l'établissement, et notamment sur :

- 1° Le règlement intérieur relatif au fonctionnement de l'établissement ;
 - 2° L'organisation intérieure et la vie quotidienne de l'établissement ;
 - 3° Les activités de l'établissement, l'animation socio-culturelle et les services thérapeutiques ;
 - 4° Les mesures autres que celles définies au présent décret tendant à associer au fonctionnement de l'établissement les usagers, les familles et les personnels ;
 - 5° L'ensemble des projets de travaux et d'équipement ;
 - 6° La nature et le prix des services rendus par l'établissement ;
 - 7° L'affectation des locaux collectifs ;
- (...) Le conseil d'établissement doit être informé de la suite donnée aux avis et aux propositions qu'il a pu émettre".

difficulté. Elle constitue la seule opportunité d'exercice d'un pouvoir d'agir collectif, au sein de l'institution, par les membres de la famille de l'adolescent, ses parents en particulier. Il nous semble donc pertinent de préciser certaines caractéristiques du conseil d'établissement.

Celui-ci, composé de représentants des adolescents, des familles, du personnel et de l'association gestionnaire de l'institution, se réunit deux fois par an, afin de donner son avis et d'émettre des propositions relatives au fonctionnement de l'établissement. C'est la personne privée ou publique gestionnaire qui définit le nombre de représentants (entre neuf et dix sept), ainsi que leur répartition entre les quatre collèges. Les délégués des adolescents et des familles constituent plus de la moitié de l'ensemble. Selon l'article 4 ¹ de ce décret, les représentants des adolescents et ceux des familles sont élus par leurs pairs respectifs. Peut être candidate, pour représenter les adolescents, toute personne âgée de plus de douze ans hébergée dans l'institution. Pour représenter les familles, le candidat doit être parent d'un usager jusqu'au quatrième degré, ou avoir la garde juridique d'un usager. Les représentants de l'organisme gestionnaire sont désignés par leur organe délibérant. Ceux du personnel sont élus ou désignés par les syndicats. Le mandat des membres est d'une durée de trois ans renouvelable.

Mais la mise en place de cette instance se heurte à de nombreux obstacles dans la plupart des établissements, comme l'illustrent les deux situations suivantes.

Anne Ulpat ² évoque une enquête ³, menée fin 1996, par le Centre régional pour l'enfance et l'adolescence inadaptée (C.R.E.A.I.) et l'Union régionale

¹ Article 4 : "les représentants des usagers et ceux des familles sont élus respectivement par les usagers et les familles au scrutin secret selon les modalités fixées par le règlement intérieur de l'établissement".

² ULPAT, A. (1997). La difficile mise en place des conseils d'établissement. *Actualités Sociales Hebdomadaires*, n° 2019, 18 avril. p. 19.

³ Enquête CREA/URIOPSS Rhône-Alpes.

2057 établissements et services relevant de l'accueil des enfants et adultes en difficultés, des enfants et adultes handicapés, et des personnes âgées ont été sollicités. 482 ont répondu. 7 réponses sur 10 concernent des structures ayant mis en place leur conseil d'établissement. Les résultats traduisent une difficulté plus grande du secteur enfants et adultes en difficultés à mettre en place les conseils d'établissement ou à les faire vivre. Au sein de ce secteur, seules 3 réponses sur 10 concernent des structures avec conseil d'établissement contre 8 sur 10 dans chacun des autres groupes.

Avant la mise en place du conseil d'établissement, il existait près d'une fois sur deux une instance participative pour les usagers, le plus souvent dénommée conseil de maison.

interfédérale des organismes privés sanitaires et sociaux (U.R.I.O.P.S.S.) Rhône-Alpes. Cette enquête met en évidence les difficultés de mise en place et de fonctionnement du conseil d'établissement. Seuls trois établissements sur dix en possèdent un.

Dans ceux qui n'en disposent pas, le conseil a été créé mais, dans un cas sur dix, son fonctionnement n'a pas perduré, et dans deux cas sur dix, la procédure d'information et d'élection a été mise en place sans aboutir. Le manque de candidatures du côté des familles et des usagers était dû au "*turn over des usagers, à l'éloignement géographique des familles, ou encore aux situations conflictuelles pouvant exister entre les différents acteurs concernés*"¹. Sept établissements sur dix ne disposant pas d'un conseil d'établissement ont déclaré posséder une instance participative autre. Craignant le double emploi, ils n'ont pas tenu à la mise en place d'un conseil.

En juillet 1992, le Syndicat national des associations pour la sauvegarde de l'enfant à l'adulte (S.N.A.S.E.A.) et l'Association française de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence (A.F.S.E.A.) ont demandé au Conseil d'Etat "*l'annulation pour excès de pouvoir*" de plusieurs articles du décret relatif au conseil d'établissement². Mais leur requête a été rejetée en mars 1997.

On mesure ainsi le peu de moyens accordés au fonctionnement des conseils d'établissement et même l'obstruction faite à leur mise en place. Il est à noter qu'aucun moyen de coercition n'a été prévu par le législateur pour les institutions qui ne respectent pas le décret. Afin de contraindre les institutions à appliquer la loi, Pierre Verdier³ suggère que les organismes de contrôle n'approuvent ni les budgets ni les projets qui n'aient pas été soumis à l'avis du conseil d'établissement.

Nous présenterons, dans la dernière partie de cette recherche, ce qu'il en est du fonctionnement de cette instance dans les trois institutions sur lesquelles nous nous appuyons pour réaliser cette recherche.

Sur les 140 institutions ne disposant pas de conseil d'établissement, 93 justifient cette absence par un choix délibéré et invoquent les mêmes raisons que les institutions qui ont essayé de créer un conseil sans y parvenir.

¹ ULPAT, A. (1997). *ibid.*

² Ce sont les articles 4, 5, 6 et 8 du décret qui étaient mis en cause par cette requête.

L'article 4 est cité dans une note précédente.

L'article 5 concerne les critères de candidature.

L'article 6 précise le mode d'élection des représentants du personnel.

L'article 8 porte sur le décompte horaire des représentants du personnel.

³ VERDIER, P. (1997). Conseils d'établissement et droit des usagers. *Journal du droit des jeunes*, n° 165, mai. p. 39.

1.2 L'EXERCICE D'UN POUVOIR D'AGIR COMME PROCESSUS A METTRE EN OEUVRE

Nous abordons ici l'exercice d'un pouvoir d'agir par l'adolescent, ses parents, le groupe d'adolescents, et l'équipe éducative. Nous privilégions les parents par rapport aux autres membres de la famille, sans signifier pour autant que ceux-ci ne sont pas concernés par cette dynamique, mais l'exercice de leur autorité met, de fait, les parents en avant.

Différents éléments permettent à l'adolescent d'exercer un pouvoir d'agir : la découverte et le développement de son intérêt personnel à s'appuyer sur le dispositif d'aide ; sa participation de plus en plus intense aux interventions éducatives ; l'acquisition de compétences qui l'autoriseront à évoluer avec ses parents, ses pairs et des adultes, à développer une entraide, à prendre une décision ; enfin, le développement d'une estime de soi et d'une conscience critique.

Pour les parents, les éléments qui caractérisent un processus de pouvoir d'agir sont la découverte et le développement de leur intérêt personnel à s'appuyer sur la mesure d'aide ; leur participation de plus en plus intense aux interventions éducatives dans lesquelles ils ont un rôle à tenir ; l'acquisition de compétences favorisant l'amélioration de leur relation avec leur enfant, en particulier, de la compétence à prendre une décision le concernant ; enfin, le développement de leur estime personnelle, de leur confiance en leur compétence parentale et d'une conscience critique.

S'agissant du groupe d'adolescents, les éléments lui permettant l'exercice d'un pouvoir d'agir sont le développement de l'intérêt commun à participer aux actions collectives ; une participation collective de plus en plus intense à ces actions ; enfin, le développement de compétences contribuant au développement d'une entraide.

L'équipe éducative exerce un pouvoir d'agir si ses membres développent d'abord leur intérêt personnel à intervenir, puis leur compétence à favoriser un processus de pouvoir d'agir au cours de l'intervention, enfin leur confiance en leur compétence professionnelle.

Nous précisons d'abord les composantes d'un processus de pouvoir d'agir exercé par l'adolescent, ses parents et le groupe de pairs. Puis, nous envisageons le processus exercé par les membres de l'équipe éducative. Enfin, nous évoquons le caractère synergique de ces différents pouvoirs d'agir.

1.2.1 Son exercice par l'adolescent, ses parents et le groupe de pairs

La première composante concerne la découverte et le développement, par l'adolescent, ses parents et ses pairs, de leur intérêt personnel respectif ou commun à s'appuyer sur le dispositif de suppléance familiale.

*"C'est à partir de son intérêt et de sa motivation à agir qu'une personne peut avoir, selon Gilles Gendreau, le désir de changer et de s'approprier la démarche requise pour le faire"*¹. Si la mise en oeuvre du dispositif de suppléance familiale peut être vécue par l'adolescent comme une punition, comme un rejet de la part de ses proches, un des rôles de l'équipe éducative consiste à lui permettre de considérer cette mesure d'aide sous un angle constructif. Dans le cadre du groupe, *"le spectacle des "anciens" plus avancés dans la conquête de leur autonomie, la redécouverte de leur identité et de leur histoire, constitue un puissant facteur d'émulation"*². Ainsi, l'adolescent découvre et développe l'intérêt qu'il a à tirer profit de l'organisation de la vie quotidienne dans l'institution.

Lorsque l'adolescent est hébergé hors de son milieu habituel, ses parents et ses proches souffrent de sa mise à distance. L'équipe éducative les aide alors à prendre conscience qu'ils ont intérêt à s'appuyer sur cette mesure plutôt que de la subir. Elle leur permet de *"découvrir que l'accompagnement éducatif de leur jeune peut devenir source de satisfaction pour eux aussi et non plus un nouvel alourdissement de leurs tâches de parents comme ils l'entrevoient si souvent"*³. Si les parents expriment de l'abattement, de la lassitude, du découragement, il convient de les tenir au courant de la situation de leur enfant et de leur proposer de prendre part petit à petit à l'action éducative, afin de leur permettre de dépasser ces premiers sentiments et de découvrir l'intérêt de l'organisation de suppléance. Les proches de l'adolescent sont également susceptibles d'être engagés dans une même progression.

Les adolescents accueillis dans une même institution n'ont pas choisi de vivre ensemble. Ils constituent un groupe imposé. Celui-ci devient, pour la durée de l'accueil, leur milieu de vie habituel. Si c'est l'émergence d'un intérêt commun

¹ GENDREAU, G. et al. (1995). *op. cit.* Vol. 2. p. 52.

² BRUEL, A. (1993). A propos de l'hébergement. In VAILLANT, M. (sous la responsabilité de). *L'hébergement éducatif*. Vaucresson : Centre National de Formation et d'Etudes de la PJJ. p. 44.

³ GENDREAU, G. et al. (1995). *op. cit.* Vol. 2. p. 30.

qui détermine la naissance d'un groupe spontané, un des rôles de l'équipe éducative est de favoriser une dynamique de même nature au sein de l'institution ¹ en vue d'autoriser la découverte de l'apport d'un esprit d'entraide, de soutien mutuel, par chaque membre du groupe.

La deuxième composante porte sur une participation de plus en plus intense de l'adolescent, ses parents et ses pairs, aux interventions qui les concernent.

Le processus de pouvoir d'agir est enraciné dans l'action. L'institution propose quotidiennement aux adolescents des opportunités de participation à diverses actions. L'organisation du dispositif vise également à ce que les parents retrouvent et exercent progressivement leur rôle auprès de leur enfant. En prenant part aux interventions, l'adolescent, ses parents et ses pairs sont alors, en effet, en mesure de s'attribuer une part des changements qui en découlent. La qualité de la participation et le niveau d'implication semblent, selon Yann Le Bossé ², primer sur l'aspect quantitatif.

La troisième composante s'intéresse au développement, par l'adolescent, ses parents et ses pairs, de compétences mises en oeuvre pour prendre des décisions, évoluer entre eux, et développer une entraide.

L'adolescent peut éprouver des difficultés pour entrer en relation avec ses proches. Dans ces situations, il ne parvient pas à éviter de fuir ou d'être violent. Les membres de sa famille connaissent éventuellement les mêmes difficultés. En acquérant et en développant certaines compétences, ils sont alors en mesure de se rencontrer dans des conditions qui leur permettent d'échanger, de négocier, de mener des actions communes.

La quatrième composante concerne le développement de l'estime de soi, par l'adolescent, ses parents et ses pairs.

Avant de s'appuyer sur un dispositif de suppléance familiale en accueil résidentiel, l'image qu'un adolescent a de lui-même est, le plus souvent, détériorée. Son estime personnelle est faible, ce qui l'entrave dans sa vie

¹ LEMAY, M. (1975). *Les groupes de jeunes inadaptés*. Paris ; PUF. p. 19.

² LE BOSSE, Y. (1995). *op. cit.* p. 116.

quotidienne. Une basse estime de soi rendant laborieuse, par exemple, toute prise de décision, il en diffère l'élaboration ¹. Il est inquiet des conséquences possibles. Prendre part à la vie de l'institution le conduit à découvrir ses aptitudes. Les autres participants le confortent dans cette perception et lui renvoient une image positive. Ce processus va donc dans le sens d'un renforcement, par l'adolescent, de son estime personnelle.

Lors de la mise à distance de leur enfant, les parents connaissent eux aussi, une détérioration de leur propre image et de leur estime personnelle. Ils ne savent pas comment réagir et que faire pour influencer favorablement le cours des événements. En effet, ils se considèrent, en général, responsables de ce qu'ils vivent comme un échec avec leur enfant et de leur "abandon" consécutif ². Le retrait de l'enfant provoque dans la famille une blessure irrémédiable : "elle est aux yeux de tous, comme à ses propres yeux, montrée du doigt comme "mauvaise famille". Alors, c'est le découragement, ou la révolte" ³. Conséquemment, les familles, avec leurs adolescents impossibles chez eux ou ailleurs, "vont être prises dans un engrenage qui paralyse leur savoir-faire et leur compétence et où tout semble s'enchaîner pour que chacun se sente irrésistiblement pris et disqualifié" ⁴. La participation des parents aux interventions concernant leur enfant est susceptible de les aider à dépasser leurs premières réactions de découragement et de favoriser le développement de leur estime personnelle.

Pour chaque adolescent et ses parents, cette évolution passe par l'auto-reconnaissance de la légitimité de leur identité propre et de leur propre compétence, jusqu'à la reconnaissance de cette même compétence par les autres.

La cinquième composante porte sur le développement, par l'adolescent, ses parents et ses pairs, d'une conscience critique.

A ce propos, William A. Ninacs ⁵ envisage une progression qui évolue de la construction d'une conscience collective (l'individu n'est pas seul à avoir un problème), à celle d'une conscience sociale (les problèmes individuels et collectifs sont influencés par la manière dont la société est organisée), et à celle d'une conscience politique (la solution de ces problèmes passe par une action de

¹ ANDRE, C., LELORD, F. (1999). *op. cit.* p. 35.

² CAPUL, M., LEMAY, M. (1996). *De l'éducation spécialisée*. Toulouse : Erès. pp. 247-248.

³ VERDIER, P. (1978). *L'enfant en miettes*. Toulouse : Privat. p. 60.

⁴ BOURQUIN, M. (1989). Délinquance et travail avec les familles. In VAILLANT, M. et al. *Les adolescents difficiles*. Vaucresson : CFEES. p. 186.

⁵ NINACS, W. A. (1995). *op. cit.* p. 78.

changement social). Cette progression s'opère à travers un questionnement, une remise en question.

Pour sa part, Jacques Ardoïno distingue la "*sensibilisation*" qui désigne "*la connaissance des processus intéressant le développement personnel et le jeu des interactions dans le cadre micro-groupeal*", de la "*conscientisation*" qui repose sur une "*relecture des pratiques sociales, des praxis avec une interrogation critique sur les significations économiques, idéologiques et politiques de celles-ci, dans une perspective évidemment macro-sociale*"¹.

Les interventions éducatives mises en oeuvre dans le cadre d'un accueil résidentiel sont principalement orientées vers une activité de sensibilisation, définie par Jacques Ardoïno. La vie de groupe, qui facilite le partage des trajectoires individuelles, permet à ses membres de se rendre compte qu'ils ne sont pas seuls à connaître des difficultés. Ainsi, la mesure d'aide peut favoriser la construction d'une conscience collective. Celle d'une conscience sociale repose sur la socialisation juridique de l'adolescent que Chantal Kourilsky-Augeven présente comme "*le processus de construction précoce du rapport de l'individu au droit au cours de l'enfance et de l'adolescence*"². Ce processus n'est pas forcément explicite ou conscient : "*la socialisation juridique implicite ou inconsciente, celle dans laquelle le sujet ne sait pas qu'il s'agit de droit, semble tout aussi efficace que le premier type de socialisation juridique*"³. Elle montre, à partir de recherches américaines récentes, que la conscience juridique des adultes est très fortement enracinée dans l'enfance et l'adolescence. En France, prédomine une image de la loi qui, "*même alors qu'elle est perçue comme impérative et fixant des contraintes, est cependant considérée simplement comme "à respecter" ou "à suivre" parce qu'elle facilite les interactions sociales*"⁴.

Ainsi, pour un adolescent vivant une relation de confiance avec sa famille, la référence à la loi est comprise en termes de respect des autres⁵, alors que pour celui dont l'environnement est aussi peu stable que fiable, la loi le renvoie aux relations d'incompréhension connues pendant son enfance et à l'arbitraire des adultes. "*La loi, affirme Catherine Glon, est un espace de liberté dans la mesure où, à l'intérieur on a chacun la même existence. Là où on ne se fait pas reconnaître*

¹ ARDOÏNO, J. (1980). Education et relations. Paris : Gauthier-Villars. p. 27.

² KOURILSKY-AUGEVEN, C. (1997, a). Socialisation juridique et conscience du droit : le point de vue de l'individu sur le droit. In KOURILSKY-AUGEVEN, C. (sous la direction de). *Socialisation juridique et conscience du droit*. Paris : L.G.D.J. p. 4.

³ KOURILSKY-AUGEVEN, C. (1997, b). Socialisation juridique et modèle culturel. In KOURILSKY-AUGEVEN, C. (sous la direction de). *Socialisation juridique et conscience du droit*. Paris : L.G.D.J. p. 13.

⁴ KOURILSKY-AUGEVEN, C. (1997, b). *op. cit.* p. 24.

⁵ JEAMMET, P. (1997). "L'adolescent face à la loi"... mais quelle loi ? In COUPEY, P., LERAY, JM. (coordonné par). *Adolescents et lieux d'écoute*. Actes des premières rencontres nationales sur les lieux d'écoute et d'accueil pour adolescents, Paris : Fondation de France / Centre départemental de l'enfance du Morbihan. p. 145.

par la loi, c'est qu'on n'existe pas et qu'on n'appartient pas à une société. Là où on ne reconnaît pas la loi, on se met hors de la société" ¹. Il est essentiel de mettre en évidence que "le droit et l'institution judiciaire, dans certaines situations, peuvent seuls faire prévaloir la parole sur la violence" ². Pour Yann Le Pennec, la démocratie suppose "la formation de citoyens actifs, censés appréhender le fonctionnement global de la formation sociale, pour en faire des gouvernants potentiels capables de peser sur les décisions à prendre, à chaque niveau" ³.

Viser ce but nécessite un apprentissage pragmatique, un exercice concret des droits, sur les divers lieux fréquentés par les adolescents. Le recours au droit permet de poser la question de l'autorité dans ses fondements juridiques et de ne plus privilégier le rapport de forces et de pouvoir ; "l'institution n'est plus considérée exclusivement comme le cadre rassurant qui contient et soutient, ni comme la chape de contention qui aliène et opprime, mais comme la structure légale autorisée qui légitime" ⁴. Ce point de vue exige le respect de la législation, par l'équipe éducative, dans le cadre de toutes ses interventions. Une telle dynamique contribue à l'assimilation de la loi, par l'adolescent, ses parents et ses pairs, et au développement de leur conscience critique.

Les composantes du processus de pouvoir d'agir interagissent : le renforcement d'une d'entre elles contribue au développement des autres, alors que la non prise en compte d'une de ces composantes risque de réduire ou d'annuler la portée de ce processus. Selon les forces et les fragilités du sujet, l'émergence d'un pouvoir d'agir nécessite de se centrer plus sur la réalisation d'une composante que sur celle d'une autre.

C'est ainsi, par exemple, qu'une participation de plus en plus intense aux interventions permet à l'adolescent de découvrir et développer son intérêt à s'appuyer sur le dispositif, d'acquérir diverses compétences susceptibles de favoriser l'amélioration de ses relations familiales et sociales, et d'accroître son estime personnelle et sa conscience critique.

1.2.2 Son exercice par l'équipe éducative

¹ GLON, C. (1997). La loi est un espace de liberté. In COUPEY, P., LERAY, JM. (coordonné par). *Adolescents et lieux d'écoute*. Actes des premières rencontres nationales sur les lieux d'écoute et d'accueil pour adolescents, Paris : Fondation de France / Centre départemental de l'enfance du Morbihan. p. 150. L'auteur est avocate spécialisée dans le droit des enfants.

² LE PENNEC, Y. (1997). Une éducation pour la démocratie. *Journal du droit des jeunes*, n° 170. p. 9.

³ LE PENNEC, Y. (1997). *idem*.

⁴ VAILLANT, M. (1998). Les anges gardiens. *Journal du droit des jeunes*, n° 176. p. 44 .

L'exercice d'un pouvoir d'agir, par chacun des membres de l'équipe éducative, est caractérisé par le développement, à la fois, de son intérêt personnel à intervenir, de sa confiance en sa compétence professionnelle et de sa compétence à favoriser un processus de pouvoir d'agir.

S'agissant du développement de l'intérêt personnel à intervenir, on peut envisager, comme le fait Gilles Gendreau, l'action éducative spécialisée comme *"l'occasion de se réaliser en accompagnant d'autres êtres dans leur conquête d'eux-mêmes et de leurs interactions fondamentales avec l'environnement"* ¹.

Les membres de l'équipe éducative s'appuient sur la confiance en leur compétence professionnelle pour organiser le dispositif de suppléance familiale. Avoir confiance en ses propres moyens ne signifie pas être certain de la validité de son point de vue, mais être convaincu de la valeur de sa contribution à l'action éducative. Dans le cadre d'une équipe pluridisciplinaire, cette confiance est vécue à travers la capacité des membres à exprimer leurs points de vue respectifs, à les confronter, à organiser l'intervention dans les conditions qui semblent les plus appropriées. *"Un travail de régulation et de mise à distance"* est nécessaire pour toute personne engagée dans la relation éducative ².

Favoriser l'exercice d'un processus de pouvoir d'agir par l'adolescent, ses parents et ses pairs, suppose, pour les membres de l'équipe éducative, de mettre en oeuvre les compétences suivantes :

- identifier l'intérêt personnel à participer de chaque personne concernée par l'intervention, ses forces et ses fragilités ;
- autoriser une participation de plus en plus intense de chacun en s'appuyant sur son intérêt personnel à participer et sur ses forces, en tenant compte de ses fragilités, et en lui laissant le temps de s'engager ;
- permettre l'exercice des droits et des devoirs de chacun et la circulation des informations utiles au déroulement de l'intervention ;
- proposer des situations permettant à chacun de mettre à l'essai de nouveaux savoir-être et savoir-faire, dans un contexte sécurisant et valorisant ;
- favoriser l'identification des objectifs que chacun juge importants et des moyens de les réaliser ;
- permettre la réalisation de ces objectifs.

¹ GENDREAU, G. et al. (1990). *L'action psychoéducative. Pour qui ? Pour quoi ?* Paris : Fleurus. p. 112.

² CIFALI, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF. p. 189.

1.2.3 La synergie des processus

Nous avons retenu l'idée selon laquelle les différents pouvoirs d'agir, susceptibles d'être exercés se développent en synergie. Une telle dynamique exclut l'idée de lutte, la perspective que quelqu'un ait intérêt à chercher à exercer un pouvoir au détriment des autres. Envisager une synergie entre les différents processus de pouvoir d'agir, c'est admettre que *"des personnes peuvent développer leur pouvoir d'agir sans provoquer une réduction du pouvoir des autres"* ¹.

A propos de *"la vulnérabilité de la jeunesse et de la famille, vue dans une perspective écologique"*, Moncrieff Cochran privilégie la notion de transfert de pouvoir : c'est *"un processus interactif impliquant à la fois du respect mutuel et une réflexion critique, par lequel tant les gens que les institutions et les corps constitués subissent des modifications de façon à permettre à ces personnes d'exercer un degré de contrôle plus élevé sur les forces qui exercent elles-mêmes de l'influence sur leurs efforts en vue d'atteindre ou de maintenir un statut d'égalité au sein de la société"* ². Pour notre part, nous ne retenons pas l'expression "transfert de pouvoir". En effet, la référence au verbe "subir" induit l'idée de résignation alors que la notion de pouvoir d'agir s'appuie sur l'action volontaire. De plus, transférer nécessite de diminuer d'un côté pour augmenter d'un autre, dynamique incompatible avec celle de synergie.

S'agissant de lutte de pouvoirs, les membres de l'équipe éducative affaiblissent leur compétence professionnelle s'ils se substituent aux parents. En effet, dans ce cas, les conditions du retour de l'adolescent dans son milieu habituel ne sont pas travaillées. Ses relations avec ses proches ont alors de fortes chances de ne pas s'améliorer. De même, l'éducateur se déqualifie en cherchant à imposer à l'adolescent un but ou une manière de faire sans en expliciter les raisons. Dans ces deux situations, aucun protagoniste ne développe de pouvoir d'agir.

Raisonné en terme de synergie conduit, par exemple, à considérer que les intérêts respectifs, pour l'aide éducative, s'alimentent mutuellement. Ainsi, le développement, par l'adolescent, de son intérêt motive ses parents à s'intéresser aux interventions dans lesquelles ils ont une place à tenir. Cet engagement l'encourage alors à s'appuyer plus fermement sur le dispositif. Une forte

¹ SWIFT, C., LEVIN, G. (1987). *op. cit.* p. 76.

² COCHRAN, M. (1988). Faire face à la vulnérabilité de la jeunesse et de la famille : l'art de transférer le pouvoir dans une perspective écologique. *Revue canadienne de santé publique*, vol. 79. p. 18.

implication des éducateurs dans leur activité professionnelle amplifie cet élan qui renforce conséquemment leur désir de poursuivre leur action.

La participation de plus en plus intense de l'adolescent aux interventions éducatives, peut inciter ses parents à s'engager dans celles qui les concernent. Inversement, que ceux-ci occupent leur place incite leur enfant à en faire de même. Cette dynamique repose sur celle qui est faite à chacun par les membres de l'équipe éducative : plus ces derniers favorisent une organisation adaptée à l'adolescent et ses parents, plus ceux-ci peuvent prendre conscience des effets de leur participation, en tirer profit et l'intensifier.

Pareillement, le développement, par l'adolescent, de compétences lui permettant d'améliorer la qualité de ses relations familiales et sociales, se réalise de pair avec celui, par ses parents, des compétences leur permettant d'être en relation avec lui, dans des conditions plus favorables que celles ayant motivé la mise en oeuvre du dispositif de suppléance familiale. Cette dynamique repose sur le développement, par les membres de l'équipe éducative, de leur compétence à proposer des situations autorisant une telle évolution.

Par ailleurs, l'adolescent et ses parents augmentent, sur un mode concomitant, leur estime personnelle. Ce mouvement est favorisé par l'accroissement, par les membres de l'équipe éducative, de leur confiance en leur compétence professionnelle qui est lui-même renforcé par l'accroissement de leur estime par l'adolescent et ses parents.

Il en est de même pour le développement d'une conscience critique par l'adolescent, ses parents et les membres de l'équipe éducative.

Envisageons, dans le chapitre suivant, les modalités de cette synergie au cours des décisions prises à propos de l'adolescent.

DEUXIEME CHAPITRE

L'EXERCICE D'UN POUVOIR D'AGIR, AU COURS D'UNE DECISION

Une décision constitue un moment privilégié pour favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir. A l'instar de Vincent Lemieux ¹ qui considère le pouvoir comme la possibilité de "*transformer un choix en une décision*", William A. Ninacs ² postule que l'exercice du pouvoir "*repose sur une capacité de choisir, sur une capacité de décider en fonction du choix et, en fin de compte, sur une capacité d'agir en fonction de sa décision. Le développement de ces capacités constitue le processus d'empowerment*". Nous ne limitons pas le processus de pouvoir d'agir à la mise en oeuvre, par la personne, de sa compétence à prendre une décision, mais considérons cette compétence comme une des composantes de ce processus.

Lors d'une décision, quelle que soit sa portée, l'adolescent, ses pairs, les membres de sa famille, ses parents en particulier, ont l'opportunité de profiter du dispositif de suppléance familiale pour l'élaborer, la mettre en oeuvre et l'évaluer dans des conditions différentes de celles qui précédaient la mise en place de ce dispositif. En effet, lorsque l'adolescent vivait dans sa famille, ses difficultés se manifestaient couramment par une incapacité, pour lui et ses proches, à négocier, à déterminer des choix sans les imposer par la force, et à les mettre en oeuvre. L'on sait que l'exercice de ces activités tient une place primordiale dans la construction de l'adolescent, en particulier dans l'aménagement de ses relations avec sa famille et son environnement.

Comme nous l'avons exposé dans le chapitre précédent, nous distinguons les moments susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir dans le groupe d'adolescents et ceux susceptibles d'autoriser une telle dynamique au sein de la famille. Nous limitons cette recherche à l'étude des décisions susceptibles de favoriser un processus de pouvoir d'agir dans ce second cadre, et qualifions de "personnelles" les décisions étudiées, pour les distinguer des

¹ LEMIEUX, V. (1989). Le pouvoir dans la réalisation des politiques sociales. *Service social*, Vol. 38. p. 181.

² NINACS, W. A. (1995). *op. cit.* p. 76.

décisions collectives. Sont donc concernés l'adolescent, sa famille, plus particulièrement ses parents, l'équipe éducative, et éventuellement, ses pairs.

Nous présentons ci-après les différents points de vue qui, de proche en proche, nous conduiront à la formulation de l'hypothèse. Nous réduisons également aux parents l'étude du pouvoir d'agir susceptible d'être exercé au sein de la famille. Nous envisageons donc successivement le caractère synergique de cette dynamique, la nature du pouvoir de l'adolescent, de celui de ses parents et de celui des membres de l'équipe éducative, ainsi que les articulations entre ces différents pouvoirs.

2.1 LA SYNERGIE DES DIFFERENTS POUVOIRS D'AGIR

L'adolescent exerce ses droits et ses devoirs et développe un pouvoir d'agir si les adultes qui l'entourent assument les leurs et tiennent leur place. Cette condition éducative relève de la dynamique synergique privilégiée par Gilles Gendreau. Elle signifie que chaque personne concernée ne développe son pouvoir qu'à la condition qu'il en soit de même pour les autres personnes. Nous retenons cette façon d'envisager un processus de pouvoir d'agir au cours des décisions prises à propos de l'adolescent, et proposons un premier point de vue :

Lors d'une décision personnelle, l'adolescent exerce un pouvoir d'agir si ses parents et les membres de l'équipe éducative exercent eux aussi un pouvoir d'agir.

Le schéma suivant met en évidence les deux caractères liés à l'exercice et au développement d'un pouvoir d'agir au cours de décisions. D'une part, celui-ci ne constitue qu'une partie du processus de pouvoir d'agir que chacun est susceptible d'activer dans le cadre du dispositif de suppléance familiale ; ce processus est éventuellement enrichi au cours d'autres temps éducatifs. D'autre part, l'exercice et le développement, par chacune des personnes concernées, d'un pouvoir d'agir est lié à une dynamique semblable par les autres personnes. Nous symbolisons ce caractère synergique par les traits qui relient la représentation des différents pouvoir d'agir.

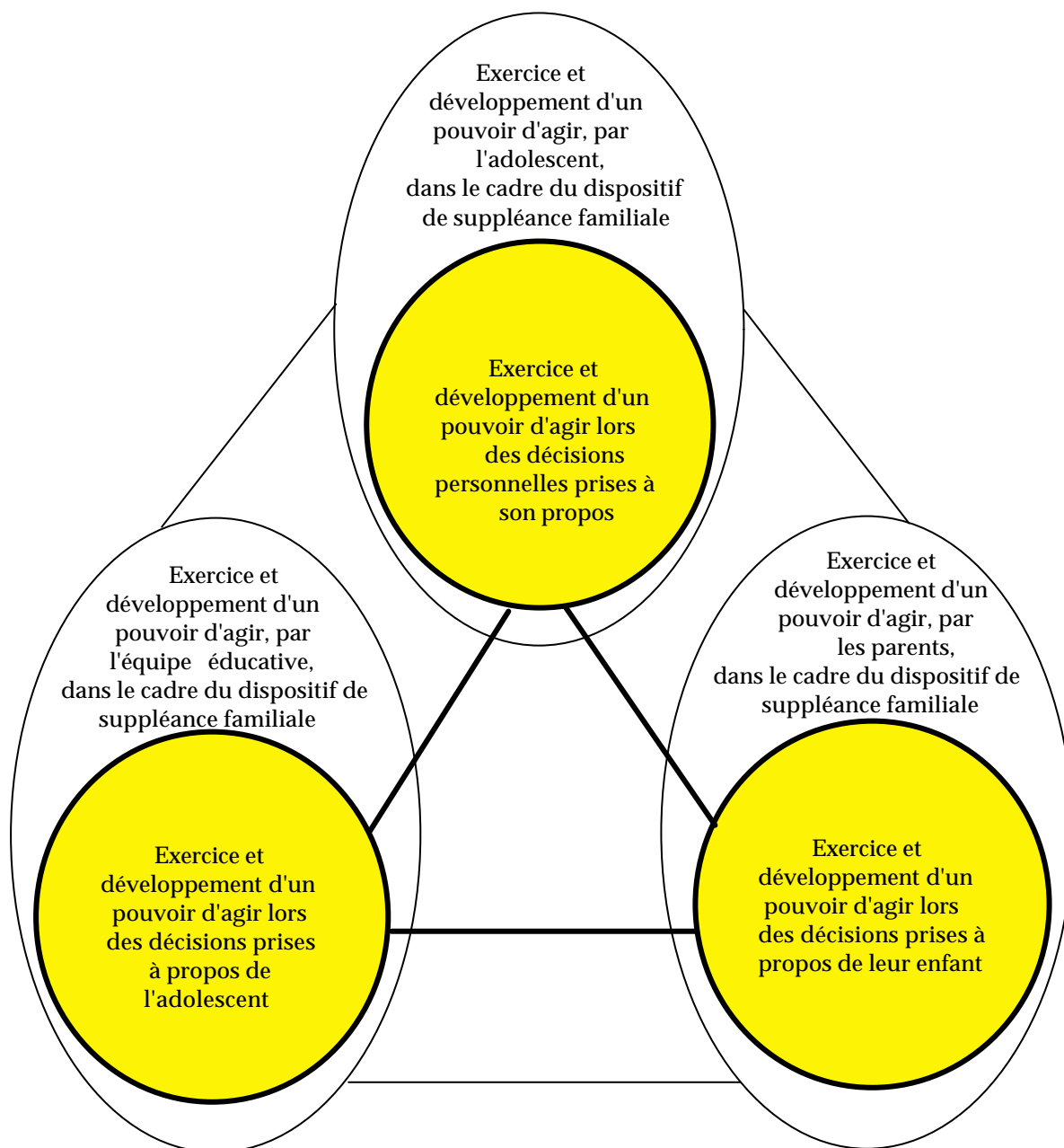


Figure 6

La synergie entre les différents pouvoirs d'agir dans un dispositif de suppléance familiale, lors des décisions prises à propos de l'adolescent

2.1.1 Le pouvoir de persuasion de l'adolescent

L'adolescent mineur ne possède aucun pouvoir de décision, mais la loi ordonne qu'il soit consulté sur toutes les questions le concernant. Il gagne alors à communiquer son point de vue, lors de l'élaboration, et à tenter de le faire prendre en compte, par les autres participants, ses parents en particulier, lors de la détermination du choix. Son éventuel pouvoir d'agir consiste alors en un pouvoir de persuasion. Envisager cette dynamique nous amène à un deuxième point de vue :

Lors d'une décision personnelle, l'adolescent exerce un pouvoir d'agir s'il fait prendre en compte son point de vue dans la détermination du choix.

2.1.2 Le pouvoir de décision des parents

Sauf sur décision judiciaire signifiant la délégation ou la déchéance de leur autorité parentale, les parents exercent cet ensemble de droits et de devoirs en prenant les décisions les plus appropriées au bien-être de leur enfant. Leur pouvoir d'agir porte sur la détermination du choix ; c'est ce qui nous permet d'énoncer un troisième point de vue :

Lors d'une décision prise à propos de leur enfant, les parents exercent un pouvoir d'agir s'ils déterminent le choix.

2.1.3 Le pouvoir d'influence des membres de l'équipe éducative

Dans le cadre des décisions prises à propos de l'adolescent, les membres de l'équipe éducative sont responsables de la mise en oeuvre des conditions susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir, par celui-ci et les membres de sa famille, ses parents en particulier. Notre quatrième point de vue est donc le suivant :

Lors d'une décision prise à propos de l'adolescent, les membres de l'équipe éducative exercent un pouvoir d'agir s'ils influent sur l'organisation du processus décisionnel en mettant en oeuvre les conditions susceptibles de favoriser l'exercice, d'une part, d'un pouvoir de persuasion, par l'adolescent, d'autre part, d'un pouvoir de décision, par ses parents.

Lors de la mise en oeuvre de la mesure de suppléance familiale, le risque de substitution des parents par les éducateurs est important. Les premiers sont susceptibles de renoncer, par dépit, à exercer leur pouvoir de décision, et les seconds sont alors tentés de s'en saisir exclusivement. Toute la démarche éducative consiste donc à favoriser l'exercice, par les parents, d'un mode de pouvoir de décision contribuant au bien-être de l'adolescent. Cette attitude, ancrée dans la législation qui n'attribue aucun pouvoir de décision à l'équipe éducative, peut aussi être envisagée à partir de la nécessaire rencontre des compétences des parents et de celles de l'équipe éducative en vue de construire les situations éducatives appropriées. D'où l'énoncé d'un cinquième point de vue :

Lors d'une décision prise à propos de l'adolescent, les membres de l'équipe éducative favorisent l'exercice d'un pouvoir de décision, par les parents, s'ils ne se substituent pas à ceux-ci pour déterminer le choix.

2.2 LA NEGOCIATION ENTRE L'ADOLESCENT ET SES PARENTS

Au cours de l'adolescence, les relations entre les parents et leur enfant sont caractérisées par une diminution des décisions autoritaires au profit des négociations intra-familiales. On sait que le style éducatif "contractualiste" caractérisé par une autorité plus négociatrice que coercitive favorise davantage le développement de l'estime de soi de l'adolescent que les styles "statutaire" et "maternaliste" basés sur l'accommodation à l'environnement et le contrôle ¹. La négociation constitue un moyen de reconnaître du pouvoir à tous les

¹ KELLERHALS, J., MONTANDON, C., RITSCHARD, G. et SARDI, M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue française de sociologie*, XXXIII.

participants ¹. Ainsi, lors d'une décision, c'est l'engagement dans une négociation qui peut permettre l'exercice conjoint d'un pouvoir de persuasion, par l'adolescent, et d'un pouvoir de décision, par les parents ; ce qui autorise l'énoncé d'un sixième point de vue :

Lors d'une décision prise à propos de l'adolescent, celui-ci et ses parents exercent leur pouvoir respectif s'ils s'engagent dans une négociation pour élaborer le choix.

L'adolescent et ses parents éprouvant des difficultés à échanger leurs points de vue, les membres de l'équipe éducative favorisent cette négociation en mettant en oeuvre les conditions propices à une telle dynamique. Il s'ensuit l'énoncé d'un septième point de vue :

Lors d'une décision prise à propos de l'adolescent, les membres de l'équipe éducative exercent leur pouvoir d'influence en favorisant la négociation entre l'adolescent et ses parents.

2.2.1 L'argumentation comme démarche de persuasion à privilégier

Des trois démarches persuasives que sont l'argumentation, la séduction et la manipulation, seul l'apprentissage de la première possède un caractère éducatif. Il importe de réduire le recours aux deux autres et aux modes agressifs d'exercice de pouvoir. L'argumentation autorise l'adolescent et ses parents à échanger leurs points de vue respectifs, à les remettre en question, à les modifier, en vue de parvenir à un accord.

Si l'exercice d'une force de persuasion basée sur l'argumentation repose sur le développement des capacités à démontrer, à rechercher de bons arguments et à structurer son discours, sa mise en oeuvre par ailleurs doit se référer à une légitimité éthique. Ainsi, l'argumentation suppose-t-elle la reconnaissance du droit égal d'autrui à argumenter et la volonté commune d'une recherche coopérative de

¹ BELLENGER, L. (1990). *Stratégies et tactiques de négociation*. Paris : ESF éditeur. p. 26.

la vérité ¹. Seule, une telle attitude empêche que celui qui possède la capacité rhétorique la plus développée abuse de l'ascendant qu'il a sur les autres.

Nous utilisons donc le terme "argumentation" pour recouvrir la capacité rhétorique et la référence aux principes de respect, de réciprocité et de reconnaissance de l'identité de chacun. Conséquemment, nous énonçons un huitième point de vue :

Lors d'une décision prise à propos de l'adolescent, c'est la mise en oeuvre d'une démarche basée sur l'argumentation qui autorise celui-ci et ses parents à s'engager dans une négociation.

2.2.2 Les capacités exercées selon la phase du processus décisionnel

L'adolescent et ses parents s'appuient sur plusieurs compétences pour mettre en oeuvre une démarche basée sur l'argumentation. Leur combinaison constitue, chez le premier, sa compétence à prendre une décision et, chez les seconds, leur compétence à prendre une décision concernant leur enfant. Comme l'indique le tableau suivant, selon la phase du processus décisionnel, certaines sont davantage activées que d'autres

Tableau 1
Compétences susceptibles d'être exercées selon la phase du processus décisionnel

| Phase du processus décisionnel | Compétences susceptibles d'être exercées par l'adolescent | Compétences susceptibles d'être exercées par les parents |
|--|--|---|
| Elaboration de la décision (définition, information, analyse, résolution et détermination) | Compétence à persuader en argumentant | Compétence à faire un choix en argumentant |
| Mise en oeuvre | Compétence à mettre le choix en oeuvre | Compétence à accompagner la mise en oeuvre du choix |

¹ FUCHS, E. (1996). *Comment faire pour bien faire ?* Genève : Labor et Fides. p. 51.

| | | |
|------------|---|---|
| Evaluation | Compétence à tirer profit de l'élaboration et de la mise en oeuvre de la décision | Compétence à tirer profit de l'élaboration et de l'accompagnement de la mise en oeuvre de la décision |
|------------|---|---|

Chacune de ces compétences est elle-même organisée à partir de la combinaison de plusieurs capacités. Les trois tableaux suivants indiquent ces combinaisons.

Tableau 2
Capacités constitutives des compétences à persuader et à faire un choix, en argumentant

| Compétence | Capacités |
|-------------------------------|---|
| Persuader en argumentant | - S'exprimer - Ecouter - Problématiser - S'engager dans un conflit |
| Faire un choix en argumentant | - S'exprimer - Ecouter - Problématiser - S'engager dans un conflit |

L'exercice concomitant d'un pouvoir de persuasion, par l'adolescent, et d'un pouvoir de décision, par ses parents, repose sur leur compétence respective à argumenter, organisée à partir des capacités à s'exprimer, écouter, problématiser une situation, et s'engager dans un conflit.

Tableau 3
Capacités constitutives des compétences à mettre en oeuvre un choix et à accompagner sa mise en oeuvre

| Compétence | Capacités |
|------------------|--|
| Mettre en oeuvre | - S'appuyer sur les forces des personnes concernées et sur les ressources de l'environnement - Tenir compte des fragilités de ces personnes et des contraintes de l'environnement - Modifier, si nécessaire, l'objectif visé et les moyens envisagés |

| | |
|-------------------------------|---|
| Accompagner la mise en oeuvre | <ul style="list-style-type: none"> - Aider son enfant à s'appuyer sur les forces des personnes concernées et sur les ressources de l'environnement - Aider son enfant à tenir compte des fragilités de ces personnes et des contraintes de l'environnement - Aider son enfant à modifier, si nécessaire, l'objectif visé et les moyens envisagés |
|-------------------------------|---|

L'exercice de la compétence à mettre en oeuvre le choix nécessite, pour l'adolescent de s'appuyer, d'abord, sur les forces des personnes concernées par le choix et sur les ressources de l'environnement, de tenir compte, ensuite, des fragilités des premières et des contraintes du second, afin d'atteindre les objectifs jugés importants, de modifier, enfin, si nécessaire, ces objectifs et les moyens à utiliser pour les atteindre. Celui de la compétence à accompagner la mise en oeuvre du choix retenu consiste, pour les parents, à soutenir leur enfant durant cette phase du processus.

Tableau 4

Capacités constitutives des compétences à tirer profit de l'élaboration, de la mise en oeuvre du choix et de l'accompagnement de cette mise en oeuvre

| Compétence | Capacités |
|---|--|
| Tirer profit de l'élaboration et de la mise en oeuvre | <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les capacités mises en oeuvre et envisager leur développement - Identifier et prendre en compte les difficultés rencontrées - Identifier l'écart éventuel entre l'objectif visé et ce qui a été réalisé |
| Tirer profit de l'élaboration et de l'accompagnement de la mise en oeuvre | <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les capacités mises en oeuvre et envisager leur développement - Identifier et prendre en compte les difficultés rencontrées - Identifier l'écart éventuel entre l'objectif visé et ce qui a été réalisé |

Exercer sa compétence à tirer profit de sa participation à l'élaboration de la décision, et à sa mise en oeuvre ou à l'accompagnement de celle-ci, consiste à identifier les capacités mises en oeuvre, les difficultés vécues durant ces moments

et l'écart éventuel séparant les objectifs visés de leur réalisation effective. C'est également envisager le développement de ces capacités, prendre en compte ces difficultés, et examiner cet écart éventuel.

Précisons successivement les capacités à s'exprimer, à écouter, à problématiser une situation, à s'engager dans un conflit, à s'appuyer sur les forces des personnes et les ressources de l'environnement, à tenir compte des fragilités des unes et des contraintes de l'autre, à soutenir l'enfant dans la mise en oeuvre du choix, et à développer les capacités exercées au cours de l'élaboration et de la mise en oeuvre de la décision.

Chaque protagoniste, qui envisage, à sa façon, la situation sur laquelle porte la décision, est appelé à faire part de son point de vue avec précision, en employant un vocabulaire accessible à tous. Or, les difficultés langagières de l'adolescent et de ses proches inhibent souvent leur expression. En outre, certaines décisions sont fortement chargées émotionnellement : tel est le cas de celles qui portent sur les relations familiales. En tout état de cause, si les participants au processus décisionnel perçoivent l'effet positif produit par leur propos, ils sont encouragés à s'exprimer. L'essor de cette capacité se réalise par la prise de conscience des intérêts qu'elle présente et des facilités qu'elle apporte.

Dans son milieu de vie habituel, l'adolescent n'avait pas souvent l'occasion d'élaborer des décisions dans le calme. La fuite ou la violence constituaient ses principaux modes de relation. Il lui est difficile de changer de registre et de faire l'expérience de la sincérité, c'est-à-dire d'être capable d'exprimer à ses interlocuteurs des propos en accord avec des sentiments réels. Les décisions concernant les choix les plus anodins constituent des terrains fertiles de découverte et d'exercice de cette capacité, qui nécessite une attitude d'écoute chez les différentes personnes en présence. En effet, la situation la plus propice à l'expression de l'autre est *"la situation où il ne se sent ni jugé ni analysé et interprété, ni guidé par des conseils, ni manipulé ou harcelé par des questions. C'est une situation où il se sent écouté"*¹.

Ecouter, être attentif, consiste à participer à l'établissement d'un climat propice à la prise de parole par chaque participant, en laissant à chacun le temps d'énoncer son point de vue, en s'intéressant aux propos échangés. La circulation de l'information entre les participants n'est possible qu'à la condition qu'ils s'écoutent

¹ ABRIC, J.-C. (1996). *Psychologie de la communication. Théories et méthodes*. Paris : Armand Colin. p. 40.

mutuellement, que chacun d'entre eux accepte d'être remis en cause. Ecouter les parents, c'est parfois leur donner les moyens d'écouter leur enfant ¹. Afin de favoriser un tel climat, il s'avère parfois opportun de mettre en place plusieurs lieux de parole plutôt que de regrouper des personnes qui éprouvent des difficultés à être ensemble. La construction intelligente d'une situation éducative repose sur les qualités d'"observateur" et d'"écouteur" des membres de l'équipe ². Il s'agit pour ceux-ci de s'appuyer sur leur capacité empathique, c'est-à-dire à "*vraiment se mettre à la place d'un autre, (à) voir le monde comme il le voit*" ³. On écoute une personne en l'amenant à se sentir comprise et reconnue comme digne d'estime.

Problématiser une situation amène à passer d'une représentation plus ou moins confuse de la situation à un questionnement et à des éléments de réponse. Cela exige :

- d'identifier le ou les objectifs jugés importants à réaliser en s'interrogeant sur la situation souhaitée ;
- d'envisager un ou des moyens d'atteindre ce ou ces objectifs :
 - en s'appuyant sur la législation : droits et devoirs de l'enfant, autorité parentale ;
 - en se référant au projet personnel de l'adolescent et à celui de l'institution ;
 - en identifiant les forces et les faiblesses des personnes concernées par le choix à faire ;
 - en envisageant de s'appuyer sur ces forces et en tenant compte de ces faiblesses ;
 - en cernant les ressources et les contraintes de l'environnement ;
 - en envisageant d'utiliser ces ressources et de tenir compte de ces contraintes ;
 - en articulant ces différentes informations.

Problématiser nécessite de disposer d'un certain nombre d'informations. A partir des travaux de Gregory Bateson, Guy Ausloos définit l'information comme "*une différence qui fait la différence*", et parle de "*quelque chose qui fait que l'on ne voit plus les choses comme avant, qui fait que l'on s'étonne, qui fait dire "je n'avais jamais vu*

¹ TREMINTIN, J. (1996). *op. cit.* p. 6.

² HADJI, C. (1992). *Penser et agir l'éducation*. Paris : ESF éditeur. p. 141.

³ KINGET, G-M. (1962) In ROGERS, C. et KINGET, G-M. *Psychothérapie et relations humaines : théorie et pratique de la thérapie non-directive, Vol. 1*. Louvain : Publications universitaires. p. 98.

les choses comme cela" ou encore "je ne m'étais encore jamais posé cette question""¹. Si Jacques Barbichon considère que l'information constitue le "véritable carburant de la décision"², la qualité de la décision n'augmente pas systématiquement avec la quantité d'information traitée³. D'où la nécessité de sélection des informations les plus riches.

Constatant, en situations éducatives, "une faiblesse de l'information utile et une hypertrophie de l'information non fonctionnelle", Anne-Marie Favard déplore les "décisions mal informées"⁴. Ainsi, la logique de l'information se révèle-t-elle souvent passéiste, contemplative et étiologique, au lieu d'être dynamique, situationnelle et "dans l'ici et le maintenant de l'action et dans le futur"⁵. Nous avons développé l'idée selon laquelle le partenariat entre famille et équipe éducative repose sur une complémentarité des rôles respectifs des uns et des autres : la connaissance que les parents ont de leur enfant conditionne la problématisation de la situation.

Problématiser une situation suppose également de mettre en cause son propre point de vue et celui des autres, en fonction de l'information échangée. La diversité des informations en présence donne une idée de la complexité de la situation, et appelle à interroger la pertinence de chacune d'entre elles. Il advient que la remise en cause d'un point de vue génère un conflit.

On s'engage dans le conflit pour explorer les divergences, pour argumenter son point de vue mis à mal par les autres participants et pour remettre en question les leurs.

Un certain nombre d'adolescents, hébergés hors de leur milieu habituel, ont adopté des comportements de fuite ou de confrontation violente à l'égard des autres. Les parents eux-mêmes ne sont pas toujours en mesure de tenir une attitude invitant au dialogue. L'absence d'échange de paroles met à mal la relation de ces adolescents avec leur famille ou leur quartier. Ainsi, "un savoir-faire particulièrement utile à développer dans un bon nombre des familles de nos clients, affirme François Belpaire, est "l'habileté à gérer les relations mêmes qui y règnent"⁶. Les élaborations de décisions font partie de ces situations où émerge et se déploie

¹ AUSLOOS, G. (1991). Collaborer c'est travailler ensemble. Des parents-clients aux parents-collaborateurs. *Thérapie familiale*, vol. 12, n° 3. p. 242.

² BARBICHON, J. (1990). *op. cit.* p. 51.

³ CADET, B. (1997). Les prises de décision en situation d'interface pédagogique : espérance ou expérience ? *Les Sciences de l'Education*, 30, 4-5. p. 15.

⁴ FAVARD, A-M. (1992). *op. cit.* p. 27.

⁵ FAVARD, A-M. (1992). *idem.*

⁶ BELPAIRE, F. (1994). *Intervenir auprès des jeunes inadaptés sociaux*. Québec : Privat-Méridien. p. 146.

cette capacité à se positionner autrement que par le rapport de force violent ou la fuite.

"Négociateur, écrit Roger Launay, c'est coopérer en utilisant le conflit" ¹. A ce titre, l'action éducative vise l'apprentissage, par l'adolescent et ses parents, de la capacité à s'engager dans un conflit : *"l'appropriation ne peut faire l'économie des conflits, car les éducateurs professionnels ont à s'approprier leur rôle par rapport à un jeune mais aussi à respecter, en complémentarité, les façons originales dont certains parents s'approprient leur rôle d'éducateur et qui ne correspondent pas toujours aux attentes des professionnels"* ². Saul Alinsky estime que le conflit constitue un élément dynamisant et moteur car *"tout conflit doit conduire à la négociation"* ³. Pour Gilles Gendreau, *"découvrir qu'il peut y avoir des solutions, voilà qui permet de relativiser les tensions inhérentes à tout conflit"* ⁴.

Ainsi, l'élaboration d'une décision constitue un moment privilégié pour laisser émerger des conflits permettant l'expression de points de vue divergents et débouchant sur des choix constructifs.

Lors de la mise en oeuvre du choix, l'adolescent prend appui sur les forces des personnes impliquées et tient compte de leurs fragilités. Il sollicite ces personnes, de manière appropriée. Il ne leur demande pas de s'engager dans des charges qu'elles ne peuvent assumer. Il s'informe au fur et à mesure de la pertinence de la démarche privilégiée et prend en compte les remarques émises. Il modifie le plan arrêté lors de la détermination de la décision, que ce soit au niveau des objectifs ou des moyens, si cela lui semble nécessaire. Il utilise les ressources de l'environnement et tient compte des contraintes. Il n'envisage pas de recourir à des moyens indisponibles.

Les parents aident leur enfant à mettre en oeuvre le choix en se tenant au courant du déroulement de cette phase. Eventuellement, ils le guident vers les moyens disponibles pour atteindre les objectifs visés, et l'avertissent des points faibles de l'organisation en place. Ils sont susceptibles d'intervenir spontanément pour envisager une éventuelle modification du choix retenu ou peuvent se tenir en retrait et attendre les sollicitations de leur enfant.

¹ LAUNAY, R. (1990). *op. cit.* p. 8.

² GENDREAU, G. et al. (1993). *op. cit.* p. 153.

³ ALINSKY, S. (1976). *op. cit.* p. 46.

⁴ GENDREAU, G. et al. (1995). *op. cit.* Vol. 2. p. 37.

Lors de l'évaluation de la décision, l'identification des capacités exercées au cours des phases précédentes permet d'envisager leur développement. Prendre conscience que l'on est capable d'effectuer une opération que l'on ne parvenait pas à réaliser jusqu'alors, est valorisant. L'identification des difficultés rencontrées au cours de l'élaboration et de la mise en oeuvre du choix autorisera leur prise en compte au cours des décisions à venir. Repérer l'écart éventuel entre les objectifs visés et ceux qui ont été atteints permet de s'interroger sur la pertinence des premiers. La critique des moyens mis en oeuvre est faite en vue des élaborations à venir.

2.2.3 La participation de l'adolescent et de ses parents aux phases du processus

Chacune de ces capacités, peut être plus activée, de façon significative, au cours de telle ou telle phase du processus décisionnel. Le tableau suivant indique l'intérêt éducatif de chacune d'entre elles.

Tableau 5
Capacités susceptibles d'être exercées selon la phase du processus décisionnel

| Phase du processus décisionnel | Capacités susceptibles d'être exercées par l'adolescent | Capacités susceptibles d'être exercées par ses parents |
|--|--|---|
| Tout au long de l'élaboration | - S'exprimer ; - Ecouter ; | - S'exprimer ; - Ecouter ; |
| Définition, information, analyse, résolution | - Problématiser une situation ; | - Problématiser une situation ; |
| Détermination | - S'engager dans un conflit ; | - S'engager dans un conflit ; |
| Mise en oeuvre | - S'appuyer sur les forces des personnes et les ressources de l'environnement ; - Tenir compte des fragilités des personnes et des contraintes de l'environnement ; | - Aider, si nécessaire, à la mise en oeuvre des moyens choisis ; - Intervenir pour modifier, si nécessaire, l'objectif visé ou les moyens utilisés ; |

| | | |
|------------|--|--|
| Evaluation | <ul style="list-style-type: none"> - Identifier et envisager comment développer les capacités mises en oeuvre ; - Identifier les difficultés rencontrées et envisager comment les dépasser ; - Identifier l'écart entre l'objectif visé et ce qui a été réalisé ; | <ul style="list-style-type: none"> - Identifier et envisager comment développer les capacités mises en oeuvre ; - Identifier les difficultés rencontrées et envisager comment les dépasser ; - Identifier l'écart entre l'objectif visé et ce qui a été réalisé ; |
|------------|--|--|

La participation à l'ensemble de l'élaboration, à la détermination, à la mise en oeuvre et à l'évaluation de la décision constitue donc l'opportunité d'une mise en oeuvre optimale des capacités constitutives d'un pouvoir d'agir par l'adolescent et ses parents. Il en découle un neuvième point de vue :

Lors d'une décision prise à propos de l'adolescent, c'est la participation de celui-ci et de ses parents à toutes les phases du processus décisionnel qui les autorisent à mettre en oeuvre les capacités mobilisées pour exercer un pouvoir d'agir

Envisageons maintenant les conditions susceptibles de favoriser la mise en oeuvre, par l'adolescent et par ses parents, de leur compétence respective à prendre une décision selon les phases du processus décisionnel.

Dès la phase de définition se pose la question des personnes concernées par l'élaboration de la décision. La place des parents est précisée par la législation : ils exercent leur autorité sauf en cas de décision judiciaire contraire. La Convention internationale des droits de l'enfant met en évidence l'obligation de prise en compte de l'expression de l'adolescent sur toutes questions le concernant.

Lors de chaque phase du processus décisionnel, l'adolescent, ses parents et des membres de l'équipe éducative s'interrogent sur l'identification et la mobilisation des autres personnes éventuellement concernées par cette phase. L'équipe éducative suscite cette démarche par :

- l'identification des personnes concernées :
 - en se référant à la législation, au projet de l'adolescent et à celui de l'institution ;

- en identifiant l'intérêt personnel de chacune des personnes éventuellement concernées à participer à cette phase ;
- en prenant en compte l'information issue de la phase précédente ;
- leur mobilisation :
 - en prenant contact avec elles, de vive voix, par courrier, par téléphone, ou par personne interposée...
 - en mettant en évidence l'apport de leur participation et leur intérêt personnel à participer à cette phase ;
- leur participation :
 - en facilitant l'expression de tous les participants par :
 - la circulation de la parole entre les participants ;
 - l'encouragement de ceux qui n'ont pas l'habitude de prendre la parole ;
 - l'utilisation d'un vocabulaire compréhensible par tous ;
 - la répartition des temps de parole entre les participants ;
 - en favorisant l'écoute entre les participants par :
 - la vérification de la compréhension des propos par tous les participants ;
 - le respect des temps de compréhension nécessaires à chacun ;
 - en induisant le questionnement entre les participants par la mise en forme des questions, des difficultés de compréhension et des divergences de point de vue ;
 - en prenant en compte les limites de chaque personne concernée en ne réunissant pas dans le même lieu, des personnes qui ne tiennent pas à être ensemble ;
- l'information des personnes n'ayant pas participé, en portant à leur connaissance le déroulement de la phase et l'information retenue.

Nous prenons en compte conjointement les phases de définition, d'information, d'analyse et de résolution, car le cheminement de l'une à l'autre n'est pas linéaire et sous-tend des retours en arrière. Ces quatre phases conduisent à problématiser la situation sur laquelle porte la décision à prendre, c'est-à-dire à l'envisager à partir des points de vue, afin d'émettre des hypothèses portant sur la démarche la plus favorable. Il convient alors de favoriser :

- la circulation de l'information entre les participants ;
- l'organisation de l'information échangée ;
- l'identification des objectifs jugés importants à réaliser :
 - en envisageant la situation souhaitée ;
 - en se référant au projet de l'adolescent et à celui de l'institution ;

- en se fondant, après les avoir identifiés, sur les ressources et contraintes

- de l'environnement ;

- l'identification des personnes concernées par ces objectifs :

- en se référant à la législation, au projet de l'adolescent et à celui de l'institution ;

- en envisageant l'intérêt présenté, dans la décision à prendre, par l'implication éventuelle des personnes citées ;

- en examinant l'intérêt personnel respectif de ces personnes à être impliquées ;

- l'énoncé, par les participants, d'hypothèses concernant les moyens de viser les objectifs à réaliser :

- en considérant, après les avoir identifiées, les forces et faiblesses des personnes éventuellement concernées par la décision ;

- en remarquant les ressources et contraintes de l'environnement.

Intéressons-nous à présent aux conditions à mettre en oeuvre lors de la phase de détermination. Une seule hypothèse doit être retenue parmi celles avancées au cours de la phase de résolution. Si chaque participant a la possibilité d'exprimer son point de vue, ce sont les parents, détenteurs de l'autorité parentale, qui portent la responsabilité du choix retenu. Celui-ci relève donc d'une décision prise par eux seuls ou fait l'objet d'une négociation entre les participants qui peut déboucher sur un consensus ou un compromis.

Chaque participant tend à creuser les divergences entre les différents points de vue en présence, à défendre le sien et à mettre en cause celui des autres. Les membres de l'équipe éducative favorisent l'engagement de chacun dans le conflit. Cette démarche ébranle les positions fixes, permet l'examen des arguments énoncés par les uns et les autres et incite à envisager la situation sous plusieurs éclairages. Elle est également la marque d'un engagement des protagonistes. L'équipe éducative veille à ce que l'argumentation du point de vue de l'adolescent soit pris en compte dans la détermination du choix par ses parents et à ce que ceux-ci argumentent la décision qu'ils retiennent. Une telle dynamique constitue une opportunité d'apprentissage de la négociation pour l'adolescent et ses parents.

Les membres de l'équipe éducative favorisent la mise en oeuvre, par l'adolescent, du choix :

- en communiquant des informations sur ce choix, aux personnes concernées par la décision mais qui n'ont pas participé à son élaboration ;

- en favorisant la prise en compte des forces et fragilités des personnes impliquées dans le choix ainsi que des ressources et des contraintes de l'environnement ;

- en se tenant disponible pour intervenir auprès de lui ;

Ils favorisent l'accompagnement de la mise en oeuvre de la décision, par les parents, en se tenant à leur disposition.

Lors de l'évaluation, les membres de l'équipe éducative favorisent la réflexion de l'adolescent et de ses parents portant sur l'élaboration et la mise en oeuvre de la décision :

- en favorisant l'identification des nouvelles capacités éventuellement mises en oeuvre;

- en valorisant la mise en oeuvre de ces capacités ;

- en permettant l'examen de la mise en oeuvre de la décision et l'identification des satisfactions et insatisfactions.

L'énoncé de ces différentes conditions dont la mise en oeuvre, par les membres de l'équipe éducative, vise à procurer l'occasion, à l'adolescent et à ses proches, d'être actifs, de s'approprier les résultats et les moyens de les atteindre. Il s'agit donc bien pour les premiers de faire faire et non de faire à la place des autres. Une telle dynamique relève d'un processus de suppléance et non de substitution. Ce type d'accompagnement "**laisse être** les parents avec leur enfant en difficulté, sans les **laisser aller** dans les méandres des interactions éducatives cul-de-sac" ¹. Il s'inscrit bien dans l'exercice d'un pouvoir d'agir par les personnes qu'il concerne. Ces conditions nous invitent à énoncer un dixième point de vue :

Lors d'une décision prise à propos de l'adolescent, les membres de l'équipe éducative favorisent l'exercice d'un pouvoir d'agir, par celui-ci et ses parents, s'ils mettent en oeuvre les conditions susceptibles de provoquer la participation du premier et des seconds à toutes les phases du processus décisionnel.

2.3 DE LA CLARIFICATION CONCEPTUELLE A L'HYPOTHESE

A partir de ces dix points de vue, nous formulons l'hypothèse de recherche et ses dimensions constitutives.

¹ GENDREAU, G. et al. (1993). *op. cit* p. 170.

2.3.1 Son énoncé

Notre hypothèse porte sur les décisions personnelles, c'est-à-dire celles qui concernent l'adolescent, sa famille, les membres de l'équipe éducative et, éventuellement, d'autres adolescents de l'institution. Il s'agit, par exemple, de l'organisation de la scolarité de l'adolescent, de ses relations avec sa famille ou son environnement habituel, de l'organisation de ses vacances... Nous envisageons donc le pouvoir d'agir dans sa dimension familiale, en relation avec l'accession à un plus grand degré de contrôle intrafamilial sur le cours des événements, en particulier sur ceux qui ont provoqué la mise à distance de l'adolescent de son milieu de vie habituel. Cependant, nous n'écartons pas complètement la prise en compte des éventuelles articulations avec des composantes de la dimension collective.

Lors de chaque décision personnelle, un adolescent en situation de difficulté, s'appuyant sur un dispositif de suppléance familiale en accueil résidentiel, est susceptible d'exercer un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation si, le pouvoir d'influence de l'équipe éducative porte sur la mise en oeuvre des conditions favorisant la négociation entre l'adolescent et ses parents et si, ces derniers exercent un pouvoir de décision basé sur l'argumentation.

L'adolescent, ses parents et l'équipe éducative développent leur pouvoir respectif s'ils l'exercent au cours de toutes les décisions.

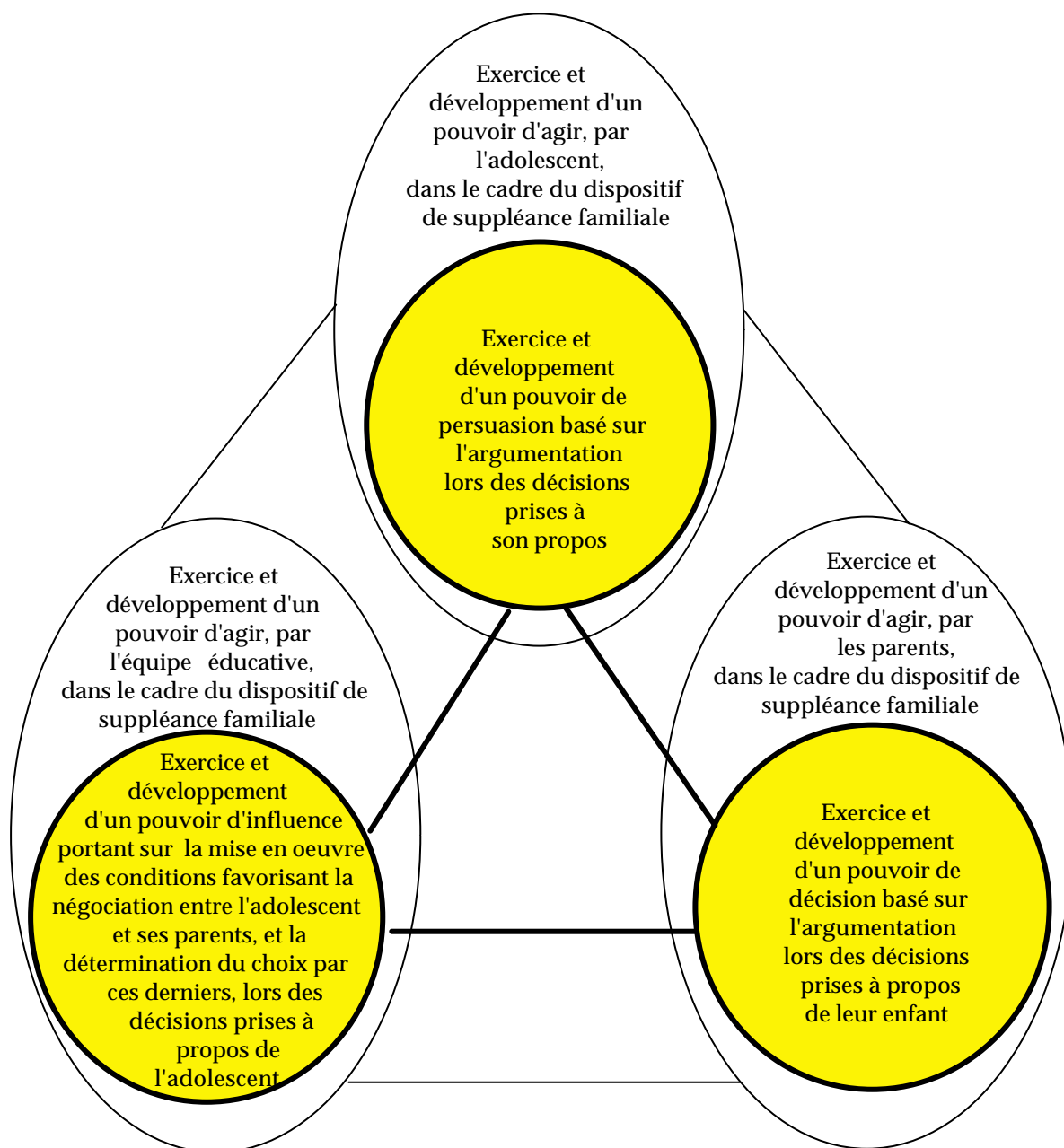


Figure 7

Les différents pouvoirs d'agir susceptibles d'être en synergie, lors d'une décision

2.3.2 Ses dimensions constitutives

L'adolescent exerce un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation s'il participe à toutes les phases de la décision le concernant (première dimension), s'il s'appuie sur les différentes capacités constituant sa compétence à prendre une décision (deuxième dimension), et si son point de vue est pris en compte par ses parents, lors de la détermination du choix

(troisième dimension). Il développe ce pouvoir s'il l'exerce lors de toutes les décisions personnelles le concernant.

Les parents exercent un pouvoir de décision basé sur l'argumentation s'ils participent à toutes les phases de la décision "personnelle" concernant leur enfant (première dimension), s'ils s'appuient sur les différentes capacités constituant leur compétence à prendre une décision concernant leur enfant (deuxième dimension), et s'ils déterminent le choix en argumentant sa pertinence aux autres participants (troisième dimension). Ils développent ce pouvoir s'ils l'exercent lors de toutes les décisions personnelles concernant leur enfant.

Les membres de l'équipe éducative exercent un pouvoir d'influence s'ils mettent en oeuvre, d'abord, les conditions susceptibles de favoriser la participation de l'adolescent et de ses parents à toutes les phases du processus décisionnel (première dimension), puis, celles susceptibles d'encourager la négociation entre l'adolescent et ses parents (deuxième dimension), enfin, celles susceptibles de permettre la détermination du choix argumenté des parents (troisième dimension). Ils développent leur pouvoir d'influence s'ils mettent en oeuvre ces conditions au cours de toutes les décisions personnelles concernant l'adolescent.

TROISIEME PARTIE

LA PRISE DES DECISIONS CONCERNANT L'ORGANISATION DES VACANCES

Dans cette partie, nous présentons, dans un premier chapitre, l'organisation du recueil de données, et dans un second chapitre, les sites d'enquête. Afin d'examiner la validité de notre hypothèse, nous nous intéressons aux décisions portant sur l'organisation des vacances de cinq adolescents.

PREMIER CHAPITRE

L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION COMME METHODE DE RECUEIL DE DONNEES

Pierre Vermersch parle de "*recherche des déterminations*", à propos de l'étape descriptive, portant sur un nombre limité de sujets, qui permet d'avoir une approche cernant au plus près les déterminations de l'objet d'étude. Cette dimension précède et fonde la recherche de généralisation. Il s'agit de "*traiter chaque occurrence élémentaire de ce sur quoi porte la recherche, pour ce qu'elle est, pour sa dimension intrinsèque, ou encore pour ce en quoi elle se réfère toujours d'abord à une situation singulière*"¹. La logique de déterminations donne le primat à l'universel : "*établir une occurrence a la valeur universelle d'établir l'existence d'au moins un exemplaire*"². L'unique peut revêtir soit une valeur affirmative et provoquer la création d'une nouvelle catégorie, soit une valeur négative et suffire pour remettre en cause les limites d'une généralisation. Ainsi, la description d'un singulier introduit une généralisation par l'universalité. Nous avons fait le choix de mettre en oeuvre ce paradigme plutôt que d'envisager une recherche basée sur l'exploitation statistique d'un grand nombre de données. L'examen de notre hypothèse est donc réalisé à partir de cinq "sites". Nous retenons ce terme privilégié par A. Mickael Huberman et Matthew. B. Miles, qui l'utilisent dans le même sens que le mot "cas", le préférant à ce vocable, car "*un "cas" se passe toujours dans un milieu spécifique ; on ne peut étudier des "cas" individuels en les séparant de leur contexte*"³. Bien que cette recherche ne s'organise pas autour d'un plan d'observation, tel que le définit Pierre Vermersch⁴, mais formule une hypothèse, nous avons cherché à recueillir, avec rigueur, les données nécessaires à son examen.

Le plan de recueil des données privilégie l'examen des conditions dans lesquelles se prennent les décisions concernant l'organisation des vacances des cinq adolescents.

Cette recherche, portant sur les conditions susceptibles de favoriser un processus éducatif, se caractérise par une dimension évaluative. Evaluer, c'est "*prononcer, c'est-à-dire prendre parti, sur la façon dont des attentes sont réalisées*"⁵. La recherche évaluative désigne encore "*un ensemble de procédures de recueil et d'exploitation de données tendant à administrer objectivement la preuve de la valeur sociale*

¹ VERMERSCH, P. (1999). Approche du singulier. *Expliciter*, n° 30, p. 1

² VERMERSCH, P. (1999). *op. cit.* p. 2.

³ HUBERMAN, A.M., MILES, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université. pp. 47-48.

Ces deux auteurs précisent "*qu'un "cas" peut recouvrir une grande variété de situations ; une école, un programme, un projet spécifique, un réseau, une famille, une communauté, et même un comportement individuel pour une période et un environnement donnés*".

⁴ VERMERSCH, P. (1983). L'observation systématique dans l'étude du fonctionnement cognitif. *Le journal de psychologie française*, n° 29, Vol. 3-4. p. 299-300.

⁵ HADJI, C. (1997). L'évaluation démystifiée. Paris : ESF éditeur. p. 119.

d'une activité"¹. La mise en place d'une étude longitudinale a pour but de repérer, en temps réel, une éventuelle évolution, d'une part, des conditions mises en oeuvre par les membres de l'équipe éducative pour prendre des décisions, d'autre part, de certaines conduites chez l'adolescent et chez ses parents au cours de ces périodes. En effet, François Le Poulthier préconise le recueil d'informations en temps réel afin de limiter les effets de distorsion et de mobilisation de préconceptions liés aux conditions de remémoration a posteriori. Mais le choix d'une étude longitudinale limitée à une courte période ne saurait occulter l'existence éventuelle d'effets différés non repérables durant ce recueil. Le qualificatif "longitudinal" peut apparaître usurpé, la durée de l'étude n'étant que d'une année, alors qu'il est généralement réservé aux suivis de trois années au moins². Nous nous sommes intéressé, à quatre reprises au cours d'une année, aux processus décisionnels concernant l'organisation des vacances de deux adolescentes et trois adolescents accueillis dans des institutions savoyardes.

L'observation directe de prises de décision aurait nécessité notre présence pendant ces temps et un appareillage permettant l'enregistrement audio ou vidéo, organisation que nous avons estimée incongrue dans le contexte de cette recherche. L'enquête par questionnaires ne nous aurait renseigné que sur le degré d'accord respectif des sujets avec la représentation proposée. C'est la raison pour laquelle nous avons pratiqué des entretiens tout en prenant en compte l'avertissement d'Hélène Chauchat : *"l'étude des conduites et des pratiques se fait difficilement à travers des données verbales qui ne constituent qu'un discours à propos de celles-ci sans qu'il soit possible d'établir l'écart qui existe entre ce que le sujet dit faire et ce qu'il fait réellement"*³. N'ayant pas retenu l'idée de verbalisations concomitantes, c'est-à-dire produites pendant les prises de décisions, seules des verbalisations consécutives, produites au terme de l'exécution, plus ou moins longtemps après la prise de décision, étaient envisageables. La mise à l'épreuve de notre hypothèse nécessitait l'obtention d'informations concernant le déroulement des prises de décisions, non des idées générales sur ces dernières, des justifications des démarches mises en oeuvre ou des récits relevant du domaine intentionnel. La prise en compte de ces différents facteurs nous a incité à nous intéresser aux travaux que Pierre Vermersch a consacré à l'entretien d'explicitation, c'est-à-dire

¹ LE POULTIER, F. (1990). op. cit. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. p. 95.

² DURNING, P. (1995). *Education familiale ; acteurs, processus et enjeux*. Paris : PUF. p. 70.

³ CHAUCHAT, H. (1990). *L'enquête en psycho-sociologie*. Paris : PUF. p. 89.

"un ensemble de techniques qui visent à faciliter, à guider la description après coup du déroulement de sa propre action" ¹.

1.1 UNE PRISE DE CONSCIENCE PROVOQUEE

Pierre Vermersch ² distingue trois points de vue relatifs à la manière dont sont recueillies les informations : un "*point de vue en première personne*" qui est le fait de se rapporter à sa propre expérience subjective. Le chercheur se prend alors lui-même comme objet de recherche, ce qui n'autorise pas l'intersubjectivité, critère d'une démarche scientifique ; un "*point de vue en troisième personne*" réservé à la position d'observateur, le chercheur ne recueillant pas d'informations subjectives fournies par le sujet ; un "*point de vue en seconde personne*" qui désigne une méthodologie recueillant des informations subjectives, c'est-à-dire que chaque sujet s'exprime pour lui-même à la première personne. Le chercheur glane toutes les informations dont il a besoin, en utilisant, en fonction de son plan d'observation, des tâches différentes ou des sujets différents. Il est alors nécessaire, pour le chercheur, d'être clair avec sa propre expérience, pour en contrôler les effets inducteurs.

Notre recueil de données est organisé à partir de descriptions relevant d'un point de vue en seconde personne. Nous avons demandé aux sujets rencontrés de décrire le rôle que chacun a tenu, au cours du processus décisionnel.

Pierre Vermersch se réfère à la différence établie par Jean Piaget ³ entre *réussir et comprendre* pour énoncer que "*l'action est une connaissance autonome (...) qu'elle existe, qu'elle fonctionne, qu'elle vise des buts et les atteint, sans nécessairement passer par une conceptualisation*" ⁴. Ainsi, pour savoir faire, nous n'avons pas besoin de savoir comment nous allons faire. La mise en oeuvre de l'action n'est pas subordonnée à un acte de la conscience réfléchie. Cet auteur extrapole le modèle de la prise de conscience de Jean Piaget à tout vécu singulier inscrit dans l'action et

¹ VERMERSCH, P. (1997). Glossaire suite : petite présentation de l'entretien d'explicitation. *Explicititer*, n° 20. p. 14.

² VERMERSCH, P. (1997). Glossaire. *Explicititer*, n° 18. p. 12.

³ PIAGET, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF. pp. 241-242.

"En un mot, comprendre consiste à dégager la raison des choses, tandis que réussir ne revient qu'à les utiliser avec succès, ce qui est certes une condition préalable de la compréhension, mais que celle-ci dépasse puisqu'elle en arrive à un savoir qui précède l'action et peut se passer d'elle".

⁴ VERMERSCH, P. (1994). L'entretien d'explicitation. Paris : ESF éditeur. p. 72.

nous propose la modélisation suivante des étapes du passage du pré-réfléchi au réfléchi :

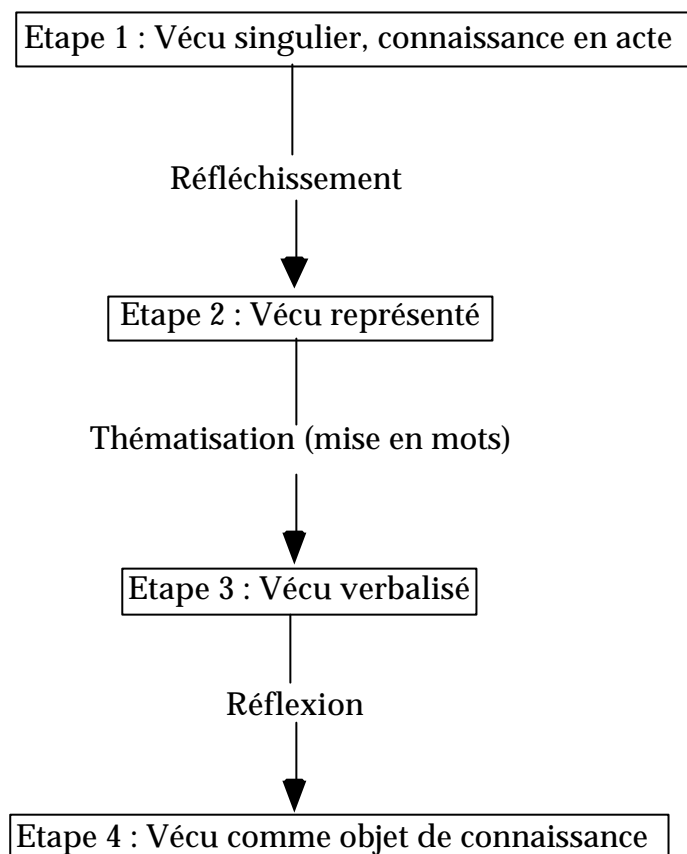


Figure 8

Modélisation des étapes du passage du pré-réfléchi au réfléchi selon Jean Piaget

Ce modèle distingue l'acte réfléchi (réflexion) qui porte sur un vécu ayant une existence au plan de la représentation, de l'acte réfléchissant (réfléchissement) qui concerne une connaissance en acte. Il s'agit d'abord de réfléchir le vécu (réfléchissement) avant de réfléchir sur le vécu (réflexion). L'acte réfléchissant n'est pas un acte volontaire. Nous ne pouvons que produire les conditions qui vont éventuellement générer cet acte. On n'opère pas la prise de conscience, c'est celle-ci qui s'opère. Lorsque nous nous intéressons à une action, il est très fréquent que nous passions directement de la réalisation de l'action à une réflexion sur celle-ci : *"Pourquoi as-tu fait cela ?... Explique-moi ?..."* Une telle façon de procéder ne prend pas en compte l'étape du réfléchissement. La personne

interrogée n'a pas pris connaissance des éléments préréfléchis qui appartiennent à l'action. Les réponses apportées se fondent sur des "théories" naïves.

L'entretien d'explicitation a pour objectif de produire une description à partir du réfléchissement d'un vécu passé. Le réfléchissement crée une représentation privée déterminée par un codage sensoriel (auditif, visuel, kinesthésique, olfactif,...) dans lequel la personne a traduit son vécu. Favoriser le réfléchissement implique de guider ce codage. A ce processus succède la mise en mots du vécu de l'action. Pierre Vermersch nomme "savoir expérientiel" le produit de la thématization opérée à partir du réfléchissement. Ainsi l'entretien d'explicitation est une prise de conscience provoquée. Il s'appuie sur la distinction entre mémoire concrète, terme emprunté à Georges Gusdorf ¹, et mémoire abstraite ou intellectuelle. La première est "*la mémoire du vécu dans tout ce qu'il comporte de sensorialité et le cas échéant d'émotion*". La seconde est "*basée sur le savoir sans connotation personnelle*" ² ; c'est la mémoire de la pensée rationnelle. Le réfléchissement est subordonné à l'activation de la mémoire concrète. Cette dernière ne concerne donc pas des éléments conscientisés mais se déclenche par la mise en route d'un élément sensoriel. Ce processus ne repose pas sur des efforts de mémoire. Il s'agit, pour l'intervieweur, de recréer des conditions pouvant le déclencher, à partir d'une impression globale de l'ordre de l'émotion ou à partir de la connaissance d'une information existante mais non encore accessible en son contenu précis. Le sujet est alors dans une position de parole qualifiée d'"incarnée", c'est-à-dire qu'au moment où il parle de l'action passée, il est davantage en contact avec celle-ci qu'avec la situation présente de l'entretien.

La position de parole incarnée n'est pas spontanée. N'ayant pas fait l'objet d'apprentissage scolaire et n'étant jamais utilisée dans la vie courante, sa mise en oeuvre nécessite un guidage actif.

1.2 LA VERBALISATION DU VECU D'UNE ACTION SPECIFIEE

L'entretien d'explicitation ne porte pas sur une classe d'actions mais sur une action singulière et passée, une tâche réelle et spécifiée. C'est la condition pour que la personne reprenne contact avec cette expérience. L'intervieweur induit les conditions d'amorçage de ce processus en posant des questions visant à changer l'activité mentale de l'interviewé, à modifier son contexte sensoriel, et non

¹ GUSDORF, G. (1951). *Mémoire et personne. La mémoire concrète. Tome 1.* Paris : PUF. 288p.

GUSDORF, G. (1951). *Mémoire et personne. Dialectique de la mémoire. Tome 2.* Paris : PUF. 565p.

² VERMERSCH, P. (1994). *op.cit.* p. 100.

à recueillir des données. Il convient d'aider le sujet à accéder à sa mémoire concrète en ne sollicitant pas sa mémoire consciente, en désamorçant tout enjeu et toute tension visant un effort conscient de rappel, en cherchant l'accès sensoriel fourni par l'interviewé lui-même. L'intervieweur guide celui-ci pour qu'il décrive l'action particulière qui s'est déjà déroulée et sur laquelle porte l'entretien. Il lui est demandé de laisser revenir des impressions, qui relèvent en effet de la sensorialité, et non des pensées. L'intervieweur se réfère à des indicateurs linguistiques et physiques. Quand l'interviewé est en évocation, dit ce qu'il est en train de revivre, explicite ce qui s'est réellement passé : il utilise le "je", parle au présent, utilise un vocabulaire spécifique, descriptif, concret, il ralentit son débit de parole, il décroche son regard. Il accorde alors plus d'attention à ce qu'il revit qu'à sa relation avec l'intervieweur. Une congruence s'établit entre le verbal et le non-verbal au niveau des expressions du visage, des attitudes physiques. Une gestuelle accompagne la mise en mots ; elle peut même la précéder ou s'y substituer. Dès que la personne sort de l'évocation, elle livre des informations déjà conscientisées, voire formalisées. Elle utilise un vocabulaire général.

L'entretien d'explicitation privilégie la verbalisation du vécu de l'action, "*comment cela s'est-il déroulé ?*", au détriment des autres domaines de verbalisation tels que l'imaginaire "*comment aurait-il été possible de s'y prendre ?*", et le conceptuel "*explique-moi...*". C'est un vécu qui est décrit et non une réalité. En effet, à partir d'une même situation, plusieurs vécus sont possibles selon l'éclairage privilégié. Si le vécu de l'action comporte lui-même de multiples facettes (émotionnel, sensoriel, aperceptif), l'entretien d'explicitation s'intéresse au déroulement procédural de l'action : il concerne la succession des actions élémentaires que le sujet met en oeuvre pour atteindre un but. La verbalisation du procédural nécessite de distinguer les informations relevant de ce registre, de celles appartenant au contexte dans lequel se déroule l'action, mais aussi de celles relevant du déclaratif (savoirs théoriques, réglementaires...), de celles renseignant sur l'intentionnel (buts, finalités, intentions...) ou des jugements (opinions, commentaires, croyances...). Pierre Vermersch¹ propose le schéma suivant pour présenter le système des informations satellites de l'action vécue :

¹ VERMERSCH, P. (1994) *op.cit* p. 45.

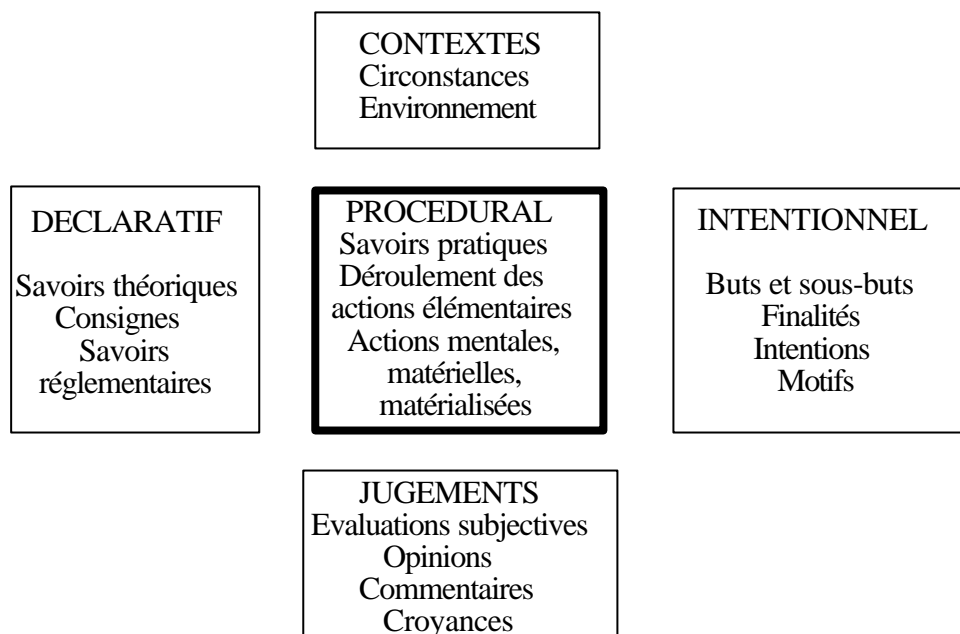


Figure 9
 Le système des informations satellites de l'action vécue selon Pierre Vermersch

Si des informations relevant de ces différents registres sont nécessaires à un moment donné pour éclairer le déroulement de l'action, l'intervieweur doit être vigilant à ce que leur verbalisation ne constitue pas une fuite du premier registre nécessitant une véritable implication de l'interviewé.

Les premières techniques visent à créer les conditions permettant la prise de conscience et les secondes ont pour but d'aider à produire une description précise, détaillée et fidèle du déroulement de l'action. L'entretien d'explicitation repose sur un mélange de directivité, mise en oeuvre pour conduire l'interviewé vers la position de parole incarnée, et de non-directivité pour laisser émerger les propres mots de l'interviewé et les informations qu'il est seul à détenir. Celui-ci ne doit pas être dérangé par le questionnement. Un des critères de réussite d'un entretien d'explicitation se manifeste par le peu d'attention de l'interviewé au questionnement.

L'intervieweur porte la responsabilité de commencer par mettre en place un contrat de communication et de faire vivre, tout au long de l'entretien, une dimension relationnelle satisfaisante. Le questionnement provoque l'accès à l'intimité psychique de la personne interviewée. Il est indispensable d'être

respectueux des limites que celui-ci pose. Ainsi, le contrat de communication est-il renouvelé autant de fois que nécessaire. La qualité de l'échange repose aussi sur la synchronisation des deux personnes sur les plans des postures, des gestes, du rythme et du ton de la voix, du registre sensoriel employé. L'intervieweur initialise l'entretien. Il propose à l'interviewé de s'entretenir d'une situation vécue. Puis, il s'agit de focaliser l'échange, c'est-à-dire de déterminer et de limiter la partie de la situation qui va faire l'objet de l'entretien. Enfin, à travers l'élucidation, un "zoom" est réalisé sur un moment précis pour lequel il est important de mettre en lumière la succession détaillée des actions élémentaires.

L'intervieweur évite d'induire le conscientisé, d'utiliser le *"pourquoi ?"* qui renvoie à l'explicatif et désamorce le non réfléchi. Il propose des questions descriptives, privilégie l'expression des *"quoi ?"*, *"où ?"*, *"comment ?"*, *"quand ?"*,... Il suit le déroulement temporel de la suite des actions élémentaires : *"par quoi avez-vous commencé ?"*, *"qu'avez-vous fait ensuite ?"*, *"par quoi avez-vous terminé ?"*,... Il désamorce les recherches trop directes en mémoire de l'interviewé, *"ce n'est pas grave"*, et les contourne par des relances, *"et quand vous ne vous rappelez pas, que vous rappelez-vous ?"*. En effet, les expressions du genre *"je ne sais pas"* ne relèvent pas d'un fait mais d'un jugement. Il est peu probable que la personne n'ait aucun souvenir. L'intervieweur n'hésite pas à formuler des relances ericksonniennes et des formulations vides de contenu : *"quand vous voyez ce que vous voyez, qu'est-ce que vous voyez ?"*. Il s'efforce de ralentir le débit verbal de l'interviewé pour lui faciliter l'accès à son expérience interne.

La description d'une action peut être envisagée selon différents niveaux de fragmentation. C'est à l'intervieweur d'accompagner l'interviewé dans le bon niveau d'explicitation.

1.3 LES DONNEES OBTENUES

L'entretien d'explicitation constitue un recueil de données subjectives. Il se propose d'établir une connaissance du singulier, sans ambition de produire une généralisation. Il permet de prendre connaissance des opérations composant le déroulement de l'action. Dans un entretien d'explicitation, l'interviewé projette, à son insu, ses catégories spontanées. Celles-ci sont contenues dans les amorces de description qu'il livre. Nous acquérons sa "carte du monde" en même temps que sa description. Ainsi, s'informer de l'action elle-même permet de faire, rappellent

Pierre Vermersch et Maryse Maurel ¹, des inférences sur les représentations effectivement inscrites dans l'action, sur les buts réellement poursuivis et sur les connaissances déclaratives effectivement mobilisées. En revanche, demander directement à l'interviewé les références sur lesquelles il s'est appuyé ne garantit pas que celles qu'il décrit aient guidé sa pratique effective. Nous laissons de côté les énoncés de jugements qui ne sont pas l'expression de faits. Ils n'apportent aucune information sur la réalisation de l'action, ni sur la nature des résultats qu'elle a pu produire. Pour l'évaluation des résultats, il est nécessaire de guider le sujet dans la verbalisation de ses critères et la description des effets observés ou inférés. La reconstitution du déroulement de l'action, de même que les inférences concernant les aspects déclaratifs, intentionnels, les jugements, sont effectuées lors du traitement des données.

Sur le plan interne, nous devons vérifier dans quelle mesure les données produites par le sujet correspondent bien à sa propre expérience. Nous nous situons alors sur le plan de la sincérité ou de la vérité subjective. Ainsi, Pierre Vermersch a élaboré trois index de validation interne :

- l'index de singularité : la situation évoquée est-elle singulière sur les plans thématique, temporel et spatial, ou relève-t-elle d'une classe de situations ?
- l'index de présentification : quel est le degré de sentiment de revécu ?
- l'index de remplissement : quelle est l'intensité sensorielle de l'évocation ?

Une telle évaluation des données verbalisées est d'ordre subjectif. Elle repose sur les seuls critères du sujet.

Sur le plan externe, nous nous appuyons sur l'organisation de notre recueil de données et croisons les informations intersubjectives livrées par les différents personnes interviewées. Nous tentons de mettre en relation les données recueillies avec des informations issues d'autres sources : rapports de synthèses, ordonnance de placement, règlement intérieur des institutions...

¹ VERMERSCH, P., MAUREL, M., (sous la direction de). (1997). Pratiques de l'entretien d'explicitation. Paris : ESF éditeur. p. 9.

SECOND CHAPITRE

LES SITES D'ENQUETE

Nous nous sommes efforcé de recueillir la description des processus décisionnels mis en oeuvre, pendant une année, pour organiser les vacances de cinq adolescents. Concernant l'un d'entre eux, nous nous intéressons à l'organisation de ses vacances de Noël 1997, de Pâques 1998, de l'été 1998 et de Noël 1998. Pour les quatre autres, nous étudions l'organisation des vacances de Pâques 1998, de l'été 1998, de Noël 1998 et de Pâques 1999. Nous appuyant sur des points de vue en première personne, nous avons tenté de rencontrer tous les sujets qui ont pris part à l'organisation de ces vacances : les adolescents, leurs parents éventuellement, et des membres des équipes éducatives. Qui a participé à tel moment de l'élaboration de la décision ? De quelle manière ? Qui a collaboré à la mise en oeuvre du choix retenu ? De quelle manière ? Qui a pris part à l'évaluation de ces différentes phases ? De quelle manière ?

Envisageons successivement la construction, avec les personnes susceptibles de collaborer à notre recueil de données, du protocole de participation, les institutions et les adolescents participants et les entretiens réalisés.

2.1 LE PROTOCOLE DE PARTICIPATION

Avant de présenter le protocole de participation établi avec les différentes institutions coopérant à cette recherche, exposons l'organisation savoyarde des dispositifs de suppléance familiale.

En Savoie, parmi les différents services départementaux ayant pour mission d'assurer la prévention et la protection de l'enfance, ce sont les équipes de la "Mission enfance, jeunesse, famille" (EJF) qui assurent la fonction de référent de

l'ASE auprès des lieux d'accueil résidentiel. Le département est découpé en sept territoires ¹. Dans chacun d'entre eux, chaque éducateur spécialisé ou assistant social assure de trente cinq à quarante références. Seize institutions constituent le dispositif de suppléance familiale en accueil résidentiel. Hormis le foyer départemental de l'enfance, toutes les institutions sont gérées par des associations. Deux d'entre elles, l'association "Belle Etoile" et "l'Association Départementale Savoyarde pour la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence" (ADSSEA) disposent chacune du tiers des places de ce dispositif. Plus du tiers des adolescents accueillis dans les institutions gérées par la "Belle Etoile" sont originaires de départements hors région. Le service départemental de Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) ne gère aucun établissement. Trois lieux de vie ou structures d'accueil non traditionnelles, d'une capacité totale d'accueil de 16 places, sont implantés en Savoie. Un service social spécialisé et un service de prévention spécialisée, tous deux gérés par l'ADSSEA, complètent cette organisation départementale. Les deux tableaux suivants indiquent les maisons d'enfants à caractère social (MECS) constituant ce dispositif.

Tableau 6
Maisons d'enfants à caractère social de Savoie

| Association | Structure | Habilitation | Age | Places |
|--|---------------------------|--|----------------|------------|
| Association "Belle Etoile" | Centre Technique Educatif | - Ordonnance du 2.2.45 - Art 375 du Code Civil & agrément conseil général - Décret du 18.2.75 & A.P.J.M. | de 14 à 21 ans | 80 mixte |
| Association "Belle Etoile" | Centre technique hôtelier | id. | de 14 à 21 ans | 55 mixte |
| Association "Belle Etoile" | Centre Scolaire Educatif | id. | de 12 à 16 ans | 48 mixte |
| Association "Belle Etoile" | Foyer d'Accueil d'Urgence | id. | de 13 à 21 ans | 11 garçons |
| Association "Le Gai Logis" | La Maison du Chaudan | id. | de 3 à 21 ans | 64 mixte |
| Association Départementale Savoyarde pour la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence | L'Etape | id. | de 14 à 21 ans | 65 garçons |

¹ Les Sept territoires sont : Moustiers, Albertville, Saint Jean de Maurienne, Aix-les-Bains, Avant Pays savoyard, Couronne chambérienne et Chambéry.

| | | | | |
|-----|---|-----|----------------|-----------|
| id. | La Cordée (Accueil éducatif avec hébergement) | id. | de 13 à 21 ans | 35 filles |
|-----|---|-----|----------------|-----------|

Tableau 7
Maisons d'enfants à caractère social de Savoie (suite)

| Association | Structure | Habilitation | Age | Places |
|--|--|--|----------------|----------------------|
| Association Départementale Savoyarde pour la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence | La Cordée, Interlude (service d'accueil d'urgence) | - Ordonnance du 2.2.45 - Art 375 du Code Civil & agrément conseil général - Décret du 18.2.75 & A.P.J.M. | de 13 à 21 ans | 17 mixte |
| id. | Espace 18 | id. | de 12 à 21 ans | 40 mixte |
| id. | Delta | id. | de 14 à 21 ans | 45 mixte |
| Association "Le Gai Logis" | L'Accueil à Bourg Saint Maurice | - Art 375 du Code Civil & agrément conseil général - Décret du 18.2.75 & A.P.J.M. | de 3 à 21 ans | 45 mixte |
| Association "La Maison Familiale" | La Providence | id. | de 3 à 21 ans | 60 mixte |
| Fondation du "Bocage" | Maison d'Enfants à Caractère Social | id. | de 3 à 21 ans | 55 mixte |
| Association "Le Relais Familial" | Maison d'Enfants à Caractère Social | - Agrément conseil général & APJM | de 5 à 21 ans | 35 mixte |
| Association du "Val de Crène" | Maison d'Enfants à Caractère Social | id. | de 5 à 21 ans | 36 mixte |
| Géré par le département | Foyer départemental de l'enfance | | de 0 à 16 ans | 10 mixte |
| | | | | soit un total de 691 |

Au cours du quatrième trimestre 1998, 359 jeunes étaient placés en Savoie. Tous ne sont pas originaires de ce département.

Tableau 8
 Nombre d'enfants et d'adolescents s'appuyant sur un accueil résidentiel en Savoie, par tranches d'âge, fin 1998

| Age | 0 à 11 ans | 12 à 14 ans | 15 à 17 ans | 18 à 21 ans | Total |
|-------------------------|----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| nombre de jeunes placés | 138 (65 filles et 73 garçons) | 104 (36 filles et 68 garçons) | 86 (41 filles et 45 garçons) | 31 (13 filles et 18 garçons) | 359 (155 filles et 204 garçons) |
| Pourcentage | 38 % | 29 % | 24 % | 9 % | 100 % (filles 43% et garçons 57%) |

Nous avons fait le choix de nous appuyer sur plusieurs établissements pour effectuer notre recueil de données, pensant inenvisageable de nous adresser à une seule équipe éducative. En effet, nous ne serions vraisemblablement pas parvenu, en ce cas, à convaincre cinq adolescents et leurs éducateurs référents de participer à notre recherche.

Mi-juin 1997, nous avons contacté les directeurs respectifs de quatre institutions et, en octobre ou novembre, leur avons présenté notre projet. Pour sélectionner ces institutions dans l'ensemble du dispositif de protection de l'enfance savoyard, nous avons retenu les critères suivants : aucun plan de restructuration ou de révision du projet éducatif en cours ou prévu dans les mois à venir, un accès facilité depuis Chambéry, et la possibilité de faire participer des filles et des garçons d'âges différents.

Après avoir obtenu l'accord des directeurs, nous avons rencontré, lors d'une des réunions hebdomadaires tenues dans chaque institution, les membres des équipes éducatives pour présenter les grandes lignes de notre travail et nos attentes. Puis, trois ou quatre semaines plus tard, nous avons revu les personnes intéressées, pour préciser les modalités de leur participation. Nous leur avons délégué le choix des adolescents susceptibles de s'engager dans les entretiens.

D'une institution à une autre, nous avons cherché, comme prévu, à obtenir la participation d'adolescents d'âges différents. A l'issue de l'échange entre éducateurs et adolescents, nous avons rencontré les seconds, pour leur signifier que chacun d'entre eux pouvait, à tout moment, mettre fin à sa participation, sans avoir à s'en justifier. Lors de notre prise de contact, une adolescente a d'ailleurs changé d'avis lorsque l'éventualité d'un entretien avec ses parents a été évoquée. Nous sommes également convenu avec chaque adolescent qu'un changement de groupe à l'intérieur de l'institution ou qu'un accueil dans un autre établissement, en cours d'année, ne signerait pas la fin de sa participation. Dans l'une des quatre institutions contactées, aucun adolescent n'a désiré s'engager. Nous n'avons préalablement eu aucun contact avec deux des établissements impliqués. Quant au troisième, la Cordée, nous en sommes salarié, mais exerçons notre activité professionnelle dans un service indépendant de l'accueil éducatif avec hébergement où sont accueillies les deux adolescentes ayant accepté de participer aux entretiens.

A ce stade du protocole, nous n'avons pas contacté les parents des adolescents volontaires, laissant le soin aux éducateurs de les informer : tenant à perturber au minimum l'action éducative en cours, nous pensions alors qu'ils étaient les mieux placés pour juger de l'opportunité de telle ou telle participation parentale. Nous abandonnerons cette stratégie en cours de recueil. Nous n'avons pas non plus consulté de dossier concernant les adolescents avant d'entreprendre les entretiens ou au cours du recueil. Les participants nous ont fait part des informations qu'ils estimaient utiles de porter à notre connaissance.

Nous nous sommes engagé, auprès de chaque personne participant à ce recueil, ainsi qu'auprès des autres intervenants intéressés, à une restitution des résultats, selon les recommandations de Paul Durning ¹. Nous avons d'emblée affirmer qu'il ne s'agissait aucunement de comparer les différentes institutions mais de s'appuyer sur plusieurs contextes pour tenter de repérer des invariants. Il est évident, par ailleurs, que les informations recueillies concernent l'institution à un moment donné de son histoire ².

A partir de ces trois établissements différents, nous avons constitué cinq sites de recueil de données. Un adolescent et son ou ses éducateurs référents

¹ DURNING, P. (1984). La restitution aux équipes de résultats de recherches les concernant. Note méthodologique. *Handicaps et inadaptations. Les cahiers du C.T.N.E.R.H.I.*, n° 28.

² DURNING, P. (1987). Entre l'expérimentation en extériorité et l'intervention institutionnelle : la recherche clinique de terrain. *Connexions*, n° 49, p. 116.

composent le noyau de chacun de ces sites, d'autres personnes pouvant, en effet, en faire partie. Ces sites, dont trois concernent des garçons, les deux autres, des filles, n'ont pas été retenus en fonction de critères représentatifs de la situation savoyarde.

Il fut convenu, avec les référents des adolescents, que nous nous adresserions à eux pour éventuellement contacter les parents. A l'issue des deux premières séries d'entretiens portant sur l'organisation des vacances de Pâques 1998 et de celles d'été de la même année, nous avons perçu les inconvénients inhérents à cet engagement initial. D'une part, nous ne possédions pas la maîtrise de l'organisation du recueil, d'autre part, nous risquions de mettre les référents en difficulté en leur demandant de juger de l'opportunité de rencontrer les parents et d'effectuer une tâche susceptible d'alourdir leur intervention. Après négociation avec les équipes éducatives, nous avons donc décidé de nous adresser nous-même aux parents que nous estimions utile de rencontrer. A partir de ce moment, nous sommes directement entré en relation épistolaire avec eux.

Cette modification de protocole a coïncidé avec notre prise de conscience de la confusion que nous vivions entre notre statut de chercheur et celui d'éducateur. Au départ, nous raisonnions en éducateur qui n'apprécie pas que l'on perturbe ses plans et qui s'appuie sur ses collègues pour réaliser une tâche liée à leur pouvoir : juger de l'intérêt et de la possibilité d'une rencontre. Nous avons désormais augmenté la distance entre l'objet de cette recherche et notre activité professionnelle. Cependant, nous n'avons pas eu, après cette modification, davantage de contacts avec les parents.

C'est en nous appuyant sur trois des institutions citées plus haut que nous avons organisé notre recueil de données.

2.2 LES INSTITUTIONS ET LES ADOLESCENTS PARTICIPANTS ¹

Le "Relais Familial", la "Cordée" et la "Providence" ont donc accepté de collaborer à notre recherche.

¹ A noter : avant la mise en place de ce protocole, nous n'avions pas eu de relations professionnelles avec les membres des différentes équipes éducatives concernées. Si nous ne connaissions pas les trois garçons, nous avons rencontré, plusieurs mois plus tôt, les deux filles, lors de leur accueil en urgence.

"Le Relais Familial", association loi de 1901 créée en 1968, a "*pour but général de promouvoir, de gérer, d'animer des établissements destinés à recevoir des mineurs des deux sexes, privés temporairement d'un milieu familial normal. La vie des enfants reconstituera le plus possible l'atmosphère familiale*"¹. La maison d'enfants à caractère social (MECS) gérée par cette association accueille 35 enfants et adolescents âgés de 5 à 21 ans, placés généralement par fratrie. Ceux-ci, originaires de Savoie ou des départements limitrophes, sont confiés par le service départemental de l'ASE, soit en accueil provisoire, soit en garde. Leur séjour peut être prolongé par une prise en charge jeune majeur. L'institution est implantée dans la banlieue chambérienne. L'ambition affichée est de gérer de l'individuel dans un cadre collectif. Lieu de protection et de sécurisation dans un premier temps, le Relais Familial se veut aussi et surtout être un lieu de redynamisation permettant à des enfants, des adolescents, de jeunes adultes, d'affronter la vie sociale. Sur les dix dernières années, la durée moyenne du séjour au Relais Familial dépasse les six années.

Les enfants et adolescents sont répartis en trois groupes de vie, mixtes et verticaux, au niveau de l'âge. Quatre studios aménagés dans un bâtiment annexe, préparent les adolescents à vivre de façon plus indépendante. La scolarité, la formation professionnelle, les soins divers, sont assurés à l'extérieur de l'établissement par les dispositifs publics ou privés. Trois éducateurs spécialisés sont chargés de l'encadrement d'un des trois groupes. Les deux autres sont sous la responsabilité d'un moniteur-éducateur et de trois éducateurs spécialisés.

Dans le travail réalisé au Relais Familial, les familles ont une place. Le travail et le lien (psychothérapies, rencontres) avec elle constitue un souci constant, comme l'affirme la fiche technique de l'association. Au quotidien, chaque fois que possible, un échange doit permettre aux parents de prendre position, sur un calendrier de vacances, un projet scolaire, l'achat de vêtements...

Dans le même document, il est énoncé que le référent de l'ASE ou de la mesure d'AEMO est souvent sollicité. L'introduction de cette tierce personne dans la relation entre l'institution et les parents, répond à la nécessité de déjouer ou de dédramatiser les situations dans lesquelles la notion de rivalité bloque l'évolution du dialogue. Hors des périodes scolaires, il ne s'agit pas seulement de pallier une carence des familles mais de proposer des projets adaptés aux problématiques des uns et des autres (par exemple, des camps à thème, des séjours regroupant des fratries).

Fin 1999, trente cinq enfants et adolescents étaient reçus au Relais Familial, dont trente et un dans le cadre d'une mesure de garde, trois en accueil

¹ Relais Familial (le). (1998). *Fiche technique*. Saint-Alban-Laysse : Document ronéotypé. p. 3.

provisoire et un en placement judiciaire. Il est à noter que vingt deux d'entre eux ne passent pas les week-ends en famille et ne rencontrent éventuellement leurs parents que dans un lieu tiers et protégé.

La Cordée, institution gérée par l'Association Départementale Savoyarde de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence (ADSSEA), est constituée, à l'époque de ce recueil de données, de trois services implantés dans l'agglomération chambérienne : un accueil éducatif avec hébergement, un service d'accueil d'urgence "Interlude" et un dispositif d'accueil éducatif de proximité. L'institution possède l'habilitation Justice (ordonnance du 2 février 1945, et Décret du 18 février 1975, article 375 du Code Civil), celle de l'ASE (Décret du 7 janvier 1959, et Loi du 6 janvier 1986) et une Convention avec le Conseil Général du 23 septembre 1996. Nous ne présentons ici que l'accueil éducatif avec hébergement, où sont accueillies les deux adolescentes, Elsa, 17 ans, et Louise, 16 ans, qui ont accepté de participer à notre recherche.

La mission de l'accueil éducatif avec hébergement est d'*"accueillir des jeunes filles (de 13 à 21 ans) dont les familles sont, à un moment donné, en difficulté d'animer un projet de vie pour elles. Les symptômes manifestés dans cette situation sont liés à la rupture familiale (conflits, fugue, etc...), à la souffrance psychique (tentative de suicide, automutilation, prise de produits toxiques, etc...) et à la rupture sociale (échec scolaire, déscolarisation, conduites délinquantes, etc...)"*¹.

Les visées de l'accueil éducatif avec hébergement sont d'abord de *"réfléchir, en collaboration avec la famille, à la place de chacun, aux liens qui les unissent et les faire accéder à un travail de sens à partir de leur histoire"*, ensuite de *"permettre l'expérimentation aux jeunes de la confrontation aux règles et du partage avec des adultes dans des espaces de vie différents"*, enfin de *"favoriser l'émergence des ressources et des compétences de la jeune fille par un travail de reprise de confiance en soi et par l'inscription dans un processus valorisant de formation scolaire, professionnelle, culturelle, etc."* Ces objectifs sont sous-tendus par une finalité générale : ***"faire participer la jeune fille à la construction progressive de son devenir"***².

A la Cordée, des lieux de vie différenciés correspondent à diverses étapes de l'accompagnement : "Eole" réunit un groupe de dix à douze adolescentes et cinq éducateurs pour faire connaissance, poser des repères, comprendre et construire un projet ; "El Hogar" et "le Cairn" accueillent douze jeunes filles dans

¹ Cordée (la). (1998). *Fiche technique*. Chambéry : Document ronéotypé. p. 2

² Cordée (la). (1998). *op.cit* p. 2.

deux appartements avec cinq éducateurs, pour poursuivre la construction des projets personnels ; "le Passage" est constitué d'un ensemble d'appartements, de studios et de chambres individuelles pour expérimenter une vie de plus en plus indépendante qui doit conduire quinze adolescentes à se prendre en charge dans la cité, avec l'aide de trois éducateurs. Une directrice et un chef de service coordonnent ce dispositif. Un psychiatre, deux psychologues, une infirmière et des conseillers techniques participent à l'encadrement technique de l'institution.

Fin 1998, vingt huit adolescentes étaient accueillies à la Cordée, dix huit en placement judiciaire, cinq dans le cadre d'une mesure de garde et cinq en accueil provisoire.

Située à Saint Jean de Maurienne, la Providence accueille 60 enfants, adolescents et jeunes majeurs, âgés de 3 à 21 ans, confiés par l'ASE ou par le tribunal pour enfants (Article 375 du Code Civil et Décret du 18 février 1975). Ceux-ci sont répartis dans 5 groupes de 10 à 12 enfants hébergés dans trois bâtiments. Une directrice, un chef de service, quinze éducateurs, une maîtresse de maison, trois veilleuses de nuit, une psychologue, entre autres, assurent l'encadrement du dispositif. Les axes principaux du travail sont la restauration des liens familiaux (place de l'enfant dans sa famille, projet personnel individualisé, rencontres avec les familles et les services accompagnants) et l'épanouissement individuel de chaque jeune en privilégiant la formation scolaire et professionnelle, nous indique la fiche de présentation de l'institution. Cette dernière privilégie *"l'existence d'un cadre éducatif ferme et sécurisant"* ¹. Elle propose des activités de loisirs et de découvertes qui contribuent à l'épanouissement des jeunes, à leur ouverture sur le monde et sur l'environnement socio-économique régional.

Fin 1999, sur les cinquante trois enfants et adolescents accueillis à la Providence, vingt et un l'étaient dans le cadre d'une mesure de garde, seize en placement judiciaire et seize en accueil provisoire.

Pour des raisons déontologiques, les noms, prénoms, adresses et lieux de résidence ont été systématiquement transformés afin de rendre impossible l'identification des interviewés. Nous les appelons Elsa, Louise, François, Thomas et Maurice. Une présentation individualisée de chacun d'entre eux complète les

¹ Providence (la). (1999) *Fiche de présentation de l'établissement*. Saint Jean de Maurienne : document ronéotypé. p. 1.

renseignements portés dans le tableau suivant. Sauf indication contraire, les informations exposées couvrent l'ensemble de la période de recueil de données.

Tableau 9
Caractéristiques des adolescents participant au recueil de données

| | François | Elsa | Louise | Thomas | Maurice |
|---|---|---|---|----------------------------------|---|
| Age (en mai 98) | 17,5 ans | 17 ans | 16 ans | 12 ans | 13 ans |
| Institution | Le Relais Familial | La Cordée | La Cordée | La Providence | La Providence |
| Type de placement | Garde ASE puis protection jeune majeur | Mesure éducative TE AEMO (jusqu'en août 98) | Mesure éducative TE AEMO (jusqu'en janvier 99) | Accueil provisoire ASE | Tutelle d'état avec délégation de compétence à l'ASE |
| Ancienneté dans l'institution en mai 98 | 4 , 5 ans | 6 mois | 6 mois | 2, 5 ans | 9 mois |
| Situation familiale | - Père et mère divorcés ; - 1 soeur (21 ans) - 2 frères (18 ans et 13 ans) placés au Relais Familial | - Père et mère en cours de divorce ; - 1 demi-frère (10 ans) vivant avec la mère. | - Père et mère divorcés ; - mère remariée ; 1 demi-frère et 1 demi-soeur. | - Mère élevant seul son fils. | - Mère décédée. - 1 frère (19 ans). - 2 soeurs (17 ans et 11 ans) placées à la Providence. |

En mai 1998, François, âgé de 17 ans et demi, est placé au Relais Familial depuis août 1993. Pendant les trois premiers mois, son placement en accueil provisoire est consécutif à la demande des parents. Puis, l'adolescent est confié, par l'ASE, à l'institution. Ce service assure une mesure de garde jusqu'à la majorité de François. Une aide jeune majeur permet ensuite à ce dernier de s'appuyer sur le Relais Familial jusqu'en novembre 1999.

Ses parents sont divorcés et résident tous deux dans un département voisin. Seul son père possède l'autorité parentale. Sa soeur aînée accueille

régulièrement François au cours des week-ends ou des vacances. Ses deux frères, âgés de 14 et 19 ans, sont également placés au Relais Familial, le premier dans le cadre d'une mesure de garde à l'ASE, et le second dans celui d'un accueil provisoire jeune majeur.

Durant toute la période de recueil des données, François est hébergé dans un des studios du Relais Familial. Une assistante sociale du service de l'ASE, référente de la situation familiale, assure un lien entre l'institution et la famille. Alain, l'éducateur référent dans l'institution, accompagne l'adolescent avant et après sa majorité. Apprenti en maçonnerie, François obtient le certificat d'aptitude professionnel (CAP) en juin 1999.

En mai 1998, Elsa est âgée de 17 ans et fait partie du groupe "Eole". De septembre 1997 à décembre 1997, elle est placée en service d'accueil d'urgence puis à la Cordée, jusqu'en août 1998, par jugement d'assistance éducative. La mesure d'assistance éducative en milieu ouvert (AEMO), instaurée par jugement en août 1997, est maintenue jusqu'en août 1998 pour épauler Elsa, ses parents et son petit frère qui vit chez la mère. Il est précisé, dans l'ordonnance de placement, que *"le droit de visite et d'hébergement du père et de la mère s'exercera en accord avec l'établissement, dit qu'en cas de problème il nous (juge) en sera référé"*¹. L'audience prévue en août 1998, n'a lieu qu'en décembre. Le placement de l'adolescente est alors reconduit jusqu'à sa majorité en mai 1999. La mesure d'AEMO est levée. On décide que l'hébergement d'Elsa est fixé chez son père. Rien n'est précisé à propos des périodes de week-ends et de vacances.

Les parents, en cours de procédure de divorce, vivent séparés. Jusqu'en juillet 1998, la jeune fille ne retourne en famille qu'un week-end sur deux et la moitié des vacances scolaires. En revanche, de septembre 1998 à décembre 1998, elle passe en famille toutes les périodes de repos, fins de semaine et vacances. En décembre 1998, à la suite de l'audience judiciaire, il est décidé qu'Elsa ne sera hébergée seulement qu'une nuit par semaine à la Cordée et passera, chez son père, les autres soirées de la semaine. Ses week-ends seront organisés par ses deux parents. Durant l'année 1997-1998, elle est scolarisée en classe de troisième. L'année suivante, elle prépare un CAP tourisme et collectivité et obtient le diplôme en juin 1999.

¹ Jugement en assistance éducative.

Louise est âgée de 16 ans en mai 1998, lors de notre premier entretien. Ses parents sont divorcés depuis une dizaine d'années. A la suite de cette séparation, l'adolescente vit chez sa mère remariée. Deux enfants naissent de cette nouvelle union. Entre 1994 et le début de l'année 1997, plusieurs mesures d'assistance éducative (IOE, AEMO) sont ordonnées par jugement. Durant l'été 1997, la mère et ses trois enfants quittent le domicile familial pour rejoindre un centre d'hébergement. Quelques semaines plus tard, le beau-père de Louise vient reprendre ses deux enfants. Dans les jours suivants, sa femme revient au domicile familial. Louise, refusant de suivre sa mère, est reçue, durant une semaine, dans le foyer de l'enfance du département, où elle s'était réfugiée avec sa mère, avant d'être placée, par décision judiciaire, au service d'accueil d'urgence de Chambéry. L'adolescente séjourne deux mois dans ce service avant d'intégrer la Cordée, en novembre 1997 et pour une année, à la suite d'un jugement en assistance éducative. Une mesure d'AEMO, en faveur de la fratrie, est également instituée, pour six mois. Ce jugement précise que *"la poursuite de sa scolarité dans de bonnes conditions et la sécurité de (Louise) exigent qu'elle soit placée dans un établissement, les relations familiales devant par ailleurs faire l'objet d'un travail approfondi avec la jeune fille et ses parents"* ¹. A propos des droits de visite et d'hébergement des parents, il est stipulé qu'ils *"seront organisés par l'établissement gardien sous le contrôle du Juge des Enfants"* ². En mai 1998, la mesure d'AEMO est renouvelée pour six mois. En janvier 1999, le placement de Louise à la Cordée est reconduit jusqu'à sa majorité, en mars 2000. La mesure d'AEMO est levée. Ce dernier jugement précise que *"les droits de visite et d'hébergement des parents (sont) décidés à l'amiable"* ³.

Au cours de l'année 1997-1998, elle est scolarisée en classe de quatrième puis de troisième, l'année suivante. Elle prépare aujourd'hui un CAP d'esthéticienne. Durant le premier temps de ce recueil, l'adolescente vit au sein du groupe "Eole". En octobre 1998, elle quitte ce groupe pour faire partie du "Cairn", appartement de cinq jeunes filles. Louise est très proche de sa famille paternelle élargie. Elle séjourne régulièrement chez ses grands-parents ainsi que chez des tantes, avec lesquels le père entretient des relations difficiles.

Thomas, âgé de 12 ans et demi en mai 1998, est accueilli à la Providence, dans le cadre d'un accueil provisoire, depuis deux ans et demi environ au début de notre recherche. Il a auparavant passé dix huit mois chez une assistante maternelle. Mais cette aide a été suspendue à la suite de difficultés intra-

¹ Jugement en assistance éducative.

² Jugement en assistance éducative.

³ Jugement en assistance éducative.

familiales. La mère, employée saisonnière dans des stations de ski, élève seule son fils. Jusqu'à la fin de l'année 1998, l'adolescent passe la plupart de ses temps libres chez un ami de sa mère, que tout le monde considère comme un oncle de Thomas. Durant l'année 1997-1998, il est scolarisé en classe de cours moyen deuxième année, puis en 6^{ème} pendant l'année suivante. Il est aujourd'hui en 5^{ème}. Un éducateur spécialisé assure la référence de l'EJF, dans le cadre de la mesure d'accueil provisoire.

Maurice, âgé de 13 ans en mai 1998, est confié au service EJF, dans le cadre d'une tutelle d'état avec délégation de compétence à l'ASE. C'est au décès de leur mère, environ neuf mois avant le début de ce recueil de données, que l'adolescent, son frère de 19 ans et ses soeurs de 17 et 11 ans sont accueillis, en urgence, à la "Providence". Alors que les deux filles sont toujours placées dans cette institution, le frère aîné n'y est demeuré qu'un mois. Toute la fratrie s'est appuyée sur une mesure d'AEMO au cours de l'année précédent le décès de la mère, le père n'étant pas en mesure d'exercer son autorité parentale. Pendant l'année de nos rencontres, l'adolescent n'a pas de contact avec lui. Au cours des mois qui suivent l'accueil de l'adolescent et de ses soeurs à la "Providence", d'anciens voisins jouent le rôle de famille d'accueil pour la fratrie, à l'occasion de week-ends ou de périodes de vacances. Durant l'année scolaire 1997-1998, Maurice est en classe de 6^{ème}, puis en 5^{ème} l'année suivante. Il prépare aujourd'hui un Certificat d'Aptitude Professionnel Agricole (CAPA) en vue d'exercer une activité professionnelle dans le milieu équestre. C'est le même éducateur spécialisé que celui de Thomas qui assure, dans le cadre de la mesure de tutelle d'état, la référence de l'EJF.

C'est ainsi que, à partir de ces trois institutions et de ces cinq adolescents, nous avons constitué cinq sites pour organiser notre recueil de données. Des membres de la famille, des intervenants assurant une "double mesure" et d'autres personnes significatives dans la situation de chaque adolescent complètent éventuellement la composition de chaque site.

Site 1 : François, ses parents, ses frères et sa soeur, le "Relais familial", l'assistante sociale référente de l'ASE, et l'employeur.

Site 2 : Elsa, ses parents, d'autres membres de la famille, "la Cordée", et l'assistante sociale assurant l'AEMO.

Site 3 : Louise, ses parents, d'autres membres de la famille, "la Cordée", et l'éducatrice spécialisée assurant l'AEMO.

Site 4 : Thomas, sa mère, un oncle, "la Providence", et l'éducateur spécialisé référent du service "EJF".

Site 5 : Maurice , ses soeurs, "la Providence", et l'éducateur spécialisé référent du service "EJF".

Dans chacun de ces sites, la "double mesure" mise en oeuvre nous offre l'opportunité d'étudier l'organisation des deux composantes du dispositif de suppléance familiale. Les membres de l'équipe de l'institution concernés par la situation de l'adolescent et l'intervenant assurant la "double mesure" constituent l'ensemble désigné par l'expression "membres de l'équipe éducative". Quant aux participants des équipes des différentes institutions, ils sont tous éducateurs spécialisés.

2.3 LES ENTRETIENS REALISES

Il convient maintenant d'explicitier les conditions dans lesquelles nous avons réalisé, entre janvier 1998 et mai 1999, les 58 entretiens, d'une durée moyenne de 25 minutes.

Chaque premier entretien fut l'occasion de rappeler à notre interlocuteur les objectifs de notre recherche et l'intérêt de sa participation. Les trois adolescents les plus âgés et les adultes ont fixé directement avec nous, par téléphone, les modalités de notre rencontre. S'agissant de Thomas et Maurice, nous étions en contact téléphonique avec leur référent respectif. Les participants sont venus seuls au rendez-vous, souriants, malgré, leurs emplois du temps chargés. Avant de commencer l'enregistrement, nous nous sommes toujours assuré de leur disponibilité. A la fin de l'entretien nous avons systématiquement demandé à notre interlocuteur de nous livrer ses impressions, cherchant à savoir s'il n'avait pas été en difficulté au cours de l'échange. Les membres des équipes éducatives, qui avaient pour consigne de nous faire part de toute éventuelle réaction pénible susceptible de survenir à la suite de l'entretien, ne nous ont jamais contacté à ce propos. La bonne qualité de la relation avec nos différents interlocuteurs nous incite à penser a posteriori que ceux-ci n'ont pas été perturbés.

Pour l'organisation de chaque vacance, l'adolescent, puis l'éducateur référent ont systématiquement été rencontrés, à propos de chaque organisation de

vacances. Nous avons préféré obtenir d'abord le point de vue de l'adolescent, craignant que des informations préalables à la rencontre nous incite à aborder des points sur lesquels il ne désirait pas s'exprimer. A partir des informations fournies par l'adolescent et le membre de l'équipe éducative, nous avons sollicité la participation des autres personnes ayant tenu un rôle dans l'organisation de ses vacances. L'entretien suivant nous a permis de compléter les informations recueillies et d'envisager, éventuellement, de faire appel à de nouvelles personnes.

Si notre protocole a clairement pris en compte les adolescents et les membres des équipes éducatives, nos hésitations et nos appréhensions vis-à-vis des parents ont limité nos sollicitations à leur égard et entravé l'expression de leur point de vue. Leur situation personnelle respective (absence de domicile fixe, hospitalisation, séparation conjugale en cours...) a également fait obstacle, malgré la modification du protocole dont nous avons fait mention. Nous avons ainsi conduit les entretiens suivants :

- site 1 : François et deux membres de l'équipe éducative du "Relais familial" ;
- site 2 : Elsa, sa mère, son père, deux membres de l'équipe éducative de "la Cordée" et l'assistante sociale assurant l'AEMO ;
- site 3 : Louise, son père et deux membres de l'équipe éducative de "la Cordée" ;
- site 4 : Thomas, sa mère, deux membres de l'équipe éducative de "la Providence" et le référent du service "EJF" ;
- site 5 : Maurice , deux membres de l'équipe éducative de "la Providence" et le référent du service "EJF".

François est l'adolescent avec lequel nous avons commencé le recueil de données. Nous l'avons rencontré à quatre reprises, de même qu'Alain, son éducateur référent. Alice, chef de service du Relais Familial, a participé à un entretien à propos des vacances d'été. Toutes ces rencontres se sont déroulées dans l'établissement, sauf la dernière avec François, qui a eu lieu dans la chambre du FJT qu'il occupait depuis quelques jours. Nous avons contacté, par courrier, la mère de François pour lui proposer un entretien au sujet des vacances de Noël 1998, mais n'avons pas obtenu de réponse. Nous avons tenté en vain d'entrer en relation avec l'assistante sociale référente à l'ASE : à deux reprises, le rendez-vous prévu a été annulé au dernier moment.

Nous avons partagé quatre rencontres, à la Cordée, avec Elsa, trois avec Mélanie, l'éducatrice référente, et deux avec François, l'éducateur référent. Nous nous sommes entretenu, à leur domicile, avec la mère d'Elsa, au sujet des vacances d'été, et avec le père, pour celles de Noël.

Louise a participé à quatre entretiens. Pierre, son éducateur référent à "Eole", et Patrick, un des deux éducateurs du "Cairn", ont pris part à deux rencontres, dans le lieu d'accueil de l'adolescente. La mère de Louise nous a fait savoir par sa fille qu'elle ne tenait pas à participer à ce travail. En revanche, son père nous a reçu, chez lui, pour un entretien, au début de l'année 1999.

Nous avons rencontré, à quatre reprises, à la Providence, Thomas ainsi que Carole, son éducatrice référente, et avons interviewé trois fois Yann, chef de service, et R., référent du service EJF. La mère de Thomas a participé à un entretien portant sur les vacances de Pâques 98. Un courrier lui en proposant un autre à propos des vacances de Noël 98 est resté sans réponse.

Maurice, comme Jacques, son éducateur référent à la Providence, a participé à quatre entretiens ; Yann, chef de service, à deux ; R., référent EJF, à trois. Les rencontres avec l'adolescent et les membres de l'équipe de l'institution se sont déroulées à la Providence, celles avec le référent du service EJF, dans son bureau.

Le tableau suivant indique l'ensemble des entretiens réalisés. Les premiers entretiens concernant François portent sur l'organisation de ses vacances de Noël 1997, alors que les premiers réalisés sur les autres sites ont pour objet celle des vacances de Pâques 1998. Chaque ligne ne concerne qu'une personne, dont le nom ou la qualité figure dans la colonne correspondant à l'organisation des vacances sur laquelle a porté l'entretien.

Tableau 10
Organisation des entretiens réalisés

| Adolescent et institution | Noël 97 | Pâques 98 | Été 98 | Noël 98 | Pâques 99 |
|--------------------------------------|----------------------------|--|--|--|---|
| François (Relais familial) | François Educateur réf. | François Educateur réf. | François Educateur réf. Chef de service | François Educateur réf. | X |
| Elsa (La Cordée) | X | Elsa Educatrice réf. | Elsa Mère Educatrice réf. Assistante soc. AEMO | Elsa Père Educateur réf. | Elsa Educatrice réf. Educateur réf. |
| Louise (La Cordée) | X | Louise Educateur réf. | Louise Educateur réf. | Louise Père Educateur réf. | Louise Educateur réf. |
| Thomas (La Providence) | X | Thomas Mère Educatrice réf. Chef de service | Thomas Educatrice réf. Chef de service Réfèrent EJJ | Thomas Educatrice réf. Chef de service Réfèrent EJJ | Thomas Educatrice réf. Réfèrent EJJ |
| Maurice (La providence) | X | Maurice Educateur réf. Chef de service | Maurice Educateur réf. Chef de service Réfèrent EJJ | Maurice Educateur réf. Réfèrent EJJ | Maurice Educateur réf. Réfèrent EJJ |

La conduite de ces entretiens a évolué au cours de ce recueil de données. Retraçons dans ses grandes lignes cette évolution afin d'en repérer ses effets et de les prendre en compte dans les phases ultérieures de ce travail.

Informé, pour la première fois, en 1993, lors d'un séminaire de D.E.A, de l'entretien d'explicitation, nous avons envisagé trois ans plus tard de faire appel à cette technique dans notre recherche doctorale. A ce titre, nous avons participé à la fois à des séminaires du Groupe de Recherche sur l'Explicitation (GREX) et à la formation de base.

Notre inexpérience en la matière a influé sur la conduite de nos premiers entretiens, nous empêchant d'être totalement à l'écoute du récit de notre interlocuteur et de tirer profit de ses paroles, trop préoccupé par l'aspect technique de l'entretien. Si, d'emblée, nous avons été capable, d'une part, de conduire l'entretien vers une situation spécifiée, d'autre part, de conserver ce cadre d'échange, nous n'avons recueilli que peu d'informations présentifiées. Ce n'est que progressivement que nous sommes parvenu à prendre confiance en nous et à concentrer notre attention sur les informations livrées par notre interlocuteur. Certains sujets, comme Elsa et Louise, ont, en cours d'entretien, revécu des séquences concernant l'organisation de leurs vacances, d'autres, au contraire, comme François, Thomas, Maurice, qui nous ont principalement fait part d'informations déjà conscientisées, n'ont connu que quelques brefs moments de réflexion.

Malgré ces difficultés, la méthode de l'entretien d'explicitation nous a permis de recueillir des données nécessaires à la mise à l'épreuve de notre hypothèse. En effet, en début d'entretien, nos interlocuteurs s'intéressent aux événements les plus récents ou marquants mais, progressivement, ils abordent de plus en plus précisément d'autres aspects du processus décisionnel.

Dans la partie suivante, nous exposons l'organisation des traitements réalisés sur les données recueillies.

QUATRIEME PARTIE

**LES INFERENCES VISANT LE REPERAGE D'UN EVENTUEL
POUVOIR D'AGIR**

Nous présentons d'abord l'organisation des huit traitements successifs opérés sur les données recueillies, puis leur mise en oeuvre sur le premier site.

PREMIER CHAPITRE

L'ORGANISATION DU TRAITEMENT DES DONNEES RECUEILLIES

A partir d'une analyse de contenu qualitative, nous avons procédé à huit traitements successifs sur les données recueillies. Les six premiers et le huitième sont effectués site par site, organisation de vacances après organisation de vacances. Le septième repose sur des comparaisons intra-site entre les différentes organisations de vacances.

Lors du premier traitement, nous repérons les différentes actions effectuées au cours de la prise de la décision et les organisons chronologiquement. Le deuxième consiste à distinguer les participants aux différentes phases du processus décisionnel. Le troisième a pour objet de cerner les conditions mises en oeuvre, par les membres de l'équipe éducative, et susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir par l'adolescent et ses parents. Le quatrième vise à mettre en lumière, d'une part, les actions réalisées par l'adolescent, susceptibles de favoriser l'émergence et l'exercice d'un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation, d'autre part, celles susceptibles d'entraver un tel processus. Le cinquième traitement a pour but de repérer à la fois les actions, réalisées par ses parents, susceptibles de favoriser l'émergence et l'exercice d'un pouvoir de décision basé sur l'argumentation et celles faisant obstacle à cette dynamique. Le sixième consiste à inférer l'exercice, sur un aspect ou sur l'ensemble

de l'organisation, d'un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation, par l'adolescent, d'un pouvoir de décision basé sur l'argumentation, par ses parents et d'un pouvoir d'influence, par les membres de l'équipe éducative. Lors du septième traitement, nous mettons en relief l'éventuel développement d'un pouvoir d'agir, dans le cadre de la prise des décisions.

Le dernier porte sur l'éventuelle complémentarité des deux composantes constituant le dispositif de suppléance familiale, à savoir l'institution et la "double mesure", puisque, dans les cinq sites étudiés, ces deux mesures éducatives sont menées conjointement. Ce traitement nous permet de questionner l'intérêt d'une telle configuration.

1.1 PREMIER TRAITEMENT : LA RECONSTITUTION DE LA CHRONOLOGIE DES ACTIONS EFFECTUEES

Pour chaque élaboration de décision, nous établissons autant de chronologies que de descriptions recueillies. Les données portées dans le tableau sont donc organisées selon l'ordre dans lequel les actions qu'elles indiquent se sont succédées. Pour cela, nous extrayons des entretiens les informations d'ordre procédural, c'est-à-dire la description de l'enchaînement des actions élémentaires, qu'elles soient de prise d'information ou d'exécution. Certaines informations relevant des registres contextuel, déclaratif et intentionnel sont quelquefois prises en compte pour préciser la chronologie.

Au cours de ce traitement, nous ne parlons pas de phase mais de moment. En effet, la chronologie des actions effectuées ne correspond pas nécessairement à l'enchaînement des phases. Certains éléments du choix peuvent, par exemple, être déterminés avant que d'autres aient été analysés.

Un même interlocuteur peut avoir décrit, à plusieurs reprises lors du même entretien, la même action, soit d'une manière identique dans toutes ses descriptions, soit en livrant des informations contradictoires. Dans le second cas, nous privilégions la description présentifiée. Si les informations ne relèvent pas d'un tel registre, nous tentons de les rapprocher de traces recueillies par ailleurs : courrier ou rapport, par exemple.

Nous rapprochons également les chronologies de nos différents interlocuteurs. Il en est ainsi pour les récits de l'adolescent, de son éducateur référent et des autres personnes. Ce rapprochement permet, d'une part, de mettre en évidence les convergences et divergences entre les différentes descriptions à propos de certains moments de la prise de la décision, d'autre part, de préciser

celle-ci. Nous n'avons, en effet, pas cherché à obtenir, auprès des différentes personnes rencontrées, des informations concernant les mêmes moments. Nous nous sommes, en partie, laissé guider vers ceux décrits de manière privilégiée par notre interlocuteur. Les différentes descriptions nous donnent une idée générale du processus décisionnel, et nous permettent d'établir une chronologie générale de celui-ci. Ce traitement est présenté sous la forme d'un tableau construit selon le modèle suivant :

Tableau 11
Chronologie des actions

| Moment | Organisation de ses vacances de ... , selon X | Organisation des vacances de ... de X, selon Y |
|---------------|--|---|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

En règle générale, il existe autant de colonnes que de personnes rencontrées, hormis lorsque les informations énoncées ne portent que sur quelques moments de la chronologie. En ce cas, celles-ci sont regroupées avec celles d'une autre personne. Une lecture descendante des cases d'une même colonne indique la chronologie des opérations décrites par un des interlocuteurs. Une même ligne contient les informations relatives à un même moment. Si les différents interlocuteurs ne décrivent pas les mêmes moments, certaines cases restent vides. La lecture des cases d'une même ligne, permet de comparer les descriptions d'un même moment.

La description d'une action est suivie d'une référence. Cette dernière indique à la fois le locuteur par son initiale et le numéro de la réplique dans

l'entretien. Si une même action a été décrite plusieurs fois, les différentes références sont indiquées. Pour chacun des cinq sites, quatre tableaux ont donc été construits, un par organisation de vacances.

1.2 DEUXIEME TRAITEMENT : LE OU LES PARTICIPANTS AUX DIFFERENTES PHASES DU PROCESSUS DECISIONNEL

Lors de ce traitement, nous répartissons tout d'abord les différentes actions effectuées selon les différentes phases du modèle proposé par Anne-Marie Favard. Puis, nous repérons les participants à chacune de ces phases. En effet, postulant que l'exercice des différents pouvoirs d'agir est lié à la participation de l'adolescent, de ses parents et des membres de l'équipe éducative à toutes les phases du processus décisionnel, ce traitement nous permet d'inférer la possibilité d'exercice d'un pouvoir, par chacune des personnes concernées. Nous exposons ce traitement sous la forme d'un tableau du type suivant :

Tableau 12
Participant(s) aux phases du processus décisionnel

| Phase | X | X et ses parents | Les parents | Autres |
|----------------|---|------------------|-------------|--------|
| Définition | | | | |
| Information | | | | |
| Analyse | | | | |
| Résolution | | | | |
| Détermination | | | | |
| Mise en oeuvre | | | | |
| Évaluation | | | | |

Dans la colonne "X", nous portons toutes les actions auxquelles l'adolescent a participé, avec éventuellement une ou plusieurs autres personnes,

hormis les parents. Les actions, auxquelles ont également pris part ces derniers, relèvent de la deuxième colonne "X et ses parents". Dans la colonne "les parents", nous indiquons les actions auxquelles les parents ont participé avec éventuellement une ou plusieurs autres personnes, à l'exception de leur enfant. Dans la colonne "autres", nous indiquons les actions auxquelles ni l'adolescent, ni ses parents n'ont participé.

Cette disposition nous permet de visualiser la participation des uns et des autres. Ainsi, plus une même colonne est "noircie", plus la participation de la personne concernée au processus décisionnel est importante. Pour chacun des cinq sites, nous construisons quatre tableaux de ce type, un par organisation de vacances.

1.3 TROISIEME TRAITEMENT : LES CONDITIONS SUSCEPTIBLES DE FAVORISER OU D'ENTRAVER L'EXERCICE D'UN POUVOIR D'AGIR, PAR L'ADOLESCENT ET PAR SES PARENTS

Nous cherchons à repérer les différentes conditions susceptibles d'avoir favorisé ou entravé l'exercice d'un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation, par l'adolescent, d'une part, d'un pouvoir de décision, basé sur une démarche de même nature, par ses parents, d'autre part.

Nous organisons l'exercice de tels pouvoirs à partir de la mise en oeuvre des capacités ou des compétences suivantes : s'exprimer, écouter, problématiser une situation, s'engager dans un conflit, faire prendre en compte son point de vue ou influencer en argumentant (pour l'adolescent), déterminer le choix en argumentant (pour les parents), mettre en oeuvre le choix retenu, accompagner la mise en oeuvre du choix (pour les parents), tirer profit de sa participation à l'élaboration de la décision et éventuellement à sa mise en oeuvre.

Nous regroupons donc, selon ces capacités ou ces compétences, les conditions que les membres de l'équipe éducative ont mis en oeuvre. Une première colonne concerne les actions allant dans le sens d'une mise en oeuvre de celles qui favorisent l'exercice d'un pouvoir d'agir, par l'adolescent ou ses parents. Une seconde colonne porte sur celles qui peuvent entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir, par l'adolescent ou ses parents. Cette présentation nous permet de rapprocher ce traitement des suivants. Les conditions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice de son pouvoir d'agir, par l'adolescent, sont portées en police courante alors que celles concernant les parents, figurent en italique.

Tableau 13
Conditions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir

| Conditions susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir par l'adolescent et ses parents. | Actions allant dans le sens d'une mise en oeuvre des conditions susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir par : - l'adolescent ; - <i>ses parents.</i> | Actions susceptibles d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir par : - l'adolescent ; - <i>ses parents.</i> |
|---|--|--|
| Favoriser l'expression et l'écoute | | |
| Favoriser la problématisation de la situation | | |
| Favoriser l'engagement dans un conflit | | |
| Favoriser la prise en compte du point de vue de l'adolescent | | |
| Favoriser la détermination du choix (pour ses parents) | | |
| Favoriser la mise en oeuvre du choix (pour l'adolescent) | | |

| | | |
|---|--|--|
| Favoriser l'accompagnement de la mise en oeuvre du choix (pour ses parents) | | |
| Favoriser l'évaluation, par l'adolescent et ses parents, de leur participation à : - l'élaboration (pour l'adolescent et ses parents) - la mise en oeuvre (pour l'adolescent et éventuellement ses parents) - l'accompagnement de la mise en oeuvre (pour les parents) | | |

Pour chacun des cinq sites, quatre tableaux de ce type sont construits, un par organisation de vacances.

1.4 QUATRIEME TRAITEMENT : LES ACTIONS, REALISEES PAR L'ADOLESCENT, SUSCEPTIBLES DE FAVORISER OU D'ENTRAVER L'EXERCICE D'UN POUVOIR DE PERSUASION BASE SUR L'ARGUMENTATION

Nous nous intéressons aux actions réalisées par l'adolescent. Certaines d'entre elles sont susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation, alors que d'autres entravent un tel processus. La répartition de ces différentes actions est organisée en fonction des capacités ou compétences contribuant à l'exercice de ce pouvoir. Ce traitement est présenté sous la forme d'un tableau construit selon le modèle suivant :

Tableau 14

Actions, réalisées par X, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir

| Capacités susceptibles d'être développées par l'adolescent | Action(s) allant dans le sens du développement de la capacité | Action(s) susceptible(s) d'entraver le développement de la capacité |
|---|--|--|
|---|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| S'exprimer, écouter | | |
| Problématiser | | |
| S'engager dans un conflit | | |
| Influencer | | |
| Mettre le choix en oeuvre | | |
| Tirer profit de sa participation à : - l'élaboration - la mise en oeuvre | | |

Nous construisons quatre tableaux de ce type, un par organisation de vacances, dans chacun des cinq sites.

1.5 CINQUIEME TRAITEMENT : LES ACTIONS, REALISEES PAR LES PARENTS, SUSCEPTIBLES DE FAVORISER OU D'ENTRAVER L'EXERCICE D'UN POUVOIR DE DECISION BASE SUR L'ARGUMENTATION

Nous repérons, d'une part, les actions réalisées par les parents susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir de décision basé sur l'argumentation, d'autre part, celles susceptibles d'entraver un tel processus.

L'organisation de ce traitement peut différer d'un site à l'autre. En effet, si l'autorité parentale n'est pas exercée conjointement par le père et la mère, nous distinguerons les deux types de pouvoir. Si l'un des deux parents détient alors un pouvoir de décision, l'autre ne possède qu'un pouvoir de persuasion.

Nous présentons ce traitement sous la forme d'un tableau construit selon le modèle suivant :

Tableau 15

Actions, réalisées par les parents de X, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir

| Capacités susceptibles d'être développées par les parents. | Action(s) allant dans le sens du développement de la capacité | Action(s) susceptible(s) d'entraver le développement de la capacité |
|--|--|--|
| S'exprimer, écouter | | |
| Problématiser | | |
| S'engager dans un conflit | | |
| Déterminer un choix | | |
| Accompagner la mise en oeuvre du choix | | |
| Tirer profit de leur participation à : - l'élaboration ; - l'accompagnement de la mise en oeuvre | | |

Quatre tableaux de ce type sont construits, un par organisation de vacances, dans chacun des cinq sites.

1.6 SIXIEME TRAITEMENT : L'EXERCICE, PAR LES PERSONNES CONCERNEES, DUN POUVOIR D'AGIR

Le sixième traitement consiste à inférer l'exercice, sur un des aspects ou sur l'ensemble de l'organisation :

- d'un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation, par l'adolescent ;
- d'un pouvoir de décision basé sur l'argumentation, par ses parents ;
- d'un pouvoir d'influence favorisant à la fois la négociation entre l'adolescent et ses parents, et la détermination du choix par les parents, par les membres de l'équipe éducative.

Nous distinguons, quand le cas est intéressant, la situation de chacun des parents. Les résultats de ce traitement sont présentés dans un tableau regroupant les quatre organisations de vacances.

Tableau 16

Récapitulatif de l'exercice, par chaque personne concernée, d'un pouvoir d'agir

| | Noël 97 (ou Pâques 98 pour Français) | Pâques 98 (ou été 98 pour Français) | Eté 98 (ou Noël 98 pour Français) | Noël 98 (ou Pâques 98 pour Français) |
|--|---|---|---|---|
| Adolescent : exercice d'un pouvoir de persua- sion basé sur l'argu- men- tation | - sur l'ensemble de l'organisation : - sur un aspect de l'organisation : | - sur l'ensemble de l'organisation : - sur un aspect de l'organisation : | - sur l'ensemble de l'organisation : - sur un aspect de l'organisation : | - sur l'ensemble de l'organisation : - sur un aspect de l'organisation : |
| Parents : exercice d'un pouvoir de décision basé sur l'argu- men- tation | - sur l'ensemble de l'organisation : - sur un aspect de l'organisation : | - sur l'ensemble de l'organisation : - sur un aspect de l'organisation : | - sur l'ensemble de l'organisation : - sur un aspect de l'organisation : | - sur l'ensemble de l'organisation : - sur un aspect de l'organisation : |
| Membres de l'équipe éducative : mise en oeuvre des condi- tions fava- rables | - au niveau de l'adolescent : - au niveau des parents : | - au niveau de l'adolescent : - au niveau des parents : | - au niveau de l'adolescent : - au niveau des parents : | - au niveau de l'adolescent : - au niveau des parents : |

L'indication portée dans chaque case de ce tableau est "oui" ou "non". Dans les cases concernant l'adolescent et les parents, la modalité "sur un aspect de l'organisation" n'est prise en compte que si la réponse à la modalité "sur l'ensemble de l'organisation" est "non". Dans les cases concernant les membres de l'équipe éducative, deux réponses sont indiquées : la première celle de l'adolescent, la seconde celle de ses parents. Nous construisons un tableau de ce type, par site.

1.7 SEPTIEME TRAITEMENT : LE DEVELOPPEMENT D'UN POUVOIR D'AGIR, PAR LES PERSONNES CONCERNEES

La validation de l'hypothèse exige le développement d'un pouvoir d'agir chez chaque protagoniste. Par une lecture ligne par ligne, le tableau précédent nous permet de repérer, d'une organisation de vacances à une autre, une éventuelle évolution de l'exercice, par chaque personne concernée, d'un pouvoir d'agir.

Le sujet développe un pouvoir d'agir s'il l'a exercé tout au long de l'année ou s'il l'a intensifié, d'une période de vacances à la suivante, en passant, par exemple, de l'exercice d'un pouvoir portant sur un aspect de l'organisation à celui portant sur l'ensemble de l'organisation. Il ne développe pas de pouvoir d'agir s'il ne l'a exercé qu'épisodiquement.

1.8 HUITIEME TRAITEMENT : LES ACTIONS INITIEES PAR L'INSTITUTION ET CELLES INITIEES PAR L'INTERVENANT ASSURANT LA "DOUBLE MESURE"

En envisageant l'organisation de la séparation de l'adolescent et de ses proches, nous avons noté la pertinence de l'intervention conjointe de l'institution et d'un intervenant ayant pour mission d'exercer une "double mesure". Il est donc intéressant d'étudier le rôle des deux composantes du dispositif de suppléance familiale dans les cinq sites retenus. En effet, le dispositif de suppléance familiale est composé, dans chacun des cas, de l'institution et d'une mesure d'AEMO ou d'une référence à l'ASE, organisée dans le cadre d'un accueil provisoire, d'une garde ou d'une tutelle.

Nous nous intéressons donc, par site, au rôle tenu par les différents intervenants. Nous envisageons les actions, susceptibles de favoriser l'exercice, par l'adolescent ou ses parents, d'un pouvoir d'agir, initiées, soit par l'équipe de l'institution, soit par l'intervenant assurant la "double mesure", soit conjointement par ces deux composantes du dispositif.

Nous regroupons les résultats concernant les quatre périodes de vacances d'un même site dans un tableau unique et construisons donc cinq tableaux sur le modèle suivant, un par site.

Tableau 17

Actions initiées par l'institution, d'une part, par l'intervenant assurant la "double mesure", d'autre part, selon la période de vacances

| Vacances | Elaboration | Détermination | Accompagnement de la mise en oeuvre | Evaluation |
|-----------------|--------------------|----------------------|--|-------------------|
|-----------------|--------------------|----------------------|--|-------------------|

| | | | | |
|------------------|--|--|--|--|
| Pâques 98 | | | | |
| Été 98 | | | | |
| Noël 98 | | | | |
| Pâques 99 | | | | |

Dans chaque tableau, les actions dues à l'institution sont portées en police ordinaire ; celles relevant de l'intervenant assurant la "double mesure", en italique ; celles menées conjointement, en caractères gras.

Dans le chapitre suivant, nous présentons les traitements portant sur l'organisation des vacances de François (site 1).

SECOND CHAPITRE

LE TRAITEMENT DES DONNEES RECUEILLIES

Pour alléger la lecture, seuls les traitements des données concernant le premier site (François et deux membres de l'équipe éducative du "Relais familial") sont présentés dans leur totalité. Le lecteur a ainsi un exemple des traitements

appliqués à chacun des cinq sites. La transcription de la totalité des entretiens réalisés et des autres traitements figurent en annexe ¹.

2.1 LE CAS DE FRANCOIS, ACCUEILLI AU RELAIS FAMILIAL

Voici les traitements portant sur la prise des décisions concernant l'organisation des vacances de Noël 1997, de Pâques 1998, d'été 1998 et de Noël 1998.

2.1.1 La prise des décisions concernant l'organisation des vacances de Noël 1997

Les quatre tableaux suivants indiquent la chronologie des actions.

Tableau 18
Chronologie des actions

| Moment | Organisation de ses vacances de Noël 97, selon François | Organisation des vacances de Noël 97 de François, selon Alain (réfèrent) |
|---------------|--|---|
|---------------|--|---|

¹ Dans le premier tome des annexes figurent :

- la transcription des entretiens concernant le site 1 (François) ;
- la transcription des entretiens et les traitements concernant le site 2 (Elsa) ;
- la transcription des entretiens et les traitements concernant l'organisation des vacances de Pâques 1998 du site 3 (Louise).

Dans le second tome des annexes figurent :

- la transcription des entretiens et les traitements concernant l'organisation des vacances d'été et de Noël 1998 et de Pâques 1999 du site 3 (Louise) ;
- la transcription des entretiens et les traitements concernant le site 4 (Thomas) ;
- la transcription des entretiens et les traitements concernant le site 5 (Maurice).

| | | |
|---|--|--|
| | | <p>L'organisation du Relais nécessite qu'un calendrier des vacances des pensionnaires soit établi au moins trois semaines à l'avance. (A2)</p> <p>Ce calendrier prend en compte la fermeture éventuelle du Relais pendant la période de vacances. (A4)</p> |
| <p>Première rencontre entre François et Alain</p> | | <p>Première rencontre à la demande d'Alain. (A14 et A66)</p> <p>Pour préparer le planning précis des vacances. (A12)</p> <p>Rencontre ayant lieu la première ou deuxième semaine de décembre. (A80)</p> <p>Cette rencontre a lieu dans le bureau des éducateurs. (A10)</p> <p>Le début de cette rencontre porte sur la situation en apprentissage, bien que l'objectif concerne les vacances. (A54 et A56)</p> <p>Alain exprime la nécessité d'organiser les vacances. (A66)</p> <p>François dit qu'il travaille, qu'il n'a pas de vacances. (A70)</p> <p>Alain profite de cette réflexion pour échanger des idées au sujet de l'apprentissage. (A72, A76 et A84)</p> <p>François traverse une période difficile. (A78 et A80)</p> <p>François ne connaît pas ses dates de congé. (A80)</p> <p>Alain propose à François de téléphoner avec lui, au patron pour se renseigner. (A80 et A84)</p> <p>François refuse cette aide. (A84 et A92)</p> |

Tableau 19

Chronologie des actions (suite)

| | | |
|--------------------------|---|---|
| Moment (Suite) | Organisation de ses vacances de Noël 97, selon François (Suite) | Organisation des vacances de Noël 97 de François, selon Alain (référent) (Suite) |
|--------------------------|---|---|

| | | |
|--|--|---|
| <p>Seconde rencontre entre François et Alain</p> | <p>Rencontre avec Alain, une semaine avant les vacances. (F6) Rencontre ayant lieu dans le bureau des éducateurs. (F8) D'autres éducateurs sont présents dans le bureau. (F14)</p> <p>Le planning de toutes les vacances est examiné au cours de cette rencontre. (F68) François a eu connaissance du camp organisé par le Relais, pour le jour de l'an à A., par son frère aîné. (F32, F34, F36, F38, F42, F128 et F134) C'est François qui a demandé à son frère ce qu'il comptait faire pendant les vacances. (F134) Il demande à participer au camp. (F2, F30, F46, F48 et F128)</p> <p>Alain dit que c'est possible. Il en parlera à la chef de service. (F2, F50, F56 et F128) Alain pose la question des journées avant le camp. (F64) Concernant les journées avant et après le camp, il s'agit de week-ends. (F72)</p> | <p>Seconde rencontre. (A22) Rencontre ayant lieu une semaine après la première. (A92) Durée : une demi heure. (A54)</p> <p>François ne s'est pas renseigné sur ses dates de congés. (A92) François dit avoir oublié. (A92) Alain ne croit pas à cette raison. (A92) Alain téléphone au patron. (A96) Le patron l'informe des difficultés de François au travail. Il suggère que François prenne des jours pour se reposer. (A96) François écoute la conversation. (A112 et A114) Le patron donne les dates de congé. (A96) François a en tête une proposition de planning. (A24 et A28)</p> <p>François demande à participer au camp. (A40 et A48) Alain s'interroge sur les motivations de François à participer au camp. (A40) Alain pense que François souhaite faire la fête avec le Relais. (A40)</p> |
|--|--|---|

Tableau 20
Chronologie des actions (suite)

| Moment (Suite) | Organisation de ses vacances de Noël 97, selon François (Suite) | Organisation des vacances de Noël 97 de François, selon Alain (réfèrent) (Suite) |
|--|---|---|
| <p>Seconde rencontre entre François et Alain (suite) (Détermination)</p> | <p>François passe tous les week-ends chez son père et sa mère, par alternance. C'est une décision du juge. (F74, F194 et F196) Alain lui propose d'aller chez son père avant le camp. (F64 et F128)</p> | <p>Alain rappelle l'alternance des week-ends en famille. (A6 et A140) Alain demande à François s'il veut aller chez ses parents. (A22 et A48) Alain soutient cette idée. Il pense qu'il est important, selon lui, de profiter de Noël pour renforcer les liens familiaux. (A102 et A 104) Alain pense que François et son père avaient envisagé depuis longtemps d'être ensemble à Noël. (A40) Alain interroge François quant à d'éventuelles difficultés avec son père. (A60) François rassure Alain ; ils en ont parlé ensemble. (A60) La fin des congés correspond au premier week-end de janvier. La mère doit accueillir François. (A6) Alain fait le planning par écrit. (A32) Alain n'a pas de contact avec les parents. (A36 et A144)</p> |
| | <p>François téléphone à son père et à sa mère après cette rencontre pour demander à séjourner chez eux. (F78, F80 et F84)</p> | |

Tableau 21
Chronologie des actions (suite)

| Moment (Suite) | Organisation de ses vacances de Noël 97, selon François (Suite) | Organisation des vacances de Noël 97 de François, selon Alain (réfèrent) (Suite) |
|--|--|---|
| Réunion générale (approbation du planning de François) | <p>Alain présente le planning à la chef de service. (F128)</p> <p>C'est la chef de service qui décide. (F2, F50 et F52)</p> <p>Les parents sont informés par courrier de l'organisation. (F120)</p> | <p>Alain présente la proposition de planning à la chef de service, qui l'entérine. (A116 et A126)</p> <p>En réunion générale (directeur, chef de service, éducateurs, psychologue), le planning des vacances de chaque enfant est présenté, groupe par groupe. (A116, A120 et A124)</p> <p>La chef de service transmet le planning à l'assistante sociale de l'ASE. (A34)</p> <p>L'assistante sociale de l'ASE donne son aval. (A30)</p> <p>La chef de service transmet le planning aux parents, par courrier. (A34 et A136)</p> <p>François dispose d'une photocopie du planning. (A142)</p> |
| Mise en oeuvre | <p>Comme prévu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 jours chez son père. (F2 et F4) - Camp. (F2 et F4) - 1 jour au foyer. (F176) - 2 ou 3 jours chez sa mère. (F2 et F4) | <p>Comme prévu :</p> <p>François en congé du 23/12 au soir, au 2 ou 3/1. (A4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Noël chez son père (3 ou 4 jours). (A4 et A6) - Camp. (A4) - Week-end chez sa mère. (A4 et A6) |

| | | |
|------------|--|--|
| Evaluation | | <p>2 ou 3 semaines après les vacances, François et Alain reparlent des vacances. (A46)</p> <p>Alain a alors l'impression que François a voulu participer au camp pour échapper à la tristesse familiale du 31/12. (A40 et A46)</p> <p>Alain pense que les propos téléphoniques du patron ont remis François en confiance par rapport à son apprentissage. (A114)</p> |
|------------|--|--|

Le tableau suivant indique le ou les participants aux phases du processus décisionnel.

Tableau 22
Participants aux phases du processus décisionnel

| Phase | François | François et ses parents | Les parents | Autres |
|-------------|---|--|---|--|
| Définition | <p>- François et l'éducateur référent : une rencontre pour envisager l'organisation des vacances de Noël.</p> | | | |
| Information | <p>- François et l'éducateur référent : 2 rencontres : la 1^{ère} à propos des dates de congé et de l'apprentissage ; la 2^{ème}, à propos de l'organisation.</p> <p>- François et son frère : François a connaissance du camp par son frère.</p> | <p>- François leur téléphone pour préciser son séjour chez eux.</p> | <p>- L'équipe du Relais aux parents : par courrier ; planning des vacances de leur fils.</p> | <p>- L'éducateur référent et le patron : (par téléphone) dates de congé.</p> <p>- L'éducateur référent et l'équipe du Relais : réunion générale.</p> |
| Analyse | <p>- François et l'éducateur référent : lors de la 2^{ème} rencontre. Discussion à partir des idées de François.</p> | | | |

| | | | | |
|--------------------|--|--|--|---|
| Résolu- tion | - François et l'éducateur référent : lors de la 2 ^{eme} rencontre. | | | |
| Détermi- nation | | | | - La chef de service : lors de la réunion générale, approbation du projet retenu par François et l'éducateur référent. |
| Mise en oeuvre | - François et le Relais : camp. | - François et ses parents : week-ends chez l'un et l'autre. | | |
| Evalua- tion | - François et l'éducateur référent . | | | |

Ce tableau nous permet de constater que François a participé à toutes les phases du processus décisionnel, hormis la ratification du choix retenu avec son référent et effectuée par la direction du Relais Familial. C'est en discutant avec son frère aîné qu'il a envisagé demander de participer au camp du Relais. Les parents ont seulement participé à la mise en oeuvre des séjours prévus chez eux. Le père a exercé son pouvoir de décision en acceptant le choix arrêté par la direction du Relais Familial.

Les deux tableaux suivants indiquent les conditions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir, par François et ses parents.

Tableau 23
Conditions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir, par François et ses parents

| Conditions susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir par l'adolescent et ses parents. | Actions allant dans le sens d'une mise en oeuvre des conditions susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir par : - l'adolescent ; - <i>ses parents</i>. | Actions susceptibles d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir par : - l'adolescent ; - <i>ses parents</i>. |
|---|--|---|
| Favoriser l'expression et l'écoute | Le référent propose deux rencontres à François pour préparer le planning des vacances. (A14, A12, A22 et A66) | - <i>Il n'est pas proposé aux parents de participer à l'élaboration de l'organisation des vacances de leur fils. (A24, A36 et A144)</i> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>Favoriser la problématisation de la situation</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Lors de la première rencontre, François dit qu'il n'a pas de vacances. Le référent propose à François de téléphoner au patron pour vérifier cette information. François refuse. Le référent s'appuie sur la question des dates de congés de François pour aborder avec lui les difficultés rencontrées en apprentissage. (A70, A72, A76, A80, A84 et A92) - François n'ayant pas demandé les dates de ses congés à son patron, lors de la seconde rencontre, le référent téléphone au patron pour que celui les communique. (A92 et A96) - Le référent rappelle à François l'alternance des week-ends chez son père et sa mère et lui suggère de passer quelques jours en famille, pendant les vacances. (F64, F66, F74, F128, F194, F196, A6, A22, A48, A104 et A140) - Le référent relève que François désire participer au camp. (A40 et A48) | |
|--|---|--|

Tableau 24

Conditions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir, par François et ses parents (suite)

| | | |
|--|--|--|
| <p>Conditions susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir par l'adolescent et ses parents. (Suite)</p> | <p>Actions allant dans le sens d'une mise en oeuvre des conditions susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir par : - l'adolescent ; - ses parents. (Suite)</p> | <p>Actions susceptibles d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir par : - l'adolescent ; - ses parents. (Suite)</p> |
|--|--|--|

| | | |
|---|---|--|
| Favoriser l'engagement dans un conflit | | |
| Favoriser la prise en compte du point de vue de l'adolescent | <ul style="list-style-type: none"> - Le référent retient les propositions de François. (F2, F50, F128, A102 et A104) - Le référent soutient l'idée de participation au camp. (F2, F30, F46, F48, F128 et A4) - Le référent soutient l'organisation du séjour en famille proposée par François. (A40 et A60) - Le référent présente à la chef de service les demandes de François qui sont acceptées. (F128, A116 et A126) | |
| Favoriser la détermination du choix (par le père qui détient seul l'autorité parentale) | | - C'est la chef de service qui entérine le planning présenté par le référent. Les parents en sont informés par courrier. (F2, F50, F52, F120, F128, A34, A116, A126 et A136) |
| Favoriser la mise en oeuvre du choix (pour l'adolescent) | L'équipe accepte que François participe au camp. (F2, F128 et A48) | |
| Favoriser l'accompagnement de la mise en oeuvre du choix (pour ses parents) | - L'alternance des week-ends de François chez son père et chez sa mère, ordonnée par le juge, est respectée. (F74, F194, F196, A6 et A140) | |
| Favoriser l'évaluation, par l'adolescent et ses parents, de leur participation à : - l'élaboration (pour l'adolescent et ses parents) - la mise en oeuvre (pour l'adolescent et éventuellement ses parents) - l'accompagnement de la mise en oeuvre (pour les parents) | - 2 ou 3 semaines après la reprise, François et le référent reparlent des vacances. (A46) | |

Nous remarquons qu'une seule condition susceptible de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir, par les parents, a été réalisée : à savoir le respect de l'ordonnance judiciaire à propos des séjours de François en famille, lors de la mise en oeuvre de la décision. Quant aux autres phases, seules des conditions risquant d'entraver une telle dynamique ont été pratiquées. En effet, il n'a pas été proposé

aux parents de participer à l'élaboration. Le choix retenu a été entériné par la direction du Relais Familial, et non par le père, détenteur de l'autorité parentale. Les conditions favorables à l'exercice de son pouvoir d'agir, par l'adolescent, ont été réalisées. C'est, en effet, lors de deux rencontres proposées par son éducateur référent, que François a énoncé les choix finalement arrêtés.

Les deux tableaux suivants indiquent les actions, réalisées par François, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation.

Tableau 25

Actions, réalisées par François, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir

| Capacités susceptibles d'être développées par l'adolescent | Action(s) allant dans le sens du développement de la capacité | Action(s) susceptible(s) d'entraver le développement de la capacité |
|---|---|--|
| S'exprimer, écouter | <p>François participe aux 2 rencontres proposées par le référent. (A12, A14, A22 et A66)</p> <p>Après la première rencontre avec son référent, François demande à son frère ce qu'il fait pendant les vacances. François apprend, par son frère, l'organisation d'un camp par le Relais pour le jour de l'an. (F32, F34, F36, F38, F42, F128 et F134)</p> | <p>Entre les 2 rencontres avec son référent, François n'a pas demandé à son patron ses dates de congé. (A92)</p> |

Tableau 26

Actions, réalisées par François, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir (suite)

| Capacités susceptibles d'être développées par l'adolescent (Suite) | Action(s) allant dans le sens du développement de la capacité (Suite) | Action(s) susceptible(s) d'entraver le développement de la capacité (Suite) |
|--|---|---|
| Problématiser | Lors de la seconde rencontre, François a une idée de planning pour ses vacances. (A24 et A48) Il désire passer du temps chez son père. Il dit qu'il en a déjà parlé avec son père. (A40 et A60) Il demande aussi à participer au camp organisé par le Relais avec son frère. (F2, F30, F128, A40 et A48) Il entend le rappel à la loi concernant l'alternance des week-ends entre son père et sa mère. (F74, F194, F196, A22 et A140) | |
| S'engager dans un conflit | | |
| Influencer | Les propositions de François sont retenues par le référent qui les présente pour approbation à la chef de service qui les accepte. (F2, F50, F128, A102, A104, A116 et A126) | |
| Mettre le choix en oeuvre | <ul style="list-style-type: none"> - Après la seconde rencontre avec son référent, François téléphone à son père et à sa mère pour organiser ses séjours chez eux. (F78, F80 et F84) - Le planning prévu est respecté : <ul style="list-style-type: none"> - François passe quelques jours chez son père. (F2, F4 et A4) - François participe au camp avec son frère. (F2, F4 et A4) - François passe un week-end prolongé chez sa mère. (F2, F4, A4 et A6) | |
| Tirer profit de sa participation à : - l'élaboration - la mise en oeuvre | 2 ou 3 semaines après la rentrée, François parle de ses vacances avec le référent. (A46) | |

L'incapacité de François à parler des congés avec son employeur est la seule action allant à l'encontre de l'exercice d'un pouvoir d'agir : il a participé aux rencontres, il a fait part de ses souhaits à son référent, il a convenu avec ses parents de ses séjours chez eux et il a mis en oeuvre l'organisation prévue. Seule la capacité à s'engager dans un conflit n'a pas été activée.

Le père détenant seul l'autorité parentale et le pouvoir de décision, la mère de l'adolescent n'est susceptible d'exercer qu'un pouvoir de persuasion. Le tableau suivant indique les actions, réalisées par le père, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir de décision basé sur l'argumentation, et celles réalisées par la mère, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation.

Tableau 27
Actions, réalisées par les parents, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir

| Capacités susceptibles d'être développées par les parents. | Action(s) allant dans le sens du développement de la capacité | Action(s) susceptible(s) d'entraver le développement de la capacité |
|---|--|--|
| S'exprimer, écouter | | |
| Problématiser | Le père et son fils ont envisagé de passer du temps ensemble. (A40 et A60) | |
| S'engager dans un conflit | | |
| Déterminer un choix | | |
| Accompagner la mise en oeuvre du choix | - Les parents accueillent leurs fils comme prévu. (F2, F4, A4 et A6) | |
| Tirer profit de leur participation à : - l'élaboration ; - éventuellement la mise en oeuvre | | |

2.1.2 Les décisions concernant l'organisation des vacances de Pâques 1998

Nous présentons les traitements des données portant sur les décisions concernant l'organisation des vacances de Pâques 1998.

Les quatre tableaux suivants indiquent la chronologie des actions.

Tableau 28
Chronologie des actions

| Moment | Organisation de ses vacances de Pâques 98, selon François | Organisation des vacances de Pâques 98 de François, selon Alain (réfèrent) |
|---------------|--|--|
| | François n'est pas en congé. (F2) | François n'est pas en congé. (A2) Le Relais est fermé. (A2) Le Relais étant fermé, Alain ne sent pas François prêt à affronter 15 jours de solitude. (A2) C'est la première fois qu'Alain traite ce type de situation. (A50) Si le frère de François avait été au Relais à cette période, Alain aurait accepté que François y reste. (A54, A56 et A58) Alain estime que François est trop grand pour qu'une famille d'accueil soit envisagée. (A60) Alain n'envisage pas de placer François dans une autre structure éducative. Ce dernier ne l'accepterait pas. (A62 et A64) Ne reste que la solution FJT. (A64) Alain ne souhaite pas que François soit dans le même FJT que son frère, pour qu'il ait à se débrouiller seul. (A2, A76, A78, A114, A118, A124 et A126) |

| | | |
|--|--|--|
| Réunion générale du person- nel du Relais pour organiser les vacances | Alain soumet l'idée de l'hébergement à la chef de service ou au directeur. (F48) La proposition est acceptée. (F48) | Alain aborde en réunion générale la situation de François et soumet le problème de la solitude. (A36) Alain émet la solution FJT. (A36) C'était la seule solution. (A70) Les autres participants à la réunion générale n'émettent pas d'idées. (A74) Pour Alain, c'est au directeur de prendre la décision finale. (A40 et A48) C'est, une fois qu'il a l'aval de la direction (A68), qu'Alain parle de cette possibilité à François. (A40) |
|--|--|--|

Tableau 29
Chronologie des actions (suite)

| | | |
|------------------------------|---|--|
| Moment (Suite) | Organisation de ses vacances de Pâques 98, selon François (Suite) | Organisation des vacances de Pâques 98 de François, selon Alain (référent) (Suite) |
|------------------------------|---|--|

| | | |
|--|---|--|
| <p>Entretien entre François et Alain</p> | <p>3 semaines avant les vacances, Alain apprend à François qu'il n'y aura pas d'adulte au Relais pendant les vacances. (F2 et F4) En effet, François pensait jusqu'alors que le Relais serait ouvert et qu'il pourrait y résider. (F8) C'est la première fois que François connaît ce type de situation. (F38) François et Alain tombent d'accord sur le fait que le premier ne peut rester seul au Relais. (F2, F12 et F18) Il faut trouver un point de chute pour François. (F2 et F10) François n'a pas d'idée. (F20)</p> | <p>Alain met en place une rencontre avec François (A102) juste après la réunion générale consacrée aux vacances pour organiser cette période avec lui. (A40, A80 et A82) C'est le 4 avril, environ trois semaines avant les vacances. (A40, A42 et A44) La rencontre se déroule au bureau des éducateurs. (A100) Alain apprend à François que le Relais est fermé pendant les vacances. (A28) En fait, François possédait cette information mais ne l'avait pas dit à Alain. (A84, A90 et A94) François hésite à rester seul au Relais. (A2) Les vacances se rapprochant, Alain craignant manquer de temps, prépare seul, le planning des vacances de François. (A104) Alain soumet à François l'organisation qu'il a préparée. (A104) François accepte l'organisation proposée. (A104) Alain évoque la MJC, "L.", le FJT. (A114) François exprime sa préférence pour le FJT. (A114) François demande à dîner un soir ou deux avec son frère. (A104 et A136) Alain énonce qu'il préférerait que François ne soit pas dans le même lieu que son frère. (A114)</p> |
|--|---|--|

Tableau 30
Chronologie des actions (suite)

| Moment (Suite) | Organisation de ses vacances de Pâques 98, selon François (Suite) | Organisation des vacances de Pâques 98 de François, selon Alain (réfèrent) (Suite) |
|--------------------------|--|--|
| Détermination | <p>Pendant la semaine suivante (F136), Alain s'est informé ; pas de possibilité à la MJC. (F16)</p> <p>Il existe une possibilité au FJT, où le frère de François est hébergé. (F16, F44 et F46)</p> <p>Alain soumet l'idée à François. (F138)</p> <p>François accepte la solution FJT. (F44 et F46)</p> <p>François et Alain visitent le FJT, rencontrent le directeur. François signe les formulaires administratifs. (F50, F54 et F56)</p> | <p>Après la rencontre avec François, Alain s'informe des structures susceptibles d'accueillir François. (A8 et A140)</p> <p>François ne participe pas à cette recherche. Alain estime qu'il a suffisamment à faire avec son apprentissage. (A144)</p> <p>Seul le FJT est envisageable avec chambre disponible et transports en commun à proximité. (A8)</p> <p>Alain prend rendez-vous avec le directeur du FJT. (A156 et A158)</p> <p>Alain et François rencontrent le directeur. Un contrat est établi. (A8)</p> <p>François le signe. Alain le contre signe. (A164, A166 et A168)</p> |

| | | |
|-----------------------|---|---|
| <p>Mise en oeuvre</p> | <p>François informe sa mère de cette situation. (F74 et F78) Sa mère trouve intéressant ce qui est prévu. (F82) François qui n'a pas vu son père ne l'informe pas. (F74 et F76) Il en parle à son frère. (F88)</p> <p>François passe toutes les soirées avec son frère hébergé lui aussi au FJT. (F92, F94 et F96) Il rencontre aussi d'autres jeunes. (F100) Il participe aux activités sportives. (F104 et F106)</p> | <p>François aide Alain à porter ses affaires. (A170 et A172) Un planning précise les visites de l'éducateur de permanence. (A8) François avertit ses parents de cette organisation. (A220 et A222) Alain n'a pas de contact avec les parents au sujet de cette période. (A224)</p> <p>Alain informe l'assistante sociale de l'ASE "entre deux portes". (A228, A230 et A234) L'assistante sociale trouve le projet intéressant. (A236)</p> |
|-----------------------|---|---|

Tableau 31
Chronologie des actions (suite)

| | | |
|---------------------------------------|--|---|
| <p>Moment (Suite)</p> | <p>Organisation de ses vacances de Pâques 98, selon François (Suite)</p> | <p>Organisation vacances de Pâques 98 de François, selon Alain (réfèrent) (Suite)</p> |
|---------------------------------------|--|---|

| | | |
|-------------------|--|---|
| <p>Evaluation</p> | <p>François a appris à se débrouiller seul pour préparer ses repas. (F114)</p> | <p>A son retour de vacances, Alain lit, à sa reprise de travail, le cahier des éducateurs. (A186) Il contacte le directeur du FJT par téléphone pour connaître son point de vue sur le comportement de François. (A208) François a parfaitement respecté le règlement intérieur du FJT. (A182) François ne s'est pas rendu à son travail à deux ou trois reprises. (A146 et A180) A son retour, Alain rencontre François pendant une demi heure, trois quart d'heure. (A192 et A198) Il l'interroge sur cette période. (A192) François évoque la gestion de son budget alimentation. (A22) Alain cherche à savoir pourquoi François ne s'est pas rendu à son travail. (A204) Alain et François téléphonent au patron pour prendre rendez-vous. (A200 et A202) Alain et François rencontrent le patron et s'entretiennent des difficultés de l'adolescent pendant cette période. (A202) Alain ne pose pas de question au frère de François. (A212 et A214) Alain prend en compte les difficultés rencontrées par François au cours de cette période pour argumenter la nécessité d'un soutien éducatif intense auprès de François. (A204)</p> |
|-------------------|--|---|

Les deux tableaux suivants indiquent le ou les participants aux phases du processus décisionnel.

Tableau 32
Participants aux phases du processus décisionnel

| Phase | François | François et ses parents | Les parents | Autres |
|---------------|--|--|--|--|
| Définition | | | | - L'éducateur référent : organisation de l'hébergement de François pendant les vacances. |
| Information | - François et l'éducateur référent : A la suite de la réunion générale, l'éducateur référent fait part à François de l'idée du FJT. | - François à sa mère : par téléphone, pour l'informer de la mise en place du FJT. | - L'équipe du Relais aux parents : par courrier ; planning des vacances de leur fils. | - L'éducateur référent et la direction : lors de la réunion générale. François serait le seul adolescent à rester au Relais. - L'éducateur référent et l'assistante sociale de l'ASE : "entre 2 portes" pour l'informer du FJT. |
| Analyse | | | | - L'éducateur référent et la direction : En réunion générale ; François ne peut pas rester seul au Relais. |
| Résolution | | | | - L'éducateur référent et la direction : proposer un hébergement hors Relais. |
| Détermination | | | | - La direction et l'éducateur référent : François sera hébergé en FJT. |

Tableau 33

Participants aux phases du processus décisionnel (suite)

| Phase (Suite) | François (Suite) | François et ses parents (Suite) | Les parents (Suite) | Autres (Suite) |
|----------------|---|---------------------------------|---------------------|---|
| Mise en oeuvre | <p>- François : il accepte l'idée du FJT, visite le FJT et co-signe le contrat. Il est hébergé au FJT.</p> <p>- François et un éducateur du Relais : suivi au cours du séjour au FJT.</p> | | | - L'éducateur référent : il contacte le FJT. |
| Évaluation | <p>- François et l'éducateur référent : 1 entretien.</p> <p>- François, le patron et l'éducateur référent : 1 rencontre à propos des difficultés en apprentissage pendant les vacances.</p> | | | - L'éducateur référent et le directeur du FJT : par téléphone. |

Nous constatons que François n'a pas participé à l'élaboration de la décision. Il a accepté le choix proposé par l'équipe éducative. Les parents n'ont pas pris part aux phases de l'élaboration. Le père de l'adolescent n'a pas contesté le choix de la direction. Les parents n'ont pas pris part à la mise en oeuvre du choix.

Les deux tableaux suivants indiquent les conditions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir, par François et ses parents.

Tableau 34

Conditions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir, par François et ses parents

| Conditions susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir par l'adolescent et ses parents. | Actions allant dans le sens d'une mise en oeuvre des conditions susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir par : - l'adolescent ; - ses parents. | Actions susceptibles d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir par : - l'adolescent ; - ses parents. |
|---|---|--|
| Favoriser l'expression et l'écoute | Le référent organise une rencontre avec François pour lui proposer une organisation de la période des vacances. (A40, A80, A82 et A102) | |
| Favoriser la problématisation de la situation | | - Le référent n'a pas de contact avec les parents à propos de la période des vacances de Pâques. (A224) - François n'est pas en congé. Le Relais est fermé. C'est le référent qui envisage que l'adolescent soit hébergé en FJT. Il propose cette organisation à la direction qui l'approuve. Ce n'est qu'une fois cet accord obtenu que le référent parle de cette organisation avec François. (F2, F48, A2, A36, A40, A64, A68 et A104) |
| Favoriser l'engagement dans un conflit | | |
| Favoriser la prise en compte du point de vue de l'adolescent | Le référent soumet la proposition de l'hébergement en FJT à François qui l'accepte. (F44, F46, F138 et A104) | |
| Favoriser la détermination du choix par les parents | | <i>La direction du Relais Familial entérine la proposition du référent. (A68)</i> |

Tableau 35

Conditions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir, par François et ses parents (suite)

| Conditions susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir par l'adolescent et ses parents. (Suite) | Actions allant dans le sens d'une mise en oeuvre des conditions susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir par : - l'adolescent ; - ses parents. (Suite) | Actions susceptibles d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir par : - l'adolescent ; - ses parents. (Suite) |
|---|---|--|
| Favoriser la mise en oeuvre du choix (pour l'adolescent) | - Le référent et François font la liste des FJT susceptibles d'accueillir le second. (A114) - Le référent organise une rencontre entre François et le directeur du FJT. (F50, F54, A156 et A158) | C'est le référent qui contacte les FJT. Seul l'un d'entre eux peut accueillir François. (F136, A8, A140 et A144) |
| Favoriser l'accompagnement de la mise en oeuvre du choix (pour ses parents) | | |
| Favoriser l'évaluation, par l'adolescent et ses parents, de leur participation à : - l'élaboration (pour l'adolescent et ses parents) - la mise en oeuvre (pour l'adolescent et éventuellement ses parents) - l'accompagnement de la mise en oeuvre (pour les parents) | - A la fin des vacances de Pâques, le référent contacte le directeur du FJT. (A208) - Le référent rencontre François pour faire le point sur cette période. (A192 et A198) - Le référent et François rencontrent le patron. (A200 et A202) - Le référent prend en compte les difficultés rencontrées par François au cours de cette période, pour argumenter la nécessité d'un soutien éducatif intense auprès de François. (A204) | |

Le référent a organisé une rencontre avec François pour lui présenter le choix envisagé en équipe et lui demander son avis. Il l'a également accompagné dans la mise en oeuvre de ce choix. L'évaluation a permis à l'adolescent de réfléchir avec son référent au sujet de ses difficultés en apprentissage. Le référent n'a pas sollicité les parents au cours de la prise de décision, mais les a seulement informés du choix retenu.

Le tableau suivant indique les actions, réalisées par François, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation.

Tableau 36

Actions, réalisées par François, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir

| Capacités susceptibles d'être développées par l'adolescent | Action(s) allant dans le sens du développement de la capacité | Action(s) susceptible(s) d'entraver le développement de la capacité |
|---|---|--|
| S'exprimer, écouter | François énonce sa préférence pour être hébergé dans le même FJT que son frère, alors que le référent préférerait qu'il réside dans un autre FJT. (A114) | |
| Problématiser | | François accepte la proposition de son référent. (F44, F46 et A104) |
| S'engager dans un conflit | | |
| Influencer | | |
| Mettre le choix en oeuvre | <ul style="list-style-type: none"> - Seul le FJT dans lequel est hébergé le frère de François est susceptible d'accueillir ce dernier. François rencontre le directeur du FJT et signe le contrat de résidence. (F56, A8, A164, A166 et A168) - François informe sa mère de l'organisation mise en place pour la période des vacances. (F74, F78, A220 et A222) | |

| | | |
|--|--|--|
| Tirer profit de sa participation à : - l'élaboration - la mise en oeuvre | - François et le référent échangent leur point de vue à propos de son séjour au FJT. (A192 et A198) - François et le référent rencontrent le patron pour parler des difficultés d'apprentissage de l'adolescent au cours de cette période. (A202) | |
|--|--|--|

Les formalités accomplies lors de la mise en oeuvre du choix retenu, l'hébergement en FJT, et la réflexion au cours de l'évaluation, constituent les seules actions allant dans le sens de l'exercice, par François, d'un pouvoir d'agir. Son absence à l'élaboration de la décision entrave l'exercice de ce pouvoir.

Le tableau suivant indique les actions, réalisées par le père, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir de décision basé sur l'argumentation, et celles réalisées par la mère, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation.

Tableau 37

Actions, réalisées par les parents, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice, par les parents, d'un pouvoir d'agir

| Capacités susceptibles d'être développées par les parents. | Action(s) allant dans le sens du développement de la capacité | Action(s) susceptible(s) d'entraver le développement de la capacité |
|---|---|--|
| S'exprimer, écouter | La mère est informée par son fils de l'organisation de la période des vacances. Elle trouve intéressant ce qui est prévu. (F74, F78, F82, A220 et A222) | |
| Problématiser | | |
| S'engager dans un conflit | | |
| Déterminer un choix | | |
| Accompagner la mise en oeuvre du choix | | |

| | | |
|---|--|--|
| Tirer profit de leur participation à : - l'élaboration ; - éventuellement la mise en oeuvre | | |
|---|--|--|

Seul l'échange entre l'adolescent et sa mère représente une action allant dans le sens de l'exercice d'un pouvoir d'agir par celle-ci.

2.1.3 Les décisions concernant l'organisation des vacances d'été 1998

Nous présentons les traitements effectués sur les données portant sur les décisions concernant l'organisation des vacances d'été 1998.

Les six tableaux suivants indiquent la chronologie des actions.

Tableau 38
Chronologie des actions

| Moment | Organisation de son été 98, selon François | Organisation de l'été 98 de François, selon Alain (référent) Organisation de l'été 98 de François, selon Alice (chef de service) |
|---------------|---|---|
| | | <i>Les vacances sont préparées en mai, juin. Chaque enfant a son projet de vacances. (AL2)</i> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>1^{er} entretien entre François et Alain : 1^{er} planning (Détermination)</p> | <p>En juin, François rencontre Alain, dans le bureau des éducateurs. (F4, F6, F10, F104 et F114) Alain veut parler de l'organisation des vacances de François. (F12)</p> <p>François a pour projet d'aller chez sa soeur. (F14, F16 et F18) François soumet cette idée à Alain. (F36 et F44)</p> <p>François va tous les quinze jours environ chez sa soeur. (F20 et F24) Depuis longtemps il a envisagé, à la demande de sa soeur, d'aller en vacances chez elle. (F34 et F36)</p> | <p>Un mois et demi, un mois à l'avance, Alain propose à François un entretien pour organiser l'été. (A28, A36, A38 et A52)</p> <p>François arrive avec ses dates de congé. (A46, A48 et A52) Il prend 3 semaines de congés sur les 5 auxquelles il a droit. (A4 et A6) François et Alain organisent l'été. (A46 et A52) Alain propose à François de partir en camping avec son frère. (A54, A56 et A60) <i>Le Relais veut qu'il fasse une expérience en auberge de jeunesse. (AL2)</i> François dit qu'il a prévu autre chose. (A58 et A62) François envisage de passer 2 semaines chez sa soeur et une semaine chez son père et sa mère. (A6, A46 et A62)</p> |
|---|---|--|

Tableau 39
Chronologie des actions (suite)

| | | |
|----------------------------------|---|---|
| <p>Moment (Suite)</p> | <p>Organisation de son été 98, selon François (Suite)</p> | <p>Organisation de l'été 98 de François, selon Alain (référent) Organisation de l'été 98 de François, selon Alice (chef de service) (Suite)</p> |
|----------------------------------|---|---|

| | | |
|---|--|--|
| <p>1^{er} entretien entre François et Alain : 1^{er} planning (Détermination) (Suite)</p> | <p>Alain ne vérifie pas cette suggestion auprès de la soeur. (F220 et F222) François n'a pas d'autres idées en tête. (F38) Alain est d'accord pour que François aille chez sa soeur. (F46)</p> | <p>Alain ne contacte pas la soeur. (A66 et A72) Alain accepte ce projet. (A68) Alain et François précisent les dates de ce séjour chez la soeur. (A64) Ils étudient aussi le budget nécessaire à ce séjour. (A78, A80, A84 et A86) Alain ne vérifie pas les comptes de François. (A86 et A90) Il est aussi prévu que François passe quelques jours chez sa mère et quelques jours chez son père. (A6 et A46)</p> |
| <p>2^{ème} entretien entre François et Alain : Modification du planning arrêté début juin. 2^{ème} planning</p> | | <p>A la mi-juin, Alain revoit François car le patron a modifié les dates de congé de François. (A92, A94 et A96) Ce qui compte pour Alain, c'est que François ait bien ses cinq semaines de congé dans l'année. (A94) Lors de cette rencontre, Le projet du séjour de François chez sa soeur reste valide. Seules les dates doivent en être modifiées. Ce changement ne pose aucun problème. (A94) Alain ne prévoit pas de séjour à la MJC pour François qui doit être en juillet au Relais, et en août, en famille. (A120, A122 et A126)</p> |
| | | <p>Alain transmet l'organigramme à la chef de service car d'autres personnes vont intervenir au cours de l'été. (A98) Tout est planifié, en particulier les changements de lieux. (A24)</p> |

Tableau 40
Chronologie des actions (suite)

| | | |
|----------------------------------|---|--|
| <p>Moment (Suite)</p> | <p>Organisation de son été 98, selon François (Suite)</p> | <p>Organisation de l'été 98 de François, selon Alain (réfèrent) <i>Organisation de l'été 98 de François, selon Alice (chef de service)</i> (Suite)</p> |
| | <p>C'est le patron qui propose à François de prendre 15 jours en juillet. (F246) En ce qui concerne août, il y a suffisamment d'ouvriers au travail. François prend une semaine. (F252) François accepte les dates de congé proposées par son patron. (F246 et F250) François veut garder 2 semaines de vacances pour cet hiver. (F256) François est donc en congé deux semaines en juillet et la dernière semaine d'août. (F2) François travaille les deux premières semaines de juillet. Il reste au Relais. (F84, F86 et F88) Il faut organiser son hébergement durant les trois premières semaines d'août, parce qu'il n'y a personne au Relais. (F122)</p> | <p>Alain prend ses congés. (A8, A22, et A50) Une éducatrice stagiaire assure, au cours de cette période, le suivi de François. (A58) Le planning prévu entre François et Alain va être modifié. le patron a de nouveau modifié les dates de congé de François. (A2, A6, A8 et A48) <i>Toutes les dates de vacances d'Alain sont modifiées au dernier moment. (AL2)</i> <i>Le Relais est informé de ce fait, le 3 ou 4 juillet. (AL2)</i></p> |

Tableau 41
Chronologie des actions (suite)

| | | |
|------------------------------|--|---|
| Moment (Suite) | Organisation de son été 98, selon François (Suite) | Organisation de l'été 98 de François, selon Alain (référent) <i>Organisation de l'été 98 de François, selon Alice (chef de service)</i> (Suite) |
|------------------------------|--|---|

| | | |
|--|---|---|
| <p>Entretien entre François et la direction. Modification du planning arrêté fin juin. 3ème planning</p> | <p>Au cours de la même rencontre (début juin) (F104), en ce qui concerne les trois premières semaines d'août, Alain propose un hébergement au FJT ou à la MJC, après en avoir parlé avec la chef de service et le directeur. (F94, F104 et F122)</p> <p>François choisit la MJC (F94 et F124) parce que son frère y réside depuis le mois de juin ou juillet (F140 et F144) et qu'il y a des copains. (F100)</p> <p>François rencontre régulièrement son frère. (F142)</p> <p>Alain téléphone le lendemain de la rencontre à la MJC. (F132)</p> <p>Il reste une place disponible à la MJC. (F136)</p> <p>Alain inscrit François. (F94)</p> <p>François ne va pas visiter. Il connaît. (F140)</p> <p>Il est prévu que François séjourne 3 semaines à la MJC. (F164 et F204)</p> <p>Une éducatrice aide François à emménager à la MJC et le suit durant son séjour. (F152)</p> <p>François rencontre son frère tous les soirs. (F154)</p> | <p>C'est l'éducatrice et la direction du Relais qui mettent en place le séjour en MJC. (A128)</p> <p><i>François et sa copine sont retrouvés, à une ou deux reprises, dans la même chambre. Estimant ce genre de situation difficile à gérer pendant l'été, le directeur met en place l'hébergement en MJC. (AL6)</i></p> <p><i>Cet hébergement est mis en place mi-juillet. (AL6)</i></p> <p><i>La chambre en MJC est louée pour juillet et août. (AL10)</i></p> <p>Pendant ce séjour à la MJC, une éducatrice rencontre François deux fois par semaine. (A58 et AL14)</p> |
|--|---|---|

Tableau 42
Chronologie des actions (suite)

| | | |
|--|--|---|
| <p>Moment (Suite)</p> | <p>Organisation de son été 98, selon François (Suite)</p> | <p>Organisation de l'été 98 de François, selon Alain (réfèrent) <i>Organisation de l'été 98 de François, selon Alice (chef de service)</i> (Suite)</p> |
| <p>Mise en oeuvre du séjour de François chez sa soeur, en juillet</p> | <p>François informe sa mère et son père de son séjour chez sa soeur. (F54, F56, F58 et F62) François pense qu'Alain n'en parle ni à son père ni à sa mère. (F66) François part pendant ses deux semaines de congé chez sa soeur. (F2) Il séjourne sans ses frères et soeurs. (F74) François va se baigner avec sa soeur, "faire des trucs comme ça". (F72)</p> | <p>Alain n'est pas en contact avec les parents. (A146 et A150)</p> |
| <p>Demande de modification de l'organisation de la semaine de congé d'août</p> | <p>Il est prévu que François passe sa dernière semaine de congé d'août chez sa mère. (F206) Courant août, François demande à l'éducatrice qui le suit de prolonger son séjour à la MJC d'une semaine, le temps de son congé. (F164) Cette demande est formulée peu de temps avant cette semaine de congé. (F228)</p> | <p><i>L'éducatrice trouve très riche l'expérience que vit François en MJC. Elle le pousse à la poursuivre jusqu'à la fin du mois. (AL14)</i></p> |

| | | |
|---|---|---|
| Détermination de l'organisation de la semaine de congé d'août | L'éducatrice en parle avec le directeur du Relais. (F164) François obtient satisfaction. (F164) Sa mère accepte ce changement. (F208 et F210) | <i>Ni l'éducatrice, ni la chef de service ne contactent les parents de François en ce qui concerne la modification de son planning. François s'arrange directement avec eux. (AL20 et AL22) La chef de service avertit l'assistante sociale des modifications de planning. (AL26)</i> |
|---|---|---|

Tableau 43
Chronologie des actions (suite)

| Moment (Suite) | Organisation de son été 98, selon François (Suite) | Organisation de l'été 98 de François, selon Alain (réfèrent) Organisation de l'été 98 de François, selon Alice (chef de service) (Suite) |
|---|---|--|
| Mise en oeuvre du mois d'août, y compris de la semaine de congé | François passe tout le mois d'août à la MJC, y compris sa semaine de congé. (F92 et F164) Il prévient sa mère qu'il ne va pas chez elle pendant la dernière semaine d'août et qu'il reste à la MJC. (F208) Durant cette semaine, François sort et se promène avec des copains. (F170) François passe, comme en cours d'année, ses week-ends en famille. (F174) | <i>François passe les week-ends en famille. (AL18 et AL28)</i> |

| | | |
|-------------------------|---|--|
| <p>Evalua- tion</p> | <p>L'éducatrice qui a suivi François au cours de l'été, fait un rapport pour Alain. (F180)</p> <p>François ignore ce que contient ce rapport. (F184)</p> <p>A sa reprise du travail, Alain rencontre François pour faire le bilan de l'été. (F190)</p> <p>François n'a pas eu d'absence au travail, durant l'été. (F230)</p> <p>Ils parlent de la MJC et du travail. (F236)</p> | <p>Alain rencontre à son retour de vacances l'éducatrice stagiaire qui a suivi François au cours de l'été. (A100)</p> <p>Cette éducatrice lui laisse un rapport. (A104 et A110)</p> <p>Le rapport indique que François a parfaitement géré son temps et son argent. (A110)</p> <p><i>François n'a jamais été en retard à son travail. Il s'est très bien débrouillé. Il a montré qu'il est capable de se prendre en charge à l'extérieur. (AL14)</i></p> <p>Alain ne reparle pas avec François des temps en famille. (A112)</p> <p>Alain utilise le bon fonctionnement de François pendant tout son séjour à la MJC, dans le cadre de la prolongation d'aide jeune majeur. Alain pousse François à rapidement prolonger cette expérience. (A114 et A134)</p> <p><i>A cette même occasion, la chef de service s'appuie sur l'expérience de l'été pour l'encourager à reprendre cette démarche. (AL34 et AL36)</i></p> |
|-------------------------|---|--|

Les trois tableaux suivants indiquent le ou les participants aux phases du processus décisionnel.

Tableau 44
Participants aux phases du processus décisionnel

| Phase | François | François et ses parents | Les parents | Autres |
|------------|--|-------------------------|-------------|--------|
| Définition | <p>- François et l'éducateur référent : une rencontre pour envisager l'organisation des vacances.</p> | | | |

| | | | | |
|------------------|---|--|--|---|
| Informa- tion | <p>- François et son patron : dates de congé.</p> <p>- François et sa sœur : ils envisagent de passer du temps ensemble.</p> <p>- François et l'éducateur référent : 2 rencontres. Lors de la 1^{ère}, établissement d'un planning. Lors de la 2^{ème}, modification du 1^{er} planning. Etablissement d'un 2^{ème} planning.</p> <p>- François et la direction : modification du 2^{ème} planning et du lieu d'hébergement.</p> <p>- François, l'éducatrice stagiaire et la direction : organisation de la dernière semaine d'août.</p> | <p>- François et ses parents : il envisage de passer quelques jours chez chacun d'entre eux et en discute avec eux. Et plus tard, pour les informer de la modification du planning.</p> <p>- François et sa mère : pour la modification de planning, la dernière semaine d'août.</p> | | <p>- La chef de service et l'assistante sociale de l'ASE : information de la modification du planning.</p> |
|------------------|---|--|--|---|

Tableau 45
Participants aux phases du processus décisionnel (suite)

| | | | | |
|------------------|---------------------|---------------------------------------|------------------------|-------------------|
| Phase (Suite) | François (Suite) | François et ses parents (Suite) | Les parents (Suite) | Autres (Suite) |
|------------------|---------------------|---------------------------------------|------------------------|-------------------|

| | | | | |
|------------|--|---|--|--|
| Analyse | <p>- François et sa soeur : organisation de leur séjour commun.</p> <p>- François et l'éducateur référent : lors de la 1^{ère} rencontre, étude des idées de l'un et de l'autre.</p> <p>- François et la direction : modification du lieu d'hébergement.</p> <p>- François, l'éducatrice stagiaire et la direction : organisation de la dernière semaine d'août.</p> | <p>- François et ses parents : organisation de leurs rencontres.</p> | | |
| Résolution | <p>- François et sa soeur : organisation de leur séjour commun.</p> <p>- François et l'éducateur référent : lors de la 1^{ère} rencontre, refus du camping par François, étude du budget pour le séjour chez la soeur,...</p> <p>- François et la direction : modification du lieu d'hébergement.</p> <p>- François, l'éducatrice stagiaire et la direction : organisation de la dernière semaine d'août</p> | <p>- François et ses parents : organisation de leurs rencontres.</p> | | |

Tableau 46
Participants aux phases du processus décisionnel (suite)

| Phase (Suite) | François (Suite) | François et ses parents (Suite) | Les parents (Suite) | Autres (Suite) |
|----------------|--|---|---------------------|----------------|
| Détermination | <p>- François et sa soeur : organisation de leur séjour commun.</p> <p>- François et l'éducateur référent. le 2^{ème} accepte les propositions du 1^{er}. Etablissement de 2 plannings successifs.</p> <p>- François et la direction: pour la modification du 2^{ème} planning et de l'hébergement en cours d'été.</p> <p>- François, l'éducatrice stagiaire et la direction : organisation de la dernière semaine d'août.</p> | <p>- François et ses parents : organisation de leurs rencontres.</p> | | |
| Mise en oeuvre | <p>- François et sa soeur : séjour ensemble.</p> <p>- François et l'éducatrice stagiaire : déménagement et suivi.</p> | <p>- François et ses parents : il séjourne chez eux.</p> | | |
| Évaluation | <p>- François et l'éducatrice stagiaire : mi-août, bilan des 1^{ères} semaines à la MJC.</p> <p>- François, la chef de service et l'éducateur référent : le bilan positif de l'été ouvre des perspectives.</p> | | | |

François a participé à toutes les phases de l'élaboration. Ses choix ont été validés par la direction du Relais Familial. Il avait auparavant négocié, en famille, du temps chez les uns et chez les autres. S'il n'y a pas eu de contact direct entre l'équipe éducative et les parents, l'adolescent a du moins fait circuler l'information nécessaire au bon déroulement de l'été. Les parents n'ont pas contesté le planning établi.

Les trois tableaux suivants indiquent les conditions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir, par François et ses parents.

Tableau 47

Conditions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir, par François et ses parents

| Conditions susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir par l'adolescent et ses parents. | Actions allant dans le sens d'une mise en oeuvre des conditions susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir par : - l'adolescent ; - ses parents. | Actions susceptibles d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir par : - l'adolescent ; - ses parents. |
|---|---|---|
| Favoriser l'expression et l'écoute | - Le référent propose une rencontre à François pour organiser l'été. (F4, F104 et A52) - Le référent propose une autre rencontre à François après que le patron ait modifié les dates de congés. (A92, A94 et A96) | |

| | | |
|---|--|--|
| Favoriser la problématisation de la situation | <ul style="list-style-type: none"> - Le référent propose à François de partir en camping avec son frère. (A56, A60 et AL2) - Le référent et les membres de l'équipe laissent François s'organiser avec sa famille. (F220, F222, A66, A72, A146, A150, AL20 et AL22) - Courant juillet, le directeur du Relais demande à François de choisir entre le FJT ou la MJC pour l'hébergement de l'été. (F94, F104, F122, A128 et AL6) - Fin août, des membres de l'équipe et François envisagent la prolongation du séjour à la MJC. (F164 et AL14) | - Le référent n'est pas en contact avec la famille de François pour organiser l'été. (F66, A146 et A150) |
| Favoriser l'engagement dans un conflit | | |

Tableau 48

Conditions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir, par François et ses parents (suite)

| Conditions susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir par l'adolescent et ses parents. (Suite) | Actions allant dans le sens d'une mise en oeuvre des conditions susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir par : - l'adolescent ; - ses parents. (Suite) | Actions susceptibles d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir par : - l'adolescent ; - ses parents. (Suite) |
|--|--|--|
| Favoriser la prise en compte du point de vue de l'adolescent | - Le référent n'insiste pas sur la proposition de séjour en camping ou en auberge de jeunesse. Il retient les idées de François. Il accepte le projet de François de séjourner chez sa soeur et chez ses parents. (F46, A54, A56, A60, A68 et AL2) | |
| Favoriser la détermination du choix par les parents | | - Le référent n'est pas en contact avec la famille de François pour organiser l'été. (F66, A146 et A150) |

| | | |
|---|---|--|
| Favoriser la mise en oeuvre du choix (pour l'adolescent) | - François et le référent étudient le budget nécessaire au séjour chez la soeur. (A78, A80, A84 et A86) - Une éducatrice rencontre François 2 fois par semaine lors de ses séjours à Chambéry. (F152, A58 et AL14) | |
| Favoriser l'accompagnement de la mise en oeuvre du choix (pour ses parents) | | |

Tableau 49

Conditions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir, par François et ses parents (suite)

| | | |
|--|--|--|
| Conditions susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir par l'adolescent et ses parents. (Suite) | Actions allant dans le sens d'une mise en oeuvre des conditions susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir par : - l'adolescent ; - ses parents. (Suite) | Actions susceptibles d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir par : - l'adolescent ; - ses parents. (Suite) |
|--|--|--|

| | | |
|---|--|--|
| <p>Favoriser l'évaluation, par l'adolescent et ses parents, de leur participation à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'élaboration (pour l'adolescent et ses parents) - la mise en oeuvre (pour l'adolescent et éventuellement ses parents) - l'accompagnement de la mise en oeuvre (pour les parents) | <ul style="list-style-type: none"> - L'éducatrice qui a accompagné François au cours de l'été fait un rapport et en discute avec le référent. (A100, A104 et A110) - Le référent parle avec François principalement de ce qui concerne ses séjours à Chambéry. (F190, F236 et A112) - Les membres de l'équipe éducative se réfèrent à l'excellente adaptation de François au type de suivi assuré au cours de son séjour en MJC, pour l'inciter à continuer cette progression. (AL14, AL34, AL36 et A110) | |
|---|--|--|

Il est évident que l'adolescent a été pleinement associé à l'élaboration, à la mise en oeuvre et à l'évaluation des choix concernant l'été. Les membres de l'équipe éducative ont pris en compte les souhaits de François et l'ont aidé à les concrétiser. En ce qui concerne les parents, ils n'ont pas été sollicités pour participer à l'élaboration des décisions concernant leur fils.

Le tableau suivant indique les actions, réalisées par François, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation.

Tableau 50

Actions, réalisées par François, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir

| Capacités susceptibles d'être développées par l'adolescent | Action(s) allant dans le sens du développement de la capacité | Action(s) susceptible(s) d'entraver le développement de la capacité |
|---|--|--|
| S'exprimer, écouter | | |

| | | |
|--|---|--|
| Problématiser | <ul style="list-style-type: none"> - François discute avec des membres de sa famille de l'organisation de ses vacances. Ils établissent un projet. (F34, F36, A6, A46, A58 et A62) - Alors qu'il a déjà planifié ses vacances, François accepte la modification de la date de ses congés demandée par son patron. (F246 et F250) Il s'arrange directement avec sa soeur pour modifier le séjour chez elle. (F208, F210, AL20 et AL22) - Fin août, l'équipe éducative autorise François à séjourner une semaine de plus, s'il le désire, à la MJC. François envisage cette possibilité avec sa mère chez qui il devrait se rendre. (F208, F210, AL20 et AL22) | |
| S'engager dans un conflit | | |
| Influencer | <ul style="list-style-type: none"> - François présente son projet d'organisation de ses vacances à son référent. (F36, F44, A58 et A62) Le référent l'accepte. (F46 et A68) - La préférence exprimée par François concernant son hébergement pendant ses séjours à Chambéry est retenue par le directeur du Relais. (F94, F122, F124, F126 et F136) | |
| Mettre le choix en oeuvre | <ul style="list-style-type: none"> - François passe, comme prévu, 2 semaines avec sa soeur, et les week-ends chez ses parents. (F2, F174, AL18 et AL28) - François est hébergé à la MJC lors de ses séjours à Chambéry. (F92, F162, F168 et AL18) | |
| Tirer profit de sa participation à : - l'élaboration - la mise en oeuvre | François parle de ses vacances avec son référent. (F190 et F236) | |

François a su débattre avec plusieurs membres de sa famille afin d'envisager et d'organiser des séjours en commun au cours de l'été. Il a également négocié lui-même les modifications de ces séjours suite aux deux changements successifs de ses dates de congés. Il a mis en oeuvre l'organisation projetée.

Le tableau suivant indique les actions, réalisées par le père, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir de décision basé sur l'argumentation, et celles réalisées par la mère, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation.

Tableau 51

Actions, réalisées par les parents, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice, par les parents, d'un pouvoir d'agir

| Capacités susceptibles d'être développées par les parents. | Action(s) allant dans le sens du développement de la capacité | Action(s) susceptible(s) d'entraver le développement de la capacité |
|---|---|--|
| S'exprimer, écouter | | |
| Problématiser | - Les parents échangent avec leur fils pour organiser l'été. (F54, F56, F58 et F62) - Fin août, la mère et son fils discutent de la modification de planning. (F208, F210, AL20 et AL22) | |
| S'engager dans un conflit | | |
| Déterminer un choix | | |
| Accompagner la mise en oeuvre du choix | Les parents accueillent leur fils comme prévu, en particulier les week-ends. (F174, AL18 et AL28) | |
| Tirer profit de leur participation à : - l'élaboration ; - éventuellement la mise en oeuvre | | |

Les parents ont directement fixé, en lien avec leur fils, les temps communs au cours de l'été.

2.1.4 Les décisions concernant l'organisation des vacances de Noël 1998

Nous présentons les traitements effectués sur les données portant sur les décisions concernant l'organisation des vacances de Noël 1998.

Les deux tableaux suivants indiquent la chronologie des actions.

Tableau 52
Chronologie des actions

| Moment | Organisation de ses vacances de Noël 98, selon François | Organisation des vacances de Noël 98 de François, selon Alain (réfèrent) |
|---|---|---|
| | L'entreprise dans laquelle François est apprenti, ferme pendant deux semaines. François est donc en vacances pendant cette période. (F40) | Alain demande à François s'il est en congé pendant les vacances. François répond par l'affirmative. Le patron téléphone à Alain et lui confirme que l'entreprise est fermée du 23 décembre au 2 janvier. (A2, A4 et A6) |
| | Lors d'un week-end en famille, François, ses frères et sa soeur envisagent de passer Noël chez leur père. (F22, F24, F26 et F28) | |
| Rencontre entre François et Alain (Détermination) | Un mois avant les vacances, François rencontre Alain pour organiser les deux semaines. (F2, F6 et F8) Cette rencontre a lieu à l'initiative d'Alain, dans le bureau. (F14) François demande à aller chez son père pour la semaine de Noël. Alain est d'accord. (F8 et F20) François envisage de passer la seconde semaine chez sa mère. (F20 et F54) Les parents sont informés par courrier de l'organisation des vacances. (F86) | Alain rencontre François dans le bureau des éducateurs et lui demande ce qu'il compte faire pendant les vacances. François énonce le planning qu'il a préparé : Noël chez son père, puis séjour chez sa soeur et chez sa mère. (A32) Alain enregistre ce planning et le transmet à la chef de service. (A36) Le planning doit tenir compte des situations juridiques personnelles de chaque adolescent. (A34) L'ASE est informée par courrier du planning. (A38) |

Tableau 53
Chronologie des actions (suite)

| Moment (Suite) | Organisation de ses vacances de Noël 98, selon François (Suite) | Organisation des vacances de Noël 98 de François, selon Alain (réfèrent) (Suite) |
|--------------------------|---|---|
| | <p>Avant les vacances, François change d'avis : il n'ira pas chez sa mère et restera à Chambéry, la seconde semaine, pour passer le nouvel an avec ses copains. (F20 et F42)</p> <p>Alain est d'accord avec cette modification. (F52)</p> <p>François prévient sa mère de ce changement par téléphone. (F58 et F94)</p> | |
| <p>Mise en oeuvre</p> | <p>François reste une semaine chez son père. (F8 et F20)</p> <p>François passe la seconde semaine au Relais. (F20, F30, F32, F34 et F36)</p> <p>François se débrouille seul. (F64 et F68)</p> <p>Il n'y a pas grand monde au Relais. François passe beaucoup de temps avec des copains à la MJC. (F44, F46 et F48)</p> | <p>François passe Noël chez son père. (A16)</p> <p>François est à la MJC pour passer le 31 décembre avec des copains. (A16, A32, A46, A52 et A54)</p> <p>François s'est débrouillé avec son frère pour l'hébergement à la MJC. Ils ont fait cette démarche dans les règles. (A54, A56, A58, A60 et A62)</p> |
| <p>Évaluation</p> | <p>Après les vacances, François et Alain parlent de cette période au cours d'un repas. (F70)</p> <p>Il n'y a pas d'entretien à ce sujet. (F72)</p> | <p>Après les vacances, François et Alain parlent rapidement de cette période. (A62, A64 et A66)</p> |

Les deux tableaux suivants indiquent le ou les participants aux phases du processus décisionnel.

Tableau 54
Participants aux phases du processus décisionnel

| Phase | François | François et ses parents | Les parents | Autres |
|-------------|--|--|--|---|
| Définition | - François et l'éducateur référent : une rencontre pour organiser la période des fêtes. | | | |
| Information | - François, ses frères et sa soeur : au cours d'un week-end, discussion à propos de Noël. - François et l'éducateur référent : 1 rencontre pour envisager cette période. - François et son frère aîné : à propos de l'hébergement du 1 ^{er} à la MJC, au cours de la 2 ^{ème} semaine. | - François et sa mère : par téléphone, modification de l'organisation de la 2 ^{ème} semaine. | - L'équipe du Relais aux parents : par courrier ; planning des vacances de leur fils. | - L'éducateur référent et le patron : annonce par le 2 ^{ème} de la période de fermeture de l'entreprise. - L'éducateur référent à la chef de service : transmission du planning. - L'équipe du Relais à l'assistante sociale de l'ASE : par courrier ; planning des vacances de François. |

| | | | | |
|---------|--|--|--|--|
| Analyse | <p>- François, ses frères et sa soeur : au cours d'un week-end, ils envisagent de passer Noël chez leur père.</p> <p>- François et l'éducateur référent : 1 rencontre pour envisager cette période.</p> <p>- François et son frère aîné : à propos de l'hébergement du 1^{er} à la MJC, la 2^{ème} semaine.</p> | | | |
|---------|--|--|--|--|

Tableau 55
Participants aux phases du processus décisionnel (suite)

| Phase (Suite) | François (Suite) | François et ses parents (Suite) | Les parents (Suite) | Autres (Suite) |
|---------------|--|---------------------------------|---------------------|----------------|
| Résolution | <p>- François, ses frères et sa soeur : au cours d'un week-end, ils envisagent de passer Noël chez leur père.</p> <p>- François et l'éducateur référent : 1 rencontre pour envisager cette période.</p> <p>- François et son frère aîné : à propos de l'hébergement du 1^{er} à la MJC, la 2^{ème} semaine.</p> | | | |

| | | | | |
|----------------|---|--|--|--|
| Détermination | <ul style="list-style-type: none"> - François, ses frères et sa soeur : au cours d'un week-end, ils décident de passer Noël chez leur père. - François : il décide de passer la 2^{ème} semaine à la MJC et non chez sa mère. - François et l'éducateur référent : planning des vacances. | | | |
| Mise en oeuvre | <ul style="list-style-type: none"> - François, ses frères et sa soeur : ils passent Noël chez leur père. - François : passe la 2^{ème} semaine à la MJC. | | | |
| Évaluation | <ul style="list-style-type: none"> François et l'éducateur référent : discussion rapide au cours d'un repas. | | | |

François, majeur, possède donc un pouvoir de décision. Il présente le projet d'organisation à son référent qui l'approuve. L'adolescent négocie directement avec les membres de sa famille les temps qu'ils désirent passer ensemble. Les parents sont informés par courrier du planning des vacances de leur fils.

Le tableau suivant indique les conditions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir, par François et ses parents.

Tableau 56

Conditions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir, par François et ses parents

| | | |
|---|--|--|
| Conditions susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir par l'adolescent et ses parents. | Actions allant dans le sens d'une mise en oeuvre des conditions susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir par : - l'adolescent ; - <i>ses parents.</i> | Actions susceptibles d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir par : - l'adolescent ; - <i>ses parents.</i> |
|---|--|--|

| | | |
|---|---|---|
| Favoriser l'expression et l'écoute | Le référent propose à François une rencontre pour organiser les vacances. (F2, F6, F8, F14 et A32) | |
| Favoriser la problématisation de la situation | | |
| Favoriser l'engagement dans un conflit | | |
| Favoriser la détermination du choix par l'adolescent majeur | Le référent ne trouve rien à redire au planning de vacances présenté par François. (A8, A36 et A38) | |
| Favoriser la mise en oeuvre du choix (pour l'adolescent) | | |
| Favoriser l'accompagnement de la mise en oeuvre du choix (pour ses parents) | | |
| Favoriser l'évaluation, par l'adolescent et ses parents, de leur participation à : - l'élaboration (pour l'adolescent et ses parents) - la mise en oeuvre (pour l'adolescent et éventuellement ses parents) - l'accompagnement de la mise en oeuvre (pour les parents) | | La seule discussion entre François et le référent concernant les vacances a lieu au cours d'un repas. (F70, F72, A62, A64 et A66) |

Le référent propose à l'adolescent une rencontre pour échanger leurs points de vue sur l'organisation des vacances. Le planning proposé par François est approuvé. L'équipe ne sollicite pas les parents pour élaborer la décision, mais ils sont informés par courrier des choix retenus par leur fils.

Les deux tableaux suivants indiquent les actions, réalisées par François, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir de décision basé sur l'argumentation.

Tableau 57

Actions, réalisées par François, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir

| Capacités susceptibles d'être développées par l'adolescent | Action(s) allant dans le sens du développement de la capacité | Action(s) susceptible(s) d'entraver le développement de la capacité |
|---|--|--|
| S'exprimer, écouter | | |
| Problématiser | <ul style="list-style-type: none"> - Lors d'un week-end avant les vacances, François a échangé avec ses frères et soeurs leurs points d'evue concernant Noël. Tous désirent passer cette fête chez leur père. (F22, F24, F26 et F28) - François envisage de passer la seconde semaine chez sa mère. Puis il désire passer le nouvel an avec ses copains. (F20, F42 et F54) | |
| S'engager dans un conflit | | |
| Déterminer le choix | <ul style="list-style-type: none"> - François s'organise directement avec son père pour passer Noël avec lui. (F22, F24, F26, F28 et A32) - Pour le nouvel an, François envisage un hébergement à la MJC. (A54) | |

Tableau 58

Actions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice, par François, d'un pouvoir d'agir (suite)

| Capacités susceptibles d'être développées par l'adolescent (suite) | Action(s) allant dans le sens du développement de la capacité (suite) | Action(s) susceptible(s) d'entraver le développement de la capacité (suite) |
|--|---|---|
| Mettre le choix en oeuvre | <ul style="list-style-type: none"> - François passe, comme prévu, la semaine de Noël chez son père. (A16, F8 et F20) - François prévient sa mère qu'il ne va pas chez elle la seconde semaine. (F58 et F94) - François passe la semaine du nouvel an à la MJC. (A16, A32, A46, A52 et A54) Il se débrouille avec son frère pour l'hébergement. Il négocie avec la direction pour occuper la chambre de son frère qui n'est pas là. (A54, A56, A58, A60 et A62) | |
| Tirer profit de sa participation à : - l'élaboration - la mise en oeuvre | A la rentrée, au cours d'un repas, François parle de ses vacances à son référent. (F70, F72, A62, A64 et A66) | |

François a élaboré et mis en oeuvre les choix concernant l'organisation de ses vacances. Il a négocié avec certains membres de sa famille les temps qu'il désirait partager avec eux. Il s'est entendu avec la direction du FJT pour disposer d'une chambre.

Le tableau suivant indique les actions, réalisées par les parents, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation.

Tableau 59

Actions, réalisées par les parents, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice, par les parents, d'un pouvoir d'agir

| Capacités susceptibles d'être développées par les parents. | Action(s) allant dans le sens du développement de la capacité | Action(s) susceptible(s) d'entraver le développement de la capacité |
|---|--|--|
| S'exprimer, écouter | | |
| Problématiser | François et son père envisagent ensemble la manière de passer Noël. (F22, F26) | |
| S'engager dans un conflit | | |
| Influencer | | |
| Accompagner la mise en oeuvre du choix | - François est accueilli par son père, comme prévu. (F8, F20 et A16) - La mère accepte le projet de son fils pour la seconde semaine. (F58) | |
| Tirer profit de leur participation à : - l'élaboration ; - éventuellement la mise en oeuvre | | |

François étant majeur, ses parents ne sont susceptibles d'exercer qu'un pouvoir de persuasion. Les parents ont négocié avec leur fils l'organisation des temps passés ensemble. Le père a accueilli son fils comme prévu. D'un commun accord, la mère et le fils ont modifié le planning du séjour envisagé.

Le tableau suivant indique ce qu'il en est de l'exercice d'un pouvoir d'agir, par François, ses parents et les membres de l'équipe éducative. Il regroupe les résultats du sixième traitement des quatre organisations de vacances.

Tableau 60

Exercice d'un pouvoir d'agir, par François, ses parents et les membres de l'équipe éducative

| | Noël 97 | Pâques 98 | Eté 98 | Noël 98 |
|--|---|---|---|---|
| Adolescent : exercice d'un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation | - sur l'ensemble de l'organisation : OUI (proposition d'organisation acceptée) - sur un aspect de l'organisation : | - sur l'ensemble de l'organisation : NON - sur un aspect de l'organisation : NON | - sur l'ensemble de l'organisation : OUI (proposition d'organisation acceptée) - sur un aspect de l'organisation : | - sur l'ensemble de l'organisation : OUI (pouvoir de décision : détermination de l'organisation) - sur un aspect de l'organisation : |
| Père : exercice d'un pouvoir de décision, basé sur l'argumentation. Mère : exercice d'un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation | - sur l'ensemble de l'organisation : NON - sur un aspect de l'organisation : OUI (Négociations directes entre François et ses parents à propos de leurs séjours ensemble) | - sur l'ensemble de l'organisation : NON - sur un aspect de l'organisation : OUI (Négociations directes entre François et ses parents à propos de leurs séjours ensemble) | - sur l'ensemble de l'organisation : NON - sur un aspect de l'organisation : OUI (Négociations directes entre François et ses parents à propos de leurs séjours ensemble) | - sur l'ensemble de l'organisation : NON - sur un aspect de l'organisation : OUI (Négociations directes entre François et ses parents à propos de leurs séjours ensemble) |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| Membres de l'équipe éducative : mise en oeuvre des conditions favorables | - au niveau de l'adolescent : | - au niveau de l'adolescent : | - au niveau de l'adolescent : | - au niveau de l'adolescent : |
| | OUI (participation à l'élaboration) | NON (pas sollicité pour participer aux phases d'analyse et de résolution) | OUI (participation à l'élaboration) | OUI (participation à l'élaboration y compris à la détermination) |
| | - au niveau des parents : | - au niveau des parents : | - au niveau des parents : | - au niveau des parents : |
| | NON (pas de sollicitation à participer à l'élaboration ni à la détermination) | NON (pas de sollicitation à participer à l'élaboration ni à la détermination) | NON (pas de sollicitation à participer à l'élaboration ni à la détermination) | NON (pas de sollicitation à participer à l'élaboration) |

François, ses parents et les membres de l'équipe éducative ont-ils développé un pouvoir d'agir ?

Lors de trois des quatre organisations de vacances, François a su faire prendre en compte son point de vue. Ses propositions portant sur l'ensemble de l'organisation ont été retenues. En ce qui concerne les vacances de Pâques, il n'a pas participé aux phases d'analyse et de résolution, mais a seulement accepté la proposition de son éducateur référent. Ce dernier justifie cette démarche, d'une part, par le peu de temps dont il disposait pour mettre en place un hébergement approprié pendant la période des vacances, d'autre part, par la nécessité, pour l'adolescent, de concentrer tous ses efforts sur son apprentissage. S'agissant des vacances de Noël 1998, François étant majeur, il disposait d'un pouvoir de décision qu'il a mis en oeuvre avec finesse : il a, par exemple, négocié habilement son hébergement avec le directeur du FJT.

Tout au long de cette année, dans le cadre des prises de décisions étudiées, François s'est montré capable d'argumenter ; néanmoins, il n'a pas eu à exercer sa capacité à s'engager dans un conflit car lors de chaque détermination, les points de vue en présence convergeaient.

François a également su s'appuyer à la fois sur sa famille et son réseau social : c'est en discutant avec son frère qu'il a envisagé de participer au camp de Noël organisé par l'institution. Il a décidé en négociant avec sa soeur et l'ami de celle-ci, de passer deux semaines avec eux au cours de l'été. Il s'est entendu avec son frère pour occuper sa chambre en FJT au cours des dernières vacances de Noël et fêter le nouvel an avec des amis. Si, pour les vacances de Noël 1997, connaissant quelque difficultés dans son apprentissage, il n'avait pas pu convenir de ses dates de congé avec son employeur, cette situation ne s'est pas renouvelée par la suite.

François a donc exercé un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation dans deux des quatre décisions. Devenu majeur, il a également exercé un pouvoir de décision basé sur une démarche de même nature. Une telle dynamique s'inscrit dans le sens du développement, par l'adolescent, d'un pouvoir d'agir.

De leur côté, les parents n'ont pas été invités à participer à l'élaboration des décisions. Ils ont échangé avec leur fils leurs points de vue au sujet du contenu des périodes de vacances, mais ils ont seulement été informés, par courrier, des choix retenus par la direction du Relais Familial. L'exercice d'un pouvoir de décision par le père, et celui d'un pouvoir de persuasion par la mère, s'est limité à ne pas contester ces choix. S'ils ont accompagné la mise en oeuvre des décisions en accueillant François comme prévu ou en négociant directement avec lui une modification des choix, ils n'ont pas pris part à l'évaluation des décisions et n'ont donc pas développé de pouvoir d'agir.

L'équipe du Relais Familial a su proposer à l'adolescent les conditions lui permettant d'élaborer, de mettre en oeuvre et d'évaluer les décisions prises à propos de l'organisation de ses vacances en recourant à l'argumentation. Mais l'absence d'invitation à l'adresse des parents a privé ces derniers d'une occasion d'exercer un pouvoir d'agir, tout au moins jusqu'à la majorité de leur fils. Les membres de l'équipe éducative n'ont donc pas développé leur pouvoir d'influence. En effet, ils n'ont pas favorisé la négociation entre les parents et leur enfant, d'une part, et la détermination des choix, par le père, d'autre part.

L'équipe met en avant la difficile situation personnelle du père pour justifier l'absence de sollicitation. Or, malgré ses difficultés, celui-ci a accueilli son fils lors de tous les séjours prévus et depuis quatre ans, à chaque invitation, il est venu au Relais Familial. Quant à la mère, qui ne détient pas l'autorité parentale, les membres de l'équipe ne l'ont pas sollicitée, l'invitant plutôt à se mobiliser sur le projet éducatif de son plus jeune fils également placé dans l'établissement.

L'assistante sociale, référente de l'ASE n'a pris part à aucun temps d'élaboration ou d'évaluation, nous indiquant qu'elle se reposait sur l'institution pour l'organisation des vacances. Elle n'a donc abordé, semble-t-il, cette question ni avec l'adolescent, ni avec les parents et n'a donc entrepris aucune action susceptible de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir.

Ainsi, au cours des décisions le concernant, François a développé un pouvoir d'agir, contrairement à ses parents qui n'ont pas été invités à y participer . Les membres de l'équipe éducative n'ont pas développé de pouvoir d'influence.

Les résultats du huitième traitement sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 61
Actions initiées par le Relais Familial

| Vacances | Elaboration | Détermination | Accompagnement de la mise en oeuvre | Evaluation |
|------------------|---|------------------------------------|--|---|
| Noël 97 | - L'éducateur référent a organisé 2 rencontres avec François. | - La direction du Relais Familial. | - Pour partie, l'institution (camp). | - L'éducateur référent évoque les vacances avec François. |
| Pâques 98 | - L'éducateur référent propose un choix à François qui l'accepte. | - La direction du Relais Familial. | - L'institution. | - L'éducateur référent organise une rencontre avec François, puis une autre avec François et l'employeur. |

| | | | | |
|----------------|--|--|--|---|
| Été 98 | <ul style="list-style-type: none"> - L'éducateur organise 2 rencontres avec François ; - La direction organise une rencontre avec François pour prévoir l'hébergement. - L'éducatrice stagiaire organise avec François une rencontre pour envisager une modification du planning. | <ul style="list-style-type: none"> - La direction du Relais Familial. | <ul style="list-style-type: none"> - Pour partie, l'institution (hébergement en FJT). | <ul style="list-style-type: none"> - L'éducatrice stagiaire organise un point avec François à la mi-août ; - La chef de service et l'éducateur référent font le bilan de l'été avec François. |
| Noël 98 | <ul style="list-style-type: none"> - L'éducateur référent organise une rencontre avec François. | | | <ul style="list-style-type: none"> - L'éducateur référent reparle des vacances avec François. |

2.2 LE CAS D'ELSA, ACCUEILLIE A LA CORDEE

De façon générale, l'organisation des vacances de Pâques 1998 a été imposée aux parents et à leur fille, par les membres de l'équipe éducative, contrairement aux congés suivants. En outre, si les deux parents ont exercé leur pouvoir de décision pour l'organisation de l'été, la mère n'a pas rempli cette tâche pour les vacances de Noël 1998 et de Pâques 1999. Début décembre 1998, le juge des enfants a reconduit l'ordonnance de placement jusqu'à la majorité d'Elsa, en mai 1999, tout en fixant son hébergement chez le père. A cette même époque et durant les mois suivants, la mère a connu d'importantes difficultés qui l'ont empêchée de rencontrer sa fille pendant plusieurs semaines. Ainsi, seul le père a

exercé son pouvoir de décision pour l'organisation de ces deux périodes de vacances. Quant à Elsa, elle a fortement contribué à l'organisation de ces périodes.

Le tableau suivant, regroupant les résultats du sixième traitement des quatre organisations de vacances ¹, indique ce qu'il en est de l'exercice d'un pouvoir d'agir, par Elsa, ses parents et les membres de l'équipe éducative.

Tableau 62
Exercice d'un pouvoir d'agir, par Elsa, ses parents et les membres de l'équipe éducative

| | Pâques 98 | Eté 98 | Noël 98 | Pâques 99 |
|--|-----------|--------|---------|-----------|
|--|-----------|--------|---------|-----------|

¹ Les cinq premiers traitements sont présentés en annexe.

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| Adolescente : exercice d'un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation | - sur l'ensemble de l'organisation : NON (participation obligatoire au camp et proposition d'organisation de son séjour en famille refusée) - sur un aspect de l'organisation : OUI (à propos du retour en famille après le camp) | - sur l'ensemble de l'organisation : OUI (proposition d'organisation globalement acceptée) - sur un aspect de l'organisation : | - sur l'ensemble de l'organisation : OUI (proposition d'organisation acceptée) - sur un aspect de l'organisation : | - sur l'ensemble de l'organisation : OUI (proposition d'organisation acceptée) - sur un aspect de l'organisation : |
| Parents : exercice d'un pouvoir de décision basé sur l'argumentation | - sur l'ensemble de l'organisation : NON - sur un aspect de l'organisation : OUI (l'ordre des séjours chez l'un et chez l'autre) | - sur l'ensemble de l'organisation : OUI - sur un aspect de l'organisation : | - sur l'ensemble de l'organisation : - le père : OUI - la mère : NON - sur un aspect de l'organisation : - la mère : OUI (accord sur le partage de Noël) | - sur l'ensemble de l'organisation : - le père : OUI - la mère : NON - sur un aspect de l'organisation : - la mère : NON |
| Membres de l'équipe éducative : mise en oeuvre des conditions favorables | - au niveau de l'adolescente : OUI (participation à l'élaboration) - au niveau des parents : NON (participation à l'élaboration mais choix imposé) | - au niveau de l'adolescente : OUI (participation à l'élaboration) - au niveau des parents : OUI (participation à l'élaboration) | - au niveau de l'adolescente : OUI (participation à l'élaboration) - au niveau du père : OUI (participation à l'élaboration) - au niveau de la mère : NON (pas de sollicitation pour participer à l'élaboration) | - au niveau de l'adolescente : OUI (participation à l'élaboration) - au niveau du père : OUI (participation à l'élaboration) - au niveau de la mère : NON (pas de sollicitation pour participer à l'élaboration) |

Elsa, ses parents et les membres de l'équipe éducative ont-ils développé un pouvoir d'agir ?

Elsa a exercé un véritable pouvoir de persuasion lors de l'organisation de ses vacances de Pâques 1998 : elle est parvenue à faire changer d'avis l'éducateur, chargé d'assurer son retour de camp. En effet, celui-ci ne voulait pas l'accompagner en début de journée chez sa mère ; il préférait la conduire directement chez son père en soirée. L'adolescente a mis en avant le propre intérêt de l'éducateur, en particulier un retour plus rapide chez lui, afin qu'il modifie sa décision. Elsa a également convaincu son père de la laisser passer le Nouvel An avec des amis.

L'adolescente s'est toujours montrée capable de profiter des instances mises à sa disposition. Elle s'est présentée à tous les entretiens avec ses référents, de même qu'aux réunions auxquelles elle était invitée. Elle est parvenue, en dehors de ces temps, à modifier avec les éducateurs les modalités insatisfaisantes. Elle a également demandé à ses référents de l'épauler dans sa réflexion portant sur des questions délicates, comme l'organisation de la soirée de Noël en famille ou la conduite à tenir après les retrouvailles avec ses grands-parents, au cours des vacances de Pâques 1999. Elle a su s'appuyer sur la logistique de la Cordée pour travailler au cours de l'été. Lors des vacances de Pâques 1998, elle a contribué à "brouiller les pistes" pour provoquer la modification du planning imposé par l'équipe éducative. Elsa a manifestement développé un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation.

Les parents, eux, ont tenu leur place dans la prise des décisions portant sur l'organisation des deux premières périodes de vacances, mais il n'en a pas été de même pour les deux suivantes, la mère se retirant alors du jeu.

Ils n'ont pas exercé de pouvoir de décision lors de l'organisation des vacances de Pâques 1998, qui leur a été imposée par l'équipe éducative. Néanmoins, le planning arrêté n'a pas été respecté : Elsa a bien participé au camp de groupe, mais n'a pas séjourné chez son père aux dates prévues, préférant rester chez sa mère. Les parents ont invoqué l'emploi du temps professionnel du père pour justifier leur conduite.

L'organisation des vacances d'été a permis aux parents d'exercer un pouvoir de décision : leurs propositions ont été retenues, les choix mis en oeuvre et une évaluation réalisée à la rentrée.

En revanche, la mère n'a que ponctuellement participé à l'élaboration des choix concernant les vacances de Noël. Dans une situation personnelle difficile, elle n'a pas trouvé les ressources pour prendre part aux négociations familiales. Elle n'a été consultée par sa fille qu'à propos de la soirée de Noël. Le

père a donc déterminé seul les choix à cette occasion, de même que pour les vacances de Pâques 1999.

Ainsi, au cours de cette année, le père a exercé à trois reprises un pouvoir de décision portant sur l'ensemble de l'organisation. A contrario, la mère n'en a fait de même qu'une seule fois. Si le père a développé un pouvoir d'agir au cours des décisions étudiées, il n'en a pas été de même pour la mère.

Les membres de l'équipe de la Cordée et l'assistante sociale exerçant la mesure d'AEMO ont outrepassé leurs droits à l'occasion de l'organisation des vacances de Pâques 1998, en imposant un planning à la famille. Ce choix fut arrêté en réunion de "bilan clinique", l'équipe éducative estimant important de différencier nettement les séjours d'Elsa chez ses parents, en cours de séparation. Sans porter de jugement sur la validité de ce motif, on peut s'interroger sur l'argumentation avancée par les référents pour expliciter leur point de vue, qui n'a aucunement été pris en compte par l'adolescente et ses parents. Le juge, qui était seul en mesure de trancher le différend, n'a pas été informé de la situation.

L'équipe éducative n'a pas reproduit un tel abus de pouvoir, lors de l'organisation des autres vacances. Dès le mois de janvier, elle a épaulé Elsa dans la recherche d'une activité pour l'été. Elle a mis à profit les entretiens hebdomadaires pour soutenir l'adolescente et, lors d'une rencontre de planification du temps estival, les propositions familiales ont été retenues. En effet, l'adolescente avait prévu, en accord avec ses parents, de séjourner chez sa marraine. Dès le mois de septembre, les parents, leur fille et les référents ont fait le bilan de ces vacances et envisagé l'organisation de l'automne. Ainsi, pour l'été, le pouvoir d'influence des éducateurs a bien porté sur la mise en oeuvre des conditions favorisant la négociation entre Elsa et ses parents, et la détermination du choix par ces derniers.

Lors de l'organisation des deux périodes de vacances suivantes, les membres de l'équipe éducative ont permis à Elsa et à son père d'élaborer et de mettre en oeuvre leurs propres choix. Mais la mère a été exclue. En effet, suite à l'audience judiciaire de décembre, les référents ont laissé les problèmes se résoudre en famille, ne permettant pas à la mère de profiter d'un espace de parole dans le cadre de la Cordée. Le pouvoir d'influence de l'équipe éducative a porté sur la mise en oeuvre des conditions favorisant la négociation entre Elsa et son père, et la détermination des choix par ce dernier. La mère, elle, n'a bénéficié de cette dynamique que lors d'une seule décision.

L'adolescente et son père ont pleinement développé un pouvoir d'agir, contrairement à la mère et aux membres de l'équipe éducative.

Envisageons maintenant les actions éducatives initiées par l'équipe de la Cordée, ou par l'assistante sociale d'AEMO, ou conjointement par ces deux parties du dispositif.

L'assistante sociale assurant l'AEMO a participé à l'élaboration des décisions concernant les deux périodes de vacances couvertes par sa mission. Lors d'un "bilan clinique", elle est tombée d'accord avec l'équipe de la Cordée à propos de l'organisation des séjours en famille d'Elsa, pour les vacances de Pâques 1998. Elle a également participé à l'élaboration et à l'évaluation des vacances d'été, dans le cadre de deux réunions avec l'adolescente, ses parents et des membres de l'équipe de la Cordée. Mais son rôle s'est avéré plus ténu, semble-t-il, lors de cette seconde prise de décision. Elle n'a pas été convoquée pour assister à l'audience de décembre 1998 au tribunal, et la mesure qu'elle assurait n'a pas été reconduite. Elle n'était donc pas concernée par l'organisation des deux autres périodes de vacances.

Les deux tableaux ¹ suivants mettent en évidence que, si l'assistante sociale assurant l'AEMO a agi conjointement avec l'équipe de l'institution, elle n'a pas initié d'actions au niveau de la prise des décisions concernant l'organisation des vacances d'Elsa.

¹ Rappel : dans chaque tableau, les actions dues à l'institution sont portées en police ordinaire ; celles relevant de l'intervenant assurant la "double mesure", en italique ; celles menées conjointement, en caractères gras.

Tableau 63
 Actions initiées par la Cordée, d'une part, par l'AEMO, d'autre part

| Vacances | Elaboration | Détermination | Accompagnement de la mise en oeuvre | Evaluation |
|------------------|--|---|--|--|
| Pâques 98 | <ul style="list-style-type: none"> - L'équipe Cordée et l'AS assurant l'AEMO : bilan clinique ; - Les éducateurs organisent une discussion avec le groupe d'adolescentes pour définir le lieux de camp ; - Les éducateurs référents échangent avec Elsa, en entretien hebdomadaire ; - L'équipe Cordée organise une réunion avec Elsa, ses parents et l'AS assurant l'AEMO. | <ul style="list-style-type: none"> - L'équipe Cordée et l'AS assurant l'AEMO. | <ul style="list-style-type: none"> - En partie, l'équipe Cordée (camp). | <ul style="list-style-type: none"> - Les éducateurs référents font avec Elsa le bilan des vacances, en entretien hebdomadaire . |

| | | | | |
|---------------|--|---|--|---|
| Été 98 | <ul style="list-style-type: none"> - Dès janvier, les éducateurs référents assistent Elsa dans sa recherche de travail ; - Plusieurs entretiens hebdomadaires et discussions entre Elsa et les éducateurs concernent l'été ; - La Cordée organise une réunion avec Elsa, ses parents et l'AS assurant l'AEMO. | <p>- L'équipe de la Cordée et l'AS assurant l'AEMO acceptent les propositions des parents.</p> | <p>- En partie, la Cordée (mois de juillet).</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Les éducateurs référents font le point, fin juillet avec ELsa ; - La Cordée organise un bilan de l'été avec Elsa, ses parents et l'AS assurant l'AEMO. |
|---------------|--|---|--|---|

Tableau 64

Actions initiées par la Cordée, d'une part, par l'AEMO, d'autre part (suite)

| Vacances (Suite) | Elaboration (Suite) | Détermination (Suite) | Accompagnement de la mise en oeuvre (Suite) | Evaluation (Suite) |
|----------------------------|---|---------------------------------|---|---|
| Noël 98 | <ul style="list-style-type: none"> - L'éducateur référent échange avec Elsa ; - L'éducateur référent échange avec Elsa et son père ; - L'éducateur référent échange avec la mère, par téléphone. | | | <ul style="list-style-type: none"> - En entretien hebdomadaire, Elsa et les éducateurs référents font le bilan des vacances. |

| | | | | |
|-------------------------|--|--|---|---|
| <p>Pâques 99</p> | <p>- Les éducateurs référents assistent Elsa dans la mise en oeuvre de sa participation au stage BAFA.</p> | | <p>- En partie, la Cordée (organisation du BAFA).</p> | <p>- En soirée, l'éducatrice référente reparle des vacances avec Elsa ; - Lors d'une réunion à la Cordée, à propos de l'aide jeune majeur, les éducateurs référents reparlent des vacances avec Elsa et son père.</p> |
|-------------------------|--|--|---|---|

2.3 LE CAS DE LOUISE, ACCUEILLIE A LA CORDEE

Louise a changé de lieu d'accueil au cours de ce recueil de données. Elle a fait partie du groupe "Eole" jusqu'en octobre 1998, puis a rejoint l'appartement du "Cairn".

Si l'adolescente s'est appuyée, tout au long de l'année, sur le dispositif de suppléance familiale, ce n'est pas le cas des membres de sa famille. Le père n'est venu qu'une seule fois, lors de l'audience de janvier 1999, à Chambéry, au tribunal, rencontrer sa fille et quelques membres de l'équipe éducative. Louise a directement négocié l'organisation de ses périodes de vacances avec ses proches et a informé ses référents des choix retenus. L'assistante sociale, qui a exercé la mesure d'AEMO jusqu'en janvier 1999, n'est pas intervenue.

Le tableau suivant, regroupant les résultats du sixième traitement des quatre organisation de vacances ¹, indique ce qu'il en est à propos de l'exercice d'un pouvoir d'agir, par Louise, ses parents et les membres de l'équipe éducative.

Tableau 65

Exercice d'un pouvoir d'agir, par Louise, ses parents et les membres de l'équipe éducative

| | | | | |
|--|-----------|--------|---------|-----------|
| | Pâques 98 | Eté 98 | Noël 98 | Pâques 99 |
|--|-----------|--------|---------|-----------|

¹ Les cinq premiers traitements sont présentés en annexe.

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| Adolescente : exercice d'un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation | - sur l'ensemble de l'organisation : OUI (proposition d'organisation acceptée) sur un aspect de l'organisation : | - sur l'ensemble de l'organisation : OUI (proposition d'organisation acceptée) - sur un aspect de l'organisation : | - sur l'ensemble de l'organisation : OUI (proposition d'organisation acceptée) - sur un aspect de l'organisation : | - sur l'ensemble de l'organisation : OUI (proposition d'organisation acceptée) - sur un aspect de l'organisation : |
| Parents : exercice d'un pouvoir de décision basé sur l'argumentation | - sur l'ensemble de l'organisation : - le père : NON - la mère : OUI - sur un aspect de l'organisation : - le père : NON (Il a décidé d'organiser un séjour de sa fille chez lui sans en discuter avec celle-ci) | - sur l'ensemble de l'organisation : - le père : NON - la mère : OUI - sur un aspect de l'organisation : - le père : NON | - sur l'ensemble de l'organisation : - le père : NON - la mère : OUI - sur un aspect de l'organisation : - le père : NON | - sur l'ensemble de l'organisation : - le père : NON - la mère : OUI - sur un aspect de l'organisation : - le père : NON |
| Membres de l'équipe éducative : mise en oeuvre des conditions favorables | - au niveau de l'adolescente : OUI (participation à l'élaboration) - au niveau du père : NON (pas sollicité pour participer à l'élaboration) - au niveau de la mère : NON (pas sollicitée pour participer à l'élaboration) | - au niveau de l'adolescente : OUI (participation à l'élaboration) - au niveau du père : NON (pas sollicité pour participer à l'élaboration) - au niveau de la mère : OUI (participation à l'élaboration) | - au niveau de l'adolescente : OUI (participation à l'élaboration) - au niveau du père : NON (pas sollicité pour participer à l'élaboration) - au niveau de la mère : OUI (participation à l'élaboration) | - au niveau de l'adolescente : OUI (participation à l'élaboration) - au niveau du père : NON (pas sollicité pour participer à l'élaboration) - au niveau de la mère : NON (pas sollicitée pour participer à l'élaboration) |

Nous tentons de repérer si Louise, ses parents et les membres de l'équipe éducative ont développé un pouvoir d'agir.

L'adolescente a sans cesse fait preuve de sa compétence à négocier avec tous les membres de sa famille, hormis son père. Elle négociait directement avec eux et informait les membres de l'équipe éducative des choix retenus. Son point de vue a toujours été approuvé par ses référents.

A deux reprises, elle a fait preuve d'un réel pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation. Elle a été capable de se faire embaucher, pour le mois de juillet, par un patron qui, ayant connu plusieurs désillusions avec des "filles de foyer", n'envisageait pas retenir sa candidature. Elle a mis à profit une rencontre avec lui et sa femme pour les faire changer d'avis. Elle a également convaincu sa mère de l'accueillir pendant les vacances de Noël : dans cette perspective, elle lui a écrit, puis elle a suspendu ses relations avec elle pendant quelques temps avant de susciter une discussion à l'issue de laquelle sa mère a changé d'avis, l'autorisant à passer Noël en famille.

Louise, qui s'est toujours appuyée sur les membres de l'équipe éducative, n'a toutefois pas su négocier avec son père les conditions de son séjour, avant de se rendre chez lui au cours des vacances de Pâques 1998 et elle ne l'a pas revu par la suite.

Au-delà de cet échec, Louise a montré sa compétence à négocier, exerçant pleinement son pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation et développant un pouvoir d'agir.

Si sa mère a su, malgré ses difficultés personnelles, négocier avec elle, le père n'a exercé un pouvoir de décision qu'à l'occasion des vacances de Pâques 1998. Cependant, ne reposant pas sur l'argumentation, l'exercice de ce pouvoir a accentué la détérioration de sa relation avec sa fille et sa propre famille. Le père, complètement absent de l'élaboration, de la mise en oeuvre et de l'évaluation des décisions concernant l'organisation des vacances suivantes, n'a donc pas développé de pouvoir d'agir. La mère, sollicitée seulement à deux reprises par l'équipe éducative, a toutefois participé aux rencontres et négocié directement avec sa fille pour élaborer les autres décisions : elle a donc développé un pouvoir d'agir.

Si les éducateurs ont favorisé, au cours d'entretiens hebdomadaires, la réflexion de Louise, leur rôle à l'égard des parents, a été cependant beaucoup plus limité. Ils n'ont pas sollicité le père pour qu'il prenne part à l'élaboration et à la

détermination des décisions et n'ont proposé à la mère de participer qu'à deux reprises. Ils ont laissé l'adolescente négocier directement avec les membres de sa famille, ce qui l'a autorisée à s'organiser selon son désir. De plus, l'équipe éducative n'a pas exercé son pouvoir de contrôle à propos de l'organisation du séjour de Louise chez son père.

L'éducatrice spécialisée assurant l'AEMO n'a pas pris part aux décisions. Elle a centré sa mission sur le petit frère et la petite soeur, résidant chez la mère, et n'a pas cherché à entretenir une relation avec Louise qui s'est, dès son accueil au sein de l'institution, fortement appuyée sur cette équipe. Elle n'a rencontré qu'une seule fois l'adolescente à la Cordée et a participé à deux "bilans cliniques". Mais elle a profité des rencontres avec la mère pour parler des relations de celle-ci avec sa fille.

Ainsi, l'adolescente et sa mère ont développé un pouvoir d'agir. Le père n'a pas profité de cette dynamique. Celui développé par les membres de l'équipe éducative s'est donc révélé limité.

Le tableau suivant met en évidence qu'aucune action susceptible de contribuer à l'exercice, par l'adolescente et ses parents, d'un pouvoir d'agir n'a été initiée par l'éducatrice spécialisée assurant la mesure d'AEMO.

Tableau 66
Actions initiées par la Cordée

| Vacances | Elaboration (sauf détermination) | Détermination | Accompagnement de la mise en oeuvre | Evaluation |
|------------------|--|--|--|--|
| Pâques 98 | - En entretien hebdomadaire, les éducateurs référents échangent avec Louise. | | | - En entretien hebdomadaire, les éducateurs référents font le bilan des vacances avec Louise. |
| Eté 98 | - Dès janvier, les éducateurs référents assistent Louise dans l'organisation de son été. | | - En partie, la Cordée (mois de juillet). | - Fin juillet, les éducateurs référents font le point avec Louise ; - Discussion entre les éducateurs et Louise à la rentrée. |
| Noël 98 | - Les éducateurs discutent à plusieurs reprises avec Louise. | - Les éducateurs acceptent que Louise soit hébergée à la Cordée. | - En partie, la Cordée (hébergement). | - Les éducateurs reparlent des vacances avec Louise. |
| Pâques 99 | - Les éducateurs discutent avec Louise à propos de ses vacances. | - Les éducateurs acceptent que Louise soit hébergée à la Cordée. | - En partie, la Cordée (hébergement). | - Les éducateurs reparlent des vacances avec Louise. |

2.4 LE CAS DE THOMAS, ACCUEILLI A LA PROVIDENCE

La mère de Thomas s'est appuyé sur un de ses amis de longue date pour organiser les vacances de son fils jusqu'à l'automne 1998. C'est ainsi que l'adolescent a passé toutes les vacances de Pâques 1998 et la quasi-totalité de l'été chez cette personne. A l'issue de cette période, Thomas n'a plus voulu séjourner

chez celle-ci. Après un échange avec différents interlocuteurs, la mère a rejoint la position de son fils, faisant alors appel à un de ses frères pour les vacances suivantes.

Si, lors de l'organisation des vacances de Pâques 1998, le nouveau référent du service EJJ n'a pas tenu une place significative, il en a été différemment pour les suivantes.

Dans le tableau suivant, nous regroupons les résultats du sixième traitement des quatre organisation de vacances ¹.

Tableau 67
Exercice d'un pouvoir d'agir, par Thomas, sa mère et les membres de l'équipe éducative

| | Pâques 98 | Eté 98 | Noël 98 | Pâques 99 |
|--|---|--|---|---|
| Adolescent : exercice d'un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation | - sur l'ensemble de l'organisation : NON - sur un aspect de l'organisation : OUI (contact avec l'oncle) | - sur l'ensemble de l'organisation : NON - sur un aspect de l'organisation : OUI (non participation au camp) | - sur l'ensemble de l'organisation : NON - sur un aspect de l'organisation : OUI (séjour chez un oncle) | - sur l'ensemble de l'organisation : NON - sur un aspect de l'organisation : OUI (séjour chez un oncle) |
| Mère: exercice d'un pouvoir de décision basé sur l'argumentation | - sur l'ensemble de l'organisation : OUI - sur un aspect de l'organisation : | - sur l'ensemble de l'organisation : OUI - sur un aspect de l'organisation : | - sur l'ensemble de l'organisation : OUI - sur un aspect de l'organisation : | - sur l'ensemble de l'organisation : OUI - sur un aspect de l'organisation : |

¹ Les cinq premiers traitements sont présentés en annexe.

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Membres de l'équipe éducative : mise en oeuvre des conditions favorables | - au niveau de l'adolescent : | - au niveau de l'adolescent : | - au niveau de l'adolescent : | - au niveau de l'adolescent : |
| | OUI (participation à l'élaboration) | OUI (participation à l'élaboration) | OUI (participation à l'élaboration) | OUI (participation à l'élaboration) |
| | - au niveau de la mère : | - au niveau de la mère : | - au niveau de la mère : | - au niveau de la mère : |
| | OUI (participation à l'élaboration et détermination du choix) | OUI (participation à l'élaboration et détermination du choix) | OUI (participation à l'élaboration et détermination du choix) | OUI (participation à l'élaboration et détermination du choix) |

Thomas, sa mère et les membres de l'équipe éducative ont-ils développé un pouvoir d'agir ?

Thomas a souvent émis des propositions, faisant en sorte de passer le minimum de temps à la Providence au cours des périodes de congé. Pour les vacances de Pâques 1998 et de l'été, il a fait part de ses souhaits à l'ami de sa mère chez lequel il séjournait fréquemment. Grâce à ce médiateur, Thomas a "échappé" au camp d'été organisé par l'institution. Par la suite, il a fait en sorte que l'un de ses oncles propose à sa mère de l'accueillir lors des vacances de Noël, et à l'occasion des congés de Pâques 1999.

Thomas s'est montré capable, en faisant appel à des intermédiaires, d'exercer un pouvoir de persuasion sur sa mère. Par ailleurs, il a participé à une négociation avec sa mère dans le cadre d'une rencontre organisée par le référent EJF. Ainsi, il a développé un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation.

La mère, malgré une situation sociale pénible, a trouvé les ressources pour s'appuyer à la fois sur les membres de l'équipe de la Providence et sur le référent du service EJF. Si, pour les vacances de Pâques 1998, elle a directement négocié avec le chef de service de l'institution, c'est avec le référent du service EJF qu'elle a élaboré l'organisation de l'été. Elle a pu librement envisager les aspects pratiques et financiers de ses projets car elle n'a subi aucune pression. Une fois le planning construit, la mère et le référent EJF l'ont présenté à l'équipe de la Providence. En ce qui concerne les deux périodes de congés suivantes, elle a pleinement tenu sa place. Elle a donc exercé, à quatre reprises, son pouvoir de décision basé sur l'argumentation.

Les membres de l'équipe éducative de la Providence et le référent du service EJF ont mis en oeuvre les conditions permettant à Thomas et à sa mère de participer à toutes les phases du processus décisionnel. Au cours des temps d'élaboration, l'adolescent a pu faire part de ses différents points de vue aux adultes : ses souhaits ont été entendus et le plus souvent pris en compte. La mère, profitant des échanges, s'est trouvée en mesure d'exercer son pouvoir de décision. Les différents intervenants l'ont soutenu dans l'accompagnement de la mise en oeuvre des choix retenus. Une évaluation des trois premières périodes de vacances a été réalisée avec elle et Thomas.

Les membres de l'équipe éducative de la Providence et le référent du service "EJF" ont donc exercé leur pouvoir d'influence en amenant Thomas et sa mère à négocier et à exercer leur pouvoir respectif. Les uns et les autres ont pleinement développé un pouvoir d'agir.

Les deux tableaux ¹ suivants soulignent la complémentarité des actions qui ont contribué à l'exercice, par l'adolescent et sa mère, d'un pouvoir d'agir. Certaines de ces actions ont été initiées par l'équipe de l'institution, d'autres par l'éducateur spécialisé assurant la référence du service EJF, d'autres enfin conjointement. L'absence d'indication portée dans la colonne "détermination" montre que cette phase a été mise en oeuvre par la mère.

Tableau 68
Actions initiées par la Providence, d'une part, par le référent EJF, d'autre part

| Vacances | Elaboration | Détermination | Accompagnement de la mise en oeuvre | Evaluation |
|------------------|--|----------------------|--|--|
| Pâques 98 | - L'équipe de la Providence a permis à la mère de s'organiser avec un ami pour les vacances de son fils. | | | - Lors d'une rencontre, le référent EJF et la mère font le point sur les vacances de Pâques. |

¹ Rappel : dans chaque tableau, les actions dues à l'institution sont portées en police ordinaire ; celles relevant de l'intervenant assurant la "double mesure", en italique ; celles menées conjointement, en caractères gras.

| | | | | |
|---------------|--|--|--|--|
| Été 98 | <p>- Lors de plusieurs rencontres, le référent EJF et la mère réfléchissent à l'organisation de l'été de Thomas ;</p> <p>- La mère, le référent EJF et l'équipe de la Providence se rencontrent à 2 reprises à propos du planning</p> | | <p>- Le référent EJF et la mère se rencontrent à plusieurs reprises au cours de l'été.</p> | <p>- A la rentrée, le référent EJF rencontre Thomas</p> <p>- La mère, le référent EJF et la Providence se rencontrent pour faire le bilan de l'été.</p> |
|---------------|--|--|--|--|

Tableau 69

Actions initiées par la Providence, d'une part, par le référent EJF, d'autre part (suite)

| Vacances (suite) | Elaboration (suite) | Détermination (suite) | Accompagnement de la mise en oeuvre (suite) | Evaluation (suite) |
|----------------------------|--|---------------------------------|---|--|
| Noël 98 | <p>- La mère, l'éducatrice référente et le référent EJF se rencontrent pour organiser les vacances de Thomas ;</p> <p>- La mère et l'équipe de la Providence modifient le planning.</p> | | <p>- En partie, la Providence (accueil de Thomas pendant quelques jours).</p> | <p>- Chacun de leur côté, Thomas et sa mère reparle des vacances avec l'équipe de la Providence ;</p> <p>- <i>Le référent EJF et la mère se rencontrent.</i></p> |

| | | | | |
|------------------|--|--|--|---|
| Pâques 99 | <ul style="list-style-type: none"> - Le référent EJJ rencontre la mère pour planifier les vacances de Thomas ; - L'éducatrice référente échange avec la mère, à deux reprises, à propos de la modification de planning ; - L'éducatrice référente informe le référent EJJ de la modification de planning. | | | <p>- La Providence et le référent EJJ se rencontrent</p> |
|------------------|--|--|--|---|

2.5 LE CAS DE MAURICE, ACCUEILLI A LA PROVIDENCE

Lors des vacances de Pâques 1998 et de l'été, le jeune garçon a profité des activités organisées par l'institution. Depuis le début de l'automne, où une famille proche de celle de Maurice s'est manifestée, une relation se construit : l'adolescent et ses soeurs qui appréciaient auparavant de séjourner dans un gîte d'enfants en montagne, aspirent aujourd'hui à se rendre le plus possible chez ces cousins retrouvés.

Le tableau suivant, regroupant les résultats du sixième traitement des quatre organisation de vacances ¹, indique ce qu'il en est à propos de l'exercice d'un pouvoir d'agir, par Maurice et les membres de l'équipe éducative. Il ne comporte pas de case concernant le père car celui-ci n'est pas tenu informé de l'organisation des vacances de son fils, suite à une décision judiciaire.

Tableau 70
Exercice d'un pouvoir d'agir, par Maurice et les membres de l'équipe éducative

| | Pâques 98 | Eté 98 | Noël 98 | Pâques 99 |
|--|-----------|--------|---------|-----------|
|--|-----------|--------|---------|-----------|

¹ Les cinq premiers traitements sont présentés en annexe.

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| Adolescent : exercice d'un pouvoir de persua- sion basé sur l'argu- men- tation | - sur l'ensemble de l'organisation : OUI (propositions prises en compte) - sur un aspect de l'organisation : | - sur l'ensemble de l'organisation : OUI (propositions prises en compte) - sur un aspect de l'organisation : | - sur l'ensemble de l'organisation : NON - sur un aspect de l'organisation : NON | - sur l'ensemble de l'organisation : NON - sur un aspect de l'organisation : OUI (séjour en famille d'accueil et départ le vendredi soir) |
| Membres de l'équipe éducative : mise en oeuvre des condi- tions fava- rables | - au niveau de l'adolescent : OUI (participation à l'élaboration) | - au niveau de l'adolescent : OUI (participation à l'élaboration) | - au niveau de l'adolescent : OUI (participation à l'élaboration) | - au niveau de l'adolescent : OUI (participation à l'élaboration) |

Qu'en est-il du pouvoir d'agir de Maurice et des membres de l'équipe éducative ?

Pour l'organisation de chacune des quatre périodes de vacances, Maurice a fait part de ses désirs ; ceux-ci ont été pris en compte pour Pâques et l'été 1998. En revanche, son point de vue n'a pas été retenu pour les congés de Noël, car il ne s'est pas présenté au rendez-vous fixé par le référent du service EJJ, afin de faire le point sur les week-ends passés en famille d'accueil. Lors de la rencontre à la Providence, l'adolescent a demandé à séjourner les deux semaines de vacances dans cette famille, ce qui lui a été refusé. Il lui a été imposé de passer quelques jours au gîte d'enfants et dans l'établissement. Maurice s'étant rendu au nouveau rendez-vous proposé par le référent EJJ, son choix a été partiellement retenu pour organiser les vacances de Pâques 1999.

Même s'il n'a pas toujours réussi à faire prendre en compte son point de vue, Maurice a néanmoins développé un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation.

Les membres de l'équipe de la Providence et le référent du service EJJ ont mis en oeuvre les conditions favorisant l'exercice d'un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation par l'adolescent. Ils l'ont associé à l'élaboration de chaque décision et ont accompagné la mise en oeuvre des choix retenus. Seuls les temps d'évaluation des quatre périodes de vacances se sont avérés trop brefs. Mais il est vrai que d'autres composantes de la situation de Maurice ont été justement privilégiées.

En tout état de cause, Maurice et les membres de l'équipe éducative ont pleinement développé un pouvoir d'agir.

Dans le tableau suivant ¹, nous remarquons que les actions favorisant l'exercice d'un pouvoir d'agir, par l'adolescent, ont été initiées aussi bien par l'équipe de l'institution, que par le référent du service EJJ. Lors des deux dernières périodes de vacances, la plupart de ces actions ont été initiées conjointement.

Tableau 71
Actions initiées par la Providence, d'une part, par le référent EJJ, d'autre part

| Vacances | Elaboration | Détermination | Accompagnement de la mise en oeuvre | Evaluation |
|-----------------|--------------------|----------------------|--|-------------------|
|-----------------|--------------------|----------------------|--|-------------------|

¹ Rappel : dans chaque tableau, les actions dues à l'institution sont portées en police ordinaire ; celles relevant de l'intervenant assurant la "double mesure", en italique ; celles menées conjointement, en caractères gras.

| | | | | |
|------------------|--|---|--|--|
| Pâques 98 | - Maurice et l'éducateur référent. | - L'équipe de la Providence. | - L'équipe de la Providence. | - Maurice et l'éducateur référent reparlent des vacances. |
| Été 98 | - <i>Le référent EJF rencontre Maurice</i> - Les éducateurs et le groupe d'adolescents pour envisager les activités au camp ; - L'équipe de la Providence et le référent EJF. | - <i>Le référent EJF.</i> | - L'équipe de la Providence. | |
| Noël 98 | - Maurice, l'éducateur référent et le référent EJF se rencontrent. | - L'éducateur référent et le référent EJF. | - L'équipe de la Providence et le référent EJF (contact avec la famille d'accueil). | -Maurice et l'éducateur référent reparlent des vacances ; - <i>Le référent EJF fait le point avec la famille d'accueil ;</i> - Maurice, l'éducateur référent et le référent EJF font le bilan des vacances. |
| Pâques 99 | - Maurice, l'éducateur référent et le référent EJF se rencontrent. | - L'éducateur référent et le référent EJF. | - L'équipe de la Providence et le référent EJF (contact avec la famille d'accueil). | - Maurice et l'éducateur référent reparlent des vacances. |

CINQUIEME PARTIE

LA DIFFICILE SYNERGIE ENTRE LES DIFFERENTS POUVOIRS D'AGIR

1

Après avoir constaté l'invalidation de notre hypothèse, nous étudions ce qu'il en est de chacune des dimensions constitutives de ses composantes et des articulation entre elles. Nous nous intéressons d'abord au pouvoir d'agir développé par les cinq adolescents et à l'exercice, par défaut, d'un pouvoir de décision par les parents, puis examinons les conditions ayant provoqué cette situation.

L'étude de la mise en place et du fonctionnement du conseil d'établissement au Relais Familial et à la Cordée prolonge notre réflexion sur l'intérêt de la référence à la notion de pouvoir d'agir dans un dispositif de suppléance familiale en accueil résidentiel.

Selon notre hypothèse, deux conditions sont nécessaires pour autoriser l'exercice, par l'adolescent, d'un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation, dans le cadre des décisions le concernant : d'une part, ses parents doivent exercer un pouvoir de décision basé sur une démarche de même nature, d'autre part, l'équipe éducative doit exercer un pouvoir d'influence portant sur la mise en oeuvre des conditions favorisant à la fois la participation de l'adolescent et de ses parents à toutes les phases du processus décisionnel, la négociation entre le premier et les seconds, et la détermination du choix par les seconds.

Pour éprouver la validité de cette hypothèse nous nous sommes efforcé de cerner le rôle tenu par chaque participant, dans le cadre d'une vingtaine de décisions. Nous avons inféré ce qu'il en était de l'exercice d'un pouvoir d'agir. Que peut-on en conclure ? Nous présentons, dans le tableau suivant, la synthèse des résultats des traitements réalisés.

Tableau 72
Développement d'un pouvoir d'agir, par les personnes concernées par le dispositif de suppléance familiale

| Site | Adolescent | Parents | Equipe éducative |
|---------------|---|--|---|
| 1 François | A développé un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation | N'ont pas développé de pouvoir de décision basé sur l'argumentation | - A développé un pouvoir d'influence à l'égard de l'adolescent - N'a pas développé de pouvoir d'influence à l'égard des parents |
| 2 Elsa | A développé un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation | Père : A développé un pouvoir de décision basé sur l'argumentation. Mère : N'a pas développé de pouvoir de décision basé sur l'argumentation. | - A développé un pouvoir d'influence à l'égard de l'adolescente et de son père - N'a pas développé de pouvoir d'influence à l'égard de la mère |
| 3 Louise | A développé un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation | Père : N'a pas développé de pouvoir de décision basé sur l'argumentation. Mère : A développé un pouvoir de décision basé sur l'argumentation. | - A développé un pouvoir d'influence à l'égard de l'adolescente - N'a pas développé de pouvoir d'influence à l'égard des parents |
| 4 Thomas | A développé un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation | Mère : A développé un pouvoir de décision basé sur l'argumentation. | A développé un pouvoir d'influence à l'égard de l'adolescent et de sa mère |

| | | | |
|--------------|---|----------|--|
| 5 Maurice | A développé un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation | X | A développé un pouvoir d'influence à l'égard de l'adolescent |
|--------------|---|----------|--|

Si chacun des cinq adolescents a réussi à développer un pouvoir d'agir, seuls deux mères et un père en ont fait de même. Dans les trois sites comportant deux parents, l'équipe éducative n'a pas mis en oeuvre les conditions permettant à ceux-ci de développer conjointement leur pouvoir. Une synergie ne s'est donc déployée que dans le site 4 : l'influence de l'équipe de la Providence et du référent EJF a permis à Thomas et à sa mère de développer leur pouvoir d'agir respectif. S'agissant du site 5 ¹, Maurice et ses éducateurs ont vu leurs pouvoirs respectifs évoluer favorablement.

Ces résultats indiquent que le développement, par l'adolescent, d'un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation ne serait pas lié à l'essor, chez ses parents, d'un pouvoir de décision basé sur une même démarche. En effet, même lorsque l'équipe éducative se substitue aux parents en leur interdisant d'exercer leur autorité, l'adolescent développe un pouvoir d'agir. C'est seulement lorsque l'équipe éducative a mis son influence au service du développement d'un pouvoir d'agir tant chez l'adolescent que chez ses parents que la dynamique synergique s'est avérée possible. Quand elle a négligé ce processus pour les parents, seul l'adolescent a profité des conditions mises en oeuvre. Cependant, une démarche de substitution a empêché les parents et leur enfant de négocier ensemble, et n'a donc pas contribué à l'amélioration des relations familiales.

Cette situation nous conduit à réexaminer les différentes dimensions de chacune des trois composantes en interaction dans l'hypothèse. Nous étudions donc successivement les modalités de développement d'un pouvoir d'agir par chaque adolescent ; l'exercice, par défaut, d'un pouvoir de décision parental ; les carences du pouvoir d'influence exercé par l'équipe éducative.

¹ Rappel : dans ce site, par décision judiciaire, le père ne doit pas participer aux décisions concernant son fils.

PREMIER CHAPITRE

LE DEVELOPPEMENT, PAR L'ADOLESCENT, D'UN POUVOIR DE PERSUASION

Nous avons postulé qu'un adolescent exerce un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation s'il participe à toutes les phases du processus décisionnel, s'il met en oeuvre les capacités constituant sa compétence à prendre une décision, et si son point de vue est pris en compte par ses parents, lors de la détermination du choix. Il développe ce pouvoir s'il l'exerce lors de toutes les décisions le concernant. Qu'en est-il de cette dynamique chez les cinq adolescents ayant pris part à notre recherche ?

1.1 SA PARTICIPATION A TOUTES LES PHASES DE LA DECISION

Chacun d'eux a participé à l'élaboration et à la mise en oeuvre des décisions le concernant. Seule, la phase d'évaluation ne lui a pas été systématiquement proposée par les membres de l'équipe éducative.

Ainsi, Elsa et Louise ont pris part à l'ensemble des quatre élaborations. François ne s'est pas joint aux phases d'analyse et de résolution d'une des quatre décisions. Si Thomas et Maurice n'ont pas été conviés à certains temps de réflexion organisés entre membres de l'équipe éducative, tous deux ont pu, par la suite, analyser la situation avec leurs référents. Non seulement, ils ont tous participé aux temps d'élaboration proposés, mais en ont sollicité d'autres. En outre, ils ont négocié directement avec leurs parents ou d'autres membres de leur famille. Les choix issus de ces négociations ont été entérinés par les intervenants.

Les adolescents ont mis en oeuvre les choix, sauf Elsa qui n'a pas tenu compte de l'organisation imposée par l'équipe éducative pour les vacances de Pâques 1998. Lorsque la proposition leur a été faite, ils ont contribué à l'évaluation de la décision. Seul Maurice a rejeté l'une d'entre elles : il ne s'est pas rendu à une rencontre organisée par le référent EJF pour faire le point sur ses séjours en famille d'accueil. Son absence à ce rendez-vous a provoqué le refus de cet intervenant et de l'éducateur référent de la Providence d'accéder à sa demande de passer plus de temps en famille d'accueil durant les semaines suivantes.

1.2 LE DEVELOPPEMENT DE SA COMPETENCE A DECIDER

En participant à toutes les phases du processus décisionnel, chaque adolescent a développé les différentes capacités constitutives de la compétence à la décision.

C'est ainsi que prendre part à l'élaboration lui a permis de s'exprimer, d'écouter, de problématiser, et donc d'accroître sa compétence à l'argumentation. Chacun a profité de la phase d'analyse pour étendre sa réflexion à des aspects de la situation débordant le cadre strict de l'organisation de ses vacances. De cette façon, François a abordé, avec l'éducateur référent, ses difficultés d'apprentissage, au cours des deux entretiens portant sur l'organisation des vacances de Noël 1997. A l'occasion du deuxième entretien, les deux interlocuteurs ont également échangé des idées sur la relation de François et de son père.

Seule, la capacité à l'engagement dans un conflit a été peu activée. A propos des vacances de Pâques 1998, Elsa s'est opposée, d'une part, aux modalités de retour en famille envisagées par l'éducateur, d'autre part, à la répartition des temps passés chez son père et chez sa mère. Si elle n'a obtenu gain de cause que sur ce premier point, elle a su, dans ces deux conflits, argumenter avec vivacité son avis. Au cours de la préparation de ses vacances de Noël, Maurice s'est révélé capable de faire part de ses désirs au référent EJF et à l'éducateur de la Providence. Cependant, il a dû reconnaître l'erreur commise lorsqu'il ne s'est pas rendu à la rencontre prévue avec l'intervenant assurant la "double mesure".

Au cours de la mise en oeuvre des choix retenus, chaque adolescent s'est appuyé à la fois sur les personnes concernées et sur l'environnement, tenant compte des fragilités des premières et des contraintes du second. Nous avons relevé qu'à plusieurs reprises, chacun s'est adapté à des conditions inattendues :

François a modifié le planning prévu avec sa soeur lorsque son employeur lui a demandé de changer de dates de congés ; Elsa a fait face à l'hospitalisation de sa mère ; Louise s'est appuyée sur certains membres de sa famille pour mettre fin au séjour chez son père.

S'agissant du développement de la compétence à tirer profit de l'élaboration et de la mise en oeuvre du choix, seule Elsa a disposé, lors des quatre prises de décision, d'un temps d'évaluation. Les autres adolescents n'ont eu à leur disposition que de deux ou trois de ces temps.

1.3 LA PRISE EN COMPTE DU POINT DE VUE DE L'ADOLESCENT

Lors de la détermination des choix, le point de vue de chaque adolescent a été pris en compte, que ce soit à propos de quelques aspects de l'organisation des vacances ou de l'ensemble. La mise en place, par l'équipe éducative, de rencontres régulières avec le jeune favorise cette démarche car celui-ci connaît alors le temps dont il dispose pour élaborer la décision. Les échanges, dans le groupe en soirée, complètent les entretiens.

Ce n'est qu'au cours de quatre décisions qu'une véritable démarche persuasive a été menée. En effet, si le point de vue de l'adolescent a souvent été rapidement pris en compte, Louise et Elsa ont eu, chacune à deux reprises, à faire changer d'avis leur interlocuteur.

Louise a convaincu l'employeur de l'embaucher pour le mois de juillet, alors que celui-ci n'était pas intéressé par une fille vivant en foyer. Elle a usé de sa compétence à argumenter puisque son interlocuteur s'est ravisé au cours de leur rencontre. Elle a également fait changer d'avis sa mère à propos de sa présence en famille le jour de Noël, en s'appuyant, non seulement, sur sa compétence à argumenter, mais également en suspendant ses visites et en lui rédigeant une lettre. Elsa, elle, a persuadé l'éducateur de modifier les modalités initialement arrêtées de son retour de camp et a convaincu son père, d'abord réticent, de lui permettre de passer le Nouvel An avec des amis.

1.4 L'EXERCICE SYSTEMATIQUE D'UN POUVOIR DE PERSUASION, PAR L'ADOLESCENT

Ainsi, en argumentant et en négociant, lors de l'élaboration de toutes les décisions concernant l'organisation de ses vacances, chacun des cinq adolescents est parvenu à faire prendre en compte son point de vue. En mettant en oeuvre les choix, il a assumé ses engagements. Il a donc développé un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation, tel que nous l'avons défini.

Si nous conservons l'expression "pouvoir de persuasion" pour désigner le pouvoir d'agir susceptible d'être développé par l'adolescent, l'exercice réduit de la capacité à s'engager dans un conflit pourrait nous inciter à employer plutôt celle de "prise en compte de son point de vue", et à réserver la première aux situations dans lesquelles il a fait changer d'avis ses interlocuteurs. Nous privilégions, malgré tout, la notion de pouvoir de persuasion car nous n'avons pas repéré d'évitement de conflit.

DEUXIEME CHAPITRE

L'EXERCICE, PAR DEFAUT, DU POUVOIR DE DECISION PARENTAL ¹

Selon notre hypothèse, les parents exercent un pouvoir de décision basé sur l'argumentation s'ils participent à toutes les phases du processus décisionnel, s'ils mettent en oeuvre les différentes capacités constituant leur compétence à prendre une décision à propos de leur enfant, et s'ils déterminent le choix en argumentant sa pertinence aux autres participants. Ils développent ce pouvoir s'ils l'exercent lors de toutes ces décisions. Qu'en est-il d'une telle dynamique à propos des parents concernés par notre recherche ?

2.1 LEUR DEPENDANCE A L'EGARD DE L'EQUIPE

Sur les sept parents, seuls la mère de Thomas et le père d'Elsa ont pris part à toutes les phases de l'élaboration des quatre décisions, en collaborant aux négociations organisées par l'équipe éducative. La mère d'Elsa et celle de Louise ont participé aux deux élaborations auxquelles elles ont été sollicitées par les intervenants. Le père de Louise et les parents de François n'ont pu que discuter des choix en famille, car ils n'ont pas été invités à prendre part à ces phases du processus décisionnel.

Les parents ont accompagné la mise en oeuvre des décisions selon les choix retenus, hormis ceux d'Elsa qui n'ont pas exécuté celui qui leur avait été

¹ Dans ce chapitre, nous ne prenons pas en compte le site 5, car nous rappelons que Maurice est confié au service EJJ, dans le cadre d'une tutelle d'Etat.

imposé par l'équipe éducative pour les vacances de Pâques 1998. Tous ont accueilli leur enfant comme prévu, en se faisant parfois épauler par d'autres membres de la famille.

La mère de Thomas et les parents d'Elsa ont participé aux évaluations auxquelles ils ont été invités.

Les parents ont donc répondu à toutes les propositions de participation et ont tenu les engagements pris. Lorsqu'il n'ont pas été sollicités, ils n'ont pas toujours négocié directement avec leur enfant et ont alors été tenus à l'écart de la détermination du choix. Pour occuper leur place dans le processus décisionnel, ils ont dû s'appuyer sur l'équipe éducative.

2.2 LE RARE DEVELOPPEMENT DE LEUR COMPETENCE A DECIDER

N'ayant pas eu l'opportunité de profiter de l'élaboration et de l'évaluation des décisions concernant leur fils, les parents de François n'ont pas développé les capacités éventuellement exercées au cours de ces phases. Il en est de même pour le père de Louise. S'agissant des premiers, seules les négociations directes avec leur fils ont éventuellement contribué à un tel progrès. Si ceux d'Elsa ont tiré avantage de leur participation à l'élaboration des deux premières périodes de vacances de leur fille pour développer leur compétence à argumenter, seul le père a pu poursuivre cette dynamique au cours des deux suivantes. La mère de Louise a pu s'appuyer sur les deux élaborations auxquelles elle a été conviée et sur les négociations menées directement avec sa fille pour accroître sa compétence à prendre une décision. De même, la mère de Thomas a profité de toutes les rencontres pour développer cette compétence. Sa participation à trois évaluations l'a autorisée à réfléchir à la façon dont elle avait accompagné la mise en oeuvre des vacances de son fils.

Ainsi, seuls les parents conviés à participer à l'élaboration des décisions concernant leur enfant, et éventuellement ceux ayant négocié directement avec leur enfant, ont pu exercer les capacités susceptibles de l'être au cours de ces phases, hormis la capacité d'engagement dans un conflit qui n'a pas été activée. Mais tous, sauf le père de Louise, ont profité de la phase de mise en oeuvre pour exercer leur compétence à accompagner la réalisation des choix retenus. Peu d'entre eux ont eu

l'occasion de participer à l'évaluation des décisions et d'exercer leur compétence à tirer profit de cette phase.

2.3 LEUR ABSENCE LORS DE LA DETERMINATION DES CHOIX

Les membres de l'équipe éducative ne détiennent pas de pouvoir de décision : leur intervention consiste donc à mettre en oeuvre les conditions susceptibles de permettre un exercice approprié de l'autorité parentale, en l'occurrence, un pouvoir de décision basé sur l'argumentation. Lorsque les parents n'ont pas pris part à l'élaboration ni déterminé les choix, sans toutefois contester ceux qui ont été retenus, nous dirons qu'ils ont exercé un pouvoir de décision "par défaut".

Seule la mère de Thomas a développé, au cours des quatre prises de décision concernant son fils, un pouvoir de décision en argumentant. Elle a retenu les choix après les avoir élaborés avec l'aide des intervenants.

En ce qui concerne Elsa, si son père a exercé à trois reprises un tel pouvoir, pour sa mère, qui partage avec son ex-mari l'autorité parentale, cela n'a été le cas que lors de la préparation des vacances d'été. En effet, ils ont alors tous deux été accompagnés dans l'élaboration des décisions portant sur cette période et ont déterminé conjointement les choix. La mère n'ayant pas contesté les choix retenus à propos des vacances suivantes, elle a exercé un pouvoir de décision "par défaut". Nous examinerons ultérieurement l'abus de pouvoir commis par les intervenants pour les vacances de Pâques 1998.

Pour François, les choix retenus à propos de l'organisation des trois premières périodes de vacances ont été déterminés par la direction du Relais Familial. Le père, seul détenteur de l'autorité parentale, n'a pas contesté les plannings arrêtés. L'adolescent, alors majeur, a déterminé les choix concernant les congés de Noël 1998.

Quant à Louise, l'équipe de la Cordée lui a laissé une importante latitude dans l'organisation de ses vacances. L'adolescente a négocié en famille la plupart des choix. En outre, sa mère a exercé à deux reprises un pouvoir de décision en participant à l'élaboration de l'organisation des vacances d'été et de Noël. En revanche, son père, lui, n'a arrêté qu'un seul choix à propos des vacances de Pâques 1998. Mais celui-ci ayant été mis en oeuvre sans qu'il l'élabore avec sa fille, leur séjour en commun a été très pénible. Le père n'a pas pris part aux prises de décision suivantes et n'a pas contesté celles retenues.

C'est donc plus souvent "par défaut" que par argumentation que les parents ont exercé un pouvoir de décision.

2.4 LA FREQUENTE DELEGATION DE LEUR POUVOIR DE DECISION

Seuls la mère de Thomas, celle de Louise et le père d'Elsa ont développé un pouvoir de décision basé sur l'argumentation. Les autres parents n'ont pu qu'exercer un pouvoir de décision par "défaut". Ce constat met en cause l'accompagnement de l'équipe de l'institution et de l'intervenant assurant la "double mesure", et plus particulièrement, leurs modes de sollicitation des parents. En effet, ceux-ci ayant répondu à toutes les propositions de participation, pourquoi n'ont-ils pas été systématiquement sollicités ? Comment les membres de l'équipe éducative exercent-ils leur pouvoir d'influence ?

TROISIEME CHAPITRE

L'EXERCICE CARENTIEL DUN POUVOIR D'INFLUENCE, PAR L'EQUIPE EDUCATIVE

Nous avons défini le pouvoir d'influence des membres de l'équipe éducative par la mise en oeuvre des conditions susceptibles de favoriser, d'abord, la participation de l'adolescent et de ses parents à toutes les phases de la décision, puis, la négociation entre le premier et les seconds, enfin, la détermination "argumentée" du choix par les parents. Les éducateurs développent ce pouvoir s'ils l'exercent au cours de toutes les prises de décision personnelle concernant l'adolescent. Qu'en est-il s'agissant des éducateurs ayant collaboré à notre recherche ?

Avant de synthétiser les actions facilitant ou entravant un tel processus, évoquons l'organisation des équipes éducatives. En effet, chacun des cinq dispositifs de suppléance familiale étudiés repose sur une institution et une "double mesure". Les intervenants gagnent à envisager conjointement les actions mises en oeuvre, de façon à leur donner une cohérence. Une telle dynamique dépend du fonctionnement interne de l'institution, de celui de la "double mesure" et de l'articulation entre ces deux composantes.

Lors du huitième traitement, nous avons relevé que, d'un site à un autre, la participation de l'intervenant assurant la "double mesure" diffère et que le partenariat s'avère malaisé. En effet, si dans chacun des cinq sites, l'équipe de l'institution s'est engagée dans toutes les décisions, dans deux d'entre eux, l'intervenant assurant la "double mesure" n'a pas pris part à ces actions. Certaines

organisations ont contribué à favoriser la mise en oeuvre des conditions énoncées précédemment alors que d'autres l'ont entravée. Nous tenterons donc de repérer les unes et les autres.

Abordons successivement les conditions favorisant ou entravant la participation de l'adolescent et de ses parents à toutes les phases de la décision, la négociation entre eux et enfin la détermination du choix par les seconds.

3.1 LES CONDITIONS FAVORISANT LA PARTICIPATION DE L'ADOLESCENT ET DE SES PARENTS A TOUTES LES PHASES DE LA DECISION

Favoriser la participation de l'adolescent et de ses parents à toutes les phases de la décision consiste principalement à mettre en oeuvre les conditions susceptibles de faciliter leur mobilisation. En privilégiant la prise en compte, d'une part, du point de vue de l'adolescent, d'autre part, de son réseau social, les membres de chaque équipe éducative ont scrupuleusement respecté les droits de l'enfant. En outre, une telle démarche a autorisé la participation de l'adolescent et, dans une moindre mesure, celle de ses parents, au processus décisionnel. De même, la programmation des rencontres en concertation avec ces derniers s'est avérée pertinente. La différenciation des rôles tenus, d'une part, par l'institution, d'autre part, par l'intervenant assurant la "double mesure", a également contribué à améliorer la qualité de la décision. Exposons l'une après l'autre ces différentes conditions.

3.1.1 La prise en compte du point de vue de l'adolescent

Les cinq adolescents, accompagnés dans leur réflexion par un ou plusieurs intervenants, ont systématiquement profité de temps spécifiques pour élaborer leurs choix. Aucun d'entre eux n'a été manipulé et les éventuelles divergences de point de vue ont été discutées.

C'est ainsi que Maurice a pu connaître les raisons pour lesquelles le référent EJF s'opposait à ce qu'il passe l'intégralité des vacances de Noël en famille d'accueil. De même, Elsa a discuté, à plusieurs reprises, avec ses éducateurs référents de la question de ses retours en famille durant le mois de juillet : l'équipe de la Cordée refusait l'idée qu'elle passe toutes les soirées chez son père ou chez sa

mère. Les entretiens hebdomadaires ont permis d'élaborer une organisation satisfaisante.

S'agissant des conditions susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir, nous avons énoncé que, lors de chaque phase du processus décisionnel, l'adolescent et ses parents s'appuient sur l'équipe éducative pour identifier, mobiliser et favoriser la participation de toutes les personnes concernées par le choix. La plupart du temps, ce sont les éducateurs qui ont déclenché cette dynamique, mais il est advenu qu'un adolescent en soit à l'origine.

Ainsi Elsa a-t-elle suggéré, à plusieurs reprises, à ses référents, de contacter ses parents pour qu'ils donnent leur avis sur un point précis de l'organisation. Thomas a profité d'échanges téléphoniques avec sa mère pour la mettre en relation avec l'éducatrice. Dans ces situations, les membres de l'équipe éducative ont mis en oeuvre les propositions de l'adolescent.

Les personnes sollicitées ont toujours donné suite aux propositions qui leur avaient été soumises. L'équipe serait-elle parvenue à un tel résultat sans l'intervention de l'adolescent ? Les parents mobilisés ont profité de la dynamique mise en oeuvre, en participant à l'élaboration et en argumentant la détermination de leur choix.

Dans toutes les situations étudiées, les différents intervenants ont respecté l'expression de l'adolescent, favorisant sa participation et celle de ses proches au processus décisionnel.

3.1.2 La prise en compte du réseau social de l'adolescent

Lors de l'élaboration et de la mise en oeuvre des choix, les membres de l'équipe éducative ont systématiquement favorisé l'analyse des propositions de l'adolescent impliquant ses proches.

C'est ainsi que, lors des vacances de Noël 1997, François a participé à un camp en compagnie de son frère. Pendant les vacances de Pâques, au cours de l'été et durant les congés de Noël 1998, il a été hébergé en FJT afin d'être en relation avec des amis. Il a partagé avec ses parents tous les temps prévus par l'ordonnance judiciaire et a séjourné deux semaines chez sa soeur au cours de l'été. L'éducateur

référent a favorisé ce dernier séjour en discutant avec l'adolescent de l'aspect financier de ce projet. Au cours de l'été, Elsa a séjourné chez différents membres de sa famille élargie. Elle a passé le Nouvel An avec des copains et a profité des vacances de Pâques 1999 pour préparer le BAFA. Après de nombreux échanges avec ses éducateurs référents pour élaborer l'équilibre de ses séjours, Louise a passé la majeure partie de son temps libre dans sa famille. Elle a travaillé durant tout le mois de juillet dans une exploitation agricole. Thomas a, lui aussi, passé la quasi-totalité de ses temps de vacances chez des oncles. Après plusieurs séjours dans un gîte d'enfants et des camps d'adolescents, Maurice et ses soeurs ont su se faire épauler par le référent EJF pour affermir un lien avec une famille d'accueil.

Les membres de l'équipe éducative n'ont donc pas fait obstacle aux propositions émanant de l'adolescent ou de son environnement et ont favorisé leur mise en oeuvre, n'envisageant qu'en derniers recours des solutions internes à l'institution.

Contrairement à des modes de fonctionnement antérieurs, les dispositifs de suppléance familiale prennent appui sur les ressources disponibles dans l'environnement pour accomplir leur mission. La référence au modèle écosystémique d'Urie Bronfenbrenner ¹ permet de traduire cette évolution. Auparavant, seules les ressources appartenant au microsystème, c'est-à-dire à l'ensemble des relations entre l'adolescent et son environnement immédiat, l'institution en l'occurrence, étaient prises en compte. Aujourd'hui, le mésosystème, constitué des interactions entre les différents milieux fréquentés par l'adolescent et son environnement immédiat, est impliqué dans les interventions. Tel est le cas lorsque le référent EJF soutient la mère de Thomas dans des demandes d'aide financière pour accueillir son fils au cours de l'été ou lorsque les éducateurs facilitent la prise de contact entre Louise et l'employeur. Dans le cadre de notre recueil de données, ces dispositifs n'ont pas touché les deux autres sous-systèmes constituant ce modèle, à savoir l'exosystème, c'est-à-dire le contexte des milieux envisagés précédemment, et le macrosystème, la matrice des valeurs.

L'attention portée par les membres de l'équipe éducative au réseau social a favorisé la participation de l'adolescent et de certains de ses proches au

¹ BRONFENBRENNER, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, vol. 32, n° 7. pp. 514 et 515.

processus décisionnel, en valorisant les ressources sur lesquelles ils étaient en mesure de s'appuyer.

3.1.3 La programmation de la décision

L'organisation des périodes de vacances ne repose pas sur des décisions prises au dernier moment, même si des modifications de planning sont parfois nécessaires juste avant ou au cours de la mise en oeuvre. L'établissement d'un calendrier des temps d'élaboration permet à chacun d'éviter la précipitation et de mûrir les projets.

Dans cet esprit, le rythme mensuel des rencontres entre la mère de Thomas et le référent EJF leur a permis d'envisager, dès le bilan des vacances de Pâques, l'organisation de la période d'été. La mère a analysé en plusieurs temps sa situation matérielle et a modifié son projet initial. De la même façon, la prévision anticipée d'une évaluation des vacances d'été a autorisé les parents d'Elsa à préparer un bilan portant sur les séjours partagés avec leur fille et à négocier leur élargissement avec l'équipe éducative. Les entretiens hebdomadaires mis en place par les référents du groupe "Eole" de la Cordée ont permis à Elsa et à Louise de planifier les différents choix à faire.

La programmation de certaines modalités de l'organisation du processus décisionnel favorise donc la mobilisation et la participation.

3.1.4 La différenciation des rôles de l'institution et de la "double mesure"

Le même référent du service EJF intervient en site 4, dans le cadre de l'accueil provisoire de Thomas, et en site 5, pour la tutelle d'Etat de Maurice.

En site 4, l'adolescent et sa mère ont élaboré le planning des périodes de vacances, en s'appuyant sur ce référent qui a pris une part active dans ces décisions. L'institution ne s'y est associée que dans un second temps pour traiter les aspects matériels de l'organisation envisagée. Ce mode de fonctionnement a exigé de l'équipe de l'institution un temps d'adaptation pour dépasser ce qu'elle vivait comme une dépossession, mais dorénavant on peut parler de relations partenariales entre les deux composantes du dispositif.

En site 5, le référent gère tous les contacts avec la famille d'accueil dans laquelle l'adolescent séjourne de plus en plus souvent. Dans la mesure où les

décisions concernant Maurice ont toutes donné lieu à des négociations ouvrant sur un consensus, il s'agit bien ici d'un partenariat entre l'équipe de l'institution et le référent du service EJJ. Aucune des composantes du dispositif de suppléance familiale ne s'est sentie manipulée par l'autre. Les nombreuses rencontres entre l'équipe de la Providence et le référent EJJ ont amené les participants à élaborer un choix satisfaisant, dont l'adolescent a bénéficié pleinement.

Dans ces deux sites, la pratique professionnelle des membres de l'équipe de l'institution s'appuie sur la vie de groupe. Les éducateurs considèrent indispensable la participation à certains temps forts de l'année. L'intervenant assurant la "double mesure" est susceptible d'envisager la situation de l'adolescent d'un autre point de vue. Pour le camp d'été, par exemple, le référent EJJ a encouragé Maurice à profiter au maximum des activités mises en place par l'institution. En revanche, entendant la mère de Thomas déclarer qu'elle n'obligerait pas son fils à participer à ce camp, il l'a assistée pour l'organisation de la période correspondante. L'équipe de la Providence a respecté son point de vue, l'assurant de son assistance en cas de difficultés. Le référent du service EJJ a contribué à réduire le risque de rivalité entre l'institution et la mère. Cette dernière disposait, grâce à la "double mesure", d'un lieu de réflexion dégagé des enjeux liés à la collectivité. Ainsi, a-t-elle pu mettre à profit ses rencontres avec le référent pour envisager, dans des conditions différentes, la participation de son fils au camp de la Providence. Pour Maurice, le référent a autorisé une prise en compte de la famille d'accueil que l'équipe de l'institution n'aurait peut-être pas pu réaliser.

Dans ces deux sites, il est intéressant de remarquer que la communication entre les différents intervenants a intégré la mère de Thomas et Maurice lui-même. Il n'y a pas eu de lien direct entre l'institution et le référent EJJ, pas de dialogue sans participation des principaux intéressés. Pour Thomas, le référent EJJ a élaboré le planning des vacances de l'adolescent avec la mère avant sa présentation à l'équipe de l'institution. Grâce à une telle démarche, le détenteur de l'autorité parentale ne se retrouve pas face à une coalition des intervenants. Les seuls contacts directs ont porté sur des détails de l'organisation. De même, Maurice a réfléchi à ses vacances avec le référent EJJ. Ce mode de relation empêche que l'accord des différents intervenants se fasse au détriment de l'adolescent ou de ses parents.

Dans ces deux sites, la relation entre les deux composantes du dispositif de suppléance familiale est de type partenarial. Elle enrichit l'analyse de la

situation en procurant à l'adolescent et ses proches plusieurs points de vue pour élaborer la décision. En effet, une organisation autorisant des temps d'élaboration dégagés du collectif et gérés par l'intervenant assurant la "double mesure", favorise la problématisation de la situation et l'expression des différents points de vue. Ce partenariat limite les conséquences des deux dangers inhérents au système relationnel, soulignés par Richard Josefsberg, à savoir la proximité et la rigidité, ainsi que le risque de surprotection institutionnelle souligné par Michèle Lepage-Chabriaux. Il favorise également la prise en compte de la parole de l'adolescent, contribuant ainsi au respect de ses droits.

3.2 LES CONDITIONS ENTRAVANT LA PARTICIPATION DE L'ADOLESCENT ET DE SES PARENTS A TOUTES LES PHASES DE LA DECISION

Si les cinq adolescents ont pris part aux décisions, il n'en a pas été de même pour certains parents. L'insuffisante mobilisation de ces derniers, par l'équipe éducative, a entravé leur participation à l'élaboration des décisions. Deux types d'organisation du dispositif de suppléance familiale ont induit ce manque : la non-participation de l'intervenant assurant la "double mesure" et l'adoption d'un point de vue unique par les membres de l'équipe. Le manque d'intérêt pour la phase d'évaluation a également empêché la mise en valeur des bénéfices d'une participation au processus décisionnel. Reprenons successivement ces différentes carences de l'équipe éducative.

3.2.1 L'insuffisante mobilisation des parents

Traiter de la question de la mobilisation des parents nécessite de tenir compte du contexte dans lequel les décisions sont prises. Ainsi, l'équipe du Relais Familial a établi des priorités, estimant difficile de solliciter les parents au sujet de tous les actes qui engagent leur autorité. Les éducateurs cherchent à les mobiliser à propos de la scolarité d'abord, puis de la vêtue, enfin du coiffeur. L'organisation des week-ends et des vacances ne constitue pas une priorité. Dans la plupart des situations, on applique ce qui est notifié par le service de l'ASE. Pour François, devenu majeur au cours de notre recueil de données, les sollicitations de l'équipe envers sa mère portent principalement sur son petit frère de 14 ans, placé dans cette même institution. Quant au père, l'équipe tient compte de sa santé fragile dans les demandes qu'elle lui adresse. Nous avons précédemment noté qu'il a

toujours répondu favorablement aux invitations du Relais Familial et qu'il a reçu François au cours de toutes les périodes prévues.

Si le père d'Elsa a été invité à quatre reprises, la mère ne l'a été que deux fois. Celle-ci connaissait en effet une situation personnelle difficile au moment des deux autres périodes de vacances et les relations avec sa fille étaient tendues. Les éducateurs s'en sont tenus aux informations de l'adolescente.

Le père de Louise, lui, ne vit pas à Chambéry et l'équipe du groupe Eole, au sein duquel sa fille a passé une année, ne l'a jamais rencontré. Il n'a pas donné suite aux courriers l'invitant à découvrir l'institution. Il n'a pas été contacté pour élaborer l'organisation des vacances de sa fille. Les éducateurs, régulièrement en relation téléphonique avec les grands-parents paternels de l'adolescente, ont donc limité leurs contacts à ces interlocuteurs. Toutefois, il a fait connaissance, en janvier 1999, d'un éducateur de l'appartement du Cairn lors de l'audience au tribunal. De son côté, la mère de Louise n'a pas été sollicitée lors de l'organisation de deux des périodes de congés.

De ces différentes situations se dégagent deux modes de mobilisation des parents : soit l'équipe éducative a adopté, tout au long de cette année, une procédure stable, soit elle a tenu compte du caractère évolutif de la situation pour moduler sa démarche.

Dans les cas ci-après, l'équipe éducative a mis en oeuvre une démarche relevant du premier type. Ainsi, au cours des quatre élaborations, l'équipe du Relais Familial n'a pas cherché à mobiliser les parents de François. Pour sa part, l'équipe de la Cordée n'a pas sollicité le père de Louise afin d'organiser les vacances de sa fille. Quant à l'équipe de la Providence et au référent EIJ, ils ont systématiquement favorisé la participation de la mère de Thomas.

A travers ces situations, on voit poindre le danger d'enfermer l'autre dans une représentation sans lui laisser la moindre chance de s'en dégager. A l'issue de la période difficile, celui-ci peut avoir encore des "comptes à rendre" même s'il est parvenu à dépasser les obstacles rencontrés. Anne-Marie Favard parle alors de logique "*passéiste, contemplative et étiologique*"¹, insistant sur la nécessité de s'appuyer sur une information dynamique et situationnelle pour décider. Ainsi, lorsque la relation entre une personne et un intervenant n'évolue pas comme souhaité, les informations que ce dernier transmet à ses collègues risquent de focaliser sur les aspects négatifs de cette relation. Il est donc difficile, à partir

¹ FAVARD, A-M. (1992). *op. cit.* p. 27.

d'informations reçues, de juger de la capacité des parents à participer et de l'intérêt à les solliciter.

L'absence de sollicitation équivaut à signifier à la personne son incapacité. Ce qui provoque, selon John Lord ¹, un effet dévalorisant sur la façon dont elle se perçoit, et limite tant ses capacités que sa volonté de prendre des initiatives. La non mobilisation des parents accentue leur attitude de résignation, et renforce leur sentiment de ne posséder aucune compétence à propos de l'éducation de leur enfant. D'où la nécessité de les solliciter systématiquement en postulant leur capacité à répondre positivement. C'est donc bien la prise en compte de leurs forces et de leur fragilités, comme le met au jour notre "modèle", qui fonde le mode de sollicitation. Nous avons précédemment souligné que la mobilisation autour des décisions relatives à l'organisation des vacances ne saurait être considérée isolément des autres aspects de l'intervention. L'étude des articulations entre les deux composantes du dispositif de suppléance familiale nous a permis de repérer deux défauts entravant la mise en oeuvre des conditions susceptibles de favoriser la mobilisation parentale : la non-participation de l'intervenant assurant la "double mesure", et l'adoption d'un point de vue unique par les membres de l'équipe éducative.

3.2.2 La non-participation de l'intervenant assurant la "double mesure"

Dans les sites 1 (François) et 3 (Louise), l'intervenant chargé d'assurer la "double mesure" n'a pas participé aux décisions, laissant l'équipe de l'institution les gérer.

Au Relais Familial, François a eu principalement affaire à son éducateur référent pour élaborer les décisions. Le directeur et la chef de service ont avalisé leurs propositions et les parents n'ont pas été invités à participer. En cours de vacances, lorsque le référent était absent, d'autres éducateurs et les membres de la direction sont intervenus dans l'accompagnement de la mise en oeuvre des choix. Les parents de François ont négocié directement avec leur fils le planning de leurs séjours communs. La mise en oeuvre des choix s'est déroulée de manière satisfaisante.

A la Cordée, Louise a également traité l'essentiel de l'organisation de ses vacances avec ses éducateurs référents. L'assistante sociale de l'institution a

¹ LORD, J. (1991). *op. cit.* p. 20.

participé aux rencontres avec la mère. Les trois autres éducateurs de l'équipe d'"Eole" ne sont pas intervenus dans les processus décisionnels. A son départ, elle a été soutenue par deux éducateurs de l'appartement du "Cairn" qu'elle a rejoint. Son père n'a pris part à aucune élaboration des décisions et sa mère a seulement participé à deux d'entre elles. Toutes les autres négociations ont eu lieu en famille. Si la plupart d'entre elles se sont déroulées sans heurt, ouvrant sur des choix satisfaisant toutes les personnes concernées, il convient de rappeler que le séjour de Louise chez son père, pour lequel aucune durée n'avait été fixée, s'est révélé difficile pour l'adolescente et que depuis lors, ils ne se sont jamais revus.

Dans ces deux sites, seule la mère de Louise a été invitée à prendre part à deux élaborations de décision. Il n'a pas été proposé de participer aux trois autres parents, qui n'ont donc pas profité d'un accompagnement dans la problématisation de l'organisation des vacances de leur enfant.

L'absence de l'intervenant assurant la "double mesure" lors des décisions n'a pas permis d'envisager la situation sous un autre angle que celui privilégié par l'équipe de l'institution. De plus, l'organisation des vacances n'a pas donné lieu à de véritables échanges à l'intérieur des deux institutions. Au Relais Familial, comme à la Cordée, les référents ont géré seuls l'essentiel du processus. L'absence de divergence entre membres de l'équipe laisse supposer une sous-utilisation des phases d'analyse et de résolution : le point de vue présenté par le référent, lors d'une réunion d'équipe, n'a effectivement pas été remis en cause par les autres participants.

Le caractère de cohérence de l'organisation institutionnelle représente une condition nécessaire mais insuffisante pour que ce type d'intervention constitue un moment éducatif. Cela nécessite également son articulation avec la "double mesure". Ainsi, l'engagement de l'intervenant assurant une mesure d'AEMO ou une référence ASE est-elle susceptible d'autoriser l'émergence d'un point de vue plus proche des parents que de la collectivité. Il faut favoriser la mise en oeuvre des moyens appropriés pour les solliciter. Néanmoins, certaines formes de travail commun des deux composantes du dispositif, tel le lien direct entre elles, peuvent aussi contribuer à tenir les parents à l'écart.

3.2.3 Le lien direct entre tous les membres de l'équipe éducative

L'assistante sociale assurant la mesure d'AEMO, dans le site 2, a participé à trois rencontres, à la Cordée. A l'occasion d'un bilan clinique, elle a partagé la réflexion de l'équipe de l'institution à propos des séjours familiaux d'Elsa et a contribué à la détermination d'un choix portant sur l'organisation des vacances de Pâques 1998. Elle a également pris part à deux rencontres avec les parents et l'adolescente : l'une, au cours de laquelle l'organisation de la période d'été a été planifiée ; l'autre, pour faire le bilan de ces mêmes vacances. Si l'organisation et le déroulement de ces temps s'inscrit dans la perspective d'un travail conjoint des deux composantes du dispositif de suppléance familiale, intéressons-nous à l'organisation du bilan clinique, à l'origine d'un abus de droit commis par l'équipe éducative.

Au cours de cette réunion, en l'absence de l'adolescente et de ses parents, l'organisation des vacances d'Elsa a été envisagée. Les membres de l'équipe ont problématisé la situation familiale, pour arrêter un choix qui ne devait pas être remis en cause ultérieurement. Quelques jours plus tard, ils se sont réunis avec la jeune fille et ses parents, en vue de planifier la période de congé. A cette occasion, aucun d'entre eux n'a entendu l'argumentation de la famille en désaccord avec les propositions faites. Alors que cette rencontre constituait une opportunité pour partager une réflexion sur la situation familiale, la détermination de l'équipe à imposer le choix retenu en bilan clinique a annihilé tout échange. En imposant leur choix, les membres de l'équipe éducative ont non seulement commis un abus de droits mais ils se sont privés de l'apport de certaines informations que seule la famille détenait. Au cours des vacances correspondantes, l'adolescente et ses parents ont opéré leur propre choix. Informée par la mère de la modification du planning, l'assistante sociale assurant l'AEMO n'a pas contesté ce changement.

En tenant l'adolescente et ses parents à l'écart des phases d'analyses et de résolution, cette situation remet en question le lien direct entre les membres de l'équipe de l'institution et l'intervenant assurant la "double-mesure". Mais quelles raisons poussent les membres d'une équipe éducative à agir en l'absence des intéressés et à écarter les acteurs concernés au premier chef en sous-entendant qu'ils ne sont pas en mesure de prendre part aux échanges ? Si la question de la protection d'un enfant se pose par rapport à certaines informations, la situation est différente pour un adolescent. Or Elsa, âgée de dix sept ans, est au fait de tous les événements familiaux. Les intervenants qui se privent ainsi de l'expertise des intéressés, entretiennent un lien direct entre eux et finissent par former une coalition difficilement supportable pour les membres de la famille. Il ne s'agit aucunement de faire participer l'ensemble des personnes à tous les temps

d'élaboration, mais d'éviter que l'adolescent et sa famille aient le sentiment que tout est organisé "dans leur dos", et de faire en sorte qu'ils puissent disposer de temps distincts avec des interlocuteurs différents pour envisager leur situation sous plusieurs angles et construire des points de vue complémentaires. Tel est l'intérêt d'un vrai partenariat entre les différentes composantes du dispositif de suppléance familiale.

3.2.4 Le manque d'intérêt pour la phase d'évaluation de la décision

Les membres de l'équipe éducative n'ont pas accordé autant d'importance à l'évaluation du processus décisionnel qu'à ses autres phases. Quels sont les conséquences d'une telle pratique ?

Les entretiens hebdomadaires avec ses éducateurs référents ont permis à Elsa de profiter a posteriori d'un temps de réflexion sur l'organisation des quatre périodes de vacances. En outre, une évaluation avec ses parents a complété ces échanges. Durant son séjour au groupe "Eole", Louise s'est appuyée sur de tels entretiens pour "repenser" ses congés, mais elle n'a plus disposé de ces temps de réflexion au sein de l'appartement du "Cairn". Les dernières périodes n'ont pas été évaluées et les parents n'ont pas été conviés à participer à cette phase du processus décisionnel.

François a fait le bilan avec son éducateur-référent des trois-quarts de ses organisations de vacances, ce qui a permis à l'équipe du Relais Familial de se reporter aux informations échangées lors du bilan de l'été afin d'organiser le suivi de l'adolescent dans le cadre de la mesure d'aide jeune majeur. Ses parents n'ont pas été sollicités par l'institution pour envisager les temps communs avec leur fils.

Thomas et sa mère ont évalué respectivement deux et trois des quatre périodes. Les frustrations vécues par l'équipe de la Providence, à propos des plannings réalisés par Thomas, sa mère et le référent EJF, ont fait l'objet d'une prise en compte au cours d'une rencontre entre intervenants.

Quant à Maurice, il a reconsidéré l'organisation de ses vacances de Noël, lors d'une rencontre programmée dès l'élaboration du choix.

Nous distinguons bien discussion et évaluation. Il est évident que les éducateurs ont profité de repas ou d'autres moments favorables à l'échange pour évoquer avec l'adolescent ce qu'il avait vécu au cours de ses vacances, mais sans tirer un profit identique à celui de temps organisés pour faire le point sur les phases précédentes du processus. Une évaluation efficace exige une programmation avant la mise en oeuvre du choix, comme l'illustre l'exemple de

l'équipe de la Cordée, dans le cas d'Elsa. Les parents ont profité de la réunion institutionnelle de septembre pour mettre en relief la réussite des congés d'été avec leur fille, réussite confirmée par l'adolescente aux cours de la rencontre et des entretiens ultérieurs. Les week-ends suivants et les vacances d'automne ont été conçus sur cette base. La phase d'évaluation a clairement mis en évidence les compétences révélées au cours de l'été par l'adolescente et ses parents.

On le voit, la configuration de la dernière phase du processus varie d'un site à un autre, voire d'une décision à une autre. L'évaluation a été partagée par l'adolescent et quelques membres de l'équipe de l'institution. C'est le cas de François et Louise. Dans celui d'Elsa, les parents ont également participé, comme l'intervenant assurant la "double mesure". Le référent EJP a collaboré tant avec la mère qu'avec l'équipe de la Providence, pour Thomas, et avec l'éducateur de l'institution pour Maurice.

Cependant, l'absence de réalisation des conditions favorables à la participation de certains parents à cette phase du processus décisionnel ne leur a pas permis de tirer profit de leur engagement lors de l'élaboration du choix et de l'accompagnement de sa mise en oeuvre. De fait, leur participation aux décisions suivantes ne s'en trouve pas favorisé, alors qu'une collaboration à l'évaluation aurait pu leur permettre de prendre conscience de la qualité de leur engagement auprès de leur enfant et les inciter à tirer un plus grand profit des décisions à venir.

3.3 LES CONDITIONS FAVORISANT LA NEGOCIATION ENTRE L'ADOLESCENT ET CERTAINS MEMBRES DE SA FAMILLE

Dans l'ensemble des décisions étudiées, des négociations ont eu lieu entre l'adolescent et, a minima, l'un de ses parents. Ce fut de brefs échanges débouchant sur un accord immédiat ou, au contraire, de longues discussions. Lorsque l'équipe éducative n'a pas participé à ce moment du processus décisionnel, nous parlons d'une négociation directe entre l'adolescent et sa famille. Bien sûr, ce type de négociation a parfois été précédé d'échanges entre l'adolescent ou ses proches, et des intervenants.

Ce qui nous ensuit à aborder les deux types de pratique éducative susceptibles de favoriser la négociation entre l'adolescent et sa famille : la préparation d'une négociation directe et la participation à la négociation.

3.3.1 La participation de l'équipe éducative à la préparation de la négociation

Elsa a organisé l'essentiel de ses séjours en famille directement avec son père et sa mère. Cependant, ces négociations ont été précédées de plusieurs temps d'élaboration avec ses éducateurs référents, principalement lors d'entretiens hebdomadaires. Sur cette base, l'adolescente a déterminé avec son père et sa mère les temps qu'elle passerait chez l'un et chez l'autre, durant les vacances de Pâques et d'été 1998. Puis, lors des rencontres avec les membres de l'équipe éducative, ils ont conjointement présenté l'organisation retenue. Les négociations familiales ont été de nature coopérative. Le père et la mère ont peu d'échanges directs, mais Elsa est parvenue à articuler les points de vue respectifs pour envisager un projet cohérent.

De même, si Louise a profité des entretiens avec ses éducateurs référents pour préparer les négociations directes avec les membres de sa famille, l'équipe de la Cordée n'est pas intervenue dans la détermination des choix avalisés. Les éducateurs ont donc favorisé la négociation directe entre l'adolescente et ses proches en participant partiellement aux phases d'analyse et de résolution. L'évaluation a constitué un moment fort de réflexion que les éducateurs ont mis en valeur dans l'optique des futures décisions.

Dans ces deux situations, chacune des adolescentes a pleinement profité des temps d'élaboration partagés avec les éducateurs pour préparer des choix concertés avec la famille. Les entretiens hebdomadaires ont autorisé un véritable dialogue, permettant de problématiser les relations familiales et de préparer des choix réalistes. Même s'ils n'ont pas pris directement part à la négociation, les membres de l'équipe éducative ont toutefois favorisé l'échange entre l'adolescent et ses proches, les estimant capables d'élaborer et de déterminer la décision entre eux sans présence d'un tiers. Le résultat de la négociation manifeste la pertinence de leur point de vue.

3.3.2 La participation de l'équipe éducative à cette négociation

Elsa a fait part de son embarras à son éducateur référent à propos de l'organisation de la soirée et de la journée de Noël . Elle ne savait comment procéder pour éviter de peiner sa mère ou son père en ne partageant pas cette fête avec l'un d'entre eux. L'éducateur a émis l'idée qu'elle passe la soirée avec la première et la journée avec le second. Lors de l'audience de décembre au tribunal,

le père a approuvé cette suggestion que la mère a accepté également par l'intermédiaire de l'éducateur, car Elsa refusait de s'adresser directement à elle.

Ainsi, en prenant part à la négociation, l'éducateur a maintenu un contact entre l'adolescente et sa mère, permettant la circulation des informations entre elles alors qu'une négociation directe s'avérait impossible.

Pour chaque période de vacances, la mère de Thomas a discuté avec les membres de l'équipe éducative des demandes adressées par son fils. Elle a élaboré toutes les décisions concernant ses vacances en s'appuyant sur le référent EJF et l'équipe de la Providence. En proposant conjointement à Thomas et à sa mère un temps d'élaboration pour organiser les vacances d'été, le référent EJF a favorisé la négociation directe entre la mère et son fils, en particulier à propos de la participation de l'adolescent au camp de la Providence.

Dans ces deux sites, l'équipe éducative a favorisé la négociation entre l'adolescent et sa famille en prenant une part active à son déroulement. Sans ce type d'intervention, la qualité de l'élaboration aurait vraisemblablement été moindre, la détermination et la mise en oeuvre des choix plus difficiles. Ainsi, à Noël, l'un des deux parents d'Elsa aurait vécu douloureusement l'absence de sa fille ; la mère de Thomas aurait difficilement analysé la question de la participation de son fils au camp : c'est l'intervention du référent EJF qui a permis une prise de distance.

3.4 UNE CONDITION ENTRAVANT LA NEGOCIATION ENTRE L'ADOLESCENT ET SA FAMILLE : L'ABSENCE DE CONTACT AVEC LA FAMILLE

La situation suivante est la seule dans laquelle les membres de l'équipe éducative n'ont pas réalisé les conditions susceptibles de favoriser la négociation entre un adolescent et un membre de sa famille.

Si Louise et ses proches ont été globalement satisfaits de la mise en oeuvre des choix retenus conjointement, la négociation directe entre la jeune fille et son père, à propos des vacances de Pâques 1998, a débouché sur une mise en oeuvre pénible pour les deux. Lors de l'élaboration, la jeune fille a longuement discuté avec ses éducateurs référents et de nombreux membres de sa famille de l'opportunité d'un séjour chez son père. Celui-ci a convenu avec sa fille du principe d'un temps passé ensemble, sans en préciser la durée. L'équipe de la Cordée a

entériné cet accord sans contact avec lui. La mise en oeuvre du choix s'est mal déroulée : Louise qui comptait ne passer que deux ou trois jours chez son père s'est montrée incapable de lui faire part de son désir de partir. C'est l'intervention d'autres membres de la famille qui a permis de mettre fin à ce séjour, au bout d'une semaine.

Faute d'associer le père à l'élaboration des choix, l'équipe éducative n'a pas assuré la protection de Louise qui n'a pas su faire face à la position paternelle. Elle a laissé l'adolescente mettre en oeuvre son choix comptant sur la famille pour accompagner ce séjour. Cet accompagnement a provoqué des conflits entre le père et ses proches. En prenant contact avec le père de l'adolescente, l'équipe de la Cordée aurait peut-être pu favoriser une problématisation de la situation et une véritable négociation entre celui-ci et sa fille.

3.5 UNE CONDITION ENTRAUVANT LA DETERMINATION DU CHOIX, PAR LES PARENTS : L'ABSENCE DE RECOURS AU JUGE

L'exercice "par défaut" d'un pouvoir de décision, par les parents, dans un certain nombre de prises de décision, nous amène à déduire que ce sont les conditions favorables à l'exercice d'un pouvoir basé sur l'argumentation qui ont manqué. Nous avons précédemment analysé les conséquences de l'absence de mobilisation de certains parents qui n'ont alors pas été en mesure d'exercer leur autorité.

Sur les vingt prises de décisions étudiées, nous n'avons relevé qu'un seul désaccord entre les parents et l'équipe éducative. Il s'agit de l'organisation imposée aux parents d'Elsa pour les vacances de Pâques 1998 où les intervenants ont commis un abus de droit, malgré l'éventuelle pertinence de leur analyse. Ils ont contraint la famille à adopter leur planning sans informer le juge des enfants habilité à trancher entre les points de vue. De telles situations légitiment le recours au magistrat, rarement sollicité pour de tels contentieux, selon les observations de Michel Huyette, juge des enfants. Dans le cas évoqué, il est vraisemblable que Elsa et ses parents pressaient leur totale liberté lors de la mise en oeuvre du choix. L'adolescente a argumenté habilement pour amener l'éducateur à organiser le retour de camp selon ses convenances. Contrairement à l'équipe éducative, les parents n'avaient donc aucune raison de saisir le juge.

Cet abus de pouvoir des intervenants reflète leur négation de l'expertise des parents, qui se sont référés aux conditions professionnelles du père pour étayer leur point de vue. De leur côté, les intervenants ont mis en avant les

relations conflictuelles du couple et la nécessaire protection de l'adolescente. Ils avaient déterminé leur choix avant la réunion elle-même, qui n'avait pour objectif que d'annoncer aux parents la position de l'équipe de la Cordée et de l'assistante sociale assurant l'AEMO. Il n'a donc pas été question de l'articulation de deux expertises. La seule concession faite aux parents a porté sur l'ordre des séjours.

Aucune des autres prises de décision n'a donné lieu à une telle divergence de points de vue entre les protagonistes et la détermination du choix n'a pas provoqué de conflit entre eux.

On peut conclure que la programmation de l'élaboration de la décision, en même temps que la prise en compte du point de vue de l'adolescent et de son réseau social ont favorisé sa participation et celles de ses proches au processus décisionnel. La sollicitation systématiquement des parents leur a permis d'exercer leur pouvoir de décision. Il apparaît donc que l'implication de la famille dans l'analyse et la résolution de la situation à partir de l'institution et d'une référence dégagée du collectif enrichit la problématisation. En revanche, l'absence de l'intervenant assurant la "double mesure" ou l'indifférenciation de l'analyse respective des deux composantes du dispositif de suppléance familiale entrave l'exercice de l'autorité parentale. La carence ou la faiblesse d'un lien entre l'équipe éducative et les personnes concernées fait obstacle à la négociation. Le défaut de recours au juge, en cas de désaccord entre détenteur de l'autorité et éducateurs, entraîne ces derniers à abuser de leur position. Leur manque d'intérêt pour l'évaluation de l'élaboration et de la mise en oeuvre des choix n'autorise pas une valorisation de l'engagement des participants au processus décisionnel.

La référence au pouvoir d'agir est susceptible d'aider l'équipe éducative à combler les carences mises ici en relief et à affermir les points forts.

QUATRIEME CHAPITRE

VERS UNE OUVERTURE A UN POUVOIR D'AGIR COLLECTIF

Dans le cadre de cette recherche, nous mettons en avant la référence à la notion de pouvoir d'agir selon une perspective personnelle, et nous nous intéressons au développement d'un tel pouvoir par les personnes s'appuyant sur un dispositif de suppléance familiale en accueil résidentiel. C'est le bien-être de l'adolescent qui est visé, par l'amélioration de son estime personnelle, de ses relations familiales et sociales. Le dispositif ne peut ambitionner de remettre en cause la structure de l'environnement social de la famille. D'où l'impossibilité d'envisager la notion de pouvoir d'agir selon une perspective collective, même si deux dimensions sont ici distinguées : l'une familiale, l'autre collective. Notre hypothèse porte sur l'intérêt éducatif des décisions "personnelles" et le pouvoir d'agir des personnes concernées est envisagé dans sa dimension familiale.

L'étude du fonctionnement des conseils d'établissement peut donner une idée de l'entraide et du soutien communautaire apportés par l'institution. Qu'en est-il au sein des trois établissements ayant collaboré à cette recherche ? Quels sont les caractéristiques d'un pouvoir d'agir exercé collectivement ?

4.1 LA COURTE DUREE DE VIE DES CONSEILS D'ETABLISSEMENT

Au Relais Familial, le conseil d'établissement s'est réuni à deux reprises au cours de l'année scolaire 1994-1995. Lors de la première rencontre, seulement deux familles ont participé, sur les dix-huit sollicitées. L'élection prévue des représentants des familles a été annulée. Une seule mère s'est rendue à la deuxième réunion. Face à l'absence de motivation des parents, l'équipe de l'institution a renoncé à programmer d'autres rencontres du conseil d'établissement.

Dans l'association gestionnaire de la Cordée, l'application du décret instituant le conseil d'établissement a été envisagée au cours du premier semestre 1992. En novembre, une réunion d'informations a été organisée, dans l'institution, à l'intention des parents et un règlement intérieur a été adopté en décembre 1992. Celui-ci prévoyait la participation de six représentants des usagers (quatre jeunes et deux parents ou représentants légaux), de trois représentants du personnel de l'institution, et de deux représentants du conseil d'administration de l'association. Lors des élections, les quatre candidates (deux jeunes filles mineures et deux majeures) ont été élues.

Lors du premier conseil qui a eu lieu en janvier 1993, deux représentants des parents et trois adolescentes ont participé avec les représentants des salariés et de l'association. Les parents ont, entre autres, signalé qu'ils *"ne sont pas au courant du fonctionnement qui concerne directement les jeunes filles"* et qu'*"ils sont souvent mis devant des faits accomplis, surtout en ce qui concerne des changements d'hébergement"* ¹. Un compte rendu a été envoyé à toutes les familles.

Une seule représentante des parents et une jeune fille étaient présentes avec les autres membres au sein du second conseil en mars 1993. La question des visites dans les murs de l'institution a été soulevée et l'aménagement d'un local garantissant un minimum d'intimité a été envisagé.

En raison du désistement d'une administratrice de l'association, un troisième conseil prévu en mai a été reporté, et finalement annulé. Ensuite, le conseil ne s'est plus réuni.

A la Providence, l'équipe éducative a ignoré la loi demandant la mise en place de cette instance.

Cette absence de conseil dans une des trois institutions et sa courte durée de vie au sein des deux autres confirment les résultats de l'enquête citée

¹ Compte rendu du conseil d'établissement du 22 mars 1993, présenté en annexe.

précédemment. La principale difficulté rencontrée au Relais Familial comme à la Cordée a porté sur la mobilisation des parents. Les équipes éducatives ont travaillé durant plusieurs mois à l'application de la loi, permettant la tenue de deux conseils, mais l'effort de mise en oeuvre a été ensuite interrompu. La référence à la notion de pouvoir d'agir peut, nous semble-t-il, dynamiser la réflexion sur le fonctionnement du conseil d'établissement.

4.2 L'INTERET DE LA REFERENCE AU POUVOIR D'AGIR

Si les adolescents accueillis dans l'institution disposent de temps collectifs pour l'organisation de la vie de groupe, des réunions hebdomadaires avec les éducateurs par exemple, les parents ne peuvent s'appuyer que sur le conseil d'établissement pour s'exprimer collectivement. Nous avons préalablement noté les difficultés rencontrées par les équipes éducatives pour les mobiliser et permettre l'élection de leurs représentants. La démarche suivie a consisté à les informer par courrier de la création du conseil d'établissement, et à les inviter à participer à une première réunion "élective", mais le taux de réponse est demeuré très faible. Jusqu'alors, les parents étaient conviés dans l'institution, une ou plusieurs fois dans l'année, pour faire le point sur la situation de leur enfant. Ils s'entretenaient avec la direction, l'éducateur référent et, éventuellement, d'autres membres de l'équipe.

La participation au conseil d'établissement présente le risque de la rencontre avec d'autres parents ainsi que des représentants de l'association et du personnel. Elle requiert la capacité à s'exprimer pour faire part de son point de vue à des interlocuteurs habitués à prendre la parole en groupe et à évoquer des thèmes inhabituels. Les parents redoutent de ne pas être à la hauteur, sans le soutien de l'équipe éducative. Pour les éducateurs, il s'agit en somme de faire émerger et expliciter des préoccupations individuelles par les adolescents et leurs parents et de les soumettre aux autres participants afin qu'ils se situent par rapport à elles. Cette démarche requiert une attention particulière de leur part. Ainsi, entre deux conseils d'établissement organisés à la Cordée, le représentant des parents avait reçu un appel téléphonique d'une grand-mère abordant la question des visites à sa petite-fille, dans l'institution. D'où, l'idée d'aménager un lieu permettant des rencontres suffisamment intimes. Or, cette suggestion a été négligée au lieu d'être soumise à d'autres parents susceptibles d'enrichir le débat.

La référence à la notion de pouvoir d'agir permet d'utiliser des repères peu usités dans le cadre des dispositifs de suppléance familiale en accueil résidentiel, à savoir l'entraide entre familles et la prise en compte par la collectivité d'une préoccupation personnelle.

4.2.1 L'apport de l'entraide entre familles

Dans le cadre d'un accueil résidentiel, l'équipe éducative s'appuie sur le développement d'une relation pour mener son action auprès d'un adolescent et de ses parents, mais ne cherche pas à favoriser le rapprochement entre plusieurs familles. Or, l'essor d'un pouvoir d'agir collectif suscite la communication et les interactions permettant aux parents de repérer leur intérêt à penser et agir collectivement.

Les parents ont l'opportunité de partager leurs points de vue, par exemple, à propos de leur souffrance inhérente à la mise à distance de leur enfant et à la remise en cause de leur compétence parentale. Cet échange constitue une occasion de soutien mutuel, un moyen de sortir de l'isolement provoqué par la peine et la honte consécutives au départ de l'adolescent. L'écoute entre parents complète celle des membres de l'équipe éducative et leur permet de ne pas céder à la tentation de la résignation, en prenant conscience qu'ils ne sont pas seuls à connaître pareille situation. Par ailleurs, une proposition de modification de l'organisation institutionnelle exprimée par plusieurs familles fait l'objet d'une plus grande considération.

L'équipe éducative peut se sentir menacée par un groupe de parents exprimant des idées communes susceptibles de remettre en cause le projet de l'institution. La référence à la notion de pouvoir d'agir invite alors à raisonner en termes de synergie et non de lutte des différents pouvoirs : les adolescents ont tout à gagner à voir leurs parents capables de proposer et défendre des projets les concernant. A ce propos, Sylvie Jutras se référant à M. J. Elias, rappelle que "*des parents qui assument une maîtrise sur le cours de leur vie constituent des modèles dont les enfants ont besoin*"¹. De leur côté, les parents ont l'occasion de rencontrer d'autres adolescents capables d'organisation et de réflexion.

¹ ELIAS, M. J. (1995). Primary prevention as health and social competence promotion. *Journal of Primary Prevention*, 16. 5-24, in JUTRAS, S. (1996). *op. cit.* p. 136.

Se pose ici la question des limites du pouvoir du conseil d'établissement. Cette instance "*donne son avis et peut faire des propositions sur toute question intéressant le fonctionnement de l'établissement*"¹. En effet, la notion de pouvoir d'agir incite à accorder un véritable pouvoir de décision au conseil d'établissement afin de développer simultanément le pouvoir d'agir des adolescents et de leurs parents. La participation à la détermination de choix leur prouverait qu'ils n'ont pas perdu tout contrôle sur leur vie et leur permettrait de faire l'expérience d'une action réussie grâce à l'aide de la collectivité.

4.2.2 La prise en compte d'une préoccupation personnelle par la collectivité

La notion de pouvoir d'agir amène les membres de l'équipe éducative à n'imposer ni un ordre du jour ni leur point de vue. Il est clair que les parents fuient les réunions "moralisantes" ou étrangères à leurs préoccupations, où ils se sentent noyés sous des propos pré-établis. A ce titre, nous ne partageons donc pas l'avis de Pierre Verdier qui préconise que les organismes de contrôle n'approuvent ni les budgets ni les projets non soumis à l'avis du conseil d'établissement. Cette proposition d'administrateur méconnaît les préoccupations des parents.

Au cours du conseil d'établissement, l'équipe de l'institution est responsable de la mise en oeuvre des conditions susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir par les adolescents et leurs parents. Les éducateurs ont l'opportunité de mettre à profit les réunions et éventuellement les temps individuels pour motiver les adolescents à prendre part aux travaux du conseil. Pour les parents, seuls des contacts individuels sont envisageables avant l'organisation d'un temps collectif. L'équipe éducative met en oeuvre la notion de pouvoir d'agir :

- si elle fait naître le désir des adolescents et de leurs parents de prendre part au conseil, sans imposer d'ordre du jour, en valorisant les propositions émises ;
- si elle met en évidence l'intérêt d'une prise en compte collective de ces propositions ;
- si elle permet une problématisation collective en facilitant l'expression de tous les participants et la compréhension des propos de chacun ;
- si elle rend possible l'articulation des différents points de vue en interrogeant leur éventuelle complémentarité ;
- si elle parvient enfin à l'émergence et à la réalisation d'un projet issu de la problématisation collective.

¹ Article 2 du décret n° 91-1415 du 31 décembre 1991.

L'organisation des vacances constitue un thème susceptible d'être traité au sein de cette instance. Les activités proposées aux adolescents pendant les périodes de congés intéressent directement leurs parents. Or, ceux-ci ne sont jamais conviés à prendre part à l'élaboration des projets, mais seulement informés de leurs contenus lorsqu'ils sont déterminés par l'équipe éducative ou par les adolescents. De telles pratiques postulent que les parents ne sont pas capables de prendre part à la construction du projet, que leur participation est inutile ou qu'elle crée un obstacle. En outre, certains parents ont besoin d'être épaulés dans l'organisation de leurs propres vacances et désirent partager ces temps avec leur enfant dont ils sont séparés. Nous avons constaté les efforts déployés par la mère de Thomas pour accueillir quelques jours son fils au début de l'été. Renonçant à un projet de camping, elle s'est donnée beaucoup de mal pour obtenir une chambre plus spacieuse et accueillir son fils au FJT dans lequel elle résidait. Le conseil d'établissement a la vocation de fonder un lieu permettant d'aborder de telles situations et de provoquer un échange des expériences parentales.

En conclusion, nous pouvons affirmer que les équipes éducatives ne sont pas parvenues, dans leur grande majorité, à mettre en place le conseil d'établissement car elles n'ont pas su identifier son bien-fondé et sa légitimité. L'éloignement, le "turn over", le rapide désintérêt des familles ne sont, nous semble-t-il, que des pseudo-justifications des dysfonctionnements de cette instance. En envisageant cette instance comme un espace favorisant une synergie des pouvoirs, l'institution ne craint pas un affaiblissement du sien par l'accroissement de celui des adolescents et de leurs parents. A partir de leurs situations et points de vue, les familles sont en mesure d'énoncer des suggestions novatrices. Les actions retenues en conseil d'établissement complètent celles engagées par l'équipe auprès de chaque famille et s'avèrent indispensables pour mener à bien le projet éducatif mis en oeuvre dans le cadre du dispositif de suppléance familiale.

1

CONCLUSION

Nous avons défini un adolescent en situation de difficulté comme ayant peu d'estime pour lui-même, ne réussissant pas à négocier avec ses parents, et vivant souvent un processus d'exclusion sociale. De telles difficultés le mettent en danger, en compromettant son développement. L'adolescent peut, en ce cas, s'appuyer sur un dispositif de suppléance familiale en accueil résidentiel. Il tire alors profit d'un éloignement provisoire de son milieu de vie habituel, d'une séparation entre lui et ses proches, en faisant l'expérience de nouveaux modes relationnels au sein de l'institution et en développant des compétences non activées jusqu'alors. Sa famille est également concernée par ce dispositif, dont la mise en oeuvre temporaire vise un retour de l'adolescent auprès d'elle, dès que les conditions favorables sont réunies. Si, pendant plusieurs décennies, les équipes éducatives se sont focalisées sur la fragilité de la famille et l'ont tenue à l'écart des interventions, les nouvelles lois et les stratégies actuelles se fondent sur les ressources de la famille et du réseau social de l'adolescent.

Notre approche, influencée notamment par les travaux de Carl Rogers, s'inscrit dans un courant humaniste. Nous postulons que les personnes concernées par une mesure de suppléance familiale possèdent les aptitudes nécessaires à leur épanouissement, mais que leur environnement ne leur a pas permis de les actualiser.

Au sein de sa famille, l'adolescent prend une part active dans la prise des décisions le concernant. Cette participation contribue à la formation de son identité et renforce ses liens familiaux et sociaux. Lors de ces moments, celui qui est en situation de difficulté ne parvient pas à négocier ses désaccords avec ses proches. Favoriser le recours, par l'adolescent, à des démarches décisionnelles appropriées constitue une des tâches de l'équipe éducative.

Au cours de cette recherche, nous avons tenté de mettre en évidence quelques conditions présentant un intérêt éducatif lors des décisions prises dans le cadre de l'institution, en nous référant à la notion de pouvoir d'agir, que les caractéristiques d'un accueil résidentiel nous ont incité à envisager selon une perspective personnelle. En effet, l'environnement social habituel de l'adolescent ne peut être affecté directement par les interventions de l'équipe éducative qui, en revanche, facilitent le développement d'un processus de pouvoir d'agir au sein de la famille. Nous avons donc privilégié un point de vue identique à celui adopté par John Lord dans ses travaux portant sur "*le processus de l'habilitation personnelle*"¹ des personnes en situation de handicap, qui vise plus leur intégration dans la société que la mise en oeuvre d'un changement social.

Les éducateurs font en sorte que l'adolescent et les membres de sa famille, ses parents en particulier, décident dans des conditions plus favorables qu'auparavant. En effet, dans son milieu de vie habituel, l'adolescent réagit fréquemment aux situations difficiles par la fuite ou la violence. Ses proches ont alors des difficultés à garder un contact apaisé avec lui. L'acquisition et le développement de différentes compétences permettent au premier et aux seconds de négocier et de déterminer des choix dans lesquels ils s'engagent. En outre, les décisions constituent des opportunités d'affermir leur relation. Cette évolution se manifeste à travers l'amélioration de la qualité de leur dialogue et l'accroissement de leur volonté de coopérer.

¹ LORD, J. (1991). *op. cit.*

S'agissant des décisions concernant leur enfant, les parents, habituels détenteurs de l'autorité parentale, portent la responsabilité de déterminer les choix et possèdent donc un "pouvoir de décision". L'adolescent est en droit de faire part de son point de vue et possède, par conséquent, un "pouvoir de persuasion". L'équipe éducative met en oeuvre les conditions susceptibles de favoriser une négociation familiale dans le respect de la législation, en exerçant un "pouvoir d'influence" sur les personnes appelées à participer au processus décisionnel.

Nous avons privilégié l'argumentation, plutôt que la séduction ou la manipulation, comme démarche de persuasion à mettre en oeuvre au cours de l'analyse, de la résolution et de la détermination des choix. Celle-ci recouvre la capacité rhétorique et la référence aux principes de respect, de réciprocité et de reconnaissance de l'identité de chacun.

La validité de l'hypothèse, initialement avancée, d'un développement synergique de ces différents pouvoirs, a été mise à l'épreuve à travers l'examen de l'organisation de quatre périodes de vacances de cinq adolescents. Or, nos résultats semblent indiquer que chacun d'entre eux développe un pouvoir de persuasion basé sur l'argumentation, indépendamment de l'éventuel exercice, par les parents, d'un pouvoir de décision fondé sur une démarche de même nature.

En effet, chaque adolescent a pris part aux différentes phases des processus décisionnels, a développé les capacités constituant sa compétence à prendre une décision et a fait prendre en compte son point de vue, lors de la détermination des choix. Il a su, d'une part, profiter du pouvoir d'influence développé à son égard par l'équipe éducative, en participant à tous les temps de réflexion qui lui ont été proposés lors de l'élaboration et de l'évaluation. Il s'est appuyé, d'autre part, sur les moyens retenus pour mettre les choix en oeuvre.

Mais, seuls les parents sollicités par l'équipe éducative pour participer à l'élaboration et à la détermination de la décision ont effectué ces tâches. Ils ont alors développé un pouvoir de décision basé sur l'argumentation, en prenant part à toutes les phases du processus décisionnel, en développant les capacités qui constituent leur compétence à prendre une décision concernant leur enfant, et en argumentant leurs choix. Ceux que les éducateurs n'ont pas mobilisés pour participer à l'élaboration et à la détermination de la décision n'ont pas contesté les choix arrêtés en leur absence. Ils ont alors exercé "par défaut" leur pouvoir de décision, accompagnant toutefois la mise en oeuvre de ces choix.

Ainsi, l'exercice, par les parents, d'un pouvoir de décision basé sur l'argumentation dépend de l'exercice, par l'équipe éducative, d'un pouvoir

d'influence approprié, à leur égard. Celle-ci favorise la participation des premiers à toutes les phases du processus, soit lors de temps partagés avec l'adolescent soit lors de moments entre adultes. Elle facilite le développement de la compétence des parents à prendre une décision concernant leur enfant et contribue à la détermination argumentée de leurs choix. Tout pouvoir d'influence ne reposant pas sur ces trois composantes n'est donc pas approprié.

Quand l'équipe éducative n'a pas sollicité les parents, seul l'adolescent a profité des conditions mises en oeuvre. Malgré son intention affichée de faire en sorte que les familles collaborent à l'organisation du dispositif de suppléance, elle a adopté une attitude de substitution. Faute d'exercer pleinement son pouvoir d'influence, elle a entravé, d'une part, l'exercice, par les parents, d'un pouvoir de décision basé sur l'argumentation, d'autre part, la négociation entre ceux-ci et leur enfant. Ce qui nous conduit à la schématisation ci-après :

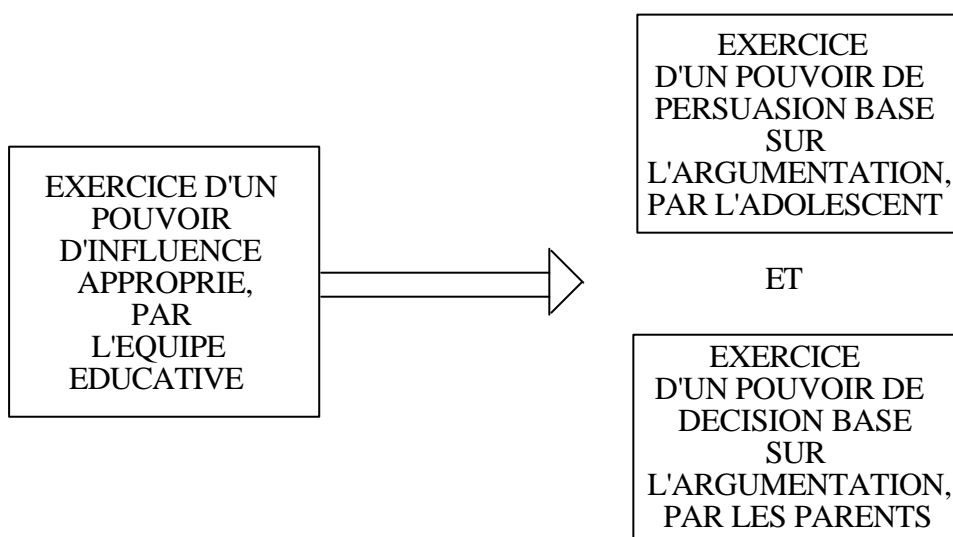


Figure 10

Les effets de l'exercice, par l'équipe éducative, d'un pouvoir d'influence approprié sur l'adolescent et ses parents

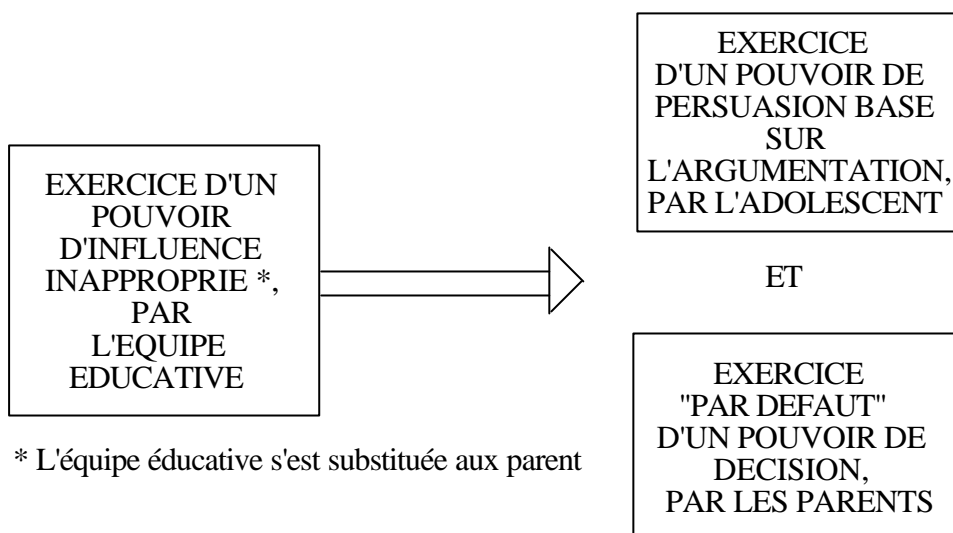


Figure 11

L'absence d'exercice, par les parents, d'un pouvoir de décision basé sur l'argumentation, consécutive à leur substitution par l'équipe éducative

Envisager la dynamique entre les différents pouvoirs en termes de synergie repose sur l'idée que le développement de l'un est lié à celui des autres. A l'inverse, retenir la notion de lutte entre pouvoirs reviendrait à admettre que l'essor de l'un est lié à l'affaiblissement des autres. Ainsi, l'exercice, par l'équipe éducative, d'un pouvoir d'influence approprié a initié un développement synergique des trois pouvoirs en présence. En effet, en contribuant à l'instauration d'une négociation familiale et à la détermination du choix par les parents, l'équipe renforce sa compétence institutionnelle. A contrario, l'exercice d'un pouvoir d'influence inapproprié à l'égard des parents provoque leur mise à distance ou une lutte de pouvoir entre eux et les éducateurs.

Un partenariat entre les deux composantes du dispositif de suppléance familiale, à savoir l'institution et la "double mesure", présente un réel intérêt. Il permet à l'adolescent et à ses proches d'envisager la situation à partir de points de vue différents. L'intervenant assurant la "double mesure" leur procure un espace de réflexion dégagé des enjeux collectifs. L'articulation de ces deux composantes évite "l'émiettement" de la mesure d'aide ¹. En revanche, une indifférenciation de leurs rôles respectifs limite la problématisation de la situation et risque même de

¹ LEPOT-FROMENT, C. (1991). *Education spécialisée. Recherches et pistes d'action*. Bruxelles : De Boeck Université. p. 173.

provoquer la constitution d'une coalition parfois difficilement supportable pour la famille.

Chaque équipe éducative a favorisé la prise en compte des propositions de l'adolescent concernant l'implication de son réseau social, lors de la détermination du choix. Tous les engagements pris ayant été tenus, l'évaluation de ce choix permet la mise en lumière de leurs effets bénéfiques. Alors que Michel Corbillon ¹ attire l'attention sur les difficultés rencontrées par l'adolescent dans le réinvestissement de son réseau social à l'issue de la mesure de suppléance familiale, les périodes de congés sont, selon le constat que nous établissons, propices pour initier et renforcer un tel réinvestissement, malgré la distance de l'adolescent avec son milieu de vie habituel.

Le modèle de processus décisionnel, dû à Anne-Marie Favard, nous a permis de décomposer le contenu de chaque phase. Nous avons constaté le manque d'intérêt que les équipes éducatives accordent à l'évaluation, alors que sa mise en oeuvre a autorisé les participants à identifier l'intérêt éducatif de l'élaboration et de la mise en oeuvre de la décision et à en tenir compte pour modifier certaines modalités du dispositif.

La référence à la notion de pouvoir d'agir s'avère pertinente pour envisager l'organisation d'un dispositif de suppléance familiale en accueil résidentiel : elle met en évidence les inconvénients provoqués par l'adoption d'une attitude de substitution par l'équipe éducative. Ainsi, la notion de pouvoir d'agir amène à privilégier le développement des aptitudes des personnes s'appuyant sur cette mesure d'aide plutôt que de retenir leurs fragilités et de "faire à leur place".

Tous les parents sollicités se sont mobilisés, donnant raison aux propos de Yann Le Bossé et Francine Dufort : *"il est maintenant bien établi que les difficultés de participation des personnes concernées sont plus liées aux conditions associées à cette participation qu'à la volonté des personnes concernées de s'engager activement"* ². L'équipe éducative porte la responsabilité de retenir un mode de sollicitation approprié à la situation. Cette action conditionne la participation des proches de l'adolescent et l'exercice, par ses parents, d'un pouvoir d'agir.

¹ CORBILLON, M. (1998). La suppléance familiale. In BONTE, M-C. et COHEN-SCALI, V. (coordonné par). *Familles d'accueil et institutions*. Paris : L'Harmattan. p. 46.

² LE BOSSE, Y., DUFORT, F. (à paraître). *op. cit*

Ceux qui n'ont pas été sollicités n'ont pu profiter d'une telle dynamique, car les éducateurs ont adopté une attitude de substitution en décidant à leur place. Si l'intention de protéger les parents peut paraître généreuse, elle renforce leur statut d'"incapables". Les éducateurs leur donnent à penser qu'ils ne peuvent rien attendre d'eux. Aussi, ces derniers ne peuvent développer de pouvoir d'agir et se trouvent confortés dans leur résignation et leur sentiment d'impuissance. Si une telle démarche ne s'avère pas totalement défavorable à l'adolescent, elle ne favorise pas son retour dans son milieu habituel. C'est donc l'opiniâtreté de l'équipe éducative à considérer les proches de l'adolescent comme dignes d'être soutenus dans leur engagement qui autorise le partenariat avec la famille et limite tout processus de substitution.

La notion de pouvoir d'agir conduit à abandonner l'idée de passivité contenue dans l'expression *prise en charge*. Elle invite à privilégier celle d'une intervention circonscrite à une partie de la vie des personnes concernées par le dispositif de suppléance familiale ¹, soulignant leur rôle actif. Il n'est pas question de définir à la place de la famille ce dont elle a besoin, mais il s'agit de mettre en oeuvre les conditions favorisant la définition de ces besoins.

Si l'équipe éducative s'appuie sur la vie de groupe pour favoriser l'épanouissement des adolescents et le soutien mutuel entre eux, ses relations avec les familles sont individualisées. Introduire la référence au pouvoir d'agir selon une perspective collective, dans le cadre du conseil d'établissement, contribue à l'émergence d'une entraide entre les parents en leur proposant un lieu de réflexion au sujet de leur souffrance respective et des moyens que chacun met en oeuvre pour améliorer la relation à son enfant. Chaque participant prend alors conscience qu'il n'est pas seul à connaître une situation difficile et peut tenir compte de l'expérience des autres pour modifier sa façon de faire dans sa famille. Les parents regroupés se sentent plus forts et osent faire part à l'équipe éducative de leur point de vue sur le fonctionnement de l'institution. L'exercice de leur compétence à provoquer des changements dans le cadre de l'institution peut susciter chez eux le désir de réitérer l'expérience dans leur milieu de vie habituel, en particulier dans des associations de parents d'élèves ou d'habitants d'un quartier.

Ainsi, projet individualisé et référence à un pouvoir d'agir collectif sont non seulement conciliables mais complémentaires dans un dispositif de suppléance familiale en accueil résidentiel. Le projet individualisé permet de

¹ FORGET, J. (1990). *La relation d'aide. Aider les adolescents et les adolescentes en difficulté*. Québec : Les Editions Logiques. p. 12.

prendre en compte les spécificités d'une famille et le recours à la notion de pouvoir d'agir, selon une perspective collective, est susceptible d'atténuer l'éventuel phénomène de "victim blaming" qui consiste à attribuer à la personne en difficulté la responsabilité de sa situation et de son impuissance ¹. En effet, en proposant aux parents un lieu d'exercice d'un pouvoir d'agir collectif, on permet à chacun d'entre eux de réaliser qu'il n'est pas seul à connaître ces difficultés, dont la résolution dépasse le seul cadre familial et touche à l'organisation du milieu de vie.

Au terme de notre recherche, de nombreuses questions restent en suspens. Comment, par exemple, caractériser le lien entre développement d'un pouvoir d'agir au cours d'une décision et développement d'un pouvoir d'agir dans le cadre du dispositif de suppléance familiale ? En effet, si les informations recueillies nous permettent de nous prononcer quant à certaines modalités de ce processus au cours des décisions, nous ne pouvons pas établir ce qu'il en est au niveau du dispositif en question.

Par ailleurs, nous avons travaillé uniquement sur cinq sites. La diversité de l'âge des adolescents, des mesures les concernant, de leur situation familiale et de leurs itinéraires représentent autant de variables en jeu. Qu'en est-il dans d'autres sites de la validité de nos conclusions ? En collaborant avec des adolescents volontaires, nous avons écarté de notre recueil de données ceux qui n'adhèrent pas à la mesure d'aide. En effet, aucun des cinq adolescents n'a manifesté d'opposition à l'existence du dispositif de suppléance familiale. Si certains ont traversé des périodes délicates sur le plan scolaire ou pré-professionnel, tous ont su mener leur projet respectif à son terme. Aucun n'a fugué au cours de l'année. Une autre méthode de recueil de données et un autre mode de participation des adolescents auraient-ils infléchi les résultats de cette recherche ?

Dans l'analyse des processus décisionnels, nous avons privilégié l'entretien d'explicitation, qui a permis la verbalisation du savoir expérientiel et réduit les biais consécutifs aux erreurs de mémorisation, aux rationalisations ou aux justifications. Les descriptions recueillies nous ont autorisé à inférer ce qu'il en est de l'exercice et du développement d'un pouvoir d'agir, par les personnes concernées par les décisions. La qualité des informations livrées par les participants à cette recherche met en évidence leur capacité à s'exprimer sur des

¹ LORD, J., DUFORT, F. (1996). *op. cit.* p. 17.

sujets intimes et parfois douloureux, et confirme l'intérêt de prendre appui sur ce type de participation.

Nous avons limité ce travail à l'étude des décisions relatives à l'organisation des vacances, mais l'examen d'autres contextes serait susceptible de la compléter. Nous aurions pu étudier le suivi de la scolarité. Qui reçoit les relevés de notes et les bulletins trimestriels ? Qui rencontre les enseignants ? A qui s'adressent ces derniers lorsqu'ils désirent échanger des informations ? Nous aurions pu également nous intéresser à l'organisation du suivi médical. Comment l'équipe éducative mobilise-t-elle la famille à propos des questions de santé ?

Lorsqu'un dispositif de suppléance familiale est organisé pour épauler un adolescent en situation de difficulté et sa famille, il est maintenu, en général, pendant plusieurs années, c'est-à-dire pour une durée supérieure à celle de notre recueil de données. Une recherche planifiée sur un intervalle de temps plus important aurait éventuellement permis de repérer les caractères de l'évolution des différents pouvoirs. Si la participation des parents dépend, dans les décisions étudiées, des sollicitations de l'équipe éducative, cette dynamique s'organise-t-elle différemment au-delà d'une année ?

Pour clore, nous pouvons affirmer que tout processus de reconnaissance professionnelle repose sur deux étapes : une identification systématique des savoirs et savoir-faire individuels et collectifs déjà à l'oeuvre, suivie d'une théorisation de ces pratiques ¹. En menant cette recherche, nous avons cherché à contribuer à ce processus. La mise en évidence de quelques conditions susceptibles de favoriser l'exercice d'un pouvoir d'agir par les personnes s'appuyant sur un dispositif de suppléance familiale en accueil résidentiel permet de spécifier la prise de décision, une des tâches essentielles de l'éducateur spécialisé.

Les repères proposés ici visent prioritairement à favoriser "*la solidarité comme pouvoir partagé*" ², voire une fraternité ³, entre toutes les personnes

¹ PEZET, V., VILLATTE, R., LOGEAY, P. (1993). *op. cit* pp. 189-190.

² CHAPPUIS, R. (1994). *Les relations humaines. La relation à soi et aux autres*. Paris : Editions Vigot. p. 45.

³ SANCHEZ, J-L. (2000). La fraternité comme fondement d'une nouvelle réponse en faveur de l'enfant. In GABEL, M., JESU, F., MANCIAUX, M. (sous la direction de). *Bientraitances. Mieux traiter familles et professionnels*. Paris : Editions Fleurus. p. 103.

concernées par le processus décisionnel. C'est ce qui se réalise lorsque leurs pouvoirs respectifs se développent selon un mode synergique. Au cours de tels moments, chacun parvient à un mieux-être en s'ouvrant aux autres.

1

Jean-Louis Sanchez recourt au concept de fraternité pour exprimer l'idée que, tout le monde étant potentiellement en difficulté, chacun s'ouvre aux autres avec effectivement le sentiment que cette écoute de l'autre pourra être réciproque. Ce concept dépasse alors celui de solidarité dans lequel il est question d'une demande unilatérale, du soutien, par la société, de personnes en difficulté.

INDEX DES AUTEURS CITES

A

ABRIC Jean-Claude.....137
 ALAIX Michel.....55
 ALGAND Andrée.....22, 23, 25
 ALINSKY Saul.....78, 79, 140
 AMADIEU Pierre.....51
 ANDRE Christophe.....23, 122
 ANDREO Richard-S.....54
 APPELL Geneviève.....57
 ARAR Kamel.....87
 ARDOINO Jacques.....123
 ASSAILLY, J-P.....30, 63
 Association Savoyarde des chefs d'Etablissements Sanitaires et Sociaux.....30
 AUSLOOS Guy.....62, 103, 138

B

BADET Rémi.....60
 BAILLARGEON Louise.....62
 BAILLE Jacques.....8
 BALLAND Valérie.....55
 BARBICHON Jacques.....81, 93, 102, 138
 BARREYRE Jean-Yves.....19
 BASTARD Benoît.....26
 BATESON Gregory.....138
 BAUDOIN Jean-Marie.....60
 BAUER Monique.....34, 59
 BEAUMATIN Ania.....21
 BEAUVOIS Jean-Léon.....84, 85, 98
 BELLENGER Lionel.....94, 96.

BONNEMAISON

Gilbert.....49
 BOUCHARD Jean-Marie.....58, 62, 68
 BOUCHARD Pierre.....62
 BOUDREAULT P.....62
 BOUISSOU Christine.....24
 BOUQUIN Robert.....33
 BOURQUIN Maité.....122
 BOUTIN Gérald.....59, 88, 101
 BRACONNIER Alain.....19, 20, 22
 BRETON Philippe.....97, 98
 BRICHAUX Jean.....103
 BRONFENBRENNER Urie.....270
 BRUEL Alain.....43, 120

C

CABIE Marie-Christine.....20
 CADET Bernard.....138
 CAMERON Sylvie.....72
 CAPUL Maurice.....48, 122
 CARDIA-VONECHE Claudia.....26
 CAVAT Bernard.....53
 CHAMBERLAND Claire.....68, 71, 72, 73, 74
 CHAPPUIS Raymond.....299
 CHAUCHAT Hélène.....150
 CIFALI Mireille.....39, 125
 CLEMENT René.....61, 89
 Conseil Supérieur du Travail Social.....6

CUSSON Maurice.....101,
114
CYRULNIK Boris.....23

D

DALLAIRE
Nicole.....68,
71, 72, 73, 74
DANANCIER Jacques.....61
DAOUST François.....100
DAVAL Roger.....81
DAVID Myriam.....30
DAVIS M.....76
DE ROBERTIS Cristina.....91,
99
DELIGNY Fernand.....31, 39
DENIEUIL P-N.....86
DERRIDA Jacques.....36
DOISE Willem.....9, 12, 89, 91,
101
DORTIER Jean-François.....81
DUBEDOUT Hubert.....49
DUBET François.....73
DULERY
Alain.....50
DUFORT
Francine.....13,
65, 69, 70, 72, 296, 297
DUNST Carl-J.....76
DUPONT Christophe.....90
DUQUESNE Colette.....57
DURNING Paul.....13, 36, 41, 51,
53, 57, 58, 59, 61, 86, 88, 101, 150, 162

E

ELIAS M. J.....287
ESPARBES
Sylvie.....21
EWALD
François.....100

F

FICHE Gisèle.....43
FILLIOZAT
Isabelle.....91
FINKIELKRAUT
Alain.....100
FIRSCHOW Thilo A.....55, 60, 64
FISHER Roger.....91
FIZE Michel.....12, 19,
21
FLAVIGNY hubert.....34
FORGET Jocelyne.....296
FOUCAULT
Michel.....111
FREIRE Paulo.....62, 68,
75
FRIEDBERG Erhard.....90, 105,
111
FUCHS Eric.....94, 95, 134

G

GABEL
Marceline.....60
GAMMER
Carole.....20
GARDOU Charles.....10,
37, 39, 62, 87
GENDREAU Gilles.....22,
29, 40, 41, 62, 63, 65, 78, 79, 80, 103,
120, 125, 140, 145
GLON Catherine.....124
GOURIOU Jean.....78
GUAY Lorraine.....67
GUSDORF Georges.....153

H

HABERMAS
Jürgen.....95
HADJI Charles.....37, 38,
39, 40, 110, 137, 150
HAMON Hervé.....62
HARTER
S.....23

I

ILLICH Ivan.....69
 INHELDER Bärbel.....20

J

JACKSON Sandy.....19, 20
 JEAMMET
 Philippe.....123
 JOSEFSBERG Richard.....42,
 44
 JOUBREL Fernand.....48
 JOUBREL
 Henri.....48
 JOULE Robert-V.....84, 85, 98
 JOURNAL
 OFFICIEL.....55
 JOURNET
 Nicolas.....98
 JUTRAS Sylvie.....65,
 69, 70, 71, 73, 76, 287

K

KELLERHALS Jean.....24, 58,
 132
 KINGET G-Marian.....39, 138
 KLAJNBERG Marcel.....53,
 54
 KONSTANTINOVITCH C.....59
 KOURILSKY-AUGEVEN C.....123

L

LABONTE
 R.....72
 LADSOUS
 Jacques.....38
 LAFON Robert.....85
 LAJOIE Gérard.....100
 LAMARCHE Colette.....59
 LAMY
 Pascal.....49
 LASSUS Pierre.....33
 LAUNAY Roger.....90, 139

LE BOTERF

Guy.....86
 LE MEN Jean.....21
 LE MOIGNE Jean-
 Louis.....102
 LE PENNEC Yann.....48, 124
 LE POULTIER François.....28,
 32,
 33, 150
 LEE J-A-
 B.....72
 LEGENDRE
 Renald.....85
 LEGRAND
 Louis.....49
 LEGRAND Dominique.....60
 LEHALLE Henri.....20,
 22
 LEHOUX
 Guylaine.....105
 LELORD François.....23,
 122
 LEMAITRE
 Pierre.....81
 LEMAY
 Michel.....27,
 39, 48, 53, 88, 121, 122
 LEMIEUX
 Vincent.....128
 LEPAGE-CHABRIAIS
 Michèle.....44
 LEPOT-FROMENT
 Christiane.....295
 LEROY
 Gilbert.....95
 LEVIN
 Gloria.....66,
 69, 77, 78, 126
 LEVY-LEBOYER
 Claude.....89
 LEYENS Jacques-Philippe.....
 32

| | |
|-----------------------------|------------------------------|
| MAHEU Louis..... | 100 |
| MALLET | |
| Pascal..... | 21 |
| MARCELLI Daniel..... | 19, 20, 22 |
| MAUREL Maryse..... | 157 |
| MEIRIEU | |
| Philippe..... | 38, |
| | 40, 41, 97, 100, 104, 110 |
| MESNIL | |
| M..... | 42 |
| MICHON-TAP Christine..... | 21 |
| MILES Matthew-B..... | 149 |
| Ministère de l'Emploi et de | |
| la | |
| Solidarité..... | 48 |
| MINOIS Danièle..... | 57 |
| MIRON Jean-Marie..... | 58, 62 |
| MONTANDON | |
| Cléopâtre..... | 24, |
| | 58, 132 |
| MONTEIL Jean-Marc..... | 96, 97 |
| MORVAN Jean-Sébastien..... | 33 |
| MOSCOVICI Serge..... | 9, |
| | 12, 31, 89, 91, 101, 103 |
| <hr/> | |
| N | |
| NAISBITT J..... | 102 |
| NASSE | |
| Philippe..... | 27 |
| NEUBERG Marc..... | 99 |
| NEUBURGER Robert..... | 23 |
| NINACS William-A..... | 68, |
| | 72, 73, 74, 75, 76, 122, 128 |
| <hr/> | |
| O | |
| OBERSON Elisabeth..... | 84, 85, |
| | 100 |
| OLERON | |
| Pierre..... | 96 |
| <hr/> | |
| P | |
| PAVIET | |

| | |
|---------------------------|--------------|
| PEZET Valérie..... | 8, 89, |
| | 299 |
| PIAGET Jean..... | 20, 151, 152 |
| POLIN Raymond..... | 100 |
| POMMERAUX Xavier..... | 12, 24, |
| | 30 |
| PONCET | |
| François..... | 57 |
| POSTIC Marcel..... | 32, |
| | 37 |
| PROVIDENCE | |
| (la)..... | 166 |
| <hr/> | |
| Q | |
| QUESTIAUX | |
| Nicole..... | 49 |
| <hr/> | |
| R | |
| RAPPAPORT Julian..... | 67, 70, |
| | 71 |
| RAYNAL Françoise..... | 86 |
| REBOUL | |
| Olivier..... | 104 |
| RELAIS FAMILIAL (le)..... | 163 |
| REY Alain..... | 69, |
| | 81 |
| REY-DEBOVE Josette..... | 69, |
| | 81 |
| RICOEUR | |
| Paul..... | 104 |
| RIEUNIER | |
| Alain..... | 86 |
| RITSCHARD Gilbert..... | 24, 132 |
| RODRIGUEZ DEL BARO | |
| L..... | 67 |
| RODRIGUEZ-THOME | |
| H..... | 23 |
| ROSENCZVEIG Jean-P..... | 46, 51, 57 |
| ROUZEL Joseph..... | 52, |
| | 80 |
| RUSS Jacqueline..... | 94, 111 |

SIMON A-Herbert.....102
 STAPLES L-
 H.....72
 STEINHAUER Paul-D.....23,
 101
 STIEVENART
 Michel.....101
 STUFFLEBEAM Daniel-
 L.....82
 SWIFT Carolyn.....66,
 69, 77, 78, 126

T

TAP Pierre.....12, 19, 21, 111
 TARD Caroline.....61
 TEZENAS DU MONTCEL
 H.....100
 THERY Irène.....12, 25, 95
 THOMAS
 Marcel.....85
 THOUVENOT Camille.....40,
 110
 TOURAINE
 Alain.....73
 TREMBLAY Richard-
 E.....86
 TREMINTIN Jacques.....26, 95, 137
 TRIVETTE C-M.....76

U

ULPAT Anne.....117,
 118
 URY
 William.....91

V

VACHON Jacques.....61
 VAILLANT Maryse.....34, 87, 124
 VALLERIE Bernard.....8
 VARIGAS
 Mireille.....59
 VERDIER Pierre.....44,

WHITTAKER J-K.....61
 WILKES J-
 R.....101

Z

ZIMMERMAN Marc-A..... 71

TABLE DES FIGURES

| | |
|--|------------|
| Figure 1 : Les différents modes d'élaboration d'une décision et les diverses natures du choix retenu..... | 92 |
| Figure 2 : Les différents pouvoirs d'agir susceptibles d'être exercés dans un dispositif de suppléance familiale (organisation ne prenant en compte que les parents)..... | 112 |
| Figure 3 : Les différents pouvoirs d'agir susceptibles d'être exercés dans un dispositif de suppléance familiale (organisation prenant en compte que les parents et d'autres membres de la famille)..... | 113 |
| Figure 4 : Les deux dimensions du processus de pouvoir d'agir dans un dispositif de suppléance familiale..... | 115 |
| Figure 5 : Les articulations entre les deux dimensions du processus de pouvoir d'agir..... | 115 |
| Figure 6 : La synergie entre les différents pouvoirs d'agir dans un dispositif de suppléance familiale, lors des décisions prises à propos de l'adolescent..... | 130 146 |
| Figure 7 : Les différents pouvoirs d'agir susceptibles d'être en synergie lors d'une décision..... | 152 |
| Figure 8 : Modélisation des étapes du passage du préréfléchi au réfléchi selon Jean Piaget..... | 155 294 |
| Figure 9 : Le système des informations satellites de l'action vécue selon Pierre Vermersch..... | |
| Figure 10 : Les effets de l'exercice, par l'équipe éducative, d'un pouvoir d'influence approprié sur l'adolescent et ses parents..... | 294 |
| Figure 11 : L'absence d'exercice, par les parents, d'un pouvoir de décision basé sur l'argumentation, consécutive à leur substitution par l'équipe | |

1

TABLE DES TABLEAUX

| | |
|--|-------------------|
| Tableau 1 : Compétences susceptibles d'être exercées selon la phase du processus décisionnel..... | 134 |
| Tableau 2 : Capacités constitutives des compétences à persuader et à faire un choix, en argumentant..... | 135 |
| Tableau 3 : Capacités constitutives des compétences à mettre en oeuvre un choix et à accompagner sa mise en oeuvre..... | 135 |
| Tableau 4 : Capacités constitutives des compétences à tirer profit de l'élaboration, de la mise en oeuvre du choix et de l'accompagnement de cette mise en oeuvre..... | 136 |
| Tableau 5 : Capacités susceptibles d'être exercées selon la phase du processus décisionnel..... | 141 159 160 |
| Tableau 6 : Maisons d'enfants à caractère social de Savoie..... | 161 |
| Tableau 7 : Maisons d'enfants à caractère social de Savoie (suite)..... | 167 |
| Tableau 8 : Nombre d'enfants et d'adolescents s'appuyant sur un accueil résidentiel en Savoie, par tranches d'âge, fin 1988..... | 174 179 180 |
| Tableau 9 : Caractéristiques des adolescents participant au recueil de données..... | 182 |
| Tableau 10 : Organisation des entretiens réalisés..... | 183 |
| Tableau 11 : Chronologie des actions..... | |
| Tableau 12 : Participant(s) aux phases du processus décisionnel..... | 184 |
| Tableau 13 : Conditions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir..... | 185 |
| Tableau 14 : Actions, réalisées par X, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir..... | 187 |
| Tableau 15 : Actions, réalisées par les parents de X, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir..... | |
| Tableau 16 : Récapitulatif de l'exercice, par chaque personne concernée, d'un pouvoir d'agir..... | 189 190 |
| Tableau 17 : Actions initiées par l'institution, d'une part, par l'intervenant assurant la "double mesure", d'autre part, selon la période de vacances..... | 191 192 |

A propos de l'organisation des vacances de Noël 1997 de François

| | |
|---|--|
| Tableau 18 : Chronologie des actions..... | |
|---|--|

| | |
|--|--------------------------|
| Tableau 22 : Participants aux phases du processus décisionnel..... | 193 |
| Tableau 23 : Conditions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir, par François et ses parents..... | 195 |
| Tableau 24 : Conditions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir, par François et ses parents (suite)..... | 196 197 |
| Tableau 25 : Actions, réalisées par François, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir..... | 198 |
| Tableau 26 : Actions, réalisées par François, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir (suite)..... | 199 |
| Tableau 27 : Actions, réalisées par les parents, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir..... | 200 201 |
| A propos de l'organisation des vacances de Pâques 1998 de François | 202 |
| Tableau 28 : Chronologie des actions..... | 203 |
| Tableau 29 : Chronologie des actions (suite)..... | 204 |
| Tableau 30 : Chronologie des actions (suite)..... | 205 |
| Tableau 31 : Chronologie des actions (suite)..... | |
| Tableau 32 : Participants aux phases du processus décisionnel..... | 206 |
| Tableau 33 : Participants aux phases du processus décisionnel (suite)..... | 207 |
| Tableau 34 : Conditions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir, par François et ses parents..... | 208 |
| Tableau 35 : Conditions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir, par François et ses parents (suite)..... | 209 |
| Tableau 36 : Actions, réalisées par François, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir..... | 210 211 |
| Tableau 37 : Actions, réalisées par les parents, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir..... | 212 213 214 215 |
| A propos de l'organisation des vacances d'été 1998 de François | 216 |
| Tableau 38 : Chronologie des actions..... | 217 |
| Tableau 39 : Chronologie des actions (suite)..... | |
| Tableau 40 : Chronologie des actions (suite)..... | |
| Tableau 41 : Chronologie des actions (suite)..... | |
| Tableau 42 : Chronologie des actions (suite)..... | |
| Tableau 43 : Chronologie des actions (suite)..... | |

| | |
|--|-------------------|
| Tableau 46 : Participants aux phases du processus décisionnel (suite)..... | 218 |
| Tableau 47 : Conditions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir, par François et ses parents..... | 219 |
| Tableau 48 : Conditions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir, par François et ses parents (suite)..... | 220 221 |
| Tableau 49 : Conditions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir, par François et ses parents (suite)..... | 222 |
| Tableau 50 : Actions, réalisées par François, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir..... | 223 |
| Tableau 51 : Actions, réalisées par les parents, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice, par les parents, d'un pouvoir d'agir..... | 224 225 226 |
| A propos de l'organisation des vacances de Noël 1998 de François | 227 |
| Tableau 52 : Chronologie des actions..... | |
| Tableau 53 : Chronologie des actions (suite)..... | 228 |
| Tableau 54 : Participants aux phases du processus décisionnel..... | 229 |
| Tableau 55 : Participants aux phases du processus décisionnel (suite)..... | 230 |
| Tableau 56 : Conditions susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir, par François et ses parents..... | 231 |
| Tableau 57 : Actions, réalisées par François, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir..... | |
| Tableau 58 : Actions, réalisées par François, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir (suite)..... | 232 |
| Tableau 59 : Actions, réalisées par les parents, susceptibles de favoriser ou d'entraver l'exercice, par les parents, d'un pouvoir d'agir..... | 235 237 |
| Tableau 60 : Exercice d'un pouvoir d'agir, par François, ses parents et les membres de l'équipe éducative..... | 241 242 |
| Tableau 61 : Actions initiées par le Relais Familial..... | |
| Tableau 62 : Exercice d'un pouvoir d'agir, par Elsa, ses parents et les membres de l'équipe | |

| | |
|---|------------|
| Tableau 65 : Exercice d'un pouvoir d'agir, par Louise, ses parents et les membres de l'équipe éducative..... | 244 247 |
| Tableau 66 : Actions initiées par la Cordée..... | 248 |
| Tableau 67 : Exercice d'un pouvoir d'agir, par Thomas, sa mère et les membres de l'équipe éducative..... | 250 |
| Tableau 68 : Actions initiées par la Providence, d'une part, par le référent EJV, d'autre part..... | 251 |
| Tableau 69 : Actions initiées par la Providence, d'une part, par le référent EJV, d'autre part (suite)..... | 252 |
| Tableau 70 : Exercice d'un pouvoir d'agir, par Maurice et les membres de l'équipe éducative..... | 254 |
| Tableau 71 : Actions initiées par la Providence, d'une part, par le référent EJV, d'autre part..... | 257 |
| Tableau 72 : Développement d'un pouvoir d'agir, par les personnes concernées par le dispositif de suppléance familiale..... | |

1

BIBLIOGRAPHIE

La liste contient 271 références.

ABRIC, J.-C. (1996). *Psychologie de la communication. Théories et méthodes*. Paris : Armand Colin. 187p.

ALAIX, M. (1990). Sur la déontologie du travail social. *Informations sociales*, jan-fev, n° 1, 24-31.

ALGAN, A. (1980). L'image de soi des adolescentes socialement inadaptées. *Bulletin de psychologie*, 345-XXXIII, 559-575.

ALINSKI, S. (1976). *Manuel de l'animateur social*. Paris : Editions du Seuil. 250p.

AMADIEU, P. (1998). Placements : propos déplacés ? *Forum des Sauvegardes*, n° 1, jan-mar, 15.

ANDRE, C., LELORD, F. (1999). *L'estime de soi*. Paris : Editions O. Jacob. 289p.

ANDREO, R.-S. (1994). Le droit comme vecteur de socialisation du jeune. *Journal du droit des jeunes*, n° 140, déc, 3-4.

APPELL, G., PONCET, F. (1983). Institution, enfants, parents : témoignages et réflexions. *Perspectives psychiatriques*, n° 90, 39-47.

ARAR, K. (1990). Interdisciplinarité et séparation. In VAILLANT, M. (sous la responsabilité de). *Les séparations*. 211-214. Vaucresson : CNFE-PJJ. 195p.

ARDOINO, J. (1980). *Education et relations*. Paris : Gauthier-Villars. 183p.

ASSAILLY, J.P. (1989). L'épidémiologie des placements d'enfants. In CORBILLON, M. (coordonné par). *L'enfant placé, actualité de la recherche française et internationale*. 47-67. Paris : CTNERHI-PUF. 350p.

ASSOCIATION SAVOYARDE DES CHEFS D'ETABLISSEMENTS SANITAIRES ET SOCIAUX. (1996). *Etude de la population accueillie en Savoie dans les établissements à caractère social*. Chambéry : Document photocopie. 82p.

AUSLOOS, G. (1991). Collaborer c'est travailler ensemble. Des parents-clients aux parents-collaborateurs. *Thérapie familiale*, vol 12, n° 3, 237-247.

AUSLOOS, G. (1995). *La compétence des familles*. Toulouse : Erès. 173p.

BADET, R. (1994). Placement en internat et placement familial. *Lien social*, 275, 5-8.

BAILLE, J., VALLERIE, B. (1993). Quelques obstacles cognitifs dans la lecture des représentations graphiques élémentaires. *Les Sciences de l'Education*, 1-3, 221-244.

BALLAND, V., et al. (1999). L'autorité parentale. *ASH*, Hors-série, juillet. 62p.

BARBICHON, J. (1990). *Dépendances et décision*. Paris : Méridiens Klincksieck. 259p.

BARREYRE, J.Y. (1995). *Dictionnaire critique d'action sociale*. Paris : Bayard. 437p.

BASTARD, B., CARDIA-VONECHE, C. (1996). Pouvoir dans la famille, pouvoir sur la famille. *Sciences humaines*, n° 11 (Hors série), 46-49.

BAUDOIN, J.-M. (1996). Conditions de possibilité d'un partenariat. In BASS, D. et PELLE, A. (sous la direction de). *Pour-suivre les parents des enfants placés*. 131-140. Toulouse : Erès. 283p.

BAUER, M., et al. (1980). *La multiplicité des intervenants ; impact dans la prise en charge des "enfants cas sociaux"*. Paris : C.T.N.E.R.H.I. 255p.

BAUER, M., et al. (1981). *La multiplicité des intervenants ; impact dans la prise en charge de jeunes présentant des troubles situationnels*. Paris : C.T.N.E.R.H.I. 238p.

BELLENGER, L. (1990). *Stratégies et tactiques de négociation*. Paris : ESF éditeur. 122p.

BELLENGER, L. (1997). *La force de persuasion. Du bon usage des moyens d'influencer et de convaincre*. Paris : ESF éditeur. 190p.

BELPAIRE, F. (1994). *Intervenir auprès des jeunes inadaptés sociaux*. Québec : Privat-Méridien. 259p.

BENLOULOU, G. (1994). Le contrat entre usagers et travailleurs sociaux. *Lien social*, n° 258, 9-10.

BERGER, M. (1992). *Les séparations à but thérapeutique*. Toulouse : Privat. 224p.

BETTELHEIM, B. (1995). *Parents et enfants*. Paris : Editions Robert Laffont. 1275p.

BILODEAU, C. (1993). Ne tirez pas sur le "placeur" ! *P.R.I.S.M.E*, vol. 3, n° 4, 480-489.

BOUCHARD, J.-M. (1988). De l'institution à la communauté. Les parents et les professionnels : une relation qui se construit. In DURNING, P. (sous la direction de). *Education familiale. Un panorama des recherches internationales*. 157-184. Vigneux : Matrice. 285p.

BOUCHARD, J.-M. (1989). Intervention professionnelle et modèle éducatif des parents. In POURTOIS, J-P. (sous la direction de). *Les thématiques en éducation familiale*. 206-215. Bruxelles : De Boeck.

BOUCHARD, J.-M., PELCHAT, D., BOUDREAULT, P. (1996). Les relations parents et intervenants : perspectives théoriques. *Apprentissage et socialisation*, 17(1-2), 21-34.

BOUISSOU, C. (1998). Valorisation de soi et positionnement de soi chez les pré-adolescents. In BOLOGNINI, M. et PRETEUR, Y. *Estime de soi ; perspectives développementales*. 147-163. Paris : Delachaux et Niestlé. 310p.

BOUQUIN, R., (sous la responsabilité de). (1999). Enfance en danger : le rapport de l'ODAS. *Forum des sauvegardes*, n° 7, 12.

BOURQUIN, M. (1989). Délinquance et travail avec les familles. In VAILLANT, M., et al. *Les adolescents difficiles*. 186. Vaucresson : CFEES. 294p.

BOUTIN, G., DURNING, P. (1994). *Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Toulouse : Privat. 208p.

BRACONNIER, A., MARCELLI, D. (1998). *L'adolescence aux mille visages*. Paris : Editions Odile Jacob. 265p.

BRETON, P. (1997). *La parole manipulée*. Paris : Editions La Découverte. 221 p.

BRICHAUX, J. (1993). Le savoir de l'éducateur ou quand éduquer c'est savoir s'y prendre. *Sauvegarde de l'enfance*, n° 3, 209-219.

BRONFENBRENNER, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, vol. 32, n° 7, 513-531.

BRUEL, A. (1993). A propos de l'hébergement. In VAILLANT, M. (sous la direction de). *L'hébergement éducatif*. 43-46. Vaucresson : C.N.F.E.-P.J.J. 195p.

CADET, B. (1997). Les prises de décision en situation d'interface pédagogique : espérance ou expérience ? *Les Sciences de l'Education*, 30, 4-5, 5-19.

CAPUL, M., LEMAY, M. (1996). *De l'éducation spécialisée*. Toulouse : Erès. 444p.

CAVAT, B. (1995). Le lien familial à l'épreuve. *Informations sociales*, n° 41, 88-93.

CHAMBERLAND, C., DALLAIRE, N., CAMERON, S., et al. (1996). *Promotion du bien-être et prévention des problèmes sociaux chez les jeunes et leur famille : portrait des pratiques et analyse des conditions de réussite*. Montréal : Institut de recherche pour le développement social des jeunes/Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes. 115p.

CHAPPUIS, R. (1994). *Les relations humaines. La relation à soi et aux autres*. Paris : Editions Vigot. 109p.

CHAUCHAT, H. (1990). *L'enquête en psycho-sociologie*. Paris : PUF. 253p.

CIFALI, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF. 297p.

CLEMENT, R. (1993). *Parents en souffrance*. Paris : Stock. 337p.

COCHRAN, M. (1988). Faire face à la vulnérabilité de la jeunesse et de la famille : l'art de transférer le pouvoir dans une perspective écologique. *Revue canadienne de santé publique*, vol. 79, 12-19.

CONSEIL SUPERIEUR DU TRAVAIL SOCIAL. (1995). *Travail social et éducatif en internat*. Paris : Document photocopie. 93p.

CORBILLON, M., DULERY, A., MACKIEWICZ, M-P. (1997). La participation des familles dans un dispositif de suppléance familiale. *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol 1, n° 2, 61-75.

CORBILLON, M. (1998). La suppléance familiale. In BONTE, M-C., COHEN-SCALI, V. (coordonné par). *Familles d'accueil et institutions*. 37-46. Paris : L'Harmattan. 264p.

CORDEE. (1998). *Fiche technique*. Chambéry : Document photocopie. 4p.

CORIN, E., RODRIGUEZ DEL BARO, L., GUAY, L. (1996). Les figures de l'aliénation : un regard alternatif sur l'appropriation du pouvoir. *Revue Canadienne de Santé Mentale Communautaire*, vol. 15, n° 2, Automne 1996, 45-68.

COSLIN, P.-G. (1980). Approches de l'adolescence. *Bulletin de psychologie*, 345-XXXIII, 555-558.

CRIVILLE, A., et al. (1987). *Parents maltraitants, enfants meurtris*. Paris : Les Editions ESF. 166p.

CROZIER, M., FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil. 500p.

CUSSON, M. (1974). *La resocialisation du jeune délinquant*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. 157p.

CYRULNIK, B. (1993). *Les nourritures affectives*. Paris : Editions Odile Jacob. 244p.

DALLAIRE, N., CHAMBERLAND, C. (1996). Empowerment, crises et modernité. *Revue Canadienne de Santé Mentale Communautaire*, vol. 15, n° 2, Automne 1996, 87-108.

DAVAL, R. (1967). *Psychologie sociale générale*. Fascicule 1. Paris : Centre de documentation universitaire. 92p.

DAVID, M. (1989). *Le placement familial, de la pratique à la théorie*. Paris : ESF. 456p.

DE ROBERTIS, C. (1981). *Méthodologie de l'intervention en travail social*. Paris : Le Centurion. 316p.

DE ROBERTIS, C. (1994). Le contrat entre usagers et travailleurs sociaux. *Lien social*, 258, 9-10.

DELIGNY, F. (1945). *Graine de crapule*. Paris : Editions Victor Michon. 57p.

DENIEUIL, P.-N. (1997). Entreprises et compétences : l'état des interrogations. *Education permanente*, n° 133, 35-45.

DUNST, C.J., TRIVETTE, C. M., DAVIS, M., CORNWELL, J. (1988). Enabling and empowering families of children with health impairments. *Children's Health Care*, 17(2), 71-81.

DUPONT, C. (1982). *La négociation ; conduite, théorie, applications*. Paris : Dalloz. 276p.

DUQUESNE, C. (1998). Quand le social expulsé par la porte revient par la fenêtre. *Journal du droit des jeunes*, n° 178, oct., 16-17.

DURNING, P. (1984). La restitution aux équipes de résultats de recherche les concernant. Note méthodologique. Handicaps et inadaptations. *Les cahiers du C.T.N.E.R.H.I.*, n° 28, 64-68.

DURNING, P. (1986). *Education et suppléance familiale en internat*. Paris : CTNERHI. 251p.

DURNING, P. (1987). Entre l'expérimentation en extériorité et l'intervention institutionnelle : la recherche clinique de terrain. *Connexions*, n° 49, 107-118.

DURNING, P., TREMBLAY, R. E. (1988). *Relations entre enfants : Recherches et interventions éducatives*. Paris : Fleurus. 317p.

DURNING, P. (1992). L'enfant, enjeu des interactions entre familles naturelles, milieux de suppléance familiale et travailleurs sociaux. *Communautés éducatives*, n° 80, sept, 51-60.

DURNING, P. (1994). Les séparations thérapeutiques en 1993 ? De l'importance des processus éducatifs en jeu avant, pendant et après le placement. *Neuropsychiatrie de l'enfance*, 42 (8-9), 662-666.

DURNING, P. (1994). Jusqu'où et comment collaborer avec les familles ? Un domaine à défricher. *Actualités Sociales Hebdomadaires*, n° 1878, 10.

DURNING, P. (1995). *Education familiale ; acteurs, processus et enjeux*. Paris : PUF. 294p.

ELIAS, M.J. (1995). Primary prevention as health and social competence promotion. *Journal of Primary Prevention*, 16, 5-24.

EWALD, F. (1997). L'expérience de la responsabilité. In NEUBERG, M., EWALD, F., HIRSCH, E., GODARD, O. *Qu'est-ce qu'être responsable ?* 55-82. Paris : Carré Seita-Sciences Humaines. 127p.

FABLET, D. (1993). Dispositifs innovant de suppléance familiale et prévention de l'exclusion. *Connexions*, n° 62, 91-106.

FABLET, D., MACKIEWICZ, M.P. (1996). *Les modalités de coopération entre professionnels et parents d'enfants placés dans les pouponnières à caractère social*. Rapport de recherche, MIRE-DEP : tome 1. 118 p.

FABLET, D. (1998). L'internat spécialisé : évolution et innovations. *Communautés éducatives*, n° 105, déc, 10-16.

FAVARD, A.M. (1992). Processus de décision de placement et suppléance familiale. *Communautés éducatives*, n° 80, sept, 25-29.

FICHE, G. (1993). A propos de l'action éducative en foyer. In VAILLANT, M. (sous la responsabilité de). *L'hébergement éducatif*. 113-187. Vaucresson : C.N.F.E.-PJJ. 195p.

FILLIOZAT, I. (1991). La peur de perdre son identité. *Alternatives non violentes*, 80, 8-11.

FINKIELKRAUT, A. (1992). *Entretien aux journées AEMO à Toulouse*. Document photocopié. 9p.

FIRSCHOW, T. (1993). Retrait familial et placement de l'enfant. In VAILLANT, M. (sous la responsabilité de). *L'hébergement éducatif*. 131-140. Vaucresson : C.N.F.E.-PJJ. 195p.

FISHER, R., URY, W. (1982). *Comment réussir une négociation*. Paris : Editions du Seuil. 223p.

FIZE, M. (1990). Evolution des relations parents-adolescents depuis 1945. In VAILLANT, M. (sous la responsabilité de). *Les séparations*. 121-131. Vaucresson : C.N.F.E.-P.J.J. 267p.

FIZE, M. (1998). *Adolescence en crise ? Vers le droit à la reconnaissance sociale*. Paris : Hachette Education. 139 p.

FIZE, M. (1999). Les adolescents s'éduquent de plus en plus entre eux. *La Croix-L'événement*, 14/4/1999, 15.

FLAVIGNY, H. (1981). De l'évolution d'un service hospitalier de psychiatrie pour adolescents et jeunes adultes vers le secteur et les structures intermédiaires. *L'information psychiatrique*, 57 (n° 2), 145-168.

FORGET, J. (1990). *La relation d'aide. Aider les adolescents et les adolescentes en difficulté*. Québec : Les Editions Logiques. 172p.

FREIRE, P. (1985). *The Politics of Education : Culture, power and Liberation*. Massachusetts : Bergin and Garvey Publishers.

FRIEDBERG, E. (1997). *Le pouvoir et la règle*. Paris : Editions duSeuil. 422p.

FUCHS, E. (1996). *Comment faire pour bien faire ?* Genève : Labor et Fides. 196 p.

GABEL, M. (1995). Enfants à risque et travail social. *Lien social*, 318, 15.

GAMMER, C., CABIE, M. C., et al. (1992). *L'adolescence, crise familiale*. Toulouse : Erès. 229p.

GARDOU, C., et al. (1996). *Parents d'enfant handicapé. Le handicap en visages. Tome 2*. Toulouse : Erès. 185p.

GARDOU, C., et al. (1997). *Professionnels auprès de personnes handicapées. Le handicap en visages. Tome 4*. Toulouse : Erès. 251p.

GARDOU, C. (1998). La personne handicapée : d'objet à sujet, de l'intention à l'acte. *La nouvelle revue de l' AIS*, n° 4, 97-109.

GENDREAU, G. (1978). *L'intervention psycho-éducative*. Paris : Fleurus. 307p.

GENDREAU, G., (avec la col. de METAYER, D. et LEBON, A.). (1990). *L'action psychoéducative. Pour qui ? Pour quoi ?* Paris : Fleurus. 285p.

GENDREAU, G., et al. (1993). *Briser l'isolement entre jeune en difficulté, éducateurs et parents*. Montréal : Sciences et Culture. 329p.

GENDREAU, G., BAILLARGEON, L., BOUCHARD, P. (1993). Comprendre la collaboration éducateur(s)-parent(s) dans un contexte de placement. *P.R.I.S.M.E*, automne, vol 3, n° 4, 542-554.

GENDREAU, G., et al. (1995). *Partager ses compétences ; un projet à découvrir*. Vol. 1. Montréal : Sciences et Culture. 361p.

GENDREAU, G., et al. (1995). *Partager ses compétences ; des pistes à explorer*. Vol. 2. Montréal : Sciences et Culture. 454p.

GLON, C. (1997). La loi est un espace de liberté. In COUPEY, P. et LERAY, J-M. (coordonné par). *Adolescents et lieux d'écoute*. 149-160. Actes des premières rencontres nationales sur les lieux d'écoute et d'accueil pour adolescents, Paris : Fondation de France et Centre départemental de l'enfance du Morbihan. 247p.

GUSDORF, G. (1951). *Mémoire et personne. La mémoire concrète*. Tome 1. Paris : PUF. 288p.

GUSDORF, G. (1951). *Mémoire et personne. Dialectique de la mémoire*. Tome 2. Paris : PUF. 565p.

HADJI, C. (1984). Psychanalyse et éducation : sur l'idée d'un enseignement éclairé par la psychanalyse. *Cahiers Binet-Simon*, n° 597, 50-67.

HADJI, C. (1992). *Penser et agir l'éducation*. Paris : ESF éditeur. 180p.

HADJI, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF éditeur. 126p.

HAMON, H. (1998). Vers une redéfinition du milieu ouvert. *Journal du droit des jeunes*, n° 176, 12-14.

HARTER, S. (1985). Commentary on the need for a development perspective in understanding child and adolescent disorders. *Journal of Clinical Psychology*, 3(4), 484-499.

HENRIOT, J. (1992). Responsabilité. *Encyclopedia Universalis*. 948-949. Paris : Encyclopedia Universalis éditeur.

HUBERMAN, A.M., MILES, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université. 481p.

HUERRE, P. (1997). L'adolescence : approche historique. In COUPEY, P. et LERAY, J-M. (coordonné par). *Adolescents et lieux d'écoute*. 101-108. Actes des premières rencontres nationales sur les lieux d'écoute et d'accueil pour adolescents, Paris : Fondation de France/Centre départemental de l'enfance du Morbihan. 247p.

HUYETTE, M. (1997). *Guide de la protection judiciaire de l'enfant*. Paris : Dunod. 591p.

JACKSON, S. (1997). Panorama sur le développement social à l'adolescence. In RODRIGUEZ-THOME, H., JACKSON, S., BARIAUD, F. *Regards actuels sur l'adolescence*. 79-108. Paris : PUF. 288p.

JEAMMET, P. (1997). "L'adolescent face à la loi"... mais quelle loi ? In COUPEY, P. et LERAY, JM. (coordonné par). *Adolescents et lieux d'écoute*. 141-148. Actes des premières rencontres nationales sur les lieux d'écoute et d'accueil pour adolescents, Paris : Fondation de France et Centre départemental de l'enfance du Morbihan. 247p.

JOSEFSBERG, R. (1997). *Internat et séparations*. Toulouse : Erès. 153p.

JOUBREL, H., et F. (1946). *L'enfance dite "coupable"*. Paris : Bloud et Gay. 238p.

JOULE, R.V., BEAUVOIS, J.L. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. 229p.

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE FRANCAISE. (1998). *Bulletin des arrêts de la Cour de Cassation, n° 8, Chambres Civiles*. Paris : Imprimerie des journaux officiels. 354p.

JOURNET, N. (1997). Communiquer ou manipuler ? *Sciences humaines*, hors série n° 16, 61.

JUTRAS, S. (1996). L'appropriation. Un modèle *approprié* pour la promotion de la santé mentale des enfants ? *Revue Canadienne de Santé Mentale Communautaire*, vol. 15, n° 2, Automne 1996, 123-144.

KELLERHALS, J., MONTANDON, C., et al. (1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Paris : Delachaux et Niestlé. 256p.

KELLERHALS, J., MONTANDON, C., RITSCHARD, G., SARDI, M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue française de sociologie*, XXXIII, 313-333.

KINGET, G.M. (1962). La méthode non-directive. In ROGERS, C, KINGET, G. M. *Psychothérapie et relations humaines : théorie et pratique de la thérapie non-directive*. Vol. 1. 10-144. Louvain : Publications Universitaires. 315p.

KLAJNBERG, M. (1994). Les droits de l'enfant : limites et perspectives. *Journal du droit des jeunes*, n° 139, nov, 3-8.

KLAJNBERG, M. (1994). Droits des enfants placés : les violences en institution. *Journal du droit des jeunes*, n° 140, déc, 6-13.

KONSTANTINOVITCH, C. (1993). Du sujet, de la place et du placement. In VAILLANT, M., (sous la responsabilité de). *L'hébergement éducatif*. 65-71. Vaucresson : C.N.F.E.-P.J.J. 195p.

KOURILSKY-AUGEVEN, C. (1997). Socialisation juridique et conscience du droit : le point de vue de l'individu sur le droit. In KOURILSKY-AUGEVEN, C., (sous la direction de). *Socialisation juridique et conscience du droit*. 3-8. Paris : L.G.D.J. 193p.

KOURILSKY-AUGEVEN, C. (1997). Socialisation juridique et modèle culturel. In KOURILSKY-AUGEVEN, C., (sous la direction de). *Socialisation juridique et conscience du droit*. 11-31. Paris : L.G.D.J. 193p.

LABONTE, R. (1990). Empowerment : notes on professional and community dimensions. *Canadian Review of Social Policy / Revue Canadienne de Politique Sociale*, n° 26, 64-75.

LADSOUS, J. (1997). Echapper au totalitarisme de la normalité. In GARDOU, C., et al. *Professionnels auprès des personnes handicapées. Le handicap en visage*. Tome 4. 59-68. Toulouse : Erès. 251p.

LAFON, R. (1973). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris : PUF. 1061p.

LAJOIE, G., DAOUST, F., MAHEU, L. (1988). Quelques réflexions théoriques et cliniques sur la responsabilisation. *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 17, n° 2, 147-158.

LAMARCHE, C., et al. (1991). *Ces familles dites dangereuses...* Lille : ADSSEAD. 253p.

LASSUS, P. (1998). Plaidoyer pour Oedipe : coupable, puis malade... victime enfin ! *Lien social*, n° 427, 11.

LAUNAY, R. (1990). *La négociation*. Paris : ESF éditeur. 131p.

LAVERGNE, J.P. (1983). *La décision : psychologie et méthodologie*. Paris : Editions ESF. 107p.

LE BOSSE, Y., LAVALLEE, M. (1993). Empowerment et psychologie communautaire : aperçu historique et perspectives d'avenir. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n° 18, 7-20.

LE BOSSE, Y. (1995). *Etude exploratoire du phénomène de l'empowerment*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval : Québec. 177p.

LE BOSSE, Y., DUFORT, F. (à paraître). Le pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des communautés : une autre façon d'intervenir. In DUFORT, F. et GUAY, J. (sous la direction de). *Agir au coeur des communautés : le psychologue communautaire comme agent de changement social*. Québec : Presses de l'Université Laval.

LE BOTERF, G. (1998). *L'ingenierie des compétences*. Paris : Editions d'organisation. 445p.

LE MEN, J. (1991). Internat : quelques éléments de réflexion. *Lien social*, 105, 5-8.

LE MOIGNE, J.L. (1993). L'apport de Herbert A. SIMON aux sciences de la décision. *Sciences Humaines*, Hors série n° 2, 47-48.

LE PENNEC, Y. (1991). Individualiser la prise en charge ? Evolution des méthodes de l'action éducative. *Droit de l'enfance et de la famille*, n° 33, 247-259.

LE PENNEC, Y. (1997). Une éducation pour la démocratie. *Journal du droit des jeunes*, 170, 7-9.

LE POULTIER, F. (1986). *Travail social, inadaptation sociale et processus cognitif*. Vanves : CTNERHI-PUF. 112p.

LE POULTIER, F. (1990). *Recherches évaluatives en travail social*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. 249p.

LEE, J.A.B. (1994). *The empowerment approach to social work practice*. New York : Columbia University Press. 343p.

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal-Paris : Guérin-Eska. 1500 p.

LEGRAND, D. (1994). L'enfant placé par décision judiciaire : droits respectifs des familles et des établissements. *Sauvegarde de l'enfance*, 3, 192-204.

LEHALLE, H. (1991). *Psychologie des adolescents*. Paris : PUF. 240p.

LEHOUX, G. (1994). L'intervention en situation de crise. Une analyse des processus cognitifs impliqués. *Revue Canadienne de psycho-éducation*, vol. 23, n° 2, 91-106.

LEMAITRE, P. (1981). *La décision*. Paris : Les éditions d'organisation.

LEMAY, M. (1973). *Psycho-pathologie juvénile*. vol. 1. Paris : Fleurus. 662p.

LEMAY, M. (1973). *Psycho-pathologie juvénile*. vol 2. Paris : Fleurus. 606p.

LEMAY, M. (1975). *Les groupes de jeunes inadaptés*. Paris : PUF. 245p.

LEMAY, M. (1993). Un art de la relation. In MARTINET, J.L., et al. *Les éducateurs aujourd'hui*. 102-113. Toulouse : Privat. 209p.

LEMAY, M. (1999). Ma définition de l'éducateur. *Lien social*, 486-487, 4-10.

LEMIEUX, V. (1989). Le pouvoir dans la réalisation des politiques sociales. *Service Social*, vol 38, n° 2-3, 179-195.

LEPAGE-CHABRIAIS, M. (1996). *Réussir le placement des mineurs en danger : manuel à l'usage des éducateurs*. Paris : Editions L'Harmattan. 172p.

LEPOT-FROMENT, C. (1991). *Education spécialisée. Recherches et pistes d'action*. Bruxelles : De Boeck Université. 195p.

LEROY, G. (1970). *Le dialogue en éducation*. Paris : PUF. 206p.

LEVY-LEBOYER, C. (1999). Le coeur à l'ouvrage. *Sciences humaines*, n° 92, mars, 20-23.

LEYENS, J.-P. (1983). *Sommes-nous tous des psychologues ?* Bruxelles : Mardaga. 288p.

LHUILIER, J.-M. (1992). *Guide de l'aide sociale à l'enfance*. Paris : Berger-Levrault. 94p.

LIPMAN, P. (1991). *Actes du colloque*. The Miriam House : Montréal.

LORD, J. (1991). *Des vies en transition : le processus d'habilitation personnelle. Programme de participation des personnes handicapées*. Hull (Québec) Canada : Publication du secrétariat d'Etat du Canada. 102p.

LORD, J., DUFORT, F. (1996). Le pouvoir et l'oppression en santé mentale. *Revue Canadienne de Santé Mentale Communautaire*, vol. 15, n° 2, Automne 1996, 13-20.

LOUBAT, J.-R. (1994). Familles contre institutions éducatives ? De la rivalité à la complémentarité. In DRASS RHONE-ALPES et CREA RHONE-ALPES. *Parents et*

professionnels. *Une rencontre nécessaire, difficile et souhaitée*. 23-38. Lyon : CREA Rhône-Alpes. 114p.

MACCIO, C. (1988). *Autorité, pouvoir, responsabilité*. Lyon : Chronique Sociale. 201p.

MAGNIN, H. (1997). La présence éducative. *Sauvegarde de l'enfance*, n° 4-5, 226-236.

MALLET, P. (1997). Se découvrir entre amis, s'affirmer parmi ses pairs. Les relations entre pairs au cours de l'adolescence. In RODRIGUEZ-THOME, H., JACKSON, S., BARIAUD, F. *Regards actuels sur l'adolescence*. 109-146. Paris : PUF. 288p.

MARCELLI, D., BRACONNIER, A. (1994). Parents, ados, à chacun sa crise. *L'école des parents*, 11, 33-36.

MARCELLI, D., BRACONNIER, A. (1999). *Adolescence et psychopathologie*. Paris : Masson. 567p.

MEIRIEU, P. (1994). *L'envers du tableau*. Paris : ESF éditeur. 281p.

MEIRIEU, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF éditeur. 281p.

MEIRIEU, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF éditeur. 127p.

MEIRIEU, P. (1997). Quelles finalités pour l'éducation et la formation ? *Sciences humaines*, 76, 30-35.

MESNIL, M. (1993). *Relations familles*. Document inédit. Flers : C.E.P.I. Marie Crue.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité (Direction de la Recherche des études de l'évaluation et des statistiques). (2000). Aide sociale à l'enfance. Davantage d'actions éducatives et de placements décidés par le juge. *Journal du droit des jeunes*, n° 193, 15-21.

MINOIS, D., et al. (1985). Relations travailleur social-famille : analyse d'une pratique. *Sauvegarde de l'enfance*, 1-2, 159-179.

MIRON, J.-M. (1998). La compétence parentale : un concept à redéfinir. *Perspectives documentaires en éducation*, n°44, 49-69.

MONTEIL, J-M. (1990). *Eduquer et former. Perspectives psycho-sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. 222p.

MORVAN, J-S. (1999). De l'exclusion à l'acceptation, une approche psychodynamique. *Educations*, n°17, 73-79.

MOSCOVICI, S., DOISE, W. (1992). *Dissensions et consensus*. Paris : PUF. 296p.

MOSCOVICI, S., et al. (1994). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Nathan. 304p.

NAISBITT, J. (1982). *Les dix commandements de l'avenir (megatrends)*. Paris, Montréal : Editions Sand-Primeur.

NASSE, P., (sous la direction de). (1992). *Exclus et exclusions ; connaître les populations, comprendre les processus*. La France, l'Europe, X° plan 89-92 : La documentation française. 224p.

NEUBERG, M. (1997). La responsabilité : étude philosophique d'une notion incertaine. In NEUBERG, M., EWALD, F., HIRSCH, E., GODARD, O. *Qu'est-ce qu'être responsable ?* 21-54. Paris : Carré Seita- Sciences Humaines. 127p.

NEUBURGER, R. (1997). *Nouveaux couples*. Paris : Editions Odile Jacob. 189p.

NINACS, W.A. (1995). Empowerment et service social : approches et enjeux. *Service social*, vol 44, n°1, 69-93.

OBERSON, E., VILLEPELET, D. (1997). Gérer la décision. *Christus*, 173, 15-24.

OLERON, P. (1993). *L'argumentation*. Paris : PUF, Que sais-je ? 126p.

PAVIET, C. (1998). *Prévention et protection de l'enfance : référentiel départemental*. Chambéry : Direction de la Vie Sociale. Document ronéotypé. 49p.

PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF éditeur. 198p.

PETITCLERC, J.M. (1998). *Le jeune, l'éducateur et la loi*. Paris : Editions Don Bosco. 190p.

PETITOT, F. (1996). Pour le "bien de l'enfant", faut-il réunir tout de suite ce que l'on vient de séparer ? In BASS, D., PELLE, A., (sous la direction de). *Pour-suivre les parents des enfants placés*. 175-186. Toulouse : Erès. 283p.

PEZET, V., VILLATTE, R., LOGEAY, P. (1993). *De l'usure à l'identité professionnelle. Le burn-out des travailleurs sociaux*. Paris : TSA éditions. 296p.

PIAGET, J., INHELDER, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF, Que sais-je ? 128p.

PIAGET, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF. 253p.

POLIN, R. (1996). In HOCQUARD, A. *Eduquer, à quoi bon ?* 21-30. Paris : PUF. 263p.

POMMEREAU, X. (1997). *Quand l'adolescent va mal*. Paris : J'ai lu. 251p.

POSTIC, M. (1994). *La relation éducative*. Paris : PUF. 307p.

PROVIDENCE. (1999). *Fiche de présentation de l'établissement*. Saint-Jean-de-Maurienne : Document ronéotypé. 3p.

RAPPAPORT, J. (1981). In praise of paradox : a social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, vol. 9, 1-25.

RAPPAPORT, J. (1987). Terms of empowerment/Exemplars of prevention : toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, vol 15, n° 2, 121-148.

RAYNAL, F., RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF éditeur. 405p.

REBOUL, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF. 249p.

RELAIS FAMILIAL. (1998). *Fiche technique*. Saint-Alban-Leyse : Document ronéotypé. 12p.

REY-DEBOVE, J., REY, A., (sous la direction de). (1993). *Le nouveau Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert. 2467p.

RICOEUR, P. (1996). In HOCQUARD, A. *Eduquer, à quoi bon ?* 95-108. Paris : PUF. 263p.

RODRIGUEZ-THOME, H. (1997). Maturation biologique et changements psychologiques à l'adolescence. In RODRIGUEZ-THOME, H., JACKSON, S., BARIAUD, F. *Regards actuels sur l'adolescence*. 5-48. Paris : PUF. 288p.

ROSENCZVEIG, J.P. (1989). Le placement, enjeux idéologiques, sociaux et politiques. In CORBILLON, M., (coordonné par). *L'enfant placé, actualité de la recherche française et internationale*. 23-36. Paris : CTNERHI-PUF. 350p.

ROSENCZVEIG, J.P. (1996). *Le dispositif français de protection de l'enfance*. Liège- Paris : Editions Jeunesse et droit. 760p.

ROSENCZVEIG, J.-P. (1998). Délinquance des jeunes. Une sortie (heureuse) d'hibernation pour rendre justice aux jeunes. *Journal du droit des jeunes*, n° 175, mai, 4-6.

ROUZEL, J. (1997). *Le travail d'éducateur spécialisé*. Paris : Dunod. 153p.

RUSS, J. (1994). *Les théories du pouvoir*. Paris : Le livre de poche. 349 p.

SAATY, T.L. (1984). *Décider face à la complexité*. Paris : Entreprise moderne d'édition. 231p.

SAINT-SERNIN, B. (1979). *Le décideur*. Paris : Gallimard. 224p.

SANCHEZ, J.L. (2000). La fraternité comme fondement d'une nouvelle réponse en faveur de l'enfant. 93-105. In GABEL, M., JESU, F., MANCIAUX, M. (sous la direction de). *Bientraitances. Mieux traiter familles et professionnels*. Paris : Editions Fleurus. 454p.

SAUSSOIS, J.M., DORTIER, J.F. (1993). Les méandres d'une décision. *Sciences Humaines*, Hors série n° 2, 4-5.

SCHOPENHAUER, A. (1998). *L'art d'avoir toujours raison*. Paris : Editions Mille et une nuits. 95p.

SFEZ, L. (1992). *Critique de la décision*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. 571p.

SHACKLE, G.L.S. (1967). *Décision, déterminisme et temps*. Paris : Dunod. 245p.

SIMARD, M., VACHON, J., TARD, C. (1991). *La réinsertion familiale de l'enfant placé. Analyse de la perception des parents*. Université Laval : Centre de recherche sur les services communautaires. 95p.

STAPLES, L.H. (1990). Powerful ideas about empowerment. *Administration in social work*, vol. 14, n°2, 29-42.

STEINHAUER, P.D. (1996). *Le moindre mal : la question du placement de l'enfant*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. 463p.

STIEVENART, M. (1989). L'émergence d'une notion : le partenariat socio-éducatif. *Les Sciences de l'Education*, 5, 35-50.

STUFFLEBEAM, D.L. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Québec : Editions NHP. 463p.

SWIFT, C., LEVIN, G. (1987). Empowerment : An emerging mental health technology. *Journal of primary prevention*, 8, 71-94.

TAP, P. (1988). *La société pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*. Paris : Dunod. 263p.

TAP, P., BEAUMATIN, A., ESPARBES, S., MICHON-TAP, C. (1990). Insertion et intégration sociales : des notions aux pratiques. *Annales de Vaucresson*, n°32-33, 69-80.

TEZENAS DU MONTCEL, H. (1983). L'utilité de la décision. In ROY, B., (sous la direction de). *La décision : ses disciplines, ses acteurs*. 15-28. Lyon : Presses universitaires de Lyon. 194p.

THERY, I. (1995). Le déclin du droit dans la justice de la famille. In PELLEGRINI, B., et al. *Mélanges Vaucresson 1992-1994*. 247-295. Vaucresson : Centre National de Formation et d'Etudes de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. 357p.

THERY, I. (1998). *Couple, filiation et parenté aujourd'hui*. Paris : Editions Odile Jacob / La documentation française. 413p.

THOMAS, M. (1988). Quelques réflexions théoriques et cliniques sur la responsabilisation. *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 17, n° 2, 159-164.

THOUVENOT, C. (1991). *L'éducateur et son efficacité : contribution à une étude d'homologies métaphoriques entre le champ de la magie et celui de l'éducation spécialisée*. Thèse de Sciences de l'Education : Université Lyon II. 618p

THOUVENOT, C. (1998). *L'efficacité des éducateurs. Une approche anthropologique de l'action éducative spécialisée*. Paris : L'Harmattan. 346p.

TREMINTIN, J. (1995). Faut-il accepter d'être responsable ? *Lien social*, 314, 5-7.

TREMINTIN, J. (1996). Faut-il des parents à tout prix ? *Lien social*, 347, 4-6.

ULPAT, A. (1997). La difficile mise en place des conseils d'établissement. *Actualités sociales hebdomadaires*, n°2019, 18/4/97, 19-20.

VAILLANT, M. (1989). Introduction. In VAILLANT, M., et al. *Les adolescents difficiles*. 9-17. Vaucresson : CFEES. 294p.

VAILLANT, M. (1998). Les anges gardiens. *Journal du droit des jeunes*, n° 176, 40-45.

VAILLANT, M. (1998). Compétence professionnelle et partenariat. Des liens et des lieux dans la ville. *Journal du droit des jeunes*, n° 180, déc, 11-13.

VALLERIE, B. (1994). Transpositions sémiotiques : graphiques, textes et tableaux. In BAILLE et al. *Le traitement des représentations graphiques : quelques préalables cognitifs de l'action didactique*. 30-51. Programme Rhône-Alpes : Recherche en Sciences humaines. 178p.

VARIGAS, M. (1992). L'approche systémique du placement. *Psychologie et Education*, n° 10, 71-82.

VERDIER, P. (1978). *L'enfant en miettes*. Toulouse : Privat. 211p.

VERDIER, P. (1993). *Le guide de l'aide sociale à l'enfance*. Paris : Bayard Editions. 378p.

VERDIER, P., DANANCIER, J. (1995). Les familles et les professionnels. *Lien social*, 303, 13-15.

VERDIER, P. (1995). *Lexicode de l'Aide sociale à l'enfance*. Paris : Bayard Editions. 276p.

VERDIER, P. (1997). Conseils d'établissement et droit des usagers. *Journal du droit des jeunes*, n° 165, mai, 38-39.

VERMERSCH, P. (1983). L'observation systématique dans l'étude du fonctionnement cognitif. *Le journal de psychologie française*, n° 29, vol 3-4, 297-302.

VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF éditeur. 182p.

VERMERSCH, P. (1997). Glossaire. *Expliciter*, n° 18, 1-14.

VERMERSCH, P. (1997). Glossaire suite : petite présentation de l'entretien d'explicitation. *Expliciter*, n° 20, 14-15.

VERMERSCH, P., MAUREL, M., (sous la direction de). (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF éditeur. 260p.

VERMERSCH, P. (1999). Approche du singulier. *Expliciter*, n° 30, 1-8.

WALTER, B. (1997). *La famille peut-elle encore éduquer ?* Toulouse : Erès. 149p.

WHITTAKER, J.K. (1992). Enhancing Social Support for High Risk Youth and Their Families Following Residential Care. In VAN DER PLOEG, J-D., et al. *Vulnerable Youth in Residential Care*. Leuven : Garant.

WILKES, J.-R. (1992). Les enfants ballottés. Comment améliorer le sort des enfants placés à l'extérieur du milieu familial. *Santé mentale au Canada*, juin, 2-6.

ZIMMERMAN, M.A., RAPPAPORT, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, vol. 16, n° 5, 725-750.

ZIMMERMAN, M.A. (1990). Taking aim on empowerment research : on the distinction between individual and psychological conceptions. *American Journal of Community Psychology*, 18(1), 169-177.

ZIMMERMAN, M.-A. (1995). Psychological empowerment : issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, vol. 23 n° 5, 581-599.

1

COURRIERS CONCERNANT LE CONSEIL D'ETABLISEMENT DE LA CORDEE

1

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|----|
| SOMMAIRE | 3 |
| AVANT-PROPOS | 5 |
| INTRODUCTION | 11 |
| PREMIERE PARTIE. L'ADOLESCENT EN SITUATION DE DIFFICULTE ET L'INTERET D'UN DISPOSITIF DE SUPPLEANCE FAMILIALE | 17 |
| CHAPITRE 1. L'ADOLESCENT EN SITUATION DE DIFFICULTE | 22 |
| 1.1 L'adolescence comme processus d'autonomisation | 25 |
| 1.2 Ses difficultés inhérentes à l'estime de soi | 27 |
| 1.3 Ses difficultés relationnelles avec sa famille | 29 |
| 1.4 Ses difficultés avec l'environnement | 31 |
| 1.5 Les articulations entre ces trois types de difficultés | 36 |
| 1.6 Pourquoi parler d'adolescents en situation de difficulté ? | 37 |
| CHAPITRE 2 LA SUPPLEANCE FAMILIALE | 38 |
| 2.1 Quelques caractères de l'action éducative | 40 |
| 2.1.1 L'éducabilité et la réciprocité..... | 41 |
| 2.1.2 L'éducateur-témoin..... | 42 |
| 2.1.3 Vers une pédagogie des conditions..... | 44 |
| 2.2 Le travail sur la séparation comme spécificité de la suppléance familiale | 45 |
| 2.2.1 L'intérêt de la séparation..... | 46 |
| 2.2.2 L'organisation de la séparation..... | 48 |
| 2.3 Le cadre juridique du dispositif | 48 |
| 2.3.1 L'accueil provisoire..... | 52 |
| 2.3.2 Le placement ordonné par décision judiciaire..... | 53 |
| 2.4 L'accueil résidentiel | 54 |
| 2.4.1 Son évolution au cours des dernières décennies..... | 55 |
| 2.4.2 Ses caractères particuliers..... | 57 |
| 2.5 Les droits de l'enfant et l'autorité parentale | 59 |
| 2.5.1 Quelques droits de l'adolescent..... | 63 |
| | 65 |
| | 66 |
| | 66 |
| | 70 |
| | 73 |
| | 73 |
| | 76 |
| | 78 |

| | | | | |
|---|----|---|----------------------|--------------|
| CHAPITRE | 4. | LE | PROCESSUS | 81 |
| DECISIONNEL..... | | | | 82 |
| 4.1 | | | Quelques | 82 |
| spécificités..... | | | | |
| 4.1.1 | | Ses | phases | 83 |
| constitutives..... | | | | 85 |
| 4.1.2 | | Les limites de sa rationalité et l'imprédictibilité des | | 88 |
| | | conséquences du choix retenu..... | | 89 |
| 4.1.3 | | La décision comme mise en oeuvre d'une | | 90 |
| compétence..... | | | | 92 |
| 4.2 | | Les modes | d'élaboration | d'une |
| décision..... | | | | 93 |
| 4.2.1 | | Les décisions individuelle et | | 97 |
| collective..... | | | | 99 |
| 4.2.2 | | La négociation..... | | 99 |
| 4.2.3 | | La mobilité d'un mode à un | | |
| autre..... | | | | 101 |
| 4.3 | | Le mode | de relation | entre |
| décideurs..... | | | | 102 |
| 4.3.1 | | L'argumentation..... | | 107 |
| 4.3.2 | | La séduction et la | | |
| manipulation..... | | | | |
| 4.4 | | L'intérêt | éducatif | d'une |
| décision..... | | | | |
| 4.4.1 | | La responsabilisation | | des |
| participants..... | | | | 108 |
| 4.4.2 | | L'émergence ou l'affermissement d'un lien entre les | | |
| participants..... | | | | |
| 4.4.3 | | La problématisation | | de la |
| situation..... | | | | 110 |
| | | | | 110 |
| SYNTHESE | DE | LA | PREMIERE | 110 |
| PARTIE..... | | | | 114 |
| DEUXIEME PARTIE. DES CONDITIONS REQUISES POUR | | | | 116 |
| L'EXERCICE D'UN POUVOIR D'AGIR, PAR | | | | |
| L'ADOLESCENT..... | | | | 119 |
| CHAPITRE 1. L'EXERCICE D'UN POUVOIR D'AGIR, PAR LES | | | | 120 |
| PERSONNES S'APPUYANT SUR UN DISPOSITIF | | | | 125 |
| DE SUPPLEANCE FAMILIALE EN | | | | 126 |
| ACCUEIL RESIDENTIEL..... | | | | |
| 1.1 L'exercice d'un pouvoir d'agir comme but à | | | | 128 |
| poursuivre..... | | | | 129 |
| 1.1.1 | | La relation éducative comme source d'enjeux de | | 131 |
| | | pouvoir..... | | 131 |
| 1.1.2 | | Les dimensions collective et familiale d'un pouvoir | | |
| d'agir..... | | | | |

| | |
|---|-----|
| 2.2 La négociation entre l'adolescent et ses parents..... | 132 |
| 2.2.1 L'argumentation comme démarche de persuasion à privilégier..... | 133 |
| 2.2.2 Les capacités exercées selon la phase du processus | 134 |
| décisionnel..... | |
| 2.2.3 La participation de l'adolescent et de ses parents | 141 |
| aux phases du processus | 145 |
| décisionnel..... | 145 |
| 2.3 De la clarification conceptuelle à l'hypothèse générale..... | 147 |
| 2.3.1 Son énoncé..... | |
| 2.3.2 Ses dimensions | |
| constitutives..... | 148 |
| | |
| TROISIEME PARTIE. LA PRISE DES DECISIONS CONCERNANT L'ORGANISATION DES VACANCES..... | 149 |
| | 151 |
| CHAPITRE 1. L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION COMME METHODE | 153 |
| DE RECUEIL DE | 156 |
| DONNEES..... | |
| 1.1 Une prise de conscience | 158 |
| provoquée..... | 158 |
| 1.2 La verbalisation du vécu d'une action | 163 |
| spécifiée..... | 171 |
| 1.3 Les données | |
| obtenues..... | |
| CHAPITRE 2. LES SITES | 176 |
| D'ENQUETE..... | 177 |
| 2.1 Le protocole de participation..... | |
| 2.2 Les institutions et les adolescents participants..... | 178 |
| 2.3 Les entretiens réalisés..... | |
| | 179 |
| | |
| QUATRIEME PARTIE. LES INFERENCES VISANT LE REPERAGE D'UN | 181 |
| EVENTUEL POUVOIR D'AGIR..... | |
| CHAPITRE 1. L'ORGANISATION DU TRAITEMENT DES | 183 |
| DONNEES.... | |
| 1.1 Premier traitement : la reconstitution de la chronologie des | |
| actions effectuées..... | 184 |
| 1.2 Deuxième traitement : le ou les participants aux | |
| différentes phases du processus | 185 |
| décisionnel..... | |
| 1.3 Troisième traitement : les conditions susceptibles de favoriser | 186 |
| ou d'entraver l'exercice d'un pouvoir d'agir, par l'adolescent et | |
| ses parents..... | 186 |

| | |
|--|-----|
| CHAPITRE 2. LE TRAITEMENT DES DONNEES RECUEILLIES | 188 |
| | 188 |
| 2.1 Le cas de François, accueilli au Relais Familial | |
| 2.1.1 Les décisions concernant l'organisation des vacances de Noël 1997..... | 188 |
| 2.1.2 Les décisions concernant l'organisation des vacances de Pâques 1998..... | 200 |
| 2.1.3 Les décisions concernant l'organisation des vacances d'été 1998..... | 210 |
| 2.1.4 Les décisions concernant l'organisation des vacances de Noël 1998..... | 224 |
| 2.2 Le cas d'Elsa, accueillie à la Cordée | 236 |
| 2.3 Le cas de Louise, accueillie à la Cordée | 243 |
| 2.4 Le cas de Thomas, accueilli à la Providence | 247 |
| 2.5 Le cas de Maurice, accueilli à la Providence | 251 |
| | |
| CINQUIEME PARTIE. LA DIFFICILE SYNERGIE ENTRE LES DIFFERENTS POUVOIRS D'AGIR | 255 |
| | |
| CHAPITRE 1. LE DEVELOPPEMENT, PAR L'ADOLESCENT, D'UN POUVOIR DE PERSUASION..... | 259 |
| 1.1 Sa participation à toutes les phases de la décision | 259 |
| 1.2 Le développement de sa compétence à décider | 260 |
| 1.3 La prise en compte de son point de vue | 261 |
| 1.4 L'exercice systématique d'un pouvoir de persuasion, par l'adolescent | 263 |
| | 263 |
| CHAPITRE 2. L'EXERCICE, PAR DEFAUT, DU POUVOIR DE DECISION PARENTAL..... | 264 |
| 2.1 Leur dépendance à l'égard de l'équipe | 264 |
| 2.2 Le rare développement de leur compétence à décider | 265 |
| 2.3 Leur absence lors de la détermination des choix | 268 |
| 2.4 La fréquente délégation de leur pouvoir de décision | 269 |
| | 270 |
| CHAPITRE 3. L'EXERCICE CARENTIEL D'UN POUVOIR D'INFLUENCE, PAR L'EQUIPE EDUCATIVE..... | 271 |
| 3.1 Les conditions favorisant la participation de l'adolescent et de ses parents à toutes les phases de la décision | 273 |
| 3.1.1 La prise en compte du point de vue de | 273 |
| | 275 |
| | 276 |

| | |
|---|----------------|
| 3.3.1 La participation de l'équipe éducative à la préparation de la négociation..... | 279 |
| 3.3.2 La participation de l'équipe éducative à cette négociation..... | 280 |
| 3.4 Une condition entravant la négociation entre l'adolescent et sa famille : l'absence de contact avec la famille | 281 |
| 3.5 Une condition entravant la détermination du choix, par les parents : l'absence de recours au juge..... | 282 |
| CHAPITRE 4. VERS UNE OUVERTURE A UN POUVOIR D'AGIR | 284 |
| COLLECTIF..... | 284 |
| 4.1 La courte durée de vie des conseils d'établissement..... | 286 |
| 4.2 L'intérêt de la référence au pouvoir d'agir..... | 287 |
| 4.2.1 L'apport de l'entraide entre familles..... | 287 |
| 4.2.2 La prise en compte d'une préoccupation personnelle par la collectivité..... | 290 |
| CONCLUSION..... | 300 |
| INDEX DES AUTEURS CITES..... | 306 |
| TABLE DES FIGURES..... | 308 |
| TABLE DES TABLEAUX..... | 313 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 335 |
| COURRIERS CONCERNANT LE CONSEIL D'ETABLISEMENT DE LA CORDEE..... | 346 |
| TABLE DES MATIERES..... | DES |

LISTE DES SIGLES

- A. D. S. S. E. A.** : Association Départementale Savoyarde de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence
- A. E. M. O.** : Assistance Educative en Milieu Ouvert
- A. N. P. E.** : Agence Nationale Pour l'Emploi
- A. S.** : Assitante Sociale
- A. S. E.** : Aide Sociale à l'Enfance
- B. A. F. A.** : Brevet d'Aptitude aux Fonction d'Animation
- B. E. P.** : Brevet d'Enseignement Professionnel
- B. E. P. C.** : Brevet d'Etudes du Premier Cycle
- C. A. P.** : Certificat d'Aptitude Professionnel
- C. A. P. A.** : Certificat d'Aptitude Professionnel Agricole
- C. E. M. E. A.** : Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active
- C. F. A. S.** : Code de la Famille et de l'Aide Sociale
- C. M. 2.** : Cours Moyen 2 (actuellement dernière année du cycle 3)
- C. S. T. S.** : Conseil Supérieur du Travail Social
- D. E. A.** : Diplôme d'Etudes Approfondies
- E. J. F.** : (Mission) Enfance Jeunesse et Famille
- F. J. T.** : Foyer Jeunes Travailleurs
- G. R. E. X.** : Groupe de Recherche sur l'Explicitation
- I. O. E.** : Investigation et Orientation Educative
- M. E. C. S.** : Maison d'Enfants à Caractère Social
- M. J. C.** : Maison des Jeunes et de la Culture

O. D. A. S. : Observatoire Décentralisé de l'Action
Sociale

O. M. O. : Observation en Milieu Ouvert

O. N. U. : Organisation des Nations Unies

O. P. P. : Ordonnance de Placement Provisoire

P. J. J. : Protection Judiciaire de la Jeunesse

R. M. I. : Revenu Minimum d'Insertion

U. F. C. V. : Union Française des Centres de Vacances

RESUME : La prise d'une décision comme moment éducatif.

Cette recherche porte sur la prise des décisions concernant un adolescent en situation de difficulté qui s'appuie sur un dispositif de suppléance familiale en accueil résidentiel. Quelles sont les conditions susceptibles de rendre ces "moments" éducatifs, au cours desquels l'adolescent s'efforce de faire prendre en compte son point de vue (pouvoir de persuasion), alors que ses parents exercent leur autorité en déterminant les choix (pouvoir de décision) ? Qu'en est-il du rôle de l'équipe éducative ? Il est postulé qu'elle exerce un pouvoir d'influence approprié si elle favorise, d'une part, la négociation entre l'adolescent et ses parents, d'autre part, l'exercice de l'autorité parentale. D'où l'intérêt d'un développement synergique de ces différents pouvoirs. Lors d'entretiens d'explicitation, les acteurs concernés sont ici invités à décrire les processus décisionnels relatifs à l'organisation des périodes de vacances d'adolescents. Il ressort de l'analyse des données recueillies que la synergie requise suppose une sollicitation systématique de la famille. A se substituer aux parents, l'équipe éducative n'autorise que le développement d'un pouvoir de persuasion par l'adolescent et ne contribue ni à l'émergence d'une négociation familiale ni à l'exercice d'un pouvoir de décision par les parents. La référence à la notion de pouvoir d'agir permet de préciser l'intérêt et les modalités du partenariat des éducateurs et des proches de l'adolescent.

ABSTRACT : Decision-making as educational moment.

This research focuses on decisions concerning adolescents in difficulty in the setting of residential childcare. What are the conditions which might make these moments educational, when the adolescent is trying hard to make his point of view accepted (power of persuasion), while his parents exert their authority in determining the choices (power of decision) ? As concerns the role of the team of care workers, we make the hypothesis that it exerts an appropriate power of influence if it favours, on the one hand, the negotiation between the adolescent and his parents, on the other hand, the exercise of the parental authority. From which stems the interest of a synergistic development of these three powers. During interviews, the concerned persons are invited to describe the decision-making process relative to the organization of the holidays of five adolescents. It emerges from the analysis of the data gathered that the synergism supposes an unconditional prompting of the family. When the care workers are in the parental role, this only allows the development of a power persuasion by the adolescent but does not contribute to the emergence of a family negotiation or to the exercise of the

parents' power. The reference to the notion of empowerment allows us to specify the benefits and the forms of partnership between the care workers and family members.

Discipline : Sciences de l'Education

Mots-clés : adolescent en situation de difficulté, suppléance familiale en internat, prise de décision, pouvoir d'agir.

Keywords : adolescent in difficulty, residential education, decision-making, empowerment.