

NOM : ARNAUD

PRENOM : LITA

ADMINISTRATION D'ORIGINE : MAIRIE DE PARIS

N° D'ATELIER : 6

SOCIAL

Université Pierre et Marie Curie

PARIS 6

Diplôme universitaire

« adolescents difficiles ; approche psychopathologique et éducative »

PETIT GLOSSAIRE DU TRAVAIL DE RÉSEAU

Année universitaire 2006 – 2007

Directeur du DU et Président du jury : Professeur Philippe Jeammet

INDEX

Introduction.....	p 03
« Tout le système de l'épidémiologie est basé sur le mode de la comparaison ».....	p 07
« Le problème des adolescents, ce sont les adultes ».....	p 11
« La façon d'être la plus confortable avec un adolescent est celle du journaliste ».....	p 15
« L'école est un espace intermédiaire ».....	p 18
« Le juge a l'obligation de rechercher l'adhésion de la famille, mais pas le consentement »....	p 22
« Un champ qui n'a pas de limite est impraticable ».....	p 27
Conclusion.....	p 31

INTRODUCTION

La première expérience intellectuelle avec le DU a été le classement, l'ordonnement d'un fouillis d'idées, de convictions, d'hypothèses, de renoncements aussi, sur les causes des désordres chez les adolescents mais, en réalité, plus explicitement sur les causes des désordres chez les adultes qui élèvent et éduquent ces adolescents ; tout autant les parents (moi, parent), que les professionnels, les institutions qui les abritent, la société qui imprime cette marque.

J'avais la conscience aiguë du mouvement de balancier qui pointait après une ère, celle de ma génération, qui défendait des valeurs que j'ai revendiquées et dont je percevais très fort la limite, non seulement dans ma fonction de parent mais tout autant dans ma pratique professionnelle. Une ère qui fut caractérisée par la survalorisation de la parole de l'enfant et des méthodes actives, qui sacralisa la relation éducative basée sur le désir et les droits de l'enfant, les vertus de la négociation... tout cela livré en vrac.

Ce mouvement de balancier semblait pourtant s'imposer par le constat que « ça ne marche pas » ; que l'on avait fabriqué une génération d'adultes handicapés de l'autorité, handicapés de l'intervention, handicapés de la morale.

Nous avons façonné une société d'adultes inhibés, qui ne sait plus dire les choses, n'osant pas nommer un problème de peur de prendre le risque de le faire exister, où, du coup, l'on crée sans cesse des doublons pour les actions que l'on arrive pas à mener. Notre peur d'affronter la réalité est si grande que, pour éviter cette confrontation, nous avons la croyance que, si celui dont c'est le métier n'arrive pas (plus) à exercer sa mission, il est possible de contourner l'obstacle en confiant la mission à d'autres.

C'est ainsi que l'on a vu les enseignants devenir éducateurs, les éducateurs se fondre dans leur public adolescent, des policiers se transformer en assistants sociaux, des collectivités locales se mêler d'enseigner, des psychologues jouer le rôle des juges et inversement.

Nous vivons une société de la doublure, où, comme l'affirmait Eirick Prairat, lors de la conférence qu'il nous proposa, « *nous vivons depuis 30 ans une idéologie de la substitution* ».

Dans ce cheminement personnel, j'étais préoccupée par ce qui m'apparaissait de plus en plus contradictoire, entre des valeurs idéologiques et humaines qui me semblaient justes, généreuses, importantes et la découverte que ces valeurs étaient génératrices d'effets inverses de ceux qu'elles revendiquaient et que l'on peut résumer platement par la phrase « trop de liberté tue la liberté ».

J'ai pu trouver un début d'ordonnement, une forme d'apaisement, au cours de cette année d'étude, grâce à la question pressante et impérieuse posée par le professeur Jeammet :

« On ne laisse pas un enfant ne pas se nourrir ! alors qui va prendre la responsabilité d'intervenir? »

Cet engagement vient donner un élan au mouvement de retour du balancier. Elle secoue de façon salutaire nos réflexes corporatistes bien rodés, notre immobilisme bien organisé, en posant la question qui dérange : Qui agit ? et derrière cette question : Qu'attend-on pour agir ?

C'est par l'apprentissage, la connaissance, la découverte que peut se faire l'ordonnement de la pensée ; c'est le second apport indispensable de cette année d'étude ; la diversité et la qualité des enseignements, leur pluridisciplinarité qui m'ont permis d'explorer des voies que j'aurais, bien sûr, dû déjà emprunter mais qui manquaient rétrospectivement cruellement à ma formation et donc à ma pratique.

Pour autant, dans ce domaine, je n'opérerai pas le glissement qui consisterait à penser que je peux maintenant me mêler de tout. Bien au contraire, la connaissance pluridisciplinaire radicalise la conviction que l'on a besoin des autres, que l'on doit exercer dans son champ et aller quérir les compétences chez ceux qui les possèdent. Cette prise de conscience a une implication forte sur l'exercice de ma mission qui consiste à animer un réseau interdisciplinaire autour des adolescents qui décrochent de l'école. Ainsi, l'observation pratique que j'avais pu faire, lors de la constitution des réseaux de veille éducative s'est trouvée confortée et explicitée tout au long de cette année d'étude.

J'avais écrit, peu avant, pour la revue « Diversité » du Centre national de documentation pédagogique, dans un numéro intitulé « L'école de la sécurité » : « Il semble que le meilleur profit, dans un premier temps, de la constitution des réseaux (de veille éducative) fut bien d'ancrer chacun de ses membres dans ses propres missions, d'en défendre, en quelque sorte, les contours et la spécialité et puis, très vite, de prendre connaissance des réalités professionnelles de ses partenaires. Ce ne fut pas toujours aisé mais très bien résumé récemment par un médecin scolaire, membre du réseau : « on a dépassé le stade de la recherche de responsabilité ».

Cela ne veut pas dire que l'on ne s'astreint pas à comprendre pourquoi, bien au contraire, mais plutôt que l'on arrête de se demander « la faute à qui ? » ; premier pas indispensable dans le chemin fragile mais ô combien utile de ce travail de réseau. »

Il m'est difficile de décrire le cheminement parcouru grâce au DU par une monographie ou encore, la relation d'une action nouvelle, rendue possible ou différente après cette expérience, dans la mesure où ma pratique constitue littéralement l'objet du DU : la pratique de réseau autour des adolescents difficiles.

Ce sont, en réalité, par petites touches successives que les enseignements et la réflexion qu'ils induisent ont pu « déteindre » sur ma pratique d'animation, de mobilisation de ces réseaux de veille

éducative, me rendre plus respectueuse des apports des uns ou des autres, plus perspicace sur les signaux lancés par les adolescents ou leurs parents et rapportés dans le cadre de ces échanges.

Je choisis aujourd'hui le procédé qui consiste à relever les paroles fortes qui ont émergé des conférences ou des débats, tout au long de l'année et à livrer une réflexion, une analyse ou une observation en relation directe avec mon activité professionnelle et l'influence qu'elle y a exercée.

Enfin, si je choisis délibérément l'emploi de la première personne du singulier, c'est parce que ce travail n'a de prétention ni théorique ni méthodologique qui m'autoriserait à affirmer un point de vue objectif mais qu'il est plutôt le reflet d'un parcours intellectuel personnel, que j'essaie de livrer avec honnêteté.

« **TOUT LE SYSTÈME DE L'ÉPIDÉMIOLOGIE EST BASÉ SUR LE MODE DE LA COMPARAISON** »

MARIE CHOQUET, OCTOBRE 2006

L'évaluation de la démarche de veille éducative était le principal objet de ma préoccupation au moment de mon inscription au DU. Si la question est, aujourd'hui, loin d'être réglée, c'est probablement dans l'intervention de Marie Choquet que j'ai pu puiser les lignes de force qui devront la conduire.

Tout d'abord, ainsi qu'elle le faisait remarquer, *l'évaluation des actions de prévention est très rare en France* ; même si l'on constate, depuis quelques années qu'il est « politiquement correct » d'insister sur l'importance de l'évaluation des actions – notamment des politiques publiques –, le manque de pratique, de culture et d'expertise sur ce sujet nous entraîne bien souvent vers une évaluation quantitative – c'est rassurant et, finalement, très manipulable - ou bien vers une évaluation basée sur des entretiens qualitatifs mais sans grande rigueur dans la rédaction des questions posées ; enfin, elle est quasiment toujours le fruit d'une auto-évaluation ce qui ne semble pas présenter des garanties bien sérieuses.

A propos de ces enquêtes qualitatives, en vue d'évaluation, on peut lire, par exemple, dans la grille d'évaluation d'un lieu d'accueil pour les élèves exclus temporairement de leur collège pour raison disciplinaire, cette question posée à l'équipe : *La famille perçoit-elle le passage à l'Accueil comme une chance ou une sanction ?* Comment peut-on imaginer que la famille perçoive comme une chance, mais pas comme une sanction, le fait que son enfant ait été exclu une semaine de son collège ?! Mais aussi, en posant la question à l'équipe qui accueille l'enfant pendant cette période, comment exclure l'idée que celle-ci n'influe pas inconsciemment sur la réponse supposée du parent, dans la mesure où elle considère évidemment que le passage par l'accueil constitue un moment constructif pour l'enfant...et donc une chance...

Revenons sur l'évaluation quantitative, toujours à propos de cet accueil. Comment interpréter le chiffre donné en réponse à la question : *Combien d'enfants, après leur passage à l'Accueil ont-ils été exclus*

définitivement de leur collègue ?...ce qui revient éventuellement à penser que le passage à l'Accueil prépare l'exclusion définitive (?) mais, si ce n'est pas le cas, quelle conclusion tirer de l'étude de ce chiffre ? Que les chefs d'établissement envoient des élèves dont le sort est déjà scellé ? Ou plutôt que le passage à l'accueil n'influe pas sur le parcours ultérieur ? Allez savoir ! Ou encore, que penser des chiffres portant sur le nombre d'élèves envoyés par tel ou tel établissement ? L'accueil doit-il « faire du chiffre » ou peut-on, au contraire, regretter que tel collège, gros fournisseur de l'accueil, ne gère pas mieux, en interne, les problèmes de comportements et de transgression de son règlement intérieur ?

On voit bien qu'il s'agit là non de l'évaluation d'une action mais plutôt de sa description détaillée. Nous établissons avec minutie des photographies les plus complètes possible, comme si nous nous appliquions à masquer les questions importantes par une avalanche d'informations. Cela fait penser à ces enfants qui parlent trop pour masquer leurs mensonges. Ne sommes-nous pas volubiles dans la description pour mieux esquiver la question difficile : Est-ce efficace ?

Bien sûr, décrire ne manque pas d'intérêt : à qui, à quoi ça sert ? Cela nous aide à affiner notre propos mais ne nous permet toujours pas répondre à la question : Est-ce que ça marche ? Quel est l'impact de cette action sur la trajectoire des adolescents qui en bénéficient ? Quel succès au regard de ses objectifs affichés ? D'ailleurs, quels sont ses objectifs ?

Depuis plusieurs années, je développe l'idée que l'évaluation d'une démarche éducative, centrée sur une attention continue autour d'adolescents en dérive, nécessite une vision à long terme, au moins à dix ans. Ce recul me paraît indispensable pour pouvoir estimer, par une observation longitudinale, le bénéfice qu'en aura tiré un adolescent. Mais, là encore, la question de la méthode reste entière : Comment quantifier la part de l'intervention de la veille éducative, dans l'histoire de l'adolescent ?

Marie Choquet, par la rigueur scientifique des études épidémiologiques qu'elle conduit, introduit une idée qui bouscule ma représentation. Elle balaie finalement cette idée que l'on pourrait en mesurer

l'impact en prenant simplement le recul du temps, idée séduisante mais peu praticable, quand elle énonce : « *Tout le système de l'épidémiologie est basé sur le mode de la comparaison* ».

Elle nous ramène alors vers la notion de population générale, vers la nécessité de disposer de ce qu'elle appelle « un échantillon représentatif » et elle nous met en garde contre les risques d'interprétation erronée dès lors que l'on ne retient les résultats que d'une partie de l'échantillon. Elle confirme, certes, l'intérêt de l'observation des résultats pour certains types de population mais nous rappelle qu'il s'agit là de ce qu'elle nomme des enquêtes « satellites », auxquelles elle se réfère uniquement dans la mesure où l'on veut les comparer à la population générale.

Alors, bien sûr, l'évaluation d'une démarche telle que la veille éducative ne peut se plaquer sur la méthodologie d'une discipline biomédicale qui a pour objet de mesurer la fréquence d'un phénomène de santé dans une population.

Et pourtant, il pourrait s'avérer bénéfique de se rapprocher de cette exigence scientifique qui, d'une part, nous réinstalle dans une forme d'humilité sur l'interprétation des résultats que nous saurions recueillir et d'autre part, nous ouvre une voie pour, peut-être, une méthodologie d'évaluation que nous pourrions reprendre à notre compte : toujours rechercher la comparaison entre ceux qui bénéficient de l'action et les autres. Rechercher, notamment, le point de vue de ceux qui voient tous les enfants et pas seulement ceux qui font l'objet de l'étude ; bref, en recherchant « l'échantillon représentatif ». Ceci afin de permettre la comparaison. Pas une comparaison scientifique, certes, mais une jauge, tout de même. Partant de cette idée, la partie, pour autant, n'est pas gagnée. En témoigne le refus qui a été opposé par les assistants sociaux des écoles concernées à ma proposition de faire évaluer par les enseignants, l'impact des actions mises en place, à leur demande, pour quelques enfants, dans le cadre de la réussite éducative. La peur d'être jugé – en l'occurrence, ce sont les assistants sociaux qui sont les garants de la mise en œuvre de ces actions – vient alors contrecarrer la possibilité de bénéficier de l'observation d'une action par celui qui peut mesurer les progrès de l'enfant bénéficiaire de cette action

mais qui les mesure aussi par comparaison aux progrès de l'ensemble des enfants de sa classe. On retrouve à nouveau cette peur qu'éprouvent les professionnels et qui me paraît constituer une caractéristique de notre pratique « socio-éducative ».

La seconde voie à ouvrir dans cette perspective d'évaluation réside dans l'affirmation de Marie Choquet : « la meilleure source d'information pour l'adolescent, c'est lui-même ». Voilà qui semble nous renvoyer à la notion d'entretiens qualitatifs mais, là encore, notre inventivité est mise à l'épreuve puisqu'elle poursuit : « *Ce n'est pas le face à face (qui doit être recherché) mais créer le plus de distance possible avec le sujet et, pour cela, le meilleur outil reste l'ordinateur* ». Elle insiste là sur l'importance des modes de recueil et de traitement de l'information et leur standardisation. Elle met en avant la nécessité de l'anonymat pour garantir la qualité et l'objectivité de l'information collectée.

Alors, si, aujourd'hui, je ne sais pas exactement comment exploiter ces pistes incontestablement constructives pour conduire l'évaluation de la démarche que j'anime, j'aurai eu la possibilité, là encore, d'ordonner ma pensée et mon action en reléguant des outils méthodologiques finalement assez pauvres et en engageant ma réflexion pour l'établissement de cette grille d'évaluation grâce à un apport théorique structurant.

« LE PROBLÈME DES ADOLESCENTS, CE SONT LES ADULTES.

QUI EMPÊCHE LES ADULTES DE DIRE « ON NE SE FAIT PAS DE MAL » ?

IL Y A UNE SOLIDARITÉ DU VIVANT,

L'ADOLESCENT ATTEND QU'ON DÉFENDE QUELQUE CHOSE DE LA VIE ;

ON DOIT ALLER VERS UN OPTIMISME VOLONTARISTE ».

PHILIPPE JEAMMET, OCTOBRE 2006

Ces phrases se déroulent comme un petit poème qui constitue l'épicentre de cette année d'étude.

Ce petit poème qui ressemble aujourd'hui, pour moi, à une banalité, à un axiome bien familier, mais qui fut une réelle révélation lorsqu'il a été développé par le professeur Jeammet.

Et pourtant, pourrait on me dire, c'est votre métier, vous devriez le savoir ! Oui, bien sûr, le percevoir, l'entrevoir, le revendiquer parfois. Mais la nouveauté ici, est de le poser en ligne de conduite.

Et cette prise de conscience renvoie à nouveau à la difficulté qui signe notre époque à définir la place des adultes auprès des adolescents (notamment en milieu urbain), à légitimer leur regard, leur intervention, leur intention éducative, leur rôle de transmission.

Autrefois, dans une vision, il est vrai, anecdotique et bucolique, les enfants vérifiaient soigneusement qu'aucun adulte ne les voyait avant de voler les pommes dans le jardin du voisin...et si le voisin ou leur père les prenaient sur le fait, ils subissaient sans plaisir mais sans révolte, les conséquences de leur méfait. Aujourd'hui, les enfants laissent nonchalamment tomber à leurs pieds, sur le trottoir, les canettes et les emballages vides qu'ils viennent de consommer et je me souviens de mes propres enfants terrassés par la honte lorsque j'intervenais pour demander aux premiers, qui me regardaient comme une extra terrestre, de ramasser et de jeter leurs ordures dans une poubelle...

Ce que l'on observe pour les petites choses illustre assez bien le vide laissé par une forme traditionnelle d'organisation sociale et la difficulté visible, caractéristique de notre époque, à faire

évoluer ces formes aujourd'hui désuètes par une organisation adulte bien identifiée autour des enfants des villes.

Alors, quand, de plus, les adolescents ne vont pas bien, expriment par des symptômes visibles (en l'occurrence, le décrochage scolaire) l'impasse dans laquelle ils se trouvent, les adultes semblent encore plus en difficulté pour décider d'agir. Cette difficulté participe certainement de la peur de l'intrusion, la crainte d'empiéter sur le territoire de son voisin, pour toutes sortes de raisons, dont certaines très valables, comme le respect de l'intimité de la personne, l'humilité aussi d'un point de vue de professionnel face à une situation bien compliquée.

Voici pourtant, une nouvelle fois, la peur qui resurgit, la peur de l'autre, des adultes mais aussi des adolescents.

Et pourtant, quels appels se cachent derrière le silence des adolescents absentéistes, justement, précisément absents...Doit-on s'en contenter ? Constaté cette absence ? On sent bien que l'on ne peut s'arrêter à ces fins de non recevoir qui signent trop souvent le coup d'arrêt de l'intervention des professionnels.

On assiste même parfois à une forme de soulagement des adultes : Ah, il ne veut pas ! On le connaît, il ne viendra pas...On a rien pu mettre en place parce qu'il n'est pas venu ! On ne va quand même pas aller le chercher chez lui !

Bon, et après, doit-on plier notre dossier et détourner pudiquement la tête ?

Aussi, ce questionnement existentiel revendiqué par Philippe Jeammet, ouvre-t-il la voie vers une responsabilisation des adultes parce qu'il en pose rigoureusement le cadre éthique : *on ne peut laisser un enfant se faire du mal.*

C'est une option réconfortante en cela qu'elle est assez forte pour s'imposer comme hypothèse de travail, autour de laquelle l'empathie mais aussi la réflexion et l'action concertées peuvent s'articuler.

Cela ne doit pas réduire notre réflexion, ni stéréotyper notre réponse mais, au contraire, nous installer

dans une dynamique qui nous permette d'agir, de ne pas nous décourager et, surtout, de ne pas baisser les bras.

C'est bien là le pari du travail de réseau, de la concertation des adultes ; c'est faire, en premier lieu, le pari que l'on peut réparer, que les adultes ont une sorte d'obligation d'essayer et que leurs actions solidaires peuvent compenser les ruptures éducatives. C'est, pour ce faire, savoir recréer autour des adolescents qui vont mal une parole forte, adulte, non pas unique mais accordée. Peut-être n'est-ce là qu'une réponse palliative à cette disparition progressive de formes plus anciennes de contrôle social évoquée plus haut. .

En cela, la veille éducative participe de cet effort. Elle doit mobiliser les adultes, les inviter, par la concertation et l'échange, à réagir et agir de manière accordée et bienveillante pour offrir une parole cohérente à l'enfant ou à l'adolescent qui décroche de l'école et à le lui faire savoir.

Et l'enfant, parce qu'il recevra de la part des adultes qui l'entourent, à la maison, à l'école et hors de l'école, une attention et des exigences accordées à propos de son instruction pourra éprouver la force de ces exigences et ainsi la confiance des adultes à son égard.

Mais cela nous invite également à inventer de nouvelles formes de travail, notamment pour ce qui touche au lien singulier avec les adolescents et leur famille. La principale faiblesse de ce travail de réseau réside dans la difficulté à mettre en œuvre les propositions, décisions prises collectivement...où l'on voit réapparaître, s'il était besoin d'y revenir, la peine (la peur) que nous avons à agir : Qui doit faire ? Qui doit entrer en scène ? Qui doit relancer le processus quand l'adolescent se dérobe ?

Peu de professionnels du travail social, finalement, font aujourd'hui entrer dans leur pratique quotidienne la visite à domicile, le rendez-vous à l'extérieur, la disponibilité physique pour l'accompagnement à un rendez-vous etc. Or, cette fonction de lien régulier est analysée, par ces mêmes professionnels, comme une condition devenue indispensable au succès de leur intervention. Ils font remarquer que la définition de leurs missions ne leur permet pas actuellement d'assurer auprès des familles ou des enfants une présence et un accompagnement rapprochés ; Ils font valoir la limite de leur

action auprès de parents ou d'adolescents en grande précarité, très éloignés des codes institutionnels pour lesquels ils estiment que leurs modalités d'actions devraient être accompagnées d'une présence et d'un appui parfois quasi quotidien.

Ce constat est apparu avec force dans le bilan de la première année de travail de la veille éducative à Paris, ce qui a donné lieu, lors de la mise en place du programme de réussite éducative, à la demande de recrutement de « référents », garants de la mise en œuvre effective des propositions émises et en mesure d'assurer un accompagnement concret, physique pour chaque enfant concerné.

Mais pourquoi nous, les professionnels, ne le faisons nous plus ?

Pourquoi s'abrite-on derrière toutes sortes d'activités, de contraintes qui ne nous laisseraient plus de temps pour faire ce qui est essentiel ?

La réponse honnête est que nous avons peur du public dont nous avons la charge.

Mais alors, très vite, les référents ne vont-ils pas, à leur tour, avoir peur ? Ne faudra-t-il pas recruter d'autres professionnels pour venir en renfort... Nous vivons bien une société de la doublure et cette constatation est d'autant plus amère que c'est, au bout du compte, le lien solidaire créé par les adultes autour des adolescents qui, par les faiblesses qu'il fait apparaître, nous incite à imaginer, à bricoler, pour que notre action gagne en efficacité.

Nous devons, bien sûr, être conscients de la part de responsabilité des adultes dans les difficultés des adolescents qui vont mal et être convaincus de la nécessité de participer aux efforts entrepris pour les aider à en sortir. Nous portons certainement la responsabilité de croire en la vie pour qu'ils puissent se dire qu'elle en vaut la peine mais ces valeurs humaines sont elles si loin de nous pour qu'il soit besoin de les (re)découvrir dans le cadre d'une formation à l'adresse de professionnels expérimentés ? Ne sont elles pas les piliers d'une philosophie qui devrait guider naturellement notre existence d'humains ?

« LA FAÇON D'ÊTRE LA PLUS CONFORTABLE AVEC UN ADOLESCENT EST CELLE DU JOURNALISTE »

PATRICK ALVIN, NOVEMBRE 2006

Le professeur Alvin ponctuait là une passionnante conférence au cours de laquelle il nous familiarisait avec les « stades de Tanner » décrivant le processus de la puberté. Si l'on met de côté les médecins, présents ce jour là et qui ont probablement révisé le b-a-ba de leurs cours de pédiatrie, la découverte, pour ne pas dire le dépaysement, fut totale.

Cette initiation aux transformations physiques qui régissent plusieurs années dans la vie d'un adolescent et qui nous renvoie à nos propres expériences plus ou moins oubliées, nous plonge, en premier lieu dans la relation d'une expérience banale : tous les adolescents, partout, de tout temps subissent ces transformations qui vont les voir s'acheminer de l'enfance vers la maturité sexuelle.

Or, je constate que lorsque l'on consacre son activité professionnelle à ne s'occuper d'adolescents que parce qu'ils rencontrent des difficultés, il est salutaire de recevoir des informations, d'échanger, d'entendre parler de ce qui concerne TOUS les adolescents. On en revient à l'histoire de l'échantillon représentatif, dans la recherche épidémiologique. Le handicap qui parfois enraye notre pensée tient beaucoup au fait que nous nous trouvons quasiment en permanence, plongés dans « l'enquête satellite ». Nous n'observons qu'une partie de la population ; celle des adolescents qui vont mal.

Aussi, cette description, en premier lieu, de la progression des transformations physiques qui caractérisent la puberté et les exposés cliniques nous permettant de percevoir à quel point ces transformations peuvent jouer, peser, occuper une place parfois démesurée et toujours très secrète, dans la vie psychique d'un adolescent nous donne matière à réfléchir.

En premier lieu parce qu'elle nous apporte des éléments concrets qui nous aident à comprendre le processus en œuvre chez chaque adolescent mais aussi parce qu'elle nous ramène à la norme, à ce qui touche tous les adolescents et ainsi, nous permet d'opérer un tri entre ce qui relève d'une difficulté

ou d'un handicap particulier chez un jeune de ce qui relève d'un bouleversement « normal » sans qu'il soit, pour autant facile et qui, d'ailleurs, peut être l'un des éléments du mal-être. Ainsi que le faisait remarquer Philippe Jeammet : *la puberté, c'est la perte de pouvoir renvoyée en pleine figure...*

J'ai éprouvé cette même nécessité d'ouvrir notre champ de connaissance plus largement qu'à l'étude exclusive – et envahissante – des difficultés liées à l'adolescence, sur un plan sociologique. De ce point de vue, l'étude de François de Singly sur les « *adonnaissants* » (en l'occurrence, les enfants de 9-12 ans) où il développe ses arguments sous forme de monographies commentées, nous donne des illustrations passionnantes de la sortie de l'enfance vers un monde plus personnel, se détachant peu à peu du modèle familial. Il établit ainsi la distinction entre nos actes et nos activités menés « en tant que représentant de la famille » et les premières tentatives d'individualisation du jeune qui l'amène à agir, peu à peu « en son nom personnel ». Il met en parallèle ces processus individuels avec l'évolution d'une société moderne, individualiste, dans une vision du monde occidental revendiquant cette individualisation comme un progrès pour l'homme.

Cette conception a le mérite de nous engager à ne pas « jeter le bébé avec l'eau du bain ». Certes, l'individualisme pèse fort dans les difficultés éducatives dans lesquelles se débat notre société du début du 21^{ème} siècle, mais cette étude nous invite à regarder en arrière, à mesurer à le chemin parcouru (et à quel prix !) au cours des deux siècles passés, initié par la déclaration des droits de l'homme, pour donner à chaque femme et à chaque homme les mêmes droit et la même valeur. Elle donne un prix à la revendication d'individualisation, présente en chacun de nous, tout en nous permettant d'analyser la recherche d'équilibre qui se joue toujours entre ces aspirations personnelles et nos appartenances à des systèmes collectifs.

Sur un autre plan, on retrouve à la lecture des monographies cette aisance dans la relation entre l'enquêteur et l'enfant interrogé, entre l'adulte et l'adolescent, qui caractérisait les propos de Patrick Alvin au cours de son exposé. La gravité du sujet lui-même, le corps et ses transformations, paraît

imposer une forme de transparence, de simplicité dans l'échange. Il en parlait d'ailleurs en observant : « *les ados sont très mal à l'aise devant des adultes mal à l'aise* ». Cette remarque associée au domaine dans lequel il exerce, la pédiatrie, nous invite à privilégier, dans nos relations avec les adolescents, une approche sincère, une approche simple. Et c'est à ce propos qu'il ajoute : « *la façon d'être la plus confortable avec un adolescent est celle du journaliste* ». Avec cette drôle de phrase, Patrick Alvin nous laisse entendre que le mode relationnel le plus facile à établir avec un adolescent est celui où l'on endosse la posture du journaliste ; celui qui cherche à recueillir des informations, sans charge émotionnelle particulière, parce qu'ainsi, il permet à l'adolescent d'occuper un espace dans lequel il sent l'adulte « à l'aise », où il peut, à son tour, engager un dialogue sincère.

Cette petite phrase me sert de guide dans les entretiens que je mène - peu souvent - avec les adolescents. Elle me permet de trouver la bonne mesure parce qu'elle admet l'empathie mais n'autorise pas les partis pris, elle m'oblige à aborder simplement, sans complexe, mais sans intrusion, des sujets parfois difficiles.

« L'ÉCOLE EST UN ESPACE INTERMÉDIAIRE »

EIRICK PRAIRAT, DÉCEMBRE 2006

...C'est probablement en adoptant cette hypothèse de son statut d'espace intermédiaire, que l'on doit aborder la complexité des postures éducatives qui sont en jeu, dans et autour de l'école.

La compréhension de cette singularité peut nous permettre de mieux organiser nos réponses, mieux adapter nos attentes, alors que nous avons tendance à osciller entre deux affirmations : d'un côté, considérer l'école comme un espace « à part », où les affaires, les conflits, les tensions se règlent « entre soi », dans une version intimiste et, parfois, toute puissante et, de l'autre, affirmer que la loi doit s'appliquer partout, que ce qui se passe dans les murs de l'école doit se régler et s'arbitrer de la même manière que ce qui touche à l'espace public.

L'école, c'est une évidence, n'est pas une sphère privée mais l'école, en effet, n'est en aucune façon le monde et l'allongement de la scolarité obligatoire ne fait qu'accentuer cette singularité.

Les enfants et actuellement l'immense majorité des adolescents passent leurs journées à l'école, où ils se retrouvent entre eux ; et même plus : entre eux du même âge.

Sortis de la sphère familiale, ils n'ont guère d'autres relations avec le monde adulte que celles qu'ils entretiennent avec leurs professeurs. On a finalement un mode d'instruction, un modèle éducatif, où l'adolescent vit dans un monde d'adolescents, très peu mélangé au monde des adultes. Il manque ici la relation éducative, en jeu dans la transmission, dans l'apprentissage, constitutivement intergénérationnel.

C'est à propos de la sanction éducative qu'Eirick Prairat développe cette conception de l'école, espace intermédiaire en affirmant :

« il y a une spécificité de la sanction dans le cadre du travail éducatif car il y a une spécificité de l'espace scolaire. L'école n'est en aucune façon le monde ; c'est l'institution qui s'intercale entre le monde privé et le monde »

Mais, pour autant, E. Prairat bat en brèche l'oscillation un peu confuse que je décrivais plus haut, grâce à l'étayage considérable qu'il propose pour comprendre les fondements, les visées et les caractéristiques de la sanction éducative.

L'espace intermédiaire n'autorise pas la confusion ou l'approximation. Bien au contraire, la clarification, l'explicitation de la règle, d'une part ; la consistance de la réponse éducative, d'autre part ; la rigueur de l'éthique et de la déontologie qui l'accompagne, enfin, forment les fondements de ce qu'il considère comme un geste éducatif à part entière.

C'est parce qu'il construit rigoureusement ce qui constitue, à son sens, un sujet vivant, constitutif de l'acte éducatif, *« la sanction n'est pas vouée à être une tâche grise, mais peut être une dynamique »* et parce qu'il nous donne la matière, théorique et pratique pour pouvoir en manier le concept, que Prairat nous permet de nous emparer de ce sujet, tout compte fait peu abordé, pour le comprendre comme un outil éducatif.

Sanctionner n'est pas un échec mais constitue un instrument de l'éducation. La classification qu'il propose, l'exigence qu'il impose, nous permettent d'évaluer, dans notre pratique, la validité de la sanction, son sens et son efficience.

J'ai pu observer le retentissement de cet apport, tant théorique que philosophique, sur ma pratique. La veille éducative s'intéresse aux enfants et aux adolescents en décrochage ou en rupture scolaire. Leur parcours est jalonné d'expériences souvent malheureuses, tout au moins avec l'institution scolaire. On peut observer la très grande diversité (injustice ?) de traitements d'un établissement à l'autre et,

surtout, la part considérable de la perception subjective des adultes de l'école face aux manquements d'un élève.

Comprendre que l'école est un espace intermédiaire permet de mesurer la nécessité de définir les règles du jeu qui régissent celui-ci, a contrario, sa position « entre deux mondes » nous fait percevoir pourquoi il est si difficile de trouver la bonne mesure.

Deux exemples illustrent assez bien cette confusion des genres : un collège « traduit » en conseil de discipline un adolescent accusé par une élève du même collège d'avoir participé, avec plusieurs de ses camarades, à des violences sexuelles (attouchements) à son égard, dans un square voisin de l'établissement. Les faits sont graves ; l'adolescent nie sa participation, aucune plainte n'est déposée, bien que, selon toute probabilité, ces faits soient avérés ; or, l'élève est exclu définitivement du collège. On observe là une confusion des rôles, où le conseil de discipline endosse les habits du tribunal, notant, au passage, qu'aucune enquête de police ne vient consolider l'accusation. Ce sont ses parents qui, alors s'adressent à la veille éducative, dans une incompréhension totale de la sanction imposée par le collège. L'adolescent, quant à lui, indépendamment du fait qu'il nie sa participation (il est accusé d'avoir assisté sans s'opposer) ne peut comprendre le sens de l'exclusion : tout cela s'est passé en dehors de l'établissement scolaire, rien n'a été prouvé etc. En l'occurrence, la décision du conseil de discipline a été invalidée, par la suite, par le rectorat. Et pour autant, on perçoit le point de vue du collège, qui agit par mesure de protection vis-à-vis de la jeune fille, estimant, à juste titre qu'il n'est pas concevable qu'elle puisse, à l'avenir, croiser ses agresseurs dans les couloirs. Mais on voit bien comment l'étape oubliée du dépôt de plainte a interdit, ici, que la règle s'applique au bon endroit. Le collège, en effet, ne peut pas rendre la justice à la place du juge.

Dans le même registre, dans le cadre de la veille éducative, une ville de la banlieue parisienne a mis au point un système de rappel à la loi. La mesure est utilisée en dernier ressort pour des jeunes qui ne font pas l'objet d'un suivi judiciaire. Elle concerne, en général, « des comportements violents en milieu scolaire : coup donné à un enseignant, par exemple » (sic). Le maire convoque alors le jeune et sa

famille dans son bureau ; il leur rappelle la gravité du fait et ce qu'encourt le jeune s'il continue dans la même voie ; il responsabilise la famille et fait le point avec elle sur les mesures qui peuvent être mises en place pour l'aider le cas échéant. Mais que vient faire le maire, dans le traitement d'une incivilité commise dans l'espace scolaire, pendant le temps scolaire et qui, s'il s'agit de coups portés à un adulte, mériteraient, là aussi, un traitement judiciaire ?

On perçoit bien, par ces exemples qui renvoient à des dizaines d'autres, la particularité de ce lieu qu'est l'école, la difficulté à y penser de manière juste, la marge de manœuvre dont elle dispose pour définir les contours de son intervention, dès lors que l'on sort strictement du champ de la transmission des savoirs, mais on touche surtout du doigt la centralité de la question de la sanction éducative, l'absolue nécessité que nous avons de nous « mettre au clair ». Cette appropriation, au delà de son objet, peut nous permettre de mieux habiter ce lieu intermédiaire, lieu hospitalier également ; l'hospitalité scolaire, qui, comme nous le rappelle Eirick Prairat, précède l'idéal républicain.

« LE JUGE A L'OBLIGATION DE RECHERCHER L'ADHÉSION DE LA FAMILLE, MAIS PAS LE CONSENTEMENT »

BENOÎT DESCUBES, JANVIER 2007

L'adhésion – et l'information – de la famille, voilà qui nourrit une part non négligeable des échanges entre les professionnels dès lors que l'on se mêle de travailler avec les enfants ou les adolescents. La loi de 2002, relative à l'autorité parentale nous sert ici de « bible » ...et trop souvent de paravent ; RIEN ne doit se faire sans l'information et l'adhésion de la famille.

Cet axiome érigé en dogme induit alors, semble-t-il, chez certains professionnels, un ensemble de réactions de repli qui s'apparente parfois à une forme de confusion mentale...et commence alors une série de questionnements absurdes ; en premier lieu, quel est le point zéro à partir duquel s'applique cette sentence ? Doit-on s'interdire de penser à la situation d'un enfant sans en avoir informé les parents ? La ligne de départ se situe-t-elle au moment où nous évoquons, avec un collègue, la situation en question ? Mais si je n'ai pas indiqué le nom, est-ce que ça compte ? Oui, bon alors, le prénom tout seul, ça marche ? Attention, quel est le diplôme de mon interlocuteur ? Est-ce un « professionnel-du-travail-social » ?

L'injonction est catégorique : RIEN ne doit se faire sans l'information et l'autorisation des parents. C'est même avec une certaine hésitation que je rédige ces pages. A-t-on le droit de manier cette question ? Ou bien alors, n'est-ce pas la preuve que ma formation me rend incapable d'en évaluer les enjeux ? ! Pourtant, la pratique est bien loin de la réalité et le constater me paraît constituer un premier élément de méthode.

Tout le monde parle, sans arrêt, de situations sans en avoir informé les parents, tout le monde, tous les jours, dans tous les cercles, dans toutes sortes de configurations. C'est sans jugement que j'énonce

cette évidence. Les enseignants parlent, sans arrêt de leurs élèves et pas exclusivement de leurs résultats scolaires, et pas exclusivement entre eux, les travailleurs sociaux parlent entre eux des situations qui les préoccupent, les professionnels parlent entre eux, se téléphonent, se conseillent, bref travaillent...et tout cela sans en avoir informé les familles...et c'est bien ainsi.

Il faut donc y voir un faux débat. La question ne serait-elle pas plutôt de s'interroger sur le moment à compter duquel il est impératif d'informer et de recueillir l'adhésion d'une famille pour évoquer la situation de son enfant ?

On pourrait considérer qu'à partir du moment où nous utilisons un cadre institutionnel pour échanger à propos d'un enfant, il convient d'en informer ses parents ? L'idée est séduisante et semble praticable pour ce qui relève de l'information des familles.

Pourtant, doit-on s'interdire de réfléchir collectivement à la manière d'entrer en relation avec un parent, lorsque le professionnel qui souhaite alerter sur la situation d'un enfant ne se sent pas bien placé pour en parler avec lui ?

C'est une question que nous nous sommes posés, dans le cadre de la veille éducative, démarche fondée sur l'adhésion parentale. Les réactions et propositions sur cette question tiennent alors plus à la personnalité de chacun qu'à son appartenance à un corps professionnel, avec les exigences qui lui sont propres. Le second élément déterminant tient à la qualité du lien de confiance établi entre les personnes qui composent le réseau. Plus les personnes s'estiment, plus la question de l'information et de l'adhésion de la famille est facilement évoquée et débattue. Si les professionnels sont distants, les réactions « de principe » sur cette question surgissent immédiatement.

Derrière le paravent de la nécessaire information des familles sommeille, encore et toujours, le spectre de la peur. Nous avons peur de notre public.

Philippe Jeammet nous enseignait, à propos des pathologies mentales que derrière la maladie, trouble profond de la gestion des émotions, la peur était dominante et il affirmait : « *Le trouble soigne la peur* ».

Je crois que l'on peut tenter aujourd'hui, le parallèle avec notre organisation sociale, dont le philosophe Bernard Stiegler défend l'idée qu'elle ne sait plus produire de l'attention envers ses membres et qu'elle se réfugie avec sa peur, derrière toutes sortes de stratégies d'évitement pour ne pas s'y confronter. Les professionnels qui sont à l'aise dans leurs missions ne se cachent pas derrière l'affaire de l'information et de l'adhésion. Ils savent ce qu'ils ont à faire, ils savent parce qu'ils respectent leur public, les fameuses familles. Ils savent parce qu'ils se confrontent à eux.

Que dire, en effet, de l'adhésion ? Les parents peuvent-ils adhérer au fait que l'on malmène (éventuellement) leur enfant lors d'un conseil de classe ? Les parents peuvent-ils adhérer au principe des échanges d'une commission d'orientation scolaire ?

Pourtant, ces instances se réunissent et travaillent...et elles le font sous couvert d'adhésion ; rappelons-nous : RIEN ne doit se faire sans l'information et l'adhésion des familles.

Alors, le moment qui nous impose de recueillir cette adhésion peut-il se décréter ?

En réalité, le respect de la place du parent, le respect de sa personne doit être notre premier guide. C'est bien notre éthique professionnelle et personnelle qui doit nous orienter. C'est, d'une part, l'évaluation que nous faisons de la validité du cercle proposé pour ces échanges et d'autre part, l'attention que nous portons à notre droit de disposer de petites parcelles de la vie d'autrui, c'est un peu de tout cela qui nous permet de juger de l'opportunité ou de l'obligation d'informer et recueillir l'adhésion des parents de l'enfant dont nous parlons. Il me semble que c'est de la sorte qu'en conscience, nous devons agir.

Pour poursuivre, si l'on s'attache, non plus à la forme, au principe du recueil de l'autorisation mais au sens de l'adhésion, alors, commence le véritable travail et surtout la différenciation des genres. Lorsque Benoit DESCUBES indique que « *le juge a l'obligation de rechercher l'adhésion de la famille, mais pas le consentement* », il distingue l'effort que le juge doit accomplir pour rechercher un accord, un

acquiescement de la famille à la mesure qu'il ordonne, mais il inscrit de manière claire le cadre de son intervention et l'autorité qui lui revient dans la décision. La recherche de l'adhésion alors, n'a pas la valeur du consentement. Cette clarification ne semble pas inutile.

Dans le cadre de la veille éducative, la question de l'adhésion de la famille renvoie à la question de la place de celle-ci, dans un dispositif qui se présente comme un service proposé aux familles. La recherche de l'adhésion doit alors se comprendre comme la recherche d'une alliance avec celle-ci...et il n'est pas question de passer outre, nous ne sommes pas dans le cadre judiciaire.

Pourtant, chaque professionnel engagé dans une collaboration autour d'un enfant ou d'un adolescent « en difficulté » a une relation singulière avec les parents de celui-ci. Quand les parcours familiaux sont difficiles eux aussi et que les professionnels engagés sont nombreux, ces relations sont souvent ambiguës, parfois conflictuelles, rarement semblables.

Par ailleurs, chacun s'accorde à dire qu'un projet envisagé pour un enfant qui va mal, que ce soit à l'école ou ailleurs, aboutit rarement à des résultats positifs si ses parents ne sont pas engagés et d'accord avec celui-ci. Et notre bon sens de parent n'y trouve rien à redire.

Aussi, trouver le bon interlocuteur, entendre un collègue parler du père ou de la mère de l'enfant sous un angle insolite, parfois en contradiction avec sa propre perception, savoir saisir le bon vecteur, la bonne personne pour entrer en relation avec la famille et pour partager les inquiétudes portées au parcours scolaire de son enfant n'est pas toujours aisé.

Et pourtant, bien rares sont les parents qui se désintéressent de l'avenir scolaire de leur enfant. Mais nous qui sommes également parents, savons aussi comme il est difficile d'entendre parler de son enfant lorsque ça va mal, à l'école ou ailleurs, surtout lorsque l'échange ne se fait pas à notre initiative.

La rencontre avec la famille constitue alors une étape déterminante, moins dans une quête d'adhésion que dans un but d'échanges et de collaboration.

Notre expertise constitue souvent notre handicap. Il n'est pas facile, lorsqu'on est persuadé que telle proposition conviendrait à l'enfant de rentrer dans une logique différente, difficile de ne pas penser à la place des parents.

Quelle est la bonne configuration, le bon équilibre pour constituer le cercle de ces échanges ?
Comment faire pour trouver ensemble, avec ses parents, une stratégie constructive, qui permette à l'enfant de reprendre le chemin de l'école ?

Voilà les questions que nous devons nous poser, avec la famille, pour que l'adhésion ne soit pas une parole creuse.

Voilà qui pourra me permettre, peut-être, de m'inscrire de façon plus juste dans cette collaboration avec les familles.

« *UN CHAMP QUI N'A PAS DE LIMITE EST IMPRATICABLE* »

JACQUES MARPEAU, MARS 2007

L'incapacité à supporter la frustration, comme il nous fut enseigné, tout au long de cette année, est une des marques qui signent la difficulté psychologique des adolescents. Elle prend ses sources dans la défaillance des liens et des interactions engagés dans leur prime enfance.

Mais, finalement, l'un des enseignements marquants des ateliers du mercredi matin, consacrés à l'analyse de pratiques et à la découverte de nos métiers respectifs, fut bien de constater que nos actions déplacées, nos erreurs, nos doutes ou nos échecs venaient bien souvent de notre refus de passer la main. Un refus qui se trouve conforté par un contexte qui favorise précisément l'idée de la substitution : plutôt que d'identifier un problème, une difficulté, voire un échec dans notre pratique, endossons un nouveau rôle et voyons si, en jouant cette partition, nous ne serions pas capable de faire mieux que celui dont c'est le métier...

Jacques Marpeau, pourtant, « enfonce le clou » lorsqu'il énonce : *nous sommes obligés, pour avancer, d'accepter la perte*. Ce qui revient à dire que connaître ses limites (les limites de son champ) n'est pas chose aisée. En effet, passer la main a pour effet de ne plus forcément savoir, donc, de perdre quelque chose ; et tout cela a, bien sûr, à voir avec la frustration.

Il peut sembler paradoxal de déplorer, comme j'ai pu le faire plus tôt, la difficulté que nous avons à agir, tout en reconnaissant le mal que nous avons à nous défaire de notre pouvoir d'agir.

Cela m'apparaît pourtant comme une constante de notre travail. Nous nous accrochons à notre action, avec un investissement que l'on pourrait qualifier, par moment, d'instinct de propriétaire, quitte à outrepasser notre rôle, ou à en endosser plusieurs, afin de garder la main. Michel Botbol nous alertait

sur cette dérive en nous faisant observer : « on commence à penser à l'autre (professionnel) quand on a absolument fini de pouvoir supporter l'adolescent »

Aussi, la notion de limite, dans l'exemple du champ, peut elle nous permettre d'analyser nos pratiques de façon plus objective.

Je relevais, en introduction, le premier réflexe des membres d'un réseau qui se constitue : chacun défend les contours de ses missions et sa spécialité puis, regarde dans le « champ » du voisin. C'est une manœuvre constructive en cela qu'elle ordonne un peu un secteur où la confusion des genres est courante. C'est incontestablement un bénéfice des réseaux constitué, que cette bonne connaissance des compétences de chacun et la reconnaissance des siennes propres.

Cependant, on ne peut se contenter de se regarder faire les uns à côté des autres, d'où la pertinence de la notion de conjugaison : conjugurons nos savoirs faire, conjugurons nos efforts. Non pas comme une addition de savoirs spécialisés mais comme une nouvelle organisation.

Néanmoins, plusieurs années de pratique et d'animation de réseaux m'auront au moins permis d'adhérer facilement aux propos de Jacques Marpeau, lorsqu'il affirme que ce travail d'équipe *n'est pas un travail de consensus mais un travail de conflictualités*.

Tout l'intérêt des apports théoriques sur ce sujet, qu'ils se situent sous l'angle de la psychopathologie, de la sociologie ou de la philosophie, est qu'ils permettent de trouver des clés de compréhension de ce processus constamment en marche.

« UNE DES CARACTÉRISTIQUES DES RÉSEAUX ADULTES AUTOUR DES ADOLESCENTS EN DIFFICULTÉ EST LE CONFLIT »

PATRICK ALEXIAN, JUIN 2007

Voilà des propos libérateurs parce qu'ils illustrent un aspect familier de notre pratique. Nous le savons et nous avons du mal à l'admettre. Nous défendons le principe de l'interdisciplinarité, du partenariat, de l'échange et nous vivons cette situation avec difficulté. Mais cela n'a-t-il pas à voir avec les limites du

champ ? Il semblerait bien que notre difficulté à renoncer à notre « interdisciplinarité personnelle » (une forme de toute puissance), nous expose à la critique et donc à l'insatisfaction et à la peur du jugement. Savoir cela et savoir que la nature de notre sujet, la difficulté de l'adolescence, nous expose particulièrement à ces réflexes et donc, à ces conflits me permet d'élaborer une ligne de conduite plus solide, dans l'animation des réseaux.

Cette solidité est d'autant plus déterminante qu'elle permet d'affronter, en réponse à nos faiblesses d'adultes un fonctionnement répétitif des adolescents difficiles :

«L'ADOLESCENT ATTAQUE L'INSTITUTION D'UNE MANIÈRE STÉRÉOTYPÉE DE SORTE QUE L'INSTITUTION PENSE TOUJOURS QUE LA BONNE INSTITUTION EST CELLE D'À CÔTÉ»

MICHEL BOTBOL, AVRIL 2007

Cette idée me paraît constituer le dernier volet de ce triptyque paradoxal.

Nous devons exercer notre vigilance, tout autant sur notre incapacité à lâcher, à céder la place que sur notre tentation d'annuler le problème que représente un adolescent qui nous met en échec, en assurant qu'il ne relève pas de notre compétence, tout en revendiquant un travail partenarial qui pourtant, nous entraîne régulièrement dans des relations de conflit entre adultes.

Les difficultés des adolescents dont nous parlons se cristallisent sur l'attaque du lien que nous leur proposons ; le savoir doit nous permettre d'organiser nos comportements adultes et nos réponses institutionnelles.

La familiarisation et la compréhension de ces phénomènes complexes et intimement liés m'apparaissent aujourd'hui comme un levier solide pour l'amélioration de ma pratique.

J'en trouve une illustration très concrète dans le travail des réseaux de veille éducative : nous constatons que les demandes faites par les partenaires viennent toujours au moment de la rupture : le collège, par exemple, formule une demande pour l'un de ses élèves au moment même où il s'apprête à

l'exclure définitivement. Les réactions épidermiques des membres du réseau sont le découragement et la critique : ils voient, en effet, trop bien la limite de leur action dès lors que celle-ci s'inscrit simultanément à l'exclusion. Pour autant, nous sommes victimes du protocole que nous avons élaboré et qui conseille aux professionnels de faire appel à la veille éducative de manière subsidiaire, lorsqu'ils ont épuisé leurs propres stratégies. Paradoxe...On ne peut reprocher à quelqu'un de faire appel à l'extérieur au moment du point de rupture alors même qu'on l'a incité à épuiser ses propres ressources avant de le solliciter !

La meilleure piste de travail semble bien résider dans notre capacité à intervenir à l'intérieur. Non pas pour faire « à la place de » mais pour faire entrer, dans les pratiques des établissements scolaires, la possibilité de s'appuyer sur l'extérieur pour améliorer la prise en charge à l'intérieur.

CONCLUSION

La tentation est forte de réduire l'explication de ces malaises adolescents, toujours plus nombreux et plus difficiles à résoudre, à une incapacité des adultes, fruit d'une génération trop permissive, ou bien encore à une faiblesse éducative, résultat d'un combat idéologique marqué par des courants humanistes et généreux mais trompeurs.

Trop simple, bien sûr ; ce sont les limites de l'image du balancier, car on sait bien que les mouvements de l'histoire, s'ils peuvent être répétitifs ne sont jamais similaires : dans la vraie vie, le mouvement contraire du balancier ne nous renvoie pas au point initial mais contient potentiellement un mouvement ultérieur.

Je me trouvais aux prises avec cette réflexion, à « mi-course » de cette année de formation quand j'eus la chance d'entendre le philosophe Bernard Stiegler – je l'ai déjà cité – lors d'une conférence organisée par l'association nationale des magistrats de la jeunesse, en mars 2007.

Bernard Stiegler défend l'idée que nous vivons dans une époque de *misère symbolique*. La société du 20^{ème} siècle, dans le but de gagner des marchés de masse, en développant ses techniques de marketing (dont il nous rappelle qu'elles furent imaginées dès les années 1930 par Edward Barnay, neveu de Freud) nous impose une esthétique uniformisée, qui nie toute conception personnelle, ceci dans un but marchand.

Notre société, selon lui, utilise en particulier les médias audiovisuels qui, en fonctionnalisant la dimension esthétique de l'individu, lui font adopter des comportements de consommation. Autrement dit, la société moderne utilise à ses fins les connaissances en matière de psychologie, et notamment en matière de ressort du désir et de satisfaction de ce désir (passage à l'acte) pour nous pousser à

consommer. Ce faisant, elle appauvrit notre capacité à imaginer, à exister dans une construction individuelle, singulière.

C'est ce qui fait dire à Stiegler que nous vivons une époque de misère symbolique, corollaire de ce qu'il nomme le *déficit attentionnel*. Il affirme que les problèmes de perte d'attention sont d'abord des problèmes d'ordre sociaux ; la question politique, à son sens, étant essentiellement la question de la relation à l'autre.

Stiegler soutient qu'une société mobilisée par l'uniformisation de son esthétique, la production de mécanismes nous poussant à aimer tous la même chose, au moment qui convient, détruit sa capacité d'attention. Cette attention, construction sociale, devrait être portée à chacun de nous et nous devrions nous la porter mutuellement.

Or, nous pouvons transposer au sujet de notre étude, ce concept de l'attention dont il détaille la double déclinaison *d'attentif* et *d'attentionné*.

Nous pouvons l'appliquer à propos de notre relation éducative avec les adolescents. Etre attentif et attentionné synthétise les qualités que nous devons mobiliser pour former ce filet souple, si souvent évoqué tout au long de l'année et que doivent constituer les réseaux autour des adolescents difficiles. Nous devons inventer des dispositifs à produire de l'attention.

Inversement, nous pouvons également comprendre que le déficit d'attention, la carence affective, au cœur des processus psychologiques en œuvre chez les adolescents difficiles, s'inscrivent dans un mécanisme plus large, qui dépasse l'histoire personnelle de tel enfant et de ses premiers attachements. Le déficit d'attention n'est pas seulement la marque imprimée dans le parcours de certains enfants, il est également la marque imprimée par toute une société. Le lien à restaurer, avec chacun de ces enfants serait ce même lien manquant dans notre organisation sociale.

Alors, nous pourrions voir nos actions conjuguées comme des processus attentionnels, visant à restaurer la singularité de chaque histoire et la solidarité des adultes pour permettre de l'inscrire dans une histoire collective.

