

17^{ÈMES} JOURNÉES DE VALORISATION DE LA RECHERCHE

ÉCOLE NATIONALE DE PROTECTION JUDICIAIRE DE LA JEUNESSE – ROUBAIX



LA PLACE DES ÉMOTIONS

DANS LE TRAVAIL

SOCIO ÉDUCATIF

9&10 NOVEMBRE 2016

**ACTES DES 17^{EMES} JOURNEES DE VALORISATION
DE LA RECHERCHE**

**LA PLACE DES EMOTIONS DANS LE TRAVAIL
SOCIO-EDUCATIF**

École nationale de protection judiciaire de la jeunesse – Roubaix

Mercredi 9 et jeudi 10 novembre 2016

Comité d'organisation

École Nationale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (ENPJJ)

Mael VIRAT, Chercheur en psychologie.

Delphine BRUGGEMAN, Chercheure en sciences de l'éducation.

Dominique YOUNG, Chercheur en philosophie.

Marie FROUIN, Responsable adjointe médiathèque.

Marina SOLER, Documentaliste.

Bernard GUZNICZAK, Chargé d'édition.

Université de Lille 3

Jérôme CLERC, Maître de conférences en psychologie cognitive de l'éducation.

Céline BAGES, Maître de conférences en psychologie sociale.

Maïté BRUNEL, Maître de conférences en psychologie sociale.

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE)

Caroline DESOMBRE, Maître de conférences en psychologie sociale.

Animation des séances

Mael VIRAT, Chercheur en psychologie, ENPJJ.

Anne DEVREESE, Directrice générale adjointe de l'ENPJJ.

Maïté BRUNEL, Maître de conférences en psychologie sociale,
Université de Lille 3.

Hélène CHERONNET, Chercheure en sociologie, ENPJJ.

SOMMAIRE

LA PLACE DES EMOTIONS DANS LE TRAVAIL SOCIO-EDUCATIF	2
Avertissement	6

MERCREDI 9 NOVEMBRE 2016

OUVERTURE

Rosemonde DOIGNIES	7
Alain GUERRIEN	8
Jean-François CONDETTE	9
Catherine SULTAN	10

CONFÉRENCE INTRODUCTIVE : ADOLESCENCE ET ÉMOTIONS	12
Philippe JEAMMET	

« FAIS PAS CI, FAIS PAS ÇA » : LES CAPACITÉS D'INHIBITION CHEZ L'ENFANT	24
Jérôme CLERC	

NEUROPSYCHOLOGIE DES ÉMOTIONS	31
Pascal HOT	

LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE À L'ADOLESCENCE : QUELLE PLACE POUR LES ÉMOTIONS ?	39
Lyda LANNEGRAND-WILLEMS	

ÉMOTIONS ET PRISE DE DÉCISION À L'ADOLESCENCE	45
Marianne HABIB	

LE CONTEXTE DU PLACEMENT : UN GÉNÉRATEUR D'ÉMOTIONS	49
Nadine LANCTÔT	

TABLE RONDE : EMPATHIE ET CULPABILITÉ : LES ÉMOTIONS AU CŒUR DU LIEN SOCIAL	55
Béregère DEVILLERS	
Jean-Jacques CHAUCHARD	
Dominique YOUNG	

JEUDI 10 NOVEMBRE 2016

LE DÉVELOPPEMENT ET L'ENTRAÎNEMENT DES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES CHEZ LES ENFANTS Édouard GENTAZ	63
ÉMOTIONS, COMMUNICATION NON VERBALE ET APPARTENANCE SOCIALE Loris SCHIARATURA	69
AMOUR ET RELATION ÉDUCATIVE Philippe GABERAN Mael VIRAT	75
TABLE RONDE : LA RÉGULATION ÉMOTIONNELLE, UN OBJECTIF DU TRAVAIL ÉDUCATIF ? Caroline DUBREIL Caroline BIZET Yildirim GÜZEL	83
NOUVELLES FORMES DE GESTION DU TRAVAIL ÉMOTIONNEL DANS LES FOYERS DE L'ENFANCE Charlène CHARLES	93
DU CONTRÔLE DES ÉMOTIONS AUX « PRÉSENCES ÉMOTIONNELLES » DES INTERVENANTS DANS L'ACCOMPAGNEMENT DES MINEURS SOUS MAIN DE JUSTICE Catherine LENZI	98
TABLE RONDE : LES ÉMOTIONS DES PROFESSIONNELS, UN OBJET DE FORMATION Philippe GABERAN Patrick FREHAUT Stéphane BRUGÈRE Caroline DESOMBRE	103
CONFÉRENCE DE CLÔTURE : BONNE DISTANCE PROFESSIONNELLE OU BONNE PROXIMITÉ HUMAINE Jacques LECOMTE	113

Avertissement

Les textes qui suivent sont une retranscription de communications orales et doivent être lus en fonction.

MERCREDI 9 NOVEMBRE 2016

OUVERTURE

Rosemonde DOIGNIES

Directrice de l'ENPJJ

Madame la directrice de la Protection judiciaire de la jeunesse,

Messieurs les partenaires des journées,

Monsieur Alain Guerrien, directeur du laboratoire de psychologie PSITEC,

Monsieur Jean-François Condette, adjoint au directeur de l'École supérieure du professorat et de l'éducation de Lille Nord de France ESPE,

Chers collègues du secteur public de la Protection judiciaire de la jeunesse,

Mesdames, Messieurs du secteur associatif,

Mesdames, Messieurs stagiaires, étudiants, chercheurs, universitaires,

Mesdames, Messieurs les intervenants,

Je suis ravie, en tant que directrice générale de l'École nationale de protection judiciaire de la jeunesse, de vous accueillir pour les 17^{es} journées de valorisation de la recherche. Véritable rite institutionnel, les journées de valorisation de la recherche sont organisées chaque année dans cet établissement. Les thématiques traitées par cet événement scientifique sont de natures diverses mais toujours en prise d'une part avec l'actualité institutionnelle, d'autre part avec les débats qui traversent le champ de la recherche dans nos secteurs d'activité.

Cette année, c'est la place des émotions dans le travail socio-éducatif qui sera abordée pendant ces deux journées. Cet objet de réflexion est d'une nature complexe. Il concerne l'ensemble des professionnels mais également, bien évidemment, l'être en devenir, l'enfant, l'adolescent. Chacun dans son quotidien est traversé, plus ou moins consciemment, par un nombre indéfini de ressentis divers, parfois contradictoires. L'opportunité de traiter de cette thématique à l'ENPJJ trouve son origine dans le fait d'appréhender, au regard des résultats des travaux du monde scientifique, la notion d'émotion, ou d'émotionnel, non plus comme un objet à dissimuler, contrôler, voire nier, mais plutôt comme une opportunité, parfois source de créativité.

À la croisée des points de vue des disciplines et des institutions spécialisées, les 17^{es} journées de valorisation de la recherche de l'ENPJJ ont été bâties en partenariat avec le laboratoire de psychologie PSITEC et l'École supérieure du professorat de l'éducation Lille Nord de France. Deux axes prévalent à la construction de ces journées : le premier tentera d'apporter des éléments de compréhension des émotions à l'adolescence. Les éclairages de la psychologie, mais aussi de l'histoire notamment, permettront de comprendre en quoi le tournant, vis-à-vis de la perception des émotions, consiste à ne plus les appréhender comme un objet de méfiance, voire de défiance. Il s'agira plutôt, par l'expression autorisée des émotions, d'en tirer le meilleur parti. Le deuxième axe vise quant à lui à traiter les émotions du côté des professionnels, dans leurs relations avec le jeune et sa famille. Ces axes de travail entendent, sur la base d'échanges, confronter la recherche en sciences sociales à l'expérience professionnelle. Il s'agira alors de penser collectivement, conjointement, l'ensemble de ces notions.

Ces journées sont aussi le reflet d'une politique active de l'école en matière de recherche. À l'ENPJJ, la recherche repose sur une équipe pluridisciplinaire : les sciences de l'éducation, l'histoire, les sciences criminelles, la sociologie, la psychologie, la philosophie et le droit. L'objectif poursuivi est de faire en sorte que les disciplines majeures enseignées dans le cadre des formations statutaires soient inscrites dans une dynamique qui articule, au sein d'une formation professionnelle dispensée ici, la recherche et la formation. La finalité du service de la recherche et de la documentation est de produire, de valoriser des savoirs et des ressources permettant d'enrichir les contenus de formation. Ces journées en sont un exemple. Cette politique active se manifeste également dans de nombreux registres. J'en citerai trois : l'activité d'édition, par exemple. Le numéro 71 de la revue professionnelle de la PJJ, *Les Cahiers dynamiques*, traitera donc des émotions et du travail éducatif. La médiathèque de l'école est dotée d'un portail documentaire accessible à tous sur le site internet de l'école, qui permet désormais d'accéder aux nombreuses ressources constituées depuis 1952, dont la bibliothèque de recherche bien sûr. Enfin, le centre d'exposition historique, situé en région parisienne, promeut également la diffusion de savoirs dans ce domaine.

Je souhaite, avant de laisser la parole à Monsieur Guerrien, directeur du laboratoire PSITEC, saluer pour leur implication les professionnels de l'école, qu'ils soient formateurs, chercheurs, et en particulier Mael Virat, chercheur en psychologie à l'ENPJJ, les membres du comité d'organisation des journées de valorisation, les documentalistes de l'école, les services du département logistique du secrétariat général. Je remercie également chaleureusement l'ensemble des partenaires ainsi que les intervenants. Je vais vous laisser la parole, Monsieur Guerrien, et je vous remercie de votre attention.

Alain GUERRIEN

Directeur du laboratoire PSITEC, Université de Lille

Bonjour à toutes et à tous. Je voudrais dire que c'est un grand plaisir, en tant que directeur de laboratoire, de participer à l'ouverture de ce colloque, dans la mesure où il porte sur un thème qui me semble tout à fait représentatif du positionnement scientifique du laboratoire PSITEC, et tout particulièrement de son axe thématique ou de son équipe « éducation et société ».

Très représentatif pour plusieurs raisons, d'abord par le partenariat dont ce colloque est issu, un partenariat entre l'ENPJJ, la PJJ, l'ESPE et PSITEC. Je voudrais donc tout d'abord remercier vivement Madame Doignies pour l'ENPJJ. PSITEC a considérablement développé ces dernières années son activité de recherche dans le domaine de la justice, et ce partenariat avec l'ENPJJ et la PJJ nous est particulièrement cher et précieux. Je souhaite également remercier une fois de plus Jean-François Condette, qui est ici présent en tant que vice-président recherche de l'ESPE, et Patrick Pelayo, le président, pour l'impulsion qui a été donnée ces dernières années afin de favoriser les partenariats de recherche entre l'ESPE et les laboratoires de la région. Cette impulsion a également été très précieuse à nos yeux. Ce n'est pas la première fois que j'ai l'occasion de vous remercier pour cela, mais je saisis une fois de plus celle qui m'est donnée aujourd'hui.

Très représentatif aussi par le public auquel le colloque est destiné : des professionnels des champs scolaire, éducatif et social. Notre projet scientifique au sein du laboratoire est de mener des recherches susceptibles de contribuer à une évolution des pratiques sur le terrain, notamment à destination des professionnels qui ont pour charge d'accompagner des personnes en situation de vulnérabilité. Le colloque qui s'ouvre aujourd'hui s'inscrit tout à fait dans ce champ.

Enfin, très représentatif par le thème même du colloque : la place des émotions dans le travail socio-éducatif. Intégrer les émotions dans la compréhension des processus psychologiques,

des troubles du comportement et des situations de travail est une dimension qui a fondé les différents laboratoires successifs dont PSITEC est l'émanation actuelle. Cela fait donc partie de notre identité historique et actuelle.

Je tiens, par conséquent, à remercier tous les organisateurs, particulièrement Mael Virat, qui est associé à notre laboratoire et qui est un lien tout à fait précieux pour notre équipe. Je remercie également les membres de notre laboratoire qui ont travaillé à la construction du colloque : Céline Bages, Maïté Brunel et Jérôme Clerc. Merci pour votre investissement, pour le montage de ces deux journées, car c'est aussi un moment important pour PSITEC. Je vous souhaite à toutes et à tous deux excellentes journées stimulantes, constructives et prometteuses.

Jean-François CONDETTE

Directeur adjoint de l'ESPE Lille Nord de France

Merci bien évidemment aux organisateurs pour cette invitation. Je dois tout d'abord excuser Patrick Pelayo – c'est le moment des négociations budgétaires au niveau du ministère. Il était prévu que le directeur de l'ESPE soit là, mais il est sur Paris depuis deux jours pour négocier nos futurs moyens, ce qui est là aussi important.

On se ravit bien évidemment, à l'ESPE Lille Nord de France, de la collaboration renforcée avec l'ENPJJ, qui a commencé depuis deux bonnes années maintenant, et qui débouche sur des actions concrètes à la fois de formation et de collaboration au niveau de la recherche.

En quelques mots, je veux simplement dire que l'ESPE correspond à ce qui a remplacé les IUFM à partir de 2013, et que l'ESPE Lille Nord de France a fait des choix très spécifiques. Ce sont aujourd'hui plus de 5 322 étudiants de M1 et de M2. Il y a donc un potentiel d'étudiants qui doivent faire de la recherche puisque c'est constitutif des masters. Ce sont également 77 ou 78 enseignants-chercheurs nommés à l'ESPE, et répartis dans 25 laboratoires régionaux de nos 6 universités, dont en particulier PSITEC. Je me réjouis, moi aussi, du lien étroit qui a été établi avec ce laboratoire. En effet, nous avons besoin des psychologues et de l'ENPJJ pour renforcer les liens entre les spécialistes de l'éducation. Nous sommes davantage dans la formation initiale d'enseignants, de plus en plus dans la formation continue, mais des liens doivent bien sûr être établis avec tous les métiers de l'éducation et de l'encadrement de la jeunesse qui sont fondamentaux. Je signale également que nous essayons, depuis 2013, de changer de politique au niveau du soutien à la recherche dans les IUFM-ESPE : nous avons fait le choix, en 2013, de ne pas créer de laboratoires au sein de l'ESPE Lille Nord de France, qui est le deuxième de France par ses effectifs, et de travailler avec les laboratoires existants. Nous avons donc des enseignants-chercheurs dans 25 laboratoires de la région – ils ne sont, bien évidemment, pas répartis également : nous en avons beaucoup en didactique, pas mal en psychologie, ainsi que dans d'autres disciplines dont l'histoire, qui est la mienne, et nous essayons d'avoir une politique active de dynamisation de cette recherche de liens renforcés avec le terrain. Nous ne souhaitons donc pas laisser la recherche dans son coin, avec une affaire de chercheurs qui font de petites assemblées entre eux de temps en temps. Nous essayons de faire en sorte que cette recherche vienne aussi des besoins du terrain (les collèges, les lycées et les écoles primaires), et que nous travaillions ensemble. Il existe, dans l'académie, des projets de création d'un institut Carnot d'éducation – pour l'instant, il en existe un en France, à Lyon, soutenu par le ministère. Nous travaillons donc à l'idée de fédérer, à un moment ou à un autre, toutes les forces régionales qui travaillent en éducation autour de cette belle initiative, qui serait une prise en compte des demandes du terrain en lien avec les laboratoires.

J'arrêterai là, en indiquant que notre lien avec l'ENPJJ s'est bien renforcé. L'ESPE organise des conférences de vulgarisation de la recherche le samedi matin – ainsi, une conférence aura lieu le 21 janvier, au cours de laquelle l'ENPJJ viendra présenter ses problématiques et ce à quoi elle est destinée. Par ailleurs, nous soutenons un certain nombre de projets sur un à deux ans, à hauteur de plus de 120 000 €. Ce n'est pas grand-chose, mais en sciences humaines, ce montant n'est pas négligeable, et là aussi, pas mal de collègues de laboratoires répondent à ces éléments.

Il est évident que la gestion des émotions est un sujet qui nous parle, et qui est finalement assez peu travaillé au niveau de la formation des enseignants. Nous essayons de mettre cela de côté. Il ne faut pas montrer ses émotions quand on est enseignant, même si on ne peut pas faire autrement. Quelque part, les élèves aussi réagissent à ce qu'on dit et à ce qu'ils vivent. Ce travail est donc un peu sur la corde raide, et je pense qu'il y a beaucoup de choses à faire sur le lien entre gestion des émotions, formation, enseignants, éducateurs. Merci beaucoup, et bonnes journées de recherche et de débats.

Catherine SULTAN

Directrice de la PJJ

Bonjour à vous. Il était important pour moi d'être présente aujourd'hui, lors de ces 17^{es} journées de la valorisation de la recherche à l'École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse. Ce rendez-vous est inscrit dans les points forts de l'école, comme le rappelait Rosemonde Doignies, c'est un rendez-vous régulier, important, et très significatif des priorités de notre école. Dans les quelques mots d'ouverture que je vous adresse, je souhaite manifester l'importance que tient et que doit tenir la recherche au sein d'une administration éducative qu'est la Protection judiciaire de la jeunesse tournée vers l'éducation, et également insister sur le thème de cette journée, qui me tient particulièrement à cœur, comme il tient à cœur à tous les professionnels de l'enfance en difficulté ayant côtoyé des adolescents en détresse et en crise, ainsi que des parents en difficulté. En effet, ces professionnels ont à assumer ou à contribuer à des prises de décisions, à des orientations, dans des situations très complexes. Ils doivent prendre des risques et assumer des décisions humainement douloureuses. Traiter ce thème au sein de notre école témoigne donc de la maturité de notre institution et de l'ancrage des travaux actuels dans une réflexion ancienne et en mouvement dans le travail social, et plus particulièrement à la PJJ. En effet, la question de l'émotion ne peut pas être occultée quand on travaille dans le champ de la protection judiciaire.

Alors, comment manifester le fait qu'il est nécessaire d'entretenir une dynamique forte entre la recherche et les orientations politiques de la direction de la Protection judiciaire de la jeunesse ? Cette volonté de l'interpénétration de ces priorités se traduit, par exemple, par un rapprochement très récent, au sein de notre administration centrale, entre le pôle recherche, l'évaluation et le contrôle, afin que l'évaluation de la politique publique pour la jeunesse que nous conduisons soit éclairée par la recherche, et qu'il n'y ait pas de frontières ou d'obstacles entre les deux. Cette volonté se traduit également à travers l'existence et la réunion régulière d'un comité scientifique qui insuffle au sein de la PJJ une dynamique et une cohérence dans l'élaboration de priorités en matière de recherche. Ces interactions sont très fortes à l'École nationale de la PJJ, et cet élément a été rappelé grâce à son pôle recherche, qui a enrichi la pédagogie et les formations délivrées à tous les professionnels de la PJJ, et plus largement à ceux qui œuvrent dans le domaine de la protection de l'enfance – le public d'aujourd'hui, très ouvert, en témoigne et nous le rappelle. Le pôle recherche se doit aussi d'être à l'écoute, en résonance avec les préoccupations de nos métiers dans la société d'aujourd'hui. C'est pour cet ensemble de raisons que je le remercie pour l'organisation de ces journées de valorisation de la recherche.

Aujourd'hui et demain, il sera question de l'émotion dans le travail socio-éducatif, un sujet incontournable comme je le disais précédemment dans le domaine de l'action éducative dans le cadre judiciaire, et plus particulièrement tournée vers les adolescents en difficulté, ces adolescents submergés par des émotions qui les dépassent, les surprennent, les débordent, les inquiètent. Il s'agit de les accompagner vers la réflexion, alors que pour eux, le passage à l'acte, vécu comme imprévisible, précède la réflexion et la pensée. Ils le formulent d'ailleurs souvent très simplement. La justice pénale des mineurs a posé les bases de la posture de l'adulte face à l'agir du délinquant juvénile, en instituant ce principe qui fonde notre action, à savoir le principe de l'éducabilité, celui de la réponse éducative. Cette réponse éducative suppose une réponse sociale fondée sur un lien interpersonnel, construite dans le temps, à distance d'une réactivité en miroir, au risque de l'escalade et du rapport de force stérile. Il s'agit donc d'être au-delà de l'émotion, dans un rapport contenant et rassurant.

La relation éducative compose aussi – ce sont des points que vous aborderez durant ces deux journées – avec les émotions des professionnels, et s'appuie sur ces dernières. La posture du professionnel se construit également à partir de sa propre personnalité, de sa sensibilité, de sa capacité à être lui-même dans un positionnement référé à une mission et à un cadre institutionnel. Cette démarche s'éprouve au quotidien, s'appuie sur la pluridisciplinarité, la formation, la solidité de l'encadrement institutionnel. En écoutant les informations ce matin, comme beaucoup d'entre vous ont dû le faire, la question d'aller au-delà de l'émotion et de l'importance de l'éducation – je pense aux résultats des élections aux États-Unis – montre à quel point notre mission est importante à travers cette approche. Face à notre actualité, face à la situation de crise que connaît la société française depuis les attaques terroristes de 2015, la pluridisciplinarité et l'accompagnement des professionnels ont été renforcés dans les services de la PJJ, et nous sommes bien sur cette même urgence. Ces choix correspondent à une priorité, à un besoin. En effet, les professionnels du champ social sont aussi en première ligne des émotions qui traversent la société au sein de laquelle ils assurent un rôle de passeurs de valeurs. Le thème de la journée est intemporel et revêt pourtant, à mon sens, aujourd'hui, une acuité particulière. Je suis donc très intéressée d'entendre les travaux pendant cette matinée. Merci à vous.

CONFÉRENCE INTRODUCTIVE : ADOLESCENCE ET ÉMOTIONS

Philippe JEAMMET

Professeur émérite de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent – Université Paris 5 René Descartes

Philippe Jeammet est un des plus grands spécialistes français des troubles du comportement chez l'adolescent. Il a été à l'initiative du réseau des diplômés universitaires « adolescents difficiles ». Il a toujours insisté dans ses travaux sur le rôle crucial des émotions pour comprendre les trajectoires des adolescents. Il publie en 2017 Quand nos émotions nous rendent fous chez Odile Jacob.

Merci beaucoup pour cette invitation, qui m'honore. C'est, en outre, un très grand plaisir pour moi de pouvoir échanger avec vous. C'est le sens de ce DU, et c'est certainement ce DU interprofessionnel et tout niveau de catégories confondu, que je crois assez unique dans l'histoire de l'université, qui m'importe. En effet, nous voyons que chacun d'entre nous, quelles que soient sa formation et son éducation, sera concerné par la relation aux autres. Par conséquent, aucun de ces métiers à haut potentiel émotionnel que constitue la rencontre avec des adolescents au niveau de l'Éducation nationale, de la justice, de la santé, de la police, de la gendarmerie, n'est neutre – d'ailleurs, une rencontre n'est jamais neutre. Cependant, il n'existe aucune formation spécifique sur cette rencontre. Or que voient les adolescents entre eux ? Des adultes qui se disqualifient mutuellement, c'est-à-dire la pire des solutions. Il y a donc quelque chose. Il ne faut pas se faire d'illusions : **les enfants sont ce que nous les faisons**. Personne d'entre nous n'a choisi ce qu'il est. Il faudrait nous en rendre compte, alors que nous connaissons une espèce d'inflation à croire que nous décidons de notre vie, de notre pensée. Non, nous n'avons rien décidé de ce que nous sommes. **Nous sommes la rencontre d'un génome avec un environnement, et nous n'avons choisi ni l'un ni l'autre**. En revanche, **ce qui caractérise l'être humain, c'est que nous avons une possibilité de dire oui ou non, une possibilité de choix**, mais quand l'exerçons-nous ? Quand cette possibilité de choix est-elle débarrassée du poids des contraintes émotionnelles qui pèse sur nous, sans que nous l'évaluions très bien ? Quand choisissons-nous vraiment ? C'est sur ce point que je suis assez heureux de témoigner, en fonction de ce que m'ont appris la vie et les rencontres qui, là encore, sont en partie le fait du hasard, et qui ont développé certaines potentialités. Celles-ci auraient été autres, si je n'avais pas fait le métier que j'ai exercé, celui de la médecine. J'ai en effet longuement hésité entre faire une hypokhâgne ou médecine, je me suis retrouvé en médecine, et je ne le regrette pas. J'ai beaucoup hésité sur la spécialisation, et finalement, par un concours de circonstances, et peut-être favorisé par le service militaire au cours duquel j'ai rencontré un psychiatre, je me suis dit qu'au fond, j'aimerais bien faire de la psychiatrie. **Nous avons en nous de multiples potentialités**. Une grande partie d'entre elles ne se développeront jamais, et d'autres, en fonction des rencontres, permettront de se développer, positives ou négatives. Il faudrait donc que nous soyons modestes sur nos capacités de choix, que nous nous méfions de nous-mêmes et de nos choix car, justement, nous avons un pouvoir de choisir, et ceci constitue une force propre à l'être humain. Par la suite, j'ai eu la chance de tomber dans un service qui venait de se créer et qui était, je pense, le premier service européen spécialisé dans l'adolescent et le jeune adulte, les 13-25 ans. J'y suis resté quarante ans, j'ai terminé chef de service au bout d'une vingtaine d'années, et j'ai eu la chance d'avoir des contacts avec de très nombreux anciens patients, dont quatre ou cinq que j'ai soignés comme interne dans les années 1970 et avec lesquels j'ai périodiquement des contacts. Je n'ai soigné personne pendant plus de dix ans, mais quelque chose fait qu'on a des nouvelles par SMS, on se voit de temps en temps, on partage, et ce sont finalement ces quelques centaines de suivis qui m'ont le plus instruit. Bien sûr, cela n'était possible que parce que j'avais une formation de neuropsychiatre, de psychanalyste, qui m'a beaucoup apporté, mais ce qui a été pour moi, au fond, une forme de recherche, **l'apport de la vie, c'est**

le suivi de ces patients, de ces adolescents ayant des troubles dits psychiques, si peu psychiques mais tellement émotionnels. Je crois d'ailleurs que parler de maladie mentale est un contre-sens, et c'est grave, car cela joue massivement dans une stigmatisation : ce sont des pathologies des émotions qui touchent le mental. Il faudra d'ailleurs dire un mot sur le mental, et nous verrons alors que chacun de nous en a une vision différente. Ce n'est pas neutre, car c'est ce qu'il y a de plus spécifique à l'être humain. En disant qu'ils sont des malades mentaux, nous les touchons donc au cœur de l'humanité. Des psychanalystes sont même allés jusqu'à dire qu'ils étaient désormais hors du champ du symbolique parce qu'ils n'ont pas, en eux, les structures de langage qui leur permettent de reconnaître et d'accéder à la loi. Tout cela n'est que pure spéculation – l'être humain est formidable en matière de spéculation intellectuelle, il n'y a qu'à voir les philosophes depuis l'Antiquité : on spéculé, c'est intéressant, ça développe des choses, des possibilités, mais pour ma part, je n'ai rencontré aucun philosophe qui arrive à en convaincre un autre que le verre est à moitié plein ou à moitié vide, peut-être parce qu'il est à moitié plein *et* à moitié vide. Cependant, la rencontre vient du regard que l'on va porter sur ce verre, et qui peut contribuer à le vider ou à le remplir. Voilà ce que m'apporte la vie, dans une certaine mesure, pas de manière totale.

La vie est ce qu'on la fait, c'est ça qui est extraordinaire. Elle est, pour une grande partie, ce qu'on la fait, avec les valeurs qu'on va lui donner, et on le voit bien dans les choix. Certains essaieront de vous convaincre que leurs valeurs sont les meilleures, que les autres sont nécessairement mauvaises puisqu'elles sont différentes, et on va s'entre-tuer là-dessus, y compris avec des finalités identiques. Il n'y a qu'à voir le nombre de religions qui existent, avec exactement la même finalité et le même dieu, mais pas le même chemin pour y aller... Et on va se tuer allègrement sur le chemin pour y aller. Il serait peut-être temps de nous questionner sur ce qui fait que l'être humain, capable d'une si grande créativité, soit aussi destructeur. Pour ma part, je le voyais au niveau de ces jeunes, de ces enfants qui, pour certains, n'ont pas une grande différence d'âge par rapport à moi. Nous avons vieilli ensemble pour un certain nombre d'entre eux, et je vois des parcours de vie. Certains sont morts entre-temps. Aucun ne l'a voulu. Selon moi, le suicide est non pas un choix, mais un acte de vie : celui de se détruire pour exister. On se suicide pour se sentir vivre, pour retrouver un pouvoir, pour se sentir devenir acteur de sa vie quand tout échappe par ailleurs, et ceci est primordial pour chacun d'entre nous. Nous le savons au fond de nous : vous ne pouvez pas maîtriser tout ce qui est de la vie, et si vous essayez de le maîtriser, c'est la vie que vous éteignez – « je t'aime tellement que je vais t'enfermer ». Ce n'est pas bon pour l'amour, et pourtant, on est tenté sans arrêt d'agripper, d'enfermer, d'obliger, alors qu'on ne peut pas. **La vie nous échappe, parce qu'elle est la rencontre entre deux individus qui dépendent chacun de la réponse de l'autre. C'est cela qui fait l'extraordinaire richesse de la vie.** On ne peut pas transformer l'autre en un objet dépendant de nous ; sinon il dépérit, ce n'est plus du vivant. Cela correspond à tout ce qui est de l'ordre de la perversion, c'est-à-dire l'emprise : on traite l'autre comme un objet parce que derrière, on a peur. En revanche, il est toujours possible de détruire, on n'a besoin de personne. Vous rendez-vous compte du pouvoir que nous avons ? Nous sommes les seuls êtres vivants sur Terre à savoir cela, qui est un produit de la pensée, du psychique, c'est-à-dire pour moi ce qui relève de l'activité réflexive. **Nous sommes les seuls êtres vivants conscients d'être conscients de nous. C'est cela qui fait l'humanité.** Ce n'est pas la conscience ; les animaux en ont. Nous, nous sommes conscients d'être conscients. Nous pouvons donc nous regarder comme étant nous et étrangers, et cela constitue une rupture qualitative à partir d'un progrès quantitatif du cerveau.

Aujourd'hui, nous disposons de tous les éléments pour le dire, et je le dis au passage : vous rendez-vous compte de notre chance potentielle ? Cependant, comme toute chance, elle peut se transformer en son contraire. Nous avons la chance de vivre un moment où, en trente ans,

nous avons plus fait pour la compréhension du fonctionnement du vivant, et en particulier du cerveau humain, que dans toute l'histoire de la vie terrestre. C'est depuis ces trente dernières années que nous commençons à comprendre l'extraordinaire beauté et complexité du vivant. Comment faisons-nous pour ne pas nous extasier devant cela ? Pourquoi ne faisons-nous pas participer l'école au niveau émotionnel ? Il faut leur dire ce que sont le cerveau et la vie, au lieu de leur parler de quelque chose de sinistre et de moral, de leur dire que quelque chose n'est pas bien parce que c'est douloureux... Or c'est douloureux, parce que cela abîme le cerveau et la vie qui est en nous, et la vie est extraordinaire. Où entendons-nous les gens s'extasier sur la beauté du vivant ? Or nous commençons à connaître la vie, qui a cet extraordinaire pouvoir, parti de la première cellule vivante, il y a quelques milliards d'années. **Au lieu de parler uniquement de philosophie et de morale**, qui sont venues très tardivement et qui sont très marquées par une charge émotionnelle, **il faudrait comprendre comment nous fonctionnons, et expliquer que nous commençons à comprendre le comment du vivant**. Nous ne savons rien sur le pourquoi, alors pour éviter des bagarres, gardez vos croyances. Toutes les croyances religieuses sont possibles, et nous ne sommes probablement pas près de savoir le pourquoi. En revanche, quand nous voyons le comment, il y aurait de quoi devenir croyants, si nous ne le sommes pas déjà. Il y a de quoi se mettre à genoux devant la beauté de ce comment de la vie, en voyant qu'elle a commencé par une petite cellule.

La vie, c'est l'individuation, c'est l'être unicellulaire. L'individuation, ce sont les frontières, ce qui n'est pas inintéressant. La vie, c'est un individu, une cellule, par rapport au monde extérieur – le monde aqueux, le monde minéral –, qui s'individualise, et qui va démarrer dans un échange, une co-construction, avec l'environnement. **La vie est un échange permanent**. Ce sont les circuits appétitifs et les circuits inversifs. Ainsi pouvons-nous résumer la vie, et il en est de même dans notre cerveau, c'est-à-dire que nous prendrons dehors ce qui est bon en énergie pour fonctionner, et que nous rejetterons ce qui est toxique. La vie, ce sont les Shadoks. Nous passons notre temps à pomper, et vous êtes dans un échange permanent. N'y a-t-il pas là quelque chose qui devrait nous frapper, à savoir que si la membrane cellulaire est trop faible, elle éclate au moindre choc, et la cellule meurt ; si elle est trop épaisse, la cellule meurt parce qu'elle ne peut plus échanger. Ne sommes-nous pas sans arrêt confrontés, y compris lors des dernières élections, à ces problèmes-là ? Nous fermons-nous, ou nous ouvrons-nous ? Nous ne pouvons pas ne pas nous ouvrir, sinon nous mourons. C'est ça, la vie. C'est un échange, et non une répétition du même, et à partir de cette cellule, nous sommes parvenus, par des mutations successives, à l'extraordinaire diversité du vivant. Vous rendez-vous compte ? Il existe des milliards de végétaux, des milliards d'insectes, des millions de mammifères et de vertébrés différents. **La vie est cette extraordinaire différence des mutations. C'est la diversité totale, mais avec un but commun : se perpétuer**. Nous savons désormais que dès cette première cellule, il y a eu ce qu'on appelle le génome, avec des protéines qui donnent l'ordre de se transmettre. Alors, la cellule se divise avant de mourir, et puis, c'est parti. Ensuite, il y a eu d'autres modes de communication, et nous sommes arrivés à l'être humain. N'est-ce pas extraordinaire ? À partir de cette même cellule, nous aboutissons à cela par des mutations. En revanche, quand il y a la destructivité, une catastrophe, une météorite qui tombe, un volcan qui entre en éruption, un tremblement de terre, tout ce qui faisait cette richesse, la forêt avec ses végétaux, ses animaux et quelques hommes, tout est réduit à l'état de cendres. Là, c'est l'égalité suprême, que nous adorons. Soyons égaux entre nous, et il n'y a que dans la mort que nous pouvons l'être. Il faudrait aussi se le dire. **La vie, ce sont des tensions permanentes à la différenciation**. Nous ne pouvons pas la ramener à un état statique, sinon nous mourons. C'est du biologique. **La richesse et la beauté de la nature sur laquelle nous nous extasions sont dues à des mutations, certaines bonnes, d'autres mauvaises. Cela crée cette diversité, et tout est organisé pour se**

perpétuer. Ce que nous voyons, c'est que le but de la vie est vectorisé, comme le dit Damásio, un neurophysiologiste qui a peut-être le mieux résumé tout cela dans *L'autre moi-même*, un ouvrage paru chez Odile Jacob, c'est-à-dire l'activité réflexive, l'autre moi-même, cet être qui peut se regarder : je suis moi, et moi est un peu un étranger pour moi. Cette mutation qualitative propre à l'homme lui a justement permis d'avoir ce regard sur le vivant, sur la vie, qui est la différenciation, une tension. La cellule meurt si la membrane est trop épaisse, éclate si elle est trop faible, et nous sommes tout le temps dans **une tension des contraires**. Nous sommes dans des logiques qui apparaissent paradoxales, car les niveaux sont différents. Cela n'est pas contradictoire : **pour vivre, nous devons nous nourrir des autres, mais pour exister et se sentir soi, il faut qu'on se différencie. Comment être moi, différent des autres, si je suis entièrement le produit de ce que les autres m'ont transmis ? C'est une tension.** Cela n'est pas si difficile à comprendre, mais cela a été très difficile à prouver, et il reste encore beaucoup de choses à prouver. C'est pourquoi la science est notre espoir. Cependant, comme tout, elle peut être utilisée pour détruire ou pour créer, il ne faut pas se faire d'illusions. C'est cependant le seul espoir de donner sens à la vie, et le début de sens que nous voyons montre le respect pour la vie, cette extraordinaire capacité d'adaptation qui fait que tout le vivant est tourné vers le même but : **la vie est faite pour se reproduire, et elle fera tout pour y parvenir.** N'y a-t-il pas une morale du vivant ? Personne n'a choisi de vivre, on y est, on est sur un bateau pour un temps, alors faisons-le tourner de la manière qui corresponde au sens de la vie, soit la richesse de la diversité avec des tensions, des inégalités, des choses à recréer, modifier, améliorer sans arrêt. **Allons dans la vie, pas dans la destruction.**

Seulement, cette vie dépend des autres dans l'échange. Nous sommes donc régulièrement confrontés à ce que nous supportons le plus mal : notre impuissance. « Je voudrais qu'il fasse comme ça, je voudrais être aimé, je voudrais que ce que je raconte vous intéresse parce que cela m'aide à donner du sens et me conforte. » Dès que nous sommes dans la vie, c'est au risque de la déception. « Vais-je plaire ? Vais-je être aimé ? Me comprendra-t-on ? » Personne ne peut vous le garantir. Si vous me dites que vous voulez comme tout le monde avoir la vie la plus heureuse possible, c'est-à-dire la plus riche de possibilités, d'échanges, de diversités, personne ne peut vous assurer que vous aurez cette vie, parce que les aléas sont trop nombreux. Cependant, si vous dites que vous n'attendez rien de la vie et que vous ne vous intéressez à rien, alors, vous avez toutes les chances de réussir. C'est ça, la **destructivité**. Le seul moyen d'être sûr du résultat d'un examen, c'est de ne pas le passer. Cela fait rire, mais je pense que cela conditionne une grande partie de nos comportements, et là où nous disons que c'est de la paresse, c'est juste de la peur qu'en les confrontant à ce qu'ils ne maîtrisent pas, nous leur renvoyions une image négative d'eux-mêmes : « Tu n'es qu'un minable », etc. Comment éviter cette blessure qu'on dit narcissique et qui est, à mon avis, beaucoup plus primaire ? C'est **la blessure du territoire**, comme l'animal. En effet, tout le vivant est là pour défendre son territoire, et quand nous sommes humiliés, c'est notre territoire qui en prend un coup. Or nous ne voulons pas cela, et nous sommes prêts à faire n'importe quoi pour nous sentir exister, y compris à nous tuer. En effet, dès que vous êtes dans la destructivité, vous êtes sûrs. C'est la seule certitude que nous ayons.

N'y a-t-il pas là quelque chose qui peut donner sens, que nous pouvons parvenir à partager avec ces enfants ? Très tôt, nous pouvons commencer à leur dire que **la tentation permanente de l'être humain est de retrouver un pouvoir, et que la seule façon d'avoir ce pouvoir, c'est la destructivité, c'est-à-dire le refus du lien, ne plus dépendre des autres.** C'est là ce que nous montre ce que nous appelons les troubles psychiques. Tous se caractérisent par une rupture dans trois domaines nécessaires à l'échange : prendre soin de son corps, développer ses compétences d'une manière générale, et développer la sociabilité. Dès

que nous allons mal, nous nous fermons à un de ces niveaux. Tous les troubles dits psychiatriques sont une fermeture au moins à un de ces niveaux. En nous fermant, nous sommes moins mal, voilà le problème. C'est là où il faut **écouter les patients**, mais au lieu de les écouter, nous les interprétons en disant qu'ils font cela pour nous embêter. Or en réalité, ils ne vont pas bien, et de cette manière, en se fermant et en restant maîtres de leurs choix, ils parviennent à redevenir eux-mêmes et à se sentir mieux : « Je ne m'intéresse plus, je fais la tête dans ma chambre, et c'est moi qui suis le chef, je reprends la maîtrise sur mon territoire. » Nous sommes tous programmés pour ne pas supporter d'être menacés au niveau de notre territoire. En fait, nous sommes notre drogue à nous, nous nous shootons à la beauté du langage. Voyez-vous ce que nous pouvons produire ? Un perroquet ne le fera jamais, parce qu'il n'en a pas la capacité, et c'est ça, au fond, **le psychique, c'est cette capacité de jouer avec les représentations**. « Peut-être que ceci est vrai, ou pas, mais il y a aussi cela. J'éprouve ce sentiment, et je suis inquiet en même temps. J'ai peur que tu ne correspondes pas à ce que j'attends... » C'est tout ce jeu-là. C'est ça, le psychique. L'ordinateur peut l'avoir, alors qu'il ne peut pas avoir les émotions, c'est-à-dire ce qui fera qu'on appréciera quelque chose, qu'on sera ému.

Les émotions sont des milliards de connexions dans le cerveau, qui partent de partout.

C'est toute la vie du corps qui permettra, à un moment donné, de dire que quelque chose nous plaît, nous parle, qu'on y croit... La croyance, l'art, la beauté..., c'est pour cela que nous nous disputons tous : cela part d'émotions, qui sont déclenchées par différentes choses en fonction de notre éducation et des expériences que nous aurons vécues. Les patients nous montrent comment ils arrivent à croire des choses, et dix à quinze ans plus tard, ils reviennent en demandant : « Comment j'ai pu faire ça ? Je ne le comprends pas. » Je pense à une des premières jeunes filles que j'ai soignées, qui était atteinte d'une anorexie très grave, et qui est médecin d'ailleurs. Au bout de trente-trois hospitalisations et dix ans de suivi, elle m'a dit : « Je ne suis plus anorexique. Je ne comprends pas comment on peut l'être. Je le voudrais, je ne le pourrais plus. » Essayez de vous créer une maladie mentale sur n'importe quel sujet, essayez d'imaginer une crise d'anxiété par exemple : vous n'y parviendrez pas. Vous ferez semblant, mais c'est fatigant et ennuyeux. De même, si vous n'avez aucune petite phobie (les souris, le vertige, etc.), vous ne pouvez pas l'imaginer. Et le jour où vous la perdez, vous direz ne pas comprendre pourquoi vous ne pouviez pas l'affronter. Cela est dû au fait que cela n'a rien à voir avec le psychique. Ce dernier sera informé mais à partir d'émotions. Personne ne décide d'un trouble mental. Même les phobies administratives sont beaucoup plus vraies que nous avons pu le croire. Alors, nous mettrons des intentionnalités conscientes, qui seraient devenues inconscientes, et malheureusement, je pense que la psychanalyse, à un moment donné, justement pour sauvegarder le poids du langage et de la conscience humaine, a déplacé la conscience à l'inconscient, alors qu'en fait, c'est plus primaire. Oui, il y a un inconscient, mais qu'est-ce qui fera que cela nous marquera ? Ce n'est pas l'idée ; ce sont les émotions qui sont attachées à cela. Ce phénomène existe également chez les animaux : nous savons parfaitement que les chevaux qui ont eu peur sur un parcours peuvent avoir la même peur au même endroit, dix ans plus tard, dans un contexte sensoriel identique. En effet, comme nous, ils ont une mémoire, et un souvenir a été engrangé. Tout cela est à la fois merveilleux, extraordinaire de complexité, et beaucoup plus basique.

Pour ce qui est de notre territoire, je reviens à ce que nous appelons le **narcissisme**, et là aussi, c'est bien. « Je soigne mon ego, mon narcissisme. » Ce n'est pas mal, d'autant plus que cela fait référence à un dieu de la culture grecque. Pour ma part, je crois qu'il serait bon de rabaisser notre image de nous-même et de dire que c'est seulement la variante du territoire, pour la plante, pour l'animal, etc. **Tout être vivant est programmé pour défendre la cellule et son territoire**. Pour ceux qui ont une conscience, un cerveau, pour les animaux supérieurs,

de façon plus sophistiquée, le territoire s'agrandit, et pour nous, il est devenu exponentiel avec l'activité réflexive. Ainsi, ce qui constituera mon territoire, c'est tout ce à quoi j'accorde de la valeur, et du coup, nous allons nous bagarrer. « Mais enfin, ils sont idiots, ces terroristes, de croire qu'ils auront je ne sais plus combien de femmes ! Comment est-il possible de croire des choses comme ça ? » Ce sont les mêmes qui ont créé Action directe, qui ont fait la Révolution française, sauf que cela paraissait plus cohérent, plus proche de nous. Le processus est cependant identique. Il faudrait s'interroger. Quand nous ne comprenons pas, nous disons que ce sont des fous, car cela ne nous parle pas, mais quand cela rentre dans nos valeurs, nous le comprenons. Ainsi, pour un Corse, la dette d'honneur est d'aller tuer celui qui a tué une personne de la famille. L'honneur, c'est beau, il n'y a que les hommes qui peuvent y penser. Pour être dans le mimétique, ce n'est finalement pas si beau que cela, c'est triste. Il y a trois ou quatre ans, un jeune Albanais de troisième génération est allé visiter le pays de ses ancêtres depuis les États-Unis. Il a atterri à l'aéroport de Tirana, le grand-oncle était là, et il lui a tiré une balle dans la tête. Le gamin est mort, le grand-oncle finit sa vie en prison, mais c'est la dette de sang, parce qu'une personne de la famille de la mère avait tué une personne de la famille du grand-oncle dans les années 1940. En 2008, on tue un gamin pour ça. Vous rendez-vous compte de ce que les êtres humains peuvent faire ? Quand cela nous paraît logique, nous dirons que l'objectif est d'améliorer le monde, mais dès que nous ne comprenons pas, nous disons que c'est de la folie. C'est pourtant strictement identique, et c'est profondément triste, parce que nous parvenons à jouer sur la spécificité de l'être humain de croire en des valeurs. Or il croira en des émotions. En effet, tout marche mieux si une personne qui veut vous convaincre de quelque chose sait parler. Dernièrement, trois femmes ont été impliquées dans une histoire avec une bonbonne de gaz. L'une d'elles avait des enfants et un mari. Elle s'est pourtant laissée prendre dans une histoire d'amour à l'eau de rose par un djihadiste, et elle était prête à faire sauter ces bonbonnes et à perdre ses enfants. C'est à pleurer de tristesse. Nous nous laissons leurrer pour des choses comme ça. C'est purement émotionnel, et c'est ce que nous montrent les patients. Certains ont besoin de se laver trente fois les mains, parce que s'ils ne le font pas, ils ne vont pas bien. Ils savent que c'est idiot, mais sinon, ils sont mal. Ce sont les **émotions**. Si cela implique de passer la matinée à quatre pattes pour vérifier que la serrure est bien fermée, on va dire que cela devient pathologique, du point de vue de la justice.

Nous voyons bien comme nous sommes restés moyenâgeux, là encore. Il n'y a pas de barrière entre le fait d'être fou et de ne pas l'être, alors il nous faut quoi ? Il faut que nous fonctionnions de manière binaire, parce que le binaire rassure, on maîtrise. Il y a le bon et le mauvais, le beau et le laid. Et évidemment, en général, on est du côté du bon. Or le niveau scientifique ne nous permettrait-il pas de dire qu'il faut arrêter de penser que la vie est binaire ? Oui, nous utilisons notre activité réflexive, notre rationalité, pour créer du binaire, mais la vie est une tension entre des contraires. Il n'existe ni état stable, ni bien, ni mal. En revanche, et c'est là où nous pourrions nous entendre, quelles que soient notre formation, notre profession et nos croyances, nous pourrions essayer de dire : choisissez ce qui est au cœur de la vie. Toutes les croyances ont ce même cœur, c'est-à-dire la **transmission**. **Nous sommes là pour transmettre et non pour détruire, et quand quelque chose nous pousse vers la destruction, nous sommes là pour nous défendre, nous protéger, interagir. Nous ne pourrions pas échapper aux tensions et aux conflits. Cependant, quand la destruction s'impose, nous devons essayer d'échanger le plus possible**, dire que quelque chose nous fait reculer au niveau de l'humain, nous demander comment nous pouvons nous engager dans la destructivité. Il n'existe aucune solution parfaite. Il faut trouver ce qui est tolérable au niveau de la défense – nous le voyons bien avec ce qu'il se passe actuellement. Nous ne pouvons pas tolérer une certaine forme de violence, et en même temps, il faut veiller à ne pas tomber dans ce que René Girard dénonçait si bien dans les années 1980 – je me souviens

l'avoir mis un peu à distance, parce que cela ne correspondait pas bien à mes pensées, surtout au niveau psychanalytique –, à savoir la **violence mimétique**. Cela nous concerne tous. Quand nous produisons de la violence, nous avons toutes les chances de créer en face, en miroir, une violence, et c'est ce que nous faisons dans les rencontres. **Nous nous construisons à travers le regard que les autres portent sur nous**. Nous ne nous construisons pas tout seuls. Nous le faisons *via* le regard de la mère, des parents, etc. Nous nous construisons à travers les regards. Nous vivons dans des malentendus qui, si nous réfléchissions un peu, pourraient être dissipés. Nous le voyons au niveau de la police à l'heure actuelle, et nous voyons les histoires en miroir : « Non, il faut leur pardonner, les comprendre », « non, il faut les sanctionner ». Il faut bien sûr à la fois les comprendre et les sanctionner. Il faut tout le temps les deux fils, mais savoir pourquoi nous le faisons, et quel regard nous portons.

Nous ne pouvons pas détruire, d'une part parce que nous choisissons la vie, d'autre part parce que chacun a un potentiel de créativité, même si nous ne nous en rendons pas toujours compte. Il faut espérer retrouver un jour ce potentiel, et c'est là, encore une fois, où l'expérience du suivi pour des troubles psychiatriques permet de dire que rien n'est totalement joué, et que les mêmes qui étaient dans une destructivité terrible peuvent ensuite être dans une capacité de lien, avec la même intensité qu'ils détruisaient. Dans le côté émotionnel, il existe un aspect bipolaire, qui est biologique, c'est-à-dire qu'une personne extrêmement sensible au niveau émotionnel le sera aussi bien dans le partage que dans la destructivité. Nous y mettrons la même intensité, et c'est ce que nous montrent les bipolaires de manière caricaturale. Nous sommes tous des bipolaires. Personne d'entre nous ne choisit son humeur du matin. Nous pouvons essayer de la cultiver, avec différentes méthodes qui reviennent d'ailleurs en force actuellement et qui sont importantes, parce que ce qu'on fait nous fait, et parce que ce qu'on croit contribue à nous faire. Si vous voyez le verre à moitié vide, vous tenterez de le vider et de générer cela autour de vous. Ce que nous sommes tout simplement du fait de notre réflexivité a trois conséquences : à partir du moment où l'homme a commencé à être conscient de lui-même, il a vu qu'il pourrait toujours avoir plus, tout le temps, qu'il n'aurait jamais tout, et qu'il perdrait tout en mourant. Cela n'est pas neutre sur le plan émotionnel, et c'est cela que nous a montré **la réflexivité : nous allons mourir, et l'autre peut toujours avoir plus que moi**. Nous serons alors en permanence dans ces tensions.

Je repense à cette phrase tellement belle de Shakespeare dans *Othello*, où Cassio dit à son rival : « Sa beauté me rendait laid. » Il y a là quelque chose de terrible, que nous aurons chez les enfants, toute notre vie, c'est-à-dire la réussite de l'un, ce frère qui plaît, qui est aimé par ma mère, et moi qui suis là, laid et moins aimé : sa réussite me rend laid. Cela suscite **des mouvements de haine et de destruction, dont la base est l'envie d'être aimé et d'avoir de la valeur**. C'est toujours cela qui est à la base, tout le monde en a envie. Nous nous sentons alors comme n'étant rien, et nous ne sommes pas faits pour accepter de ne pas avoir de valeur. Notre territoire n'est pas simplement notre maison ; ce sont également les valeurs que nous avons aux yeux des autres. Voilà ce qu'est devenu notre territoire. En outre, l'arrivée d'Internet exacerbe ce besoin de reconnaissance : tout le monde communique sur ce qu'il fait à chaque moment de sa vie, sur l'endroit où il est, etc., parce que nous sommes en attente de reconnaissance. C'est tout simple. **Tout le monde a besoin de se sentir comme ayant une valeur, et si nous n'en avons pas dans le positif, nous pouvons toujours en avoir dans le négatif**. La déception de ne pas avoir eu de valeur dans le positif nourrira alors la destructivité. Elle se nourrit de nos déceptions, qui sont terribles. Une grande partie des conflits parents-enfants viennent du sentiment de déception, et je pense qu'il faudrait revenir sur ce point plus que sur l'Œdipe. Quand on commence à sentir qu'on déçoit le parent qu'on aime, il y a quelque chose qui vous ravage, c'est comme un cancer qui vous dévore à

l'intérieur de vous. « Je ne veux rien, elle ne m'aime pas, et je lui en veux de ne pas m'aimer, de ne pas comprendre. C'est insupportable. Je suis de plus en plus moche. Je me renferme de plus en plus. Et on me renvoie l'image que je suis de plus en plus insupportable : "On fait tout pour toi, etc." » Tous ces conflits sont sous-tendus par **une attente de reconnaissance**. Il ne suffit pas de dire : « Oui, je te reconnais. » Il faut que l'autre personne le sache, le croie. « Ce n'est pas toi que je catalogue comme un bon à rien, c'est ton comportement que je ne peux pas accepter, parce que je sais que tu pourrais aussi faire autrement, et on va peut-être essayer. Mais rassure-toi, on ne le fera pas à ta place. » **Il faut rassurer en disant qu'on ne veut pas essayer de transformer la personne** ; sinon, cela blesse son besoin de se sentir acteur de la vie, de se sentir lui-même maître chez lui. Il faut donner l'envie d'être transformé par l'autre. Je pense que ce point nous concerne tous dans notre vie professionnelle.

Je fais un petit aparté : dans le cadre du DU, il y avait des gendarmes, dont une jeune femme qui s'occupait d'un projet, qui avait trois enfants, était seule, séparée, et qui disait que son dernier de 14 mois pleurait tout le temps. Quand elle est allée voir le pédiatre, celui-ci lui a expliqué que cela passerait. En suivant le DU, elle a réalisé que si son enfant pleurait, ce n'était pas pour l'embêter ; c'était parce qu'il en avait besoin, mais elle ne comprenait pas pourquoi. Alors, elle le lui a dit. Elle lui a expliqué tout cela, puis elle lui a dit qu'elle le mettrait au lit, et qu'elle viendrait dès qu'il l'appellerait quand il aurait arrêté de pleurer. Elle se tenait donc à sa disposition. Depuis, son enfant a arrêté de pleurer. Ce n'est pas miraculeux, cela ne marche pas à tous les coups, mais c'est une partie de la vie. Selon moi, **la vie se joue entre deux émotions fondamentales : la peur et la confiance**, comme chez l'animal, même chez ceux qui n'ont pas de cerveau, c'est-à-dire : l'environnement est-il toxique et je me rétracte, ou bien est-il positif et j'y vais ? Damásio en parle d'ailleurs dans son livre : il existe des vers particulièrement stupides, très archaïques, qui sont là depuis des millions d'années, qui vivent en solitaires, et qui se nourrissent en bougeant et en créant une zone d'échange avec le sable. Quand la terre sèche, quelque chose fait que ces vers se rapprochent les uns des autres. Alors qu'ils vivent sans se connaître, ils vont aller dans la rencontre, et quand ils sont une vingtaine, ils parviennent, malgré la sécheresse, à faire en sorte que le sable reste un peu plus souple. Il faudrait que nous ayons une réflexion partagée sur ce que nous apporte la science. Au lieu de nous bagarrer sur des principes, des idéologies, qui ont leur importance mais qui sont trop marqués par l'affectivité, nous devons trouver quelque chose de plus profond qui ne soit pas : « C'est moi qui ai la bonne idéologie, la bonne croyance. » **Nous sommes dans le même bain, et nous sommes mieux quand nous parvenons à échanger et à nous entraider**. Nous devons en être convaincus. **Dans ces métiers à haut potentiel émotionnel** – c'est également le grand problème de l'enseignement –, **être neutre est impossible**. Nous sommes des experts, nous tenons le fil de l'expertise, mais en même temps, cette expertise est transmise par un être humain, et la façon dont il la transmet comptera énormément.

Nous sommes des êtres confrontés à la mort – la mort est une invention humaine, car seul l'homme la pense. Pour les animaux, c'est une perte, une séparation, mais ce n'est pas cette idée de la mort. Or nous, nous ne nous sommes toujours pas remis de cette idée, car il nous faut absolument inventer quelque chose qui nous rattrape de tout cela, et cela cause, à mon avis, beaucoup de dégâts. Nous sommes aussi des dérégulateurs des instincts : à partir du moment où on peut être conscient de soi, on va déréguler nos instincts pour le meilleur – « je préfère mourir que trahir mon copain » – donc on ira contre le sens de la vie, et seul l'homme peut faire des choses comme ça. Cependant, nous pouvons également utiliser notre destructivité sans limites, cela va ensemble. **Nous sommes des générateurs de valeurs, des dérégulateurs des instincts et des créateurs d'ambiance**. Cela constituerait un point qu'il faudrait dire partout. Nous commençons à le faire dans l'industrie et le commerce, c'est-à-dire

à nous rendre compte que l'ambiance du travail est un facteur important, ne serait-ce que pour la productivité. Or plus nous avons de responsabilités, plus nous sommes responsables de l'ambiance que nous créerons. Assez souvent, il est possible de juger très rapidement de l'ambiance d'un service au secrétariat. Tout cela est une autocréation, dont personne n'a voulu, et c'est cela qui est triste. Personne n'en veut, comme personne ne veut des maladies mentales, mais nous ne nous rendons pas compte que nous avons plus de pouvoir que nous le croyons pour rendre l'ambiance tolérable et pour donner du sens. Or **donner du sens, c'est se rendre acteur**. Il existe deux façons de se rendre acteur, en premier lieu, agir. Encore une fois, quand vous agissez en allant vers les autres, vous dépendez d'eux ; quand vous agissez en coupant les liens et en vous enfermant – c'est ce que j'appelle la destructivité –, vous êtes le maître. Mais nous pouvons aussi à tout moment choisir d'être avec les autres et de faire ce que je fais là, soit **des séances où nous partageons, où nous mettons en question entre nous, et où nous voulons nous entendre sur le but, au lieu de nous disputer**. En effet, le plus souvent, tout ce que nous voudrions, c'est être bien ensemble. Nous voudrions que cela fonctionne, alors pourquoi ne le faisons-nous pas ? Cela est beaucoup plus possible que nous le croyons, mais si nous ne le croyons pas, cela ne viendra pas. Cela ne viendra pas si tout est vécu en rapport de force. C'est cet état d'esprit que j'ai envie de partager.

Je terminerai en donnant un exemple personnel. Je pense à une de mes petites-filles – j'ai demandé son autorisation pour en parler dans mon livre, et elle a accepté. Elle est âgée de 14 ans aujourd'hui. C'est la plus sensible, celle qui aime le plus se retrouver avec ses cousins. Ils se retrouvent à la campagne, à la maison. Ils adorent cette maison, où ils viennent depuis leur enfance, ce qui crée de nombreux liens. Cependant, en devenant adolescente, elle est devenue hyper susceptible. C'est elle qui investit le plus ces retrouvailles, mais si on ne correspond pas à ses attentes, si elle est déçue, si on lui fait une blague qu'elle n'apprécie pas, si on l'accuse de tricher à un jeu, si on lui dit que les règles qu'elle défend ne sont pas correctes, cela suffit à la faire exploser. Elle envoie tout en l'air, elle part, et elle passe l'après-midi au fond du pré. Cette situation s'est reproduite il y a deux ans, donc je lui ai dit ce que je vous explique, à savoir qu'elle part alors que c'est la plus heureuse de venir et de partager. Elle m'a répondu qu'elle parlait à son arbre. C'est mieux que rien, l'arbre présentant l'avantage de ne pas contrarier. C'est tout cela, le processus de destructivité, la pervertisation : transformer l'autre en quelqu'un qui n'est là que pour écouter, sans être dans l'échange. Je lui ai donc expliqué que c'était triste, parce qu'elle donne un pouvoir à ses cousins, qui savent parfaitement comment la mettre en colère. Sur le moment, cela les amuse, ils rigolent, mais ensuite, cela leur gâche leur après-midi, parce qu'ils l'aiment bien et préféreraient qu'elle soit là. Par conséquent, elle donne le pouvoir de l'embêter. Elle gâche leur après-midi, qu'elle-même passe avec l'arbre. Sur le moment, elle n'a manifesté aucune réaction, mais quelques jours plus tard, je l'ai vue qui tenait à nouveau ce comportement. Le soir même, je l'ai interpellée sur le fait qu'elle était repartie visiter son arbre, et là, elle m'a répondu qu'elle était revenue beaucoup plus rapidement, ce que je n'avais pas remarqué. La conclusion est qu'il est important de ne pas se fermer en se disant que l'on est comme ça, que c'est notre caractère, et qu'on ne faiblira pas. **Il est possible de se remettre en cause. Cela n'a rien d'humiliant, c'est une preuve de force**. En effet, les émotions les plus terribles sont les émotions froides. Ceux qui croient ne pas avoir d'émotions, qui sont de purs rationnels, sont en fait pleins d'émotions. Ils ont construit un barrage de rigidité proportionnel à la force des émotions. Les gens non émotifs sont en réalité de grands émotifs, qui pleurent quand leur chien tousse mais qui sont prêts à tirer un coup de fusil quand un être humain s'approche. Tout cela vient du fait que cette émotivité n'a pas été cultivée dans l'échange. Nous avons besoin de la cultiver, et de cultiver notamment la tendresse. Cela rejoint donc également ce que disait Madame Sultan sur l'éducatif. Nous avons un rôle éducatif, et ne pas en avoir un est également une forme d'éducation. Cela revient à dire : « Cela ne m'intéresse pas. Tu vas voir qui tu veux. Moi, ce

n'est pas mon problème. » Pourtant, **transmettre est le problème des adultes**, surtout dans ces métiers.

Le temps que les questions arrivent, j'en profite pour dire également que recueillir des témoignages de patients a été important pour moi. J'ai donc pu obtenir, avec l'accord d'Odile Jacob, la publication de trois livres de témoignages de patients. Le premier correspond à celui de Polo Tonka – c'est son surnom –, avec *Dialogue avec moi-même : un schizophrène témoigne*, sur lequel j'ai fait un assez long commentaire d'une quarantaine de pages pour expliquer en quoi on voyait qu'il retrouvait son activité réflexive à partir du moment où il a été sous traitement et où il pouvait rejouer, ce qui ne veut pas dire qu'il ne garde pas des difficultés. Une autre patiente, que je n'ai pas soignée mais que j'ai rencontrée, s'appelle Agathe Lenoël, une jeune femme qui travaille dans la communication et a publié un livre intitulé *Qui suis-je quand je ne suis pas moi ? Une bipolaire témoigne*, c'est-à-dire quand je délire, quand je pense qu'on parle de moi partout, quand j'entends des voix, etc. Nous pouvons nous poser cette question : qui sommes-nous quand nous sommes nous ? En effet, le nous est fabriqué de beaucoup de choses. Il n'est pas comme ça, comme un tout ou rien à l'intérieur de nous ; c'est une construction par cet ordinateur spécifique qu'est notre cerveau. Le troisième livre de témoignage concerne une patiente que nous avons suivie depuis l'âge de 16 ans, avec une anorexie sévère mais aussi des automutilations, des scarifications de tout le corps – elle a réussi à se décoller les deux rétines à coups de poings sur les yeux. Elle a connu huit années d'hospitalisation, quinze ans de suivi, et a écrit un livre d'une grande beauté, car elle a un talent d'écriture, sur cette lutte de la destructivité et de la créativité, qui est intitulé *Voyage jusqu'au bout de la vie : comment j'ai vaincu mon anorexie* de Nicole Desportes. Elle publie sous son nom, elle travaille à l'ASE, et je pense qu'il lui faut un très grand courage pour affronter le regard des autres. En effet, il faut bien voir qu'on n'est pas tant compris dans les milieux psys, les uns envers les autres, car nous adorons cataloguer. Un peu, c'est bien, mais on ne réduit pas une personne à son état. Il y a toujours quelqu'un qui, parce qu'il est vivant, est en attente, et derrière, il y a ce jeu entre la peur et la confiance, et le fait que toute rencontre compte. Il suffit parfois de peu de choses, d'une forme de regard ou d'attention, pour que le sujet se sente comme ayant une valeur, ou au contraire réduit à moins que rien. Il faut savoir cela pour pouvoir, sans en abuser, en faisant ce qu'on peut, dire que tout ce qui est excessif dans un sens cache son contraire. Les grands paranos sont en fait des petits enfants en quête de reconnaissance. Cela ne les rend pas plus faciles à supporter, parce qu'ils seront susceptibles aussi bien si on les regarde que si on ne les regarde pas. Par conséquent, au bout d'un moment, on en a marre de savoir comment il faut s'y prendre avec eux. Cependant, en fait, ce sont des petits enfants qui sont toujours en quête d'une reconnaissance, qui ne vient pas et qu'ils contribuent à engendrer. **Chacun est également créateur de son monde. Mais à nous peut-être de remettre un peu de jeu.** Le savoir vous permet de faire ce qui est vraiment la vie, et je pense que le théâtre, par exemple, pourrait être bénéfique dans les classes et dans les interventions des éducateurs, en invitant les jeunes à prendre le rôle des éducateurs, comme nous le faisons dans les psychodrames, pour mettre du jeu et cesser de dire : « Tu n'as qu'à être autrement que ce que tu es », ce qui ne fait généralement qu'aggraver les choses.

Échanges avec l'assemblée

Jean-Luc RONGÉ. Je ne suis pas psychologue, je suis juriste. Mes connaissances en psychologie sont assez minces, bien que je publie pas mal d'écrits de psychologues dans la revue que je dirige, *Journal du Droit des Jeunes*. Selon ce que j'ai compris de ce que j'ai entendu, l'envie d'être aimé est à la base de nombreux comportements, et cette envie peut entraîner des actes destructeurs, à savoir faire des victimes contre des rivaux ou des pseudo-ennemis de cet amour recherché. Cependant, la sanction à venir doit-elle suivre la même

logique des amours, notamment par l'enfermement, la stigmatisation, ou plutôt susciter une rencontre avec un être aimant, quelqu'un qui rétablit cette affectivité qui a fait défaut dans la vie de l'auteur de l'acte ? Je pose cette question parce qu'il y a quelques années, la commission Varinard, dont vous faisiez partie, avait suggéré d'abaisser la responsabilité pénale à l'âge de 12 ans, un âge où il me paraît que c'est un être en construction, dont les émotions risquent de ne pas supporter tant la procédure que la sanction.

Philippe JEAMMET. Je vous remercie pour cette question, avec toute la difficulté qu'elle sous-tend. Je crois que les mots ont également leur poids. Il ne s'agit pas nécessairement d'être aimé, il s'agit de reconnaître la valeur. Les mots condensent justement plusieurs émotions, un mot contient de nombreuses façons d'aimer. Certains diront qu'aimer signifie souvent être confondu avec l'autre. C'est pourquoi, selon moi, mieux vaut considérer qu'il s'agit non pas d'aimer, mais de voir en l'autre une valeur en tant qu'être humain, des possibilités d'épanouissement. Le problème est ensuite de définir l'âge. Il ne faut pas se faire d'illusions : c'est dans la première enfance que beaucoup de choses se feront. Entre 12 ans et 16 ans, c'est toujours repreneable, mais cette période, également très sensible, est déjà très marquée. Cela dépend de ce qu'on en fait. Pour ma part, je pense qu'il faut sortir du binaire, c'est-à-dire du fait de se demander si on enferme ou pas, et qu'il faut plutôt se dire qu'on enferme éventuellement mais comment. Personnellement, de par mon expérience, j'ai toujours été très partisan des internats. La prison n'est pas idéale, mais elle peut aussi être un lieu médico-éducatif, cela dépend uniquement de ce qu'on en fait. Nous savons que ces enfants sont utilisés par d'autres pour faire des choses, et que quelque chose se pervertit. Il convient de savoir dans quelles conditions on les accueille, et là, je pense qu'il y a de la place pour construire. Nous ne pouvons pas faire d'à priori, et dire que les moins de 15 ans ne pourront pas supporter cela. De nombreux jeunes sont sauvés parce qu'ils ont un placement, parce qu'ils sont en internat, en ITEP, et parce qu'on peut avoir un degré de plus. Cependant, il faut qu'à l'intérieur, les personnes soient formées, à mon avis assez simplement. Je pense que nous devrions discuter sur des choses comme cela. Passer des heures à étudier toute l'histoire de la pensée humaine me semble inutile ; il faut juste expliquer quoi faire avec les émotions, ne pas opposer la sanction et la compréhension. Les deux vont de pair, mais il faut expliquer pourquoi un certain nombre de sanctions sont appliquées. Il ne faut pas opposer les gardiens et les éducateurs dans les institutions. Nous savons que ce problème constitue une des grandes sources des échecs, et conduit en outre aux disputes des adultes, ce qui est terrible. « Moi, je suis le mauvais, je suis le gardien, donc tu te débrouilles avec ton gars, et je ne m'occupe pas de lui. » C'est ce que nous voyons également dans les services psychiatriques. Nous sommes des générateurs d'ambiance, et tout dépend de cette ambiance. Or, nous, nous aimons bien discuter des principes. L'âge ne me paraît pas crucial. Mieux vaut ne pas laisser des enfants pris dans ces réseaux et les placer à 12 ans, mais dans ce cas, pour faire quoi, et pour rencontrer qui. Là réside l'essentiel, et le problème sera identique à 15 ans. Qui est-il possible de rencontrer en prison ? La plupart des personnes auront envie de bien faire, mais elles ont peur, elles sont mal à l'aise. C'est là que devrait être dispensé un minimum de formation, mais en s'appuyant pas tant sur des notions que sur une mise en œuvre des potentialités émotionnelles et peut-être sur des jeux de rôles, en sachant que c'est la diversité qui fait la force d'une équipe. Le service comprenait des personnes qui suscitaient immédiatement, généralement parce qu'elles étaient un peu autoritaires et « rentre dedans », des réactions négatives chez la plupart des patients. Mais souvent, c'étaient elles qui étaient le plus appréciées trois mois plus tard par ceux qui étaient restés assez longtemps, parce que ceux-ci avaient vu la fiabilité. Les premières discussions sont dures, mais finalement, il apparaît que ces personnes sont fiables, qu'il est possible de compter sur elles, qu'elles apprécient les jeunes, et cela change tout. Il faut engager cette dynamique, être non pas au niveau uniquement des principes ou des concepts, mais de la façon de les faire vivre. Certes,

des concepts, de la théorie et de la recherche sont nécessaires, mais en même temps, il faut savoir comment mettre cela en œuvre dans une équipe. Il faut apprendre à fonctionner en équipe. Au niveau de l'Éducation nationale, il n'est plus possible de fonctionner sans que cela soit une équipe. Nous ne vivons plus la période où nous nous adressions à des minorités très cadrées, et où chaque enseignant venait faire son cours et repartait. Il faut que soit engagée une dynamique d'ensemble et que chacun réfléchisse, en tant qu'être humain, sur la façon dont il voit celui qu'il rencontre, sur ce qu'il voit en lui et sur ce qu'il veut mettre en œuvre, tout en étant très ferme sur un certain nombre de limites et en expliquant pourquoi. Voilà ce qu'est un travail d'équipe.

« FAIS PAS CI, FAIS PAS ÇA » : LES CAPACITÉS D'INHIBITION CHEZ L'ENFANT

Jérôme CLERC

Maître de conférences en psychologie cognitive de l'éducation – Université de Lille

Jérôme Clerc s'intéresse au développement de l'enfant jusqu'à l'âge adulte, et travaille plus particulièrement sur l'efficacité cognitive chez l'enfant, ainsi que sur certaines déficiences cognitives notamment les capacités de mémoire d'enfants devenus orphelins d'un parent. Ses travaux récents l'ont amené à s'intéresser au développement des fonctions exécutives, qui permettent à un individu de contrôler ses comportements, ses cognitions et ses émotions. Il dira donc un mot à propos d'une fonction exécutive particulière bien connue chez les enfants, la fonction d'inhibition.

Bonjour à tous et à toutes. D'abord, je vous remercie de m'inviter et de me permettre de vous parler un peu des capacités d'inhibition chez l'enfant. Je remercie également le professeur Jeammet pour son exposé, j'ai été transporté. En effet, je pense que nous allons vivre beaucoup d'émotions, et je suis assez d'accord sur le fait que tant que nous ressentons des choses, en bien ou en mal, c'est que nous sommes vivants. Alors, affrontons les choses avec enthousiasme.

J'ai choisi de donner un titre en forme de clin d'œil à ce que Jacques Dutronc chantait dans les années 1970 : « Fais pas ci, fais pas ça, ou sinon gare à toi », etc., parce qu'il me semble que ce sont des injonctions que nous donnons très fréquemment à nos enfants quand nous sommes parents, et aux enfants des autres quand nous nous en occupons. Il est vrai que notre culture nous engage, nous pousse très fréquemment à contrôler les enfants et à leur faire passer le message qu'ils doivent absolument et vite apprendre à se contrôler eux-mêmes.

Commençons par définir ce qu'aujourd'hui, en psychologie cognitive, on appelle « inhibition ». Vous savez peut-être que nous avons un souci récurrent en psychologie : nous utilisons des termes qui appartiennent au langage courant et qui sont donc polysémiques, qui peuvent avoir des sens très différents. Il est par conséquent très souvent nécessaire de définir précisément ce qu'on entend par tel ou tel mot. Qu'est-ce que l'inhibition ? **L'inhibition est définie comme la suppression active d'une réponse qui peut être dominante, saillante ou automatique.** « Dominante » est la réponse la plus fréquemment fournie dans cette tâche ou cette situation ; « saillante » est la réponse qui nous paraîtra la plus évidente et qui s'imposera d'elle-même dans cette tâche ou cette situation ; « automatique », parce que la réponse est bien souvent involontaire, et nous en verrons des exemples. Il est également nécessaire d'éclairer le terme « réponse » : dans le langage courant, une réponse fait suite à une question posée. Ici, ce terme doit être entendu comme étant la réaction de l'individu à quelque chose : un stimulus, une situation, une interpellation de quelqu'un d'autre, une tâche, ce que la personne produira. Il ne s'agit pas nécessairement d'une réponse au sens verbal. Cela peut être un acte, un comportement, une cognition, une émotion.

Concrètement, et de manière plus simple, parce que la définition donnée précédemment fait quand même partie du jargon, **qu'est-ce que l'inhibition en psychologie cognitive ? C'est la capacité à se retenir d'agir mais aussi parfois de penser, avec des pensées automatiques qu'il va falloir bloquer, voire la capacité à se retenir de ressentir.** Cette inhibition peut prendre plusieurs formes, et je vais vous donner quelques exemples de tâches que nous utilisons dans la recherche en psychologie de l'enfant pour mesurer cette inhibition. En effet, il faut le dire et le rappeler, les psychologues sont en quelque sorte des obsédés de la mesure. Nous devons mesurer car, si nous ne mesurons pas, tout ce que nous prétendons connaître sur le fonctionnement mental, psychologique, intellectuel, émotionnel, comportemental, restera

pure spéculation. Tant que nous ne mesurons pas, nous en restons au stade de l'hypothèse. Par conséquent, nous mesurons dans la recherche en psychologie expérimentale, et ce de différentes manières.

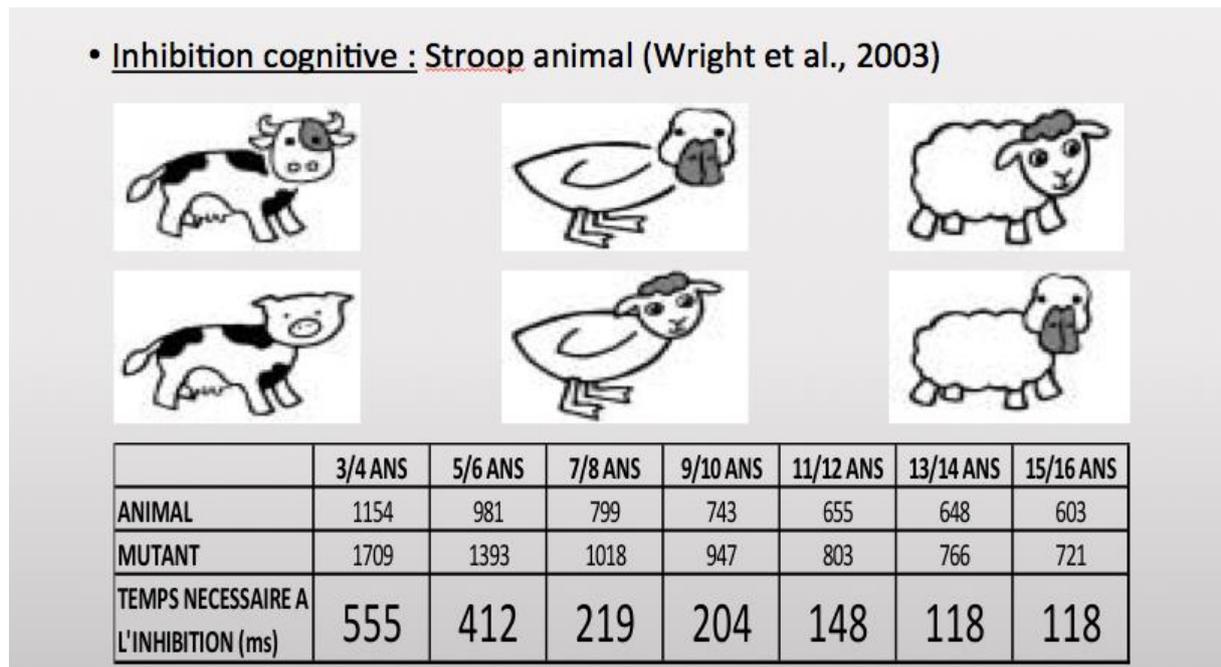
Pour ce qui est de **l'inhibition comportementale**, vous connaissez tous sans doute « Jacques a dit », une tâche qui permet d'obtenir des résultats. La comptine pour enfants « Tête, épaule, genoux, pieds » a été reprise par des chercheurs et est devenue une épreuve de mesure de l'inhibition comportementale : nous disons aux enfants de toucher leur tête, et nous leur montrons, puis de toucher leurs genoux, et nous leur montrons, etc. Nous le faisons deux ou trois fois, puis à un moment donné, nous leur indiquons qu'ils devront toucher leurs genoux quand nous leur dirons de toucher leur tête. Nous le faisons trois ou quatre fois, puis nous leur indiquons qu'ils devront toucher leur tête quand nous leur dirons de toucher leurs genoux. Ensuite, nous ajoutons les épaules et les pieds, et enfin, nous mixons les quatre. J'ai fait cela avec deux cent cinquante étudiants de deuxième année en amphithéâtre : je les ai invités à se lever, à aller dans les travées centrales, et au bout de trois minutes, les deux cent cinquante étudiants de L2 de psychologie se touchaient la tête, les pieds, se cognaient, riaient, et étaient tous gênés parce que cela est plein d'émotions. La troisième épreuve est ce que nous appelons le test de la statue dans la NEPSY, une batterie neuropsychologique. Il s'agit d'un test de conception très simple : nous demandons à un enfant de prendre une posture un peu élaborée et de la tenir. Puis nous allons subrepticement nous glisser derrière l'enfant et faire du bruit (froisser du papier, tousser...). Nous regardons alors si l'enfant est capable de tenir la posture, ou s'il va se retourner, poser le pied, baisser les bras, etc., en un mot ne pas réussir à se retenir de bouger : à partir du moment où l'enfant produira une réponse comportementale (se retourner, poser le pied, baisser les bras), cela veut dire qu'il n'aura pas inhibé cette réponse comportementale. Cette épreuve permet donc simplement, sans gros moyens, de tester les capacités d'inhibition d'un enfant. À chaque fois que nous parlerons de capacités d'inhibition et que nous les testerons, nous testerons dans quelle mesure un enfant, en l'occurrence, réussira à se retenir de produire une réponse.

Ceci est également vrai au **plan cognitif**. Je vais vous expliquer en quoi consiste une tâche appelée le « Stroop animal », adaptée du fameux test de Stroop habituellement utilisé chez l'adulte. Il s'agit d'une épreuve que nous pouvons faire passer à partir de 3-4 ans, et ici, nous avons des résultats jusqu'à 15-16 ans. Disposer d'épreuves qui permettent de prendre des mesures sur un empan d'âge assez étendu est très pratique, et nous constatons que les mesures restent sensibles sur un empan d'âge aussi étendu. Sur la diapo, de gauche à droite, en haut, nous avons des animaux : une vache, un canard et un mouton ; de gauche à droite, sur la ligne du bas, nous avons des mutants : une vache à tête de cochon, un canard à tête de mouton et un mouton à tête de canard. À quoi cela nous servira-t-il, et comment testerons-nous l'inhibition cognitive ? Nous savons que quand il est demandé aux enfants d'identifier un animal sur un dessin, ils se basent spontanément sur la tête de l'animal. Les psychologues se sont demandé si les enfants sont capables de lutter contre cette tendance à se baser sur la tête : si nous leur présentons des animaux mutants, comme la vache à tête de cochon, réussiront-ils à identifier non pas un cochon mais une vache ? Pour cela, bien sûr, il faut donner une consigne claire : « Voici des animaux. Je voudrais que tu me dises de quel animal il s'agit, mais attention, c'est le corps de l'animal qui m'intéresse. » Ensuite, nous regardons s'ils sont capables de se retenir de nommer l'animal par la tête. Sur la ligne des animaux mutants, dans le premier cas, il faut qu'ils citent une vache, dans le deuxième cas un canard, et dans le troisième cas un mouton. Dans le tableau du dessous figurent des résultats en termes de temps de réaction en millisecondes, c'est-à-dire le temps exact qui s'est écoulé entre la présentation de l'image et la dénomination par l'enfant (1,154 seconde pour le premier, etc.). Le premier enseignement est une diminution continue du temps de réaction de 3-4 ans à 15-16 ans. Ceci est important parce

que cela montre que les capacités d'inhibition, au moins cognitives, se développent dans l'enfance, mais lentement et de manière relativement continue.

Je fais ici un petit aparté. Comme l'inhibition se développe lentement, nous pourrions nous demander s'il faudrait laisser du temps au temps et ne pas avoir d'exigences d'inhibition envers les jeunes enfants, s'il faudrait cesser de leur dire : « fais pas-ci, fais pas-ça ». Nous faudrait-il ne plus rien dire ? En effet, à 3-4 ans, les enfants sont peu capables d'inhibition. Faut-il les laisser grandir tranquillement ? C'est ce que disait Piaget quand il allait aux États-Unis : « Laissez du temps au temps, laissez les enfants se construire, se développer conceptuellement, et une fois qu'ils seront prêts, vous verrez que ça ira ». Ou faut-il au contraire que nous, adultes, qui composons leur environnement, accentuions ou au moins maintenions ces demandes auprès des enfants parce que précisément, comme ils sont jeunes et ont des capacités d'inhibition encore peu développées, cela pourrait les aider ? Là réside toute la question de l'éducation. Nous pourrions peut-être revenir là-dessus ultérieurement.

Je reviens sur le tableau : un développement continu des capacités d'inhibition se traduit ici par une réponse de plus en plus rapide. Plus les enfants grandissent, plus ils sont rapides pour identifier l'animal. Tels sont les résultats pour l'animal typique. Quant à l'animal mutant, nous constatons tout d'abord que là aussi, nous passons de 1700 millisecondes à 700 millisecondes si nous balayons l'empan d'âge, avec une progression là aussi à peu près linéaire, qui se ralentit un peu à l'adolescence mais qui continue à progresser. Nous pouvons donc dire que le pattern est identique.



Cependant, ce qui est encore plus intéressant, c'est lorsque nous considérons les résultats colonne par colonne. Regardez à 3-4 ans : entre dénommer l'animal et dénommer le mutant, il y a une différence d'environ 500 millisecondes ; à 5-6 ans, cette différence est encore de 400 millisecondes ; à 7-8 ans, elle tombe à un peu plus de 200 millisecondes, etc. Que représente cette différence ? Vous vous demandez peut-être à quoi correspondent ces 200 millisecondes. Il est vrai que les chercheurs en psychologie travaillent parfois avec des mesures étonnantes – dans la vraie vie, il est, en effet, rare de mesurer des choses à la milliseconde près, mais de fait cela nous renseigne sur les processus. Ici, ces 200 ms correspondent précisément au temps nécessaire aux enfants de 7-8 ans pour inhiber la réponse de dénomination de l'animal par sa tête. Sur la dernière ligne du tableau, j'ai traduit le temps

nécessaire aux processus d'inhibition : ce temps diminue, mais il est encore présent à 15-16 ans. Cela signifie que retenir une réponse, même cognitive, se retenir de dire quelque chose, de penser quelque chose, demande un effort.

Jusqu'à présent, vous êtes obligés de me croire sur parole concernant l'inhibition chez l'enfant, mais maintenant vous allez le faire vous-mêmes. Quelques-uns d'entre vous connaissent probablement déjà ce test... Vous verrez un mot apparaître à l'écran, et je vous demande de donner le plus vite possible la couleur dans laquelle il est écrit... J'ai entendu quelqu'un dire « vert », merci beaucoup : vous nous permettez de partager la joie de voir que ce test de Stroop fonctionne encore, des décennies après sa mise au point. Je m'adresse à tous ceux qui ont dit « rouge » : j'espère que vous avez senti que dire « rouge » vous a pris un peu plus de temps, et que cela a été un peu plus difficile que de dire « vert ». En effet, dire « vert » est une activité automatique chez nous, adultes, qui sommes des lecteurs réguliers, experts. Nous avons donc une activité automatique de lecture, et il faut inhiber cette réponse, il faut se retenir de lire, ce qui est un processus actif d'inhibition.

Le fait que l'inhibition soit une « **suppression active** » est un des grands enseignements de la recherche en psychologie cognitive et en neuropsychologie. Depuis les années 1980-1990, nous savons que « inhiber » signifie « faire des efforts, s'obliger à », et je crois qu'il ne faut jamais oublier que quand on demande à un enfant de ne pas faire quelque chose, cela requiert un effort de sa part. Ce n'est pas parce qu'il ne fait pas que ce n'est pas un effort. Ne pas faire peut demander un effort parfois plus important que de faire. Regardez quand vous passez devant une boulangerie : vous voyez en vitrine cette religieuse au café. Entrer et donner 2 euros, c'est facile, alors que rester devant en s'empêchant d'y rentrer est difficile. **Inhiber est difficile.**

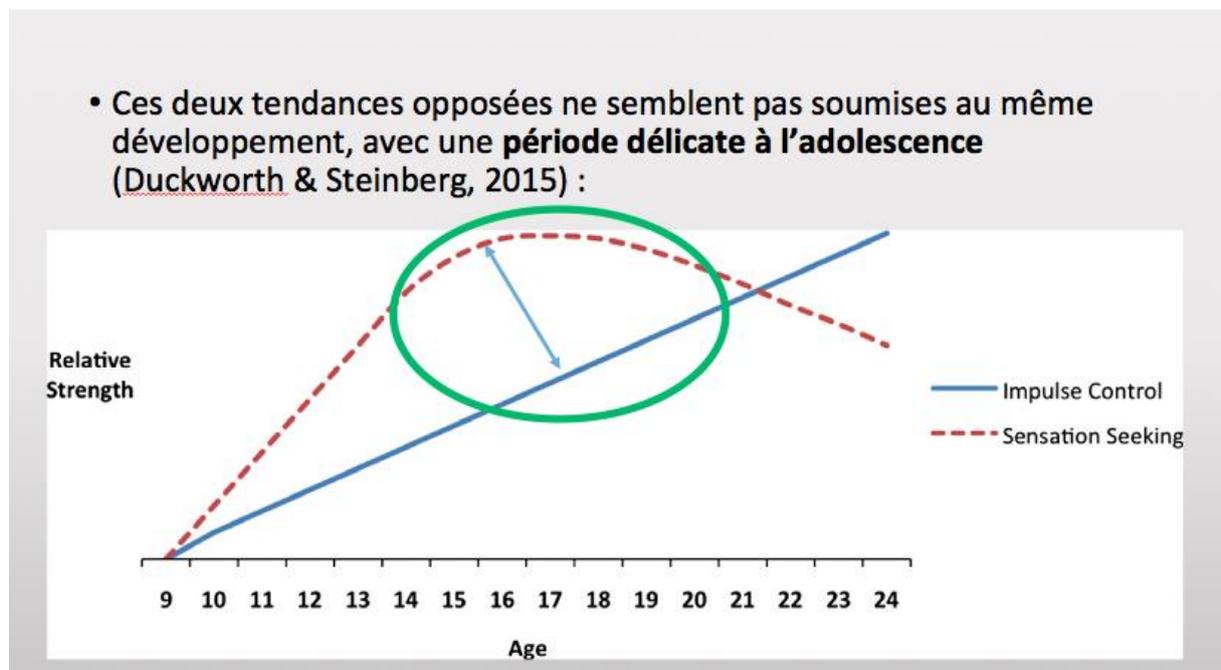
Pour le troisième type d'inhibition, l'inhibition chaude, j'ai choisi de vous parler d'un test que nous connaissons bien, celui du chamallow, qui est un test dit « de délai gratifié ». Nous le connaissons bien, parce qu'il existe depuis trente ans, parce qu'il a fait l'objet de nombreuses études empiriques pour mesurer à quel âge les enfants sont capables de se retenir, et parce qu'un livre a d'ailleurs été publié il y a quelques années exclusivement sur ce test. Le test du chamallow mesure la capacité d'un enfant à résister à la tentation de manger un chamallow pour pouvoir en obtenir deux un peu plus tard. La consigne est simple : « Tu aimes les chamallow, et tu aimerais bien en manger ? Voilà ce que je te propose : si tu es capable d'attendre un peu, tu pourras en avoir deux ; sinon, tu peux le manger, mais tu n'en n'auras qu'un »¹.

Il existe un certain nombre de tactiques pour résister à la tentation. La première façon de s'aider à inhiber consiste simplement à cacher le chamallow – c'est ce que nous appelons le refroidissement attentionnel : ne pas voir la réalité. La deuxième façon est de penser au chamallow comme étant autre chose qu'un chamallow, par exemple un petit nuage moelleux. Cela fonctionne aussi, nous parvenons à augmenter les performances d'inhibition chez des jeunes enfants grâce à cette technique. La troisième technique est une stratégie de détournement attentionnel, soit penser à quelque chose de bien à la place du chamallow. La dernière technique que je voulais vous montrer est la suivante : « Que ferait Batman ? » Nous entendons souvent des personnes dire : « Crois-tu que Superman ferait ça ? » Évidemment, non, donc il ne faut pas le faire, et pour l'inhibition cela fonctionne, c'est également une technique efficace. En dépit de ces tactiques, tous les enfants ne sont pas égaux, et les individus présentent des différences : vous avez sans doute noté à la fin du document vidéo, que la petite fille prend le chamallow et le mange, elle ne parvient pas à inhiber la saisie du chamallow et sa dégustation. Il est intéressant de noter que les performances du test du

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=9NTdx3Iq7EU>

chamallow dans la petite enfance sont prédictives d'un certain nombre de choses, à l'adolescence d'une part mais aussi à l'âge adulte donc vingt à trente ans après. Des études ont permis de mesurer les capacités d'inhibition d'enfants à 3, 4, 5 ou 6 ans, puis de mesurer un certain nombre de choses chez ces mêmes personnes vingt ou trente ans plus tard. Quelques chiffres sont ici présentés : moindre agressivité verbale et physique chez des pré-adolescents qui, quand ils étaient petits, ont utilisé une stratégie de refroidissement attentionnel (mesure directe) ; meilleur contrôle de soi et meilleure gestion du stress à l'adolescence (mesure rapportée par les parents), et vingt ans plus tard, maintien d'une bonne estime de soi, d'une résistance au stress et d'un bon niveau d'études chez des personnes particulièrement sensibles au rejet d'autrui, donc des personnes extrêmement vigilantes à la moindre manifestation de rejet ou de refus d'autrui : les personnes très sensibles aux manifestations de rejet ou de refus d'autrui, qui étaient capables de se retenir quand elles avaient 4 ou 5 ans, sont les mêmes qui, vingt ans plus tard, sont davantage capables de résister au stress, d'aller loin dans les études, et ont des compétences sociocognitives de fixation de but et d'autorégulation. Il apparaît qu'une petite épreuve comme celle des chamallow permet de prédire, en partie évidemment, des capacités d'adaptation au monde une fois la personne devenue adulte.

Si l'inhibition est la capacité à se retenir activement de produire une réponse, **qu'est-ce qui peut contrecarrer l'inhibition ?** Qu'est-ce qui fait que les enfants que nous avons vus avaient tellement de difficultés à ne pas prendre le chamallow ? C'est assez simple : nous avons d'un côté **l'impulsivité**, et de l'autre, **la volition**. L'impulsivité est le but à court terme : « mon but est de satisfaire mon envie de chamallow ». Quant au terme « volition », il signifie « avoir un but à plus long terme, et le préférer au but à court terme ». La modélisation visible sur la diapo, extraite de l'article de Duckworth et Steinberg en 2015, montre **l'existence de deux tendances opposées : la tendance au contrôle**, que nous voyons ici représentée en bleu – elle est linéaire et monotone : plus l'enfant grandit, plus il se contrôle ; et **la recherche de sensations**, que nous voyons ici représentée en rouge. Or, celle-ci n'évolue pas de manière linéaire : son taux d'accroissement est plus rapide à l'adolescence.

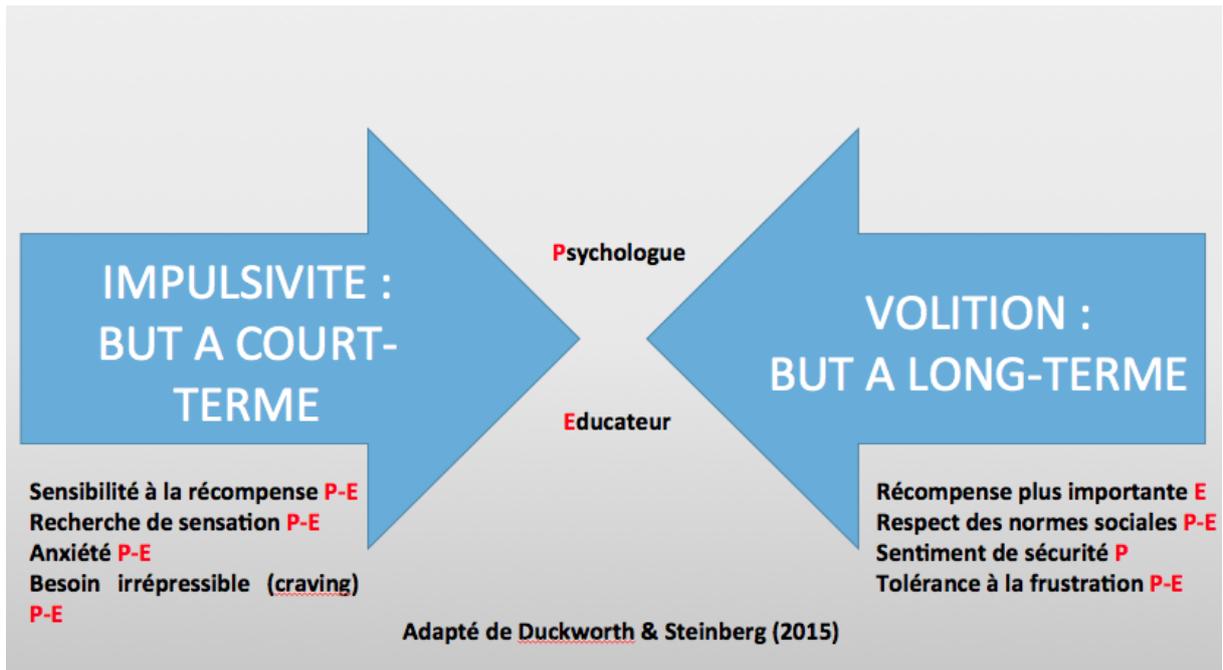


Par conséquent, à l'adolescence, l'écart est maximal entre la capacité de l'enfant à se contrôler, et ce vent contraire, cette énergie qui le pousse à vivre des sensations. Avant l'adolescence, cela va encore ; après l'adolescence, cela semble se résoudre ; mais pendant

l'adolescence, il y a quelque chose d'assez délicat, pour ne pas dire problématique dans certains cas, les deux courants contraires n'étant pas à égalité, l'un étant plus fort que l'autre.

Que nous disent les recherches sur la nature des éléments qui composent ces deux tendances contraires ? Du côté de l'impulsivité, nous avons des choses comme la sensibilité à la récompense – c'est ce qui nous poussera à agir de manière impulsive, en l'occurrence le chamallow –, la recherche de sensations – l'envie d'avoir la sensation du chamallow dans la bouche –, l'anxiété – peut-être que la personne qui est sortie va revenir et me prendre le chamallow, j'ai donc peut-être intérêt à le manger maintenant –, voire le besoin irrésistible, le *craving*, qui se situe plutôt du côté des addictions. Du côté de l'aspect volitionnel, celui qui nous permet de préférer un but à plus long terme, cela se traduit par différents aspects comme la récompense plus importante – en face de la sensibilité à la récompense, une tendance à considérer que si on attend, on pourra avoir plus un peu plus tard –, le respect des normes sociales en face de la recherche de sensations – cela peut être un outil que nous mettrons en œuvre pour permettre à l'enfant d'inhiber sa recherche de sensations afin de l'aider à se contrôler –, le sentiment de sécurité en face de l'anxiété – qui s'ancre très probablement dans la petite enfance ; voir les travaux sur l'attachement –, et du côté du *craving*, cette tolérance à la frustration, qu'il faut probablement apprendre. Il existe là un vrai pan de collaboration entre ce que nous savons en psychologie, ce que les recherches nous apprennent, et ce qui est réalisé sur le terrain par les éducateurs. Le dialogue me semble ici absolument indispensable des deux côtés.

Alors, je me suis essayé, mais plus à titre d'ouverture pour la discussion à venir, à identifier les secteurs dans lesquels le psychologue et l'éducateur peuvent intervenir. J'ai mis les deux parce que, à mon avis, les deux peuvent intervenir, et il est probable que le psychologue et l'éducateur, chacun de leur point de vue, peuvent expliquer des choses à l'enfant, tant au niveau de la sensibilité à la récompense que de la recherche de sensations, de l'anxiété et du besoin irrésistible. Il me semble que le fait de dire à l'enfant : « tu pourras avoir une récompense plus importante si tu attends » est proprement éducatif, du point de vue des éducateurs, peut-être aussi des parents et des enseignants. C'est une tendance éducative, et je ne suis pas sûr que le psychologue ait un rôle très important à jouer à ce niveau. S'agissant du sentiment de sécurité, je pense que le psychologue a vraiment des choses à dire parce que des années et des années de recherches et de pratiques, en particulier sur le développement de l'attachement, nous ont permis de mieux comprendre ce qu'il se passe.



Enfin, « Fais pas ci, fais pas ça », c'est très bien, mais à la place, que pourra faire l'enfant ? Si on lui dit : « ne mets pas tes coudes sur la table », d'accord, mais où doit-il les mettre ? « Ne mange pas ce chamallow », d'accord, mais que mange-t-il ? La question au fond n'est-elle pas : **l'enfant a-t-il un but à long terme, substituable au but à court terme qui serait atteint s'il produisait la réponse qu'on souhaite le voir inhiber ?** Voilà une question intéressante !

NEUROPSYCHOLOGIE DES ÉMOTIONS

Pascal HOT

Professeur des universités – Université Savoie Mont Blanc, Chambéry

Pascal Hot est spécialiste d'électrophysiologie. Il s'intéresse particulièrement au traitement émotionnel de l'information, en particulier du point de vue neuronal. Il a publié de nombreux articles sur le sujet, mais également sur le lien entre sommeil et régulation émotionnelle, ou encore sur l'évolution du traitement émotionnel avec le vieillissement. Il nous proposera le point de vue récent des neurosciences sur la question des émotions, c'est-à-dire le point de vue des neurosciences affectives.

Merci aux organisateurs pour cette invitation, et merci pour cette présentation, qui cadrera un peu plus spécifiquement mon champ d'intérêt, que je vais essayer de vous présenter de manière assez rapide. Il peut sembler un peu éloigné des attentes de ce type de journées de valorisation, mais comme le professeur Jeammet l'a justement indiqué, tout passe par le cerveau, et c'est de cela que je vous parlerai un peu aujourd'hui.

Un aspect assez intéressant ressort globalement des diverses interventions de ce jour, à savoir que nous avons pour l'instant présenté quelque chose qui s'intéresse à un aspect très expérientiel de l'émotion : qu'allons-nous ressentir ? Quelles interactions peuvent apparaître entre les gens ? Quelles seront les émotions ressenties derrière tout cela ? Quand on s'inscrit dans une approche un peu plus expérimentale, comme l'a souligné Jérôme Clerc pour le concept d'inhibition, nous rencontrons le même problème sur les émotions, qui a été soulevé par des auteurs avec cette phrase : « chacun sait ce qu'est une émotion, jusqu'à ce qu'on lui demande d'en donner une définition ». Cela fait quinze ans que je travaille sur les émotions, et je serai sans doute incapable de vous en donner une définition claire. Par exemple, l'aspect expérientiel, dont nous avons parlé, semble central : je ressens une émotion, c'est comme ça que je la définis. Cependant, dans le domaine de la neuropsychologie, nous savons bien que toute une série d'éléments ne sont pas forcément ressentis en tant que tels. Par exemple, si je vous demande de mémoriser une liste de mots – « table », « chaise », « guerre », « viol », « Carambar » –, et si je vous demande de me les rappeler dans une semaine ou un mois, ces mots n'ont pas nécessairement évoqué une émotion chez vous, dans le sens classique du terme, avec tout le ressenti physiologique et expérientiel qui est sous-tendu. Pour autant, je peux prédire que le rappel des mots à connotation émotionnelle sera beaucoup plus important, plus robuste, que pour les mots neutres. Je n'ai pas été sur un ressenti forcément émotionnel, mais il y a eu une composante : la nommée « émotion » ? Certains diront que oui, d'autres que non. Ce sujet donne lieu à des débats.

La recherche est actuellement riche de grands modèles qui se combattent. Cela apporte des éléments très intéressants, qui se focalisent sur les dimensions nécessaires pour définir et identifier des aspects communs à l'ensemble des émotions, comme les approches dimensionnelles en disant : « Cela doit-il être activateur ou pas ? » Mais également d'autres approches indiquent plutôt que ce qui est central pour comprendre ce qui se passe chez les individus, ce qui est spécifique à chaque émotion, comme les approches discrètes en disant : « Qu'est-ce qui fait qu'une personne a plutôt tendance à exprimer de la colère face à une situation frustrante pour elle, ou au contraire de la peur ? Qu'est-ce qui distinguera ces éléments ? » D'autres éléments s'intéresseront davantage – c'est là-dessus que je poserai un peu plus mon regard aujourd'hui – aux **conditions qui initieront l'apparition d'une émotion**. Je vais donc essayer de vous présenter à différents moments une idée forte qui est défendue par certains modèles, que **rien n'est émotionnel en soi, de manière innée : ce sont la perception et la compréhension d'une situation qui la rendent émotionnelle**. C'est un élément central associé dans les modèles appelés cognitifs et qui diront que ce sont la manipulation et la perception que j'ai de l'environnement qui lui donnent cette nature

émotionnelle. Si je suis capable de modifier une de ces dimensions chez un individu, je peux alors modifier l'émotion dans laquelle il se situera.

L'autre point qui m'intéresse beaucoup, puisque nos travaux actuels portent là-dessus et que des choses semblent fondamentales à développer dans l'avenir, correspond à une particularité par rapport à d'autres processus cognitifs notamment : le fait que **l'émotion a une composante physiologique centrale : nous ressentons une émotion**. Je fais un calcul mental, je mémorise des éléments, mais je ressens une émotion. La composante physiologique est quasiment unique à ce processus émotionnel, et cela pose un certain nombre d'éléments sur la manière dont notamment les chercheurs font ce que font les cliniciens depuis bien longtemps : réintégrer la relation entre le corps et l'esprit. Cette dimension a été complètement abandonnée en psychologie cognitive jusque dans les années 1980, et est désormais réintégrée en prenant en compte le fait que l'individu est composé d'un cerveau, dont nous parlerons, mais qu'il est également en lien étroit avec le corps, un lien établi par les émotions.

Il existe de fortes disparités entre les divers modèles qui existent. Cependant, tous s'accordent sur une même position, qui est de considérer que **l'émotion a une valeur adaptative**. Nous savons que les émotions peuvent perturber quand elles sont intenses, mais la question qui se pose au départ est de se demander pourquoi ces éléments émotionnels intenses ont été sélectionnés à un moment dans le monde animal, mais également dans une partie de ce monde animal qu'est l'homme, pour être encore présents chez nous, avec des émotions qui peuvent sembler de temps en temps destructrices. Si je suis en colère, je serai en conflit : pourquoi cela existe-t-il ? L'idée est que cela existe parce que ces émotions ont eu une valeur à un moment, au cours de l'évolution. Deux principales raisons ont été identifiées : la première concerne la survie. À l'époque, Darwin a proposé toute une série d'éléments pour dire qu'une personne a peur en réaction à un élément potentiellement dangereux pour elle, et que la conséquence de la peur, le comportement associé, sera de s'éloigner de cet élément de dangerosité : je m'écarte d'une source qui peut réduire à néant mon existence, donc c'est adaptatif. À l'inverse, si je suis dans une situation de dégoût, j'aurai des réactions physiologiques, que nous observons chez le chat, le singe et chez nous, à savoir le fait d'écartier la tête et de retrousser les narines. En effet, un élément dégoûtant pourra généralement être dangereux pour l'organisme ; par conséquent, on va s'en éloigner, bloquer les systèmes olfactifs : c'est donc de nouveau adaptatif. Darwin proposera donc que **les grandes émotions de base soient associées à un gain pour la survie**. L'autre élément par rapport à cet aspect se situe au niveau social : l'expression des émotions permettra d'interagir avec les gens. **Le partage social des émotions est un élément central dans les interactions sociales**. Nous partageons tous nos émotions, y compris quand nous demandons à ce qu'elles ne soient pas partagées. Vous raconterez nécessairement à quelqu'un d'autre l'émotion de quelqu'un qui vous parle d'un sentiment fort, même si la consigne est explicitement donnée de ne pas le raconter. Un élément social est donc sans doute pertinent derrière.

Deux conséquences de cette pertinence adaptative m'intéressent dans le propos que je vais tenir aujourd'hui : cela suppose que **le traitement émotionnel soit sans doute très rapide, voire automatique**. Une opposition n'a pas été établie ce matin, et je m'en réjouis, entre une cognition froide (« je raisonne, je prends des décisions ») et une cognition plus affective. Nous savons de plus en plus que cette opposition n'a pas de sens, mais ce point de vue a longtemps été présent. **Le traitement prioritaire de l'information émotionnelle suppose que les émotions seront traitées indépendamment de la pertinence de cette dernière**. Je n'ai pas à être stressé parce que je parle en public, c'est contreproductif, mais ce n'est pas un choix : si je le suis, je le suis. Un élément se met donc en place prioritairement, même s'il

n'est pas pertinent. Nous nous focaliserons aujourd'hui sur ces deux points de différentes manières.

Pour commencer, je vais vous présenter des tracés cérébraux, et expliquer ce qu'il faut en retenir. Nous avons réalisé une série d'études afin de voir la précocité avec laquelle une image ou une information émotionnelle, une émotion induite, sera traitée par rapport à d'autres éléments. **Existe-t-il une précocité, une antériorité du traitement émotionnel ?** Dans ces cas, nous utilisons des méthodes de l'activité cérébrale. Pourquoi ? Parce que généralement, quand nous nous intéressons à la mesure du comportement, qu'il s'agisse de modifications par exemple cardiaques (« je ressens quelque chose ») ou auto-rapportées (« j'estime ça ou ça »), nous sommes sur des étapes tardives. Cela ne nous permet donc pas de savoir si l'information émotionnelle est priorisée par rapport à d'autres types d'informations. En revanche, quand nous connaissons bien les régions cérébrales, nous parvenons à enregistrer les activités de notre cerveau au moment où différentes informations sont présentées. L'idée consiste à essayer de voir si une activité du cerveau permettra d'identifier un traitement particulier, et à quel moment cette activité apparaîtra. Ici, vous avez des exemples de cette activité sous forme électrique, le temps s'écoule de la gauche vers la droite, de 0 à environ 1 seconde, et nous regarderons à partir de quel moment apparaîtra une activité spécifique par rapport à l'image que je viens de présenter, le son que je viens de faire entendre, ou l'imaginaire que je viens de demander à la personne sur une situation qui lui est affective. Par rapport à cela, nous regarderons ensuite à quel moment se différenciera cette activité cérébrale par rapport à une autre émotion ou à une situation neutre. Il est intéressant de constater que des différences apparaissent, avant même 100 millisecondes, entre des éléments émotionnels et des éléments qui ne le sont pas, c'est-à-dire qu'à 100 millisecondes, la personne ne sait pas ce qu'elle a vu sur les présentations que nous faisons. Si je lui demande l'image qu'elle a vue et si le processus de présentation est arrêté à ce moment-là, la personne n'est pas en mesure de répondre, mais son cerveau sait déjà si l'image qu'il est en train de traiter est agréable ou désagréable.

Nous avons effectué quasiment la même expérience pour nous intéresser à des différences culturelles. Des études suggèrent en effet que les japonais sont mieux capables d'inhiber leurs émotions notamment négatives parce que perturbatrices, et que cette population connaît une apologie du comportement rationnel et froid. Nous sommes donc partis là-bas, nous avons effectué des évaluations, et nous avons constaté que les Japonais reportaient, sur les auto-reports de certaines images émotionnelles, des émotions plus faibles, légèrement différentes, etc. Nous avons donc voulu regarder si cela correspondait à des étapes éducatives par exemple, c'est-à-dire si ce sont des enfants chez qui l'expression des émotions positives sera valorisée très tôt au détriment des émotions négatives qui ne doivent pas apparaître dans cette population. Nous nous sommes dit que cela pouvait peut-être amener à modifier des traitements très précoces chez ces enfants. Nous avons donc regardé cela, et nous avons observé que, si nous regardons ce qu'il se passe chez les Français et les Japonais, sur la partie du bas des tracés, qui correspond à des composantes plutôt tardives dans notre cerveau, soit après 300 millisecondes – il faut savoir qu'au niveau cérébral, quasiment tout s'est passé à 300 millisecondes –, il apparaît que les Japonais et les Français présentent des différences en termes d'activité cérébrale, de localisation de cette activité cérébrale quand une image négative leur est montrée. En revanche, si j'avance un peu plus tôt dans ma courbe de temps sur ce tracé, et si j'essaie de trouver des composantes, des régions où l'activité cérébrale apparaît très tôt et qui distinguera les aspects émotionnels des aspects neutres, il n'existe alors plus aucune différence entre les Japonais et les Français. Ces traitements très automatiques sont toujours présents ; ils sont initiés de manière non consciente chez les deux populations, et ce de la même manière. Ensuite apparaissent des étages, qui sont sans doute des étages

culturels et sociaux. Par conséquent, il est possible, grâce à ces techniques, de montrer une similitude de fonctionnement sur des étapes très basiques de traitement de l'émotion, quelles que soient les différences culturelles.

Un autre aspect nous intéresse beaucoup, notamment quand nous nous intéressons à des patients. En effet, quand nous voulons évaluer des émotions, la difficulté est de parvenir à en avoir une mesure objective. Il a été évoqué ce matin des protocoles réalisés auprès d'étudiants de psychologie de L2. Pour notre part, nous nous amusons à faire avec eux d'autres choses tout aussi intéressantes que leur faire toucher les genoux : nous leur demandons d'évaluer des films. Nous leur présentons des images dégoûtantes ou effrayantes, et nous essayons de voir ce qu'il se passe. Nous constatons que les garçons n'ont jamais peur – en tous les cas, c'est ce qu'ils rapportent parce que, socialement, dire que l'on a peur n'est pas valorisé. Cette mesure subjective ne fonctionne donc pas. En revanche, si je prends d'autres éléments, comme par exemple la mesure de l'activité cardiaque, nous constaterons alors qu'il existe des différences tout aussi importantes, voire plus, chez les garçons que chez les filles.

Une autre manière de faire est de partir sur le principe qu'une émotion sera traitée très rapidement, de manière prioritaire. Nous disons d'abord : « Je vous montre des images, mais elles ne sont pas intéressantes, ce n'est pas pertinent de les traiter, vous traiterez ce qui arrive après », puis nous étudions l'influence de la présentation de ces images, qui sont censées ne pas être traitées par la personne, sur ses performances. Dans ce cas, notre hypothèse est que si l'émotion est traitée de manière prioritaire, automatique, nous observerons des modifications de performances, même si la personne ne doit pas prendre en compte cette émotion pour réussir la tâche. Nous mettons alors en place des tâches attentionnelles émotionnelles : nous présentons deux images en parallèle, elles disparaissent, puis nous présentons un objet ou une forme, que la personne doit traiter en disant le plus rapidement possible ce qu'elle voit. Quand nous présentons deux images, par exemple une image émotionnelle à gauche puis l'image à traiter à droite, nous constatons que les personnes mettront plus de temps à répondre et à dire ce qu'elles voient pour l'image de droite, celle où il n'y avait pas d'émotion, que pour l'image de gauche, celle où était l'émotion. **Il existe donc une capture attentionnelle automatique**, même si la personne dit : « Non, ce chaton ne me fait rien, les animaux ne m'intéressent pas. » Cette mesure permet de voir une influence sur les performances.

Une autre manière de montrer cela s'intéresse à un aspect de l'ordre du social : il s'agit de l'étude des expressions faciales émotionnelles. Ceci est intéressant, parce que nous savons que nous sommes assez bien précâblés pour essayer d'identifier chez les autres de faibles variations de l'expression émotionnelle. Nous demandons, par exemple, à des personnes de nous dire l'émotion exprimée, selon elles, par la personne située en face – nous présentons alors des visages dynamiques ou statiques. Nous leur demandons aussi, par exemple, de dire le plus vite possible si le visage présenté est celui d'un homme ou d'une femme. Quand nous comparons les réseaux associés au traitement de l'émotion, nous constatons que les régions frontales, impliquées dans l'évaluation du contenu émotionnel, se mettent en place, que la tâche soit implicite ou explicite. Par conséquent, nous traitons le contenu de l'expression émotionnelle mise en place, même si nous n'avons pas à le traiter. Nous n'avons pas le choix, c'est automatique.

Je reviens sur ce qu'est une émotion. De nouveau, les auteurs ont des points de vue différents, mais tous s'accordent sur l'idée que nous avons à faire à quelque chose de multidimensionnel : **plusieurs éléments forment le package émotionnel**. Ce dernier comprend donc **des composantes comportementales d'expression** – si j'ai peur, je vais fuir ; si je suis triste, je serai prostré, etc. –, **une composante physiologique**, qui est très intéressante pour le psychologue parce que, généralement, elle fait appel à une modification d'activité cérébrale qui n'est pas directement sous contrôle – ainsi, que vous vouliez ou pas

cachez votre émotion, vous êtes incapable de cacher la réaction corporelle qu'est la sudation des mains, par exemple ; nous travaillons donc beaucoup sur des mesures physiologiques en psychologie des émotions –, et **une composante cognitive**. Ces composantes sont formées de différents éléments, mais je m'intéresserai plus particulièrement à la composante cognitive. Un aspect est central, tant pour vous *in fine* que pour moi en tant qu'individu, et il a été bien évoqué ce matin, au travers de notre expérience idiosyncrasique, ce que je ressens dans une situation particulière en écoutant une œuvre musicale ou en regardant un film – c'est ce qui vous intéresse, mais ce qui sera difficilement accessible. Pour ma part, je m'intéresserai davantage aux **conditions nécessaires et suffisantes pour que naissent ces changements physiologiques, comportementaux et de ressentis d'expériences**. Globalement, ce qui va nous intéresser dans ce cadre, c'est de montrer que finalement, nous supposons que, malgré cet aspect très rapide et automatique que nous avons évoqué précédemment, « automatique » ne veut pas dire dépourvu de spécificités individuelles et de processus cognitifs. Simplement, ces derniers sont difficilement accessibles à la conscience, ou en tout cas, ils se mettent en place de manière très rapide. Dans ce cadre, les modèles d'évaluation cognitifs sont intéressants, car ils diront que quand vous avez un stimulus en face de vous, quel qu'il soit, vous en évaluerez en permanence sa composante affective. Cela ne se fera pas comme ça. Nous évaluerons plutôt des éléments de cette situation – Par exemple, je suis ici, puis un bruit apparaît à droite. Ce bruit sera celui d'une porte qui s'ouvre, et cette porte s'ouvrira sur un ours. La réaction émotionnelle que je peux avoir par rapport à cela dépendra complètement de toute une série d'évaluations. Par exemple, si je sais que l'un de mes collègues a décidé de me faire une farce et qu'il viendra déguiser en ours, je n'aurai alors pas de surprise : l'événement qui arrive est nouveau mais pas inattendu, je n'ai pas besoin de lui mettre une valence intrinsèque (est-ce plaisant ou déplaisant ?), et je sais quel contrôle j'ai derrière. Si la porte s'ouvre sur une personne qui vient avec des intentions apparemment belliqueuses, je peux avoir deux réactions : soit avoir peur et m'enfuir, soit au contraire demander qui est cette personne qui me menace et être en colère. Qu'est-ce qui fera qu'une émotion apparaîtra plutôt qu'une autre ? L'idée est que nous évaluons très rapidement des éléments, et par exemple, si une information est déplaisante mais si j'en évalue le contenu en réalisant que je peux contrôler la situation, j'ai le sentiment de certitude élevée, j'ai l'impression de savoir ce qu'il va se passer si je rentre en conflit avec cette personne, et l'émotion qui apparaîtra sera la colère. En revanche, si j'ai un sentiment d'incertitude fort, un sentiment de contrôle très faible, si j'ignore ce qu'il va se passer, alors la peur naîtra. Pourtant, la simulation est identique devant moi. La littérature foisonne d'exemples pour argumenter cela : une personne se tient en face de vous avec un couteau, et tout dépend du contexte – ce sera plutôt agréable dans une boucherie, plutôt inquiétant dans une forêt sombre, alors que le stimulus est identique. L'idée est que **l'évaluation qui est derrière donnera naissance à l'émotion, et que si on est capable de modifier cette évaluation, on est a priori capable de modifier l'émotion ressentie derrière**.

Il existe donc des liens complexes, en tout cas intéressants, entre l'émotion et les fonctions cognitives élevées. Trois positions sont actuellement possibles : la première, qui a été longtemps avancée par les tenants de la psychologie cognitive, était de dire que nous avons des fonctions cognitives de haut niveau (le raisonnement, la prise de décision, qu'est-ce qui est bon ou pas pour moi), et qu'une résurgence de notre passé animal, qu'est notre affect, vient perturber cela. Cette approche était très forte et dominante jusque dans les années 1980, et en psychologie expérimentale, elle a fortement empêché l'étude des processus émotionnels. Quand on discutait avec des gens de la clinique, on se rendait bien compte que la majorité des psychopathologies avaient une composante affective forte. Par conséquent, un décalage apparaissait entre le besoin de comprendre l'individu en disant que c'est un être rationnel, et la réalité du patient, qui montre généralement que des déficits ou des particularités de

traitement affectif engendrent la souffrance associée à ces éléments. Des éléments vont cependant dans ce sens. Une étude assez célèbre des années 1980 raconte comment des gens se sont précipités pour se sauver d'un cinéma qui commençait à prendre feu. Hélas ! la porte était fermée, et tous sont morts. Or la porte n'était pas fermée ; ils la poussaient alors qu'il fallait la tirer. Cette expérience montre que **quand on est dans une émotion intense, on sélectionne parfois des comportements dominants, et l'émotion rétrécit notre champ de conscience**. Quand elle est intense, elle nous empêche de sélectionner des comportements appropriés ; nous ne sélectionnerons alors que des comportements dominants. Cet élément important a été mis en évidence, et a donné lieu à des modifications, notamment de l'environnement – ainsi, théoriquement, aujourd'hui, les portes des sorties de secours doivent être poussées. Quand vous faites de la plongée sous-marine, on vous sur-apprend le fait d'enlever les poids. En effet, si les bouteilles sont vides et si vous devez remonter rapidement, vous aurez plus de chances de survivre si vous retirez la ceinture de poids. On vous apprend un comportement dominant pour qu'il soit adapté à la situation. Cela montre que l'émotion peut venir réduire ce champ. Dans les années 1990, António Damásio va révolutionner notre approche en montrant que **certes les émotions intenses peuvent avoir des conséquences négatives, mais que les émotions sont nécessaires, notamment à la cognition**. Il montrera que lorsqu'on s'intéresse à des patients présentant des lésions cérébrales spécifiques touchant des régions d'intégration des informations sensorielles ou émotionnelles, ces personnes s'avèrent complètement incapables de prendre des décisions adaptées à leur environnement. Sans l'émotion, la personne n'adopte pas d'attitude ou de position correcte par rapport à l'environnement. Nous pouvons même aller plus loin, et dire que cette dichotomie n'a pas de sens, parce que l'émotion est une cognition particulière. Nous avons précédemment parlé de cognition chaude ; nous pouvons considérer les tenants de cette approche cognitive en disant que ce sont des évaluations qui se trouvent derrière. Nous dirons alors que les évaluations qui naissent pour donner naissance à une émotion sont également présentes pour évaluer des éléments neutres : seul le produit de cette évaluation est spécifique – la porte s'ouvre ; je n'en n'évalue pas l'émotion, j'évalue si c'est nouveau pour moi, contrôlable, certain, et je le fais à tout instant. Cependant, quand le produit de cette évaluation me donne quelque chose de désagréable, d'incertain, de non contrôlé, il s'accompagnera de changements physiologiques qui correspondent à ce qu'on appelle l'émotion. Opposer ces éléments n'est donc pas nécessaire, les émotions étant une partie spécifique de la cognition.

Je vais quand même essayer de vous montrer un peu de cerveau. Je voudrais vous présenter deux structures, pour lesquelles nous disposons d'études passionnantes dans ce domaine. Je vous ai dit jusqu'à maintenant que **les émotions sont considérées comme des cognitions pouvant apparaître très rapidement, voire à un état pré-attentif**. Pourtant, une des régions très importantes dans la régulation émotionnelle est la région préfrontale, située à l'avant du cerveau. Pourquoi est-elle intéressante en termes de questionnement ? Nous parlions précédemment du développement des capacités d'inhibition par rapport à la recherche de sensations. Nous savons que le cerveau se construit progressivement, et que les régions du cerveau qui se construisent le plus tardivement sont celles situées à l'avant du cerveau, les régions préfrontales. Or ces dernières sont notamment associées au contrôle émotionnel. Nous comprenons donc pourquoi il existe des périodes un peu compliquées au cours du développement, durant desquelles la possibilité de contrôler ses émotions dépendra de cet aspect biologique au départ, de la manière dont ces régions cérébrales se sont construites. Les études menées chez les personnes souffrant de ce type de lésions permettent de mettre cela en valeur. Le cas le plus célèbre pour montrer cela – je vous incite à lire *L'erreur de Descartes* de Damásio – est celui de Phineas Gage, un ingénieur qui, suite à un accident au cours duquel une barre à mine lui a traversé le lobe préfrontal, s'est retrouvé dans une situation où il ne présentait pas de déficits majeurs lors de l'évaluation de ses capacités cognitives (la mémoire,

les capacités de mémoire de travail, de flexibilité mentale...). Cependant, en cinq ans, il perdra son travail, sa famille, se retrouvera clochard, et il mourra dans la rue au bout d'une quinzaine d'années. Pourquoi ? Parce que cette lésion préfrontale a apparemment touché un sens important des émotions, et le chercheur à l'époque dira que Phineas Gage n'était plus lui-même, qu'il avait changé de personnalité, de centres d'intérêt, et qu'il s'est rapidement trouvé dans l'incapacité de prendre des décisions correctes.

Cet exemple vise à vous expliquer comment on se construit : nous disposons de deux éléments intéressants s'agissant du lien privilégié entre le corps et l'esprit et de l'existence au niveau cérébral. Le premier correspond à l'idée selon laquelle **notre cerveau comprend des régions qui ont un rôle critique dans le traitement des émotions**. Nous avons désormais la possibilité de faire des imageries conjointes. Il est donc possible de positionner deux imageries en parallèle – par exemple, nous ferons souffrir une personne, et parallèlement, nous montrerons cette personne en train de souffrir à sa compagne ou à son compagnon. L'examen des régions cérébrales qui s'activent montre que le fait de percevoir la souffrance chez autrui et le fait de souffrir activent un réseau relativement superposé de structures cérébrales. **Pour ressentir l'émotion chez autrui, je dois activer chez moi la région cérébrale qui correspond à cette émotion**. Quand nous regardons cela, nous observons qu'il existe des régions un peu spécifiques. Ainsi, une toute petite région qui peut être touchée s'appelle l'insula. La lésion de cette s'accompagne d'un certain nombre de difficultés, et identifier le dégoût devient quasiment impossible quand il n'y a plus d'insula. Dans la vidéo que vous voyez, ce monsieur est invité à évaluer ce que ressent autrui : on mange quelque chose devant lui en simulant un dégoût extrême, et cette scène se reproduit une dizaine de fois sans qu'il parvienne jamais à identifier l'émotion jouée. À cause de cette petite lésion, cette personne, qui a une activité cognitive normale, qui n'a pas changé de personnalité, qui continue à avoir ses ressentis, se retrouvera dans l'incapacité d'identifier une émotion spécifique. Cela sous-tend quelque chose d'assez clair qui a été montré dans la littérature, à savoir que **nous avons des structures cérébrales très spécialisées dans des émotions particulières**. Par exemple, l'amygdale sera fortement associée à l'émotion de peur ; le cortex latéral sera plutôt associé à des émotions de colère. Le fait que ces régions cérébrales sont atteintes ou construites différemment induira donc des manières plus ou moins intenses de réagir à ces émotions.

Je voudrais revenir sur ce qui se passe en termes de neurodéveloppement. Un certain nombre de travaux portent actuellement sur l'épigénétique, soit les conditions dans l'environnement qui amèneront à ce que certains éléments présents dans le patrimoine génétique d'une personne s'exprimeront ou pas. Ainsi, si on amène une souris âgée de 4 à 11 semaines, ce qui correspond globalement à l'adolescence et au début de l'âge adulte chez la souris, à vivre un stress chronique intense, les hormones du stress seront testées chez cette souris deux mois après, mais également dans la génération suivante, soit chez les enfants de cette souris, mais aussi chez ses petits-enfants et chez ses petits-petits-enfants. Nous constatons alors que ces souriceaux présentent une variation des états de stress spontanément beaucoup plus forte que les souris n'ayant pas été soumises à des situations de stress intense. Il semble donc que des états émotionnels viennent potentiellement modifier des éléments que nous pouvons retrouver trois générations plus tard. L'étude établit ce constat, mais n'apporte pas d'éléments explicatifs. Pour essayer d'expliquer cela, d'autres études récentes ont regardé comment, si on conditionne par exemple une souris à avoir peur d'une odeur désagréable, les souris de la génération suivante en auront également peur. Les chercheurs se sont intéressés à cette odeur parce qu'ils avaient la capacité d'identifier la région cérébrale des gènes qui codent la réactivité aux modifications chimiques associées à cette odeur. Nous constatons donc chez ces animaux une activation beaucoup plus forte de cette région. Par conséquent, ces gènes

existent, comme ils existent chez tous, mais chez ces animaux pour lesquels les parents ont été très négativement conditionnés à cette odeur, il y a une réactivité génétique plus forte, qui correspond à ces capteurs, qui seront beaucoup plus sensibles. Je vous remercie.

LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE À L'ADOLESCENCE : QUELLE PLACE POUR LES ÉMOTIONS ?

Lyda LANNEGRAND-WILLEMS

Professeur de psychologie du développement – Université de Bordeaux

Lyda Lannegrand-Willems est notamment spécialiste du développement identitaire, c'est-à-dire l'élaboration à l'adolescence de réponses à des questions du type : qui suis-je ? Qui vais-je être ? Que vais-je faire ? Quelle est ma valeur ? Elle a publié des dizaines d'articles et d'ouvrages sur le sujet, et est donc une des expertes françaises de l'adolescence. Elle mène également des recherches sur le développement de la régulation émotionnelle, ce qui lui permet d'évoquer dans son intervention le lien entre d'un côté la construction identitaire et de l'autre les émotions.

Bonjour à tous. Merci aux organisateurs de m'avoir invitée. Je suis ravie d'être là, je suis ravie de la qualité des interventions, mais aussi de leur complémentarité. C'est vraiment une richesse de ce point de vue.

Je suis développementaliste, enseignant-chercheur, et comme cela a été dit, je travaille sur la construction de l'identité à l'adolescence. Le terme « identité » est très utilisé dans la vie courante, parfois de façon un peu étrange. Ici, je me situe sur le plan de l'identité personnelle. Je vais donc introduire cette question, la formation de l'identité à l'adolescence étant vraiment une question de positionnement de soi et de positionnement de soi personnel.

La construction de l'identité est un enjeu développemental de l'adolescence. En effet, l'adolescence constitue une période d'ouverture personnelle au monde, notamment au monde social, dont l'enjeu fondamental se situe au niveau du processus d'autonomisation. L'adolescent devra progressivement s'inscrire dans ce monde social, et s'y inscrire personnellement. Il s'inscrira en tant qu'acteur et adulte dans ce monde qui lui préexiste. Par conséquent, tout **un processus d'autonomisation se met en place au cours de l'adolescence.** Je reprends une citation de F. Bariaud et H. Lehalle qui illustre bien les processus de l'adolescence : *« Du fait des changements internes et externes, la configuration identitaire constituée durant l'enfance ne permet plus les ajustements satisfaisants aux demandes nouvelles de l'environnement social. L'adolescent va devoir former activement son identité personnelle, c'est-à-dire établir consciemment la synthèse entre ses intérêts, ses valeurs, ses capacités, et les opportunités sociétales, dans un contexte social et culturel beaucoup plus large que celui de l'enfance. On attend de lui qu'il explore les opportunités qui lui sont offertes par la société, parvienne à décider ce qu'il veut pour lui, choisisse des buts, des valeurs, et s'engage en fin d'adolescence dans des rôles adultes. »* C'est ce que nous appelons typiquement en psychologie du développement une tâche développementale, soit une tâche attendue de la part des adultes. Cette conception est à la fois développementale et psychosociale de l'adolescence. Elle s'enracine dans les travaux assez anciens d'Erikson, qui est une référence majeure dans la formation de l'identité à l'adolescence dans différents domaines de vie. En effet, c'est extrêmement large. Ainsi, s'agissant de la question « qu'est-ce que je veux devenir ? », on pense spontanément au métier, mais on peut aussi se poser la question au niveau des croyances religieuses : « En qui je crois ? Est-ce que je crois ou pas ? Comment je me situe personnellement par rapport à ces questions-là ? », ou encore par rapport à sa relation avec les autres : « Qui suis-je dans la relation avec les autres ? Comment suis-je dans cette relation ? Comment je veux être ? Quel partenaire amoureux je veux être ? Qu'est-ce que j'accepte ou pas ? » Toutes ces questions se poseront, progressivement ou pas, mais elles sont potentiellement posées à l'adolescence. **L'identité, de ce point de vue, est conçue comme une synthèse réalisée à partir des éléments du passé, des caractéristiques du présent et des attentes du futur.** C'est aussi s'inscrire dans une temporalité, et c'est pour cela que nous entendons souvent des adolescents se demander : « Pourquoi je suis là ? Je n'ai

pas demandé à venir. » En effet, elle correspond aussi à la question « d'où est-ce que je viens ? », afin de pouvoir faire le lien avec le présent, et le futur qui les attend.

Dans cette conception, l'identité résulte d'un processus de questionnements et d'intégration dans des domaines de vie fondamentaux, qui correspond à ce qu'on appelle **un engagement flexible mais durable dans ces domaines de vie**, un engagement en termes de choix. De façon à étudier plus finement la construction de l'identité personnelle, à étudier les configurations observables à l'adolescence, deux processus ont été précisés : **le processus d'exploration**, de recherche des différentes alternatives pour soi dans tous les domaines de vie, **et l'engagement**, soit une adhésion à un ensemble de valeurs, de buts, de croyances.

La combinaison de l'exploration et de l'engagement a conduit à la définition de ce que les auteurs ont appelé des **statuts d'identité**, soit des configurations, des styles individuels d'ajustement à la tâche psychosociale de formation de l'identité. En combinant exploration et engagement, dans de multiples recherches **quatre formes identitaires, ou statuts d'identité**, ont été retrouvés. Ce que les auteurs ont appelé la **réalisation identitaire**, même si le terme n'est pas tellement adéquat, à savoir l'idée selon laquelle cette configuration identitaire correspond à une phase active d'exploration des différentes opportunités qui s'offrent à soi et débouchant sur un engagement personnel, un choix, un positionnement personnel. Une autre forme de configuration identitaire est **la forclusion**, souvent associée à la fermeture, une configuration caractérisée par des engagements forts mais ne résultant pas d'un processus exploratoire préalable – ce sont des adolescents qui adhèrent en bloc à des valeurs, parentales par exemple, mais aussi par rapport à un groupe auquel ils s'identifient. En s'identifiant à un groupe, ils adhèrent en bloc à des valeurs, à des croyances, qu'ils n'ont pas personnellement construites. Un autre type de statut d'identité est **le moratoire identitaire**, qui se caractérise par une phase active et actuelle d'exploration. Ce sont des adolescents qui posent des questions, qui se cherchent, qui sont indécis, incertains, et dont les engagements sont encore très vagues. Ils sont en quête active d'engagement, en recherche de positionnement de soi. Enfin, **la diffusion de l'identité** se caractérise par une absence de processus d'exploration et d'engagement : ce sont des adolescents qui n'explorent pas, et qui ne s'engagent pas non plus. Ils sont caractérisés par un certain désintérêt envers tout ce qui pourrait les concerner.

Durant la dernière décennie, nous avons connu une évolution des modèles théoriques, avec un approfondissement des processus à l'œuvre dans le développement de l'identité, notamment des modèles qualifiés de néo-eriksonniens, comme par exemple **le modèle en double cycle**. Deux cycles existeraient dans cette construction, d'abord un cycle consistant en une formation des premiers choix. C'est ce que disait Marcia, et ce que je viens d'exposer jusqu'ici : l'exploration de surface, une exploration des différentes opportunités, conduit à des premiers engagements, des choix. Cependant, cela ne s'arrête pas là. Il y aurait une seconde phase, un second cycle d'évaluation des engagements. Ce dernier se caractériserait d'abord par une exploration en profondeur, c'est-à-dire une réflexion personnelle sur le choix opéré, un sondage avec soi : « Ce choix correspond-il à ma personnalité et à ce que je suis ? » On se focalise sur une possibilité, qu'on approfondit. Si cet approfondissement est cohérent, a du sens pour l'individu, ce dernier s'identifiera à son engagement, et cela donne du sens : « Ce que je crois me correspond, c'est moi. » C'est d'ailleurs ce que disait précédemment Philippe Jeammet, en indiquant que les choix de l'individu lui donnent un sentiment de force. Effectivement, quand on s'identifie à ses engagements, il y a aussi un sentiment de se définir, d'être soi, qui donnera également un sentiment de stabilité, de cohérence personnelle, que l'on construit petit à petit. En effet, les adolescents, et notamment ceux situés en milieu d'adolescence, ont plutôt un sentiment d'éparpillement, ils ne savent pas réellement qui ils sont. Ce processus est typique de l'adolescence, et n'a rien de pathologique, si la situation est

transitoire et ne s'enkyste pas. En revanche, si cette exploration en profondeur mène au fait que ces engagements, ces pistes envisagées, ne donnent pas vraiment satisfaction, l'engagement est alors reconsidéré, ce qui peut de nouveau mener à une exploration de surface, à l'ouverture à différentes possibilités. Cependant vient ici un processus qui bloque la formation des engagements mais aussi l'évaluation de l'engagement : l'exploration ruminative. Il s'agit d'une exploration dans laquelle les individus resteront bloqués, rumineront. Ils ne sauront pas comment sortir de cette situation de rumination, qui sera particulièrement délétère pour le développement psychosocial de l'individu.

Je ne commenterai pas tout le schéma des statuts d'identité présentés dans la diapositive, car cela peut paraître un peu difficile. Je dirai seulement que la précision des processus identitaires a notamment conduit à différencier **deux types de diffusion de l'identité** – je vous rappelle que la diffusion de l'identité correspond à ceux qui n'explorent pas et ne s'engagent pas. Il existe **la diffusion diffuse**, qui se caractérise par une exploration ruminative extrêmement importante : ce sont des individus qui ont réellement un sentiment de malaise, et peuvent également avoir des problèmes internalisés, une dépressivité importante et des conduites addictives – ces individus présentent un faible ajustement psychosocial. Un autre type de diffusion, appelé **la diffusion insouciant**e, se caractérise également par le fait que les individus n'explorent et ne s'engagent pas, mais là, ils s'en fichent, ils vivent au jour le jour. Du point de vue du sentiment de bien-être ou de mal-être, cela ne s'exprime pas en termes de mal-être pour ces adolescents. Cependant, du point de vue de certaines conduites, ils ont plutôt tendance à s'engager dans des conduites addictives, et également à être dans des conduites antisociales, notamment délinquantes.

Bien sûr, ces types d'identité, ou ces profils identitaires, ne sont pas figés, sachant en outre que les études développementales ont montré que nous enregistrons une plus grande fréquence – et nous nous y attendons – de profils de diffusion et de forclusion en début d'adolescence, puis un mouvement vers le moratoire identitaire, et une plus grande proportion de réalisation identitaire en fin d'adolescence, disons plutôt chez les jeunes adultes – en tant que développementaliste, je considère que l'adolescence se termine vers 18 ans, et qu'à 19-20 ans, ce sont déjà des jeunes adultes, avec des problématiques différentes. Erikson disait déjà que la construction de l'identité se situe vers 20 ou 25 ans pour les premiers engagements un peu stables, et cette première stabilité des engagements permettra de donner ce sentiment d'être soi. En outre, Bourne disait : « *Par mes engagements, mes choix, je me connaîtrai, et je serai connu et reconnu des autres.* » C'est ce qui donne cette force.

Le fait est que **la construction des choix se heurte à une véritable difficulté dans notre contexte socio-culturel**. Comme de nombreux auteurs l'ont souligné, la palette des choix possibles est large, notamment dans les mondes démocratiques, mais il existe aussi une injonction à choisir, et ce, sans base claire de choix, c'est-à-dire que l'adolescent doit se trouver lui-même. Nous n'évoluons pas dans des sociétés de reproduction, où on devient ce qu'on devait devenir du point de vue par exemple des professions, où on a une place déjà attribuée. Au contraire, dans les sociétés démocratiques, il est demandé à l'adolescent de se différencier. Il existe donc une injonction à choisir, et il est vrai que le panel des choix est aujourd'hui énorme, ce sur tous les plans, notamment en matière de profession. Plus on a de liberté, plus on a de choix. Cependant, choisir comment se projeter en tant qu'adulte n'est pas simple : faut-il privilégier sa carrière ou sa vie de famille ? Comment organiser les deux ? Comment choisir et affirmer son orientation sexuelle ? Ce sont aussi toutes ces questions qui se posent. Cela peut évidemment susciter un processus d'exploration, mais cela peut également rendre la prise de décision complexe et la formation de l'identité difficile à réaliser. Schwartz parlait de « la tyrannie de la liberté » : en somme, la liberté est magnifique, mais elle a aussi ses travers. Elle peut également être tyrannique, et favorise l'indécision. Celle-ci

peut être une phase de développement vers la prise de décision, ou être chronique et empêcher la formation de choix. Dans la recherche, nous avons mis en évidence qu'un moratoire prolongé – c'est-à-dire la phase de quête d'engagement – est également appelé « face noire ou sombre du moratoire », parce qu'il est associé à de forts risques de problèmes internalisés. En effet, une situation qui s'enkyste expose à un fort risque de dépressivité, de baisse d'estime de soi par exemple, et finit par devenir un mouvement circulaire.

J'ai également évoqué **l'exploration ruminative**. La mise en évidence de cette troisième forme d'exploration se caractérise par l'hésitation, l'indécision, que l'on retrouve notamment dans le moratoire et la diffusion diffuse dont j'ai parlé précédemment. Il s'agit d'individus qui restent bloqués dans le processus d'exploration, qui continuent à penser sans cesse aux différentes alternatives, sans parvenir à dégager des choix propres. Là aussi, les résultats de recherches montrent que cette situation est associée à un faible ajustement psychosocial. C'est pour cette raison que dans le domaine de la construction de l'identité, nous préconisons un accompagnement centré sur la prise de décision, qui peut également consister à aider d'abord à l'exploration, mais aussi à aider les adolescents à se poser les bonnes questions ou à mettre en tension les avantages et les inconvénients, en tout cas à les aider à clarifier les engagements possibles afin de rompre un cycle de détresse.

Jusqu'ici, nous ne pouvons pas dire que la place des émotions soit prise en compte dans le processus de construction identitaire, alors que l'adolescence est une période de changement dans l'expérience émotionnelle. En effet, il s'agit vraiment d'une période où le ressenti émotionnel s'accroît, et où la variabilité, ou labilité émotionnelle, s'intensifie également. D'un point de vue général, avant d'en venir sur la question des émotions à l'adolescence, la place et le rôle des émotions font l'objet d'une reconsidération dans le fonctionnement psychologique. En gros, **trois composantes des compétences émotionnelles** sont identifiées : **exprimer ses émotions, comprendre ses émotions et celles d'autrui, réguler ses émotions**. Je me focaliserai plutôt sur cet aspect, la **régulation des émotions** se développant fortement notamment au moment de l'adolescence. Ces compétences sont essentielles pour l'adaptation psychosociale, et ce à tout âge de la vie. L'adolescence est une période clé pour l'étude de la régulation émotionnelle et pour un travail sur la régulation émotionnelle. En effet, elle se caractérise par de nombreux changements à tout niveau, à la fois sur les plans physiologique, cognitif, social et émotionnel. Parmi les tâches développementales de cette période, il s'agit de se construire en tant que personne autonome, mais ce besoin inclut aussi un besoin accru de réguler ses émotions de façon autonome, et non de façon hétéro-réglée. Cependant, cette période est également caractérisée par une certaine instabilité émotionnelle. Nous avons pu mettre en évidence, *via* le ressenti des adolescents, une intensification des expériences émotionnelles, positives comme négatives, une augmentation des émotions négatives particulièrement en début d'adolescence, une augmentation de la fréquence et de l'intensité de certaines émotions spécifiques comme la honte ou la fierté, ainsi qu'une labilité émotionnelle – soit le changement de l'humeur – importante en début d'adolescence.

J'illustrerai ce dernier point par **des études de trajectoires développementales**, des expériences émotionnelles de 13 à 18 ans. Il s'agit de résultats récents de travaux menés par une équipe de recherche néerlandaise, qui a travaillé sur l'évolution de la labilité émotionnelle chez des adolescents, en s'appuyant sur un échantillon d'adolescents suivis de leurs 13 ans à leurs 18 ans, en les interrogeant sur ce qu'ils ressentaient par rapport à quatre types d'émotions : la joie, la colère, la tristesse et l'anxiété. Il s'agissait de mesures sous forme de protocole intensif, c'est-à-dire que ces adolescents ont été interrogés pendant une semaine, plusieurs fois par jour, sur ce qu'ils ressentaient, souvent *via* une application sur smartphone. Les chercheurs ont ensuite pu voir les variations des émotions, d'une même émotion, sur la fenêtre temporelle d'une semaine. La démarche a été reproduite tous les ans, entre 13 et

18 ans. Il a été mis en évidence que la labilité émotionnelle est très importante à 13-14 ans. La joie et la colère, principalement, décroissent au fur et à mesure de l'adolescence. La tristesse décroît également, mais avec une pente moins forte. En revanche, l'anxiété diffère en termes d'évolution : elle a tendance à augmenter un peu vers 14-15 ans, elle décroît entre 15 et 16 ans et jusqu'à 17 ans, puis elle remonte en fin d'adolescence. Ces résultats convergent avec ceux d'autres études qui n'ont pas été menées sur une temporalité aussi grande, mais qui montrent que les niveaux de variation de l'anxiété mais aussi de l'intensité remontent fortement en fin d'adolescence. La même équipe a travaillé sur l'intensité émotionnelle ressentie, selon un dispositif identique : l'intensité émotionnelle décroît, le ressenti émotionnel de la joie décroît fortement au cours de l'adolescence ; la colère suit une courbe un peu curvilinéaire, avec un pic au milieu de l'adolescence, où l'intensité de la colère est plus forte qu'au début et à la fin ; la tristesse a tendance à croître mais faiblement ; en revanche, l'anxiété en termes de ressenti émotionnel déclaré par les adolescents augmente très fortement. Voir ces évolutions développementales à l'adolescence est intéressant.

Les études sur la régulation émotionnelle à l'adolescence sont cependant peu nombreuses, et celles qui existent donnent des résultats développementaux non convergents. Il y aurait donc là du travail à faire. Ceci est dû en partie à la définition de la régulation émotionnelle et à son évaluation. En effet, selon la définition de Gross, la régulation émotionnelle serait la manière dont nous essayons d'influencer les émotions que nous ressentons, quand nous les ressentons et comme nous les expérimentons en les exprimant. De ce point de vue, les modes d'évaluation ou d'appréhension utilisés auprès des adolescents consistent à considérer que nous avons toujours le même type de régulation émotionnelle et se traduisent par des questions du type : « comment réagis-tu quand tu ressens une émotion négative ? » Or cela revient à considérer qu'il existe une caractéristique interne stable de régulation des émotions. Une autre façon de concevoir la régulation émotionnelle, à l'instar de Thomson, est de la définir en termes de processus intrinsèques et extrinsèques impliqués dans la mise en place, le maintien et la modulation des réactions émotionnelles en termes de fréquence, de durée et d'intensité. Les processus intrinsèques sont les stratégies de régulation utilisées par l'individu. Quant aux processus extrinsèques, ce sont les influences extérieures, et notamment parentales. Dans le développement, nous allons plutôt de l'extrinsèque vers l'intrinsèque, les parents exerçant des modes extérieurs de régulation émotionnelle auprès de leurs enfants, en les rassurant par exemple. Puis, petit à petit, les adolescents exercent des processus intrinsèques. De ce point de vue, la régulation émotionnelle est davantage conçue comme une compétence qui se construit, se complexifie et se diversifie au fil du développement. Dans cette perspective, une étude récente conduite auprès d'adolescents et de jeunes adultes âgés de 11 à 29 ans a mis en évidence, en travaillant sur le recours potentiel à sept stratégies de régulation émotionnelle à travers l'étude de trois émotions que sont la tristesse, la peur et la colère, que les adolescents les plus jeunes disposent d'un répertoire restreint de stratégies de régulation émotionnelle, et que ce répertoire est de plus en plus étendu et adaptatif avec l'avancée en âge. Cela signifie qu'il y a encore du développement à l'adolescence en matière de régulation émotionnelle.

Il existe peu de travaux sur la prise en compte de la régulation émotionnelle dans la construction identitaire. Je n'ai trouvé qu'une seule étude polonaise récemment menée sur le sujet : elle a évalué les processus identitaires, que j'ai évoqués précédemment, et a permis de mettre en évidence des configurations identitaires, des statuts d'identité, en lien avec des difficultés de régulation des émotions, auprès d'un échantillon de jeunes âgés de 14 à 25 ans. Les résultats mettent en évidence que la diffusion de l'identité est associée à une des difficultés prises en compte dans l'étude, qui est le manque de conscience émotionnelle, alors que le moratoire identitaire, lui, est associé à un manque d'acceptation émotionnelle, à des

difficultés à s'engager dans des comportements orientés vers un but en présence d'émotions négatives, et à un accès limité à des stratégies de régulation des émotions – je vous rappelle que diffusion et moratoire sont les deux configurations les plus à risques dans le développement psychosocial. Je n'inclus ni la forclusion ni la réalisation parce qu'aucune difficulté attestée n'apparaissait dans la régulation des émotions pour ces deux types de configuration identitaire.

Ce sont bien sûr des travaux à développer, également parce qu'il y a des perspectives appliquées. Nous voyons l'émergence de programmes d'intervention visant au développement de la régulation des émotions, notamment cette publication d'auteurs mentionnés sur la diapositive qui ont mis en place une intervention centrée sur la régulation des émotions pour réduire les comportements à risques auprès d'un échantillon d'adolescents à risques, avec un travail en trois phases : la première porte sur les émotions fortes qu'on ne parvient pas à réguler et sur la façon de les gérer – comme essayer d'éviter, de se retirer de la situation, ou de se changer les idées. La deuxième phase concerne davantage la libération des émotions tant au niveau physiologique que psychologique en termes de verbalisation ou d'activités artistiques qui permettent de les exprimer, pour ensuite déboucher sur la troisième phase, qui consiste à réfléchir aux situations, à s'inscrire dans une démarche d'évaluation cognitive des situations qui suit un modèle processuel de régulation des émotions. La démarche serait à associer à un travail réflexif auprès d'adolescents sur les processus d'exploration et d'engagement, de façon à accompagner la construction identitaire à l'adolescence. Je vous remercie pour votre attention.

ÉMOTIONS ET PRISE DE DÉCISION À L'ADOLESCENCE

Marianne HABIB

Maître de conférences en psychologie du développement cognitif – Université Paris 8

Marianne Habib a soutenu, en 2012, une thèse qui portait sur l'influence des émotions sur la prise de décision chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte. Ses travaux s'appuient sur et contribuent à des théories neurodéveloppementales récentes. Ces dernières intéressent directement le travail socio-éducatif avec les adolescents les plus en difficulté, notamment parce qu'elles soutiennent, arguments scientifiques récents à l'appui, une approche très éducative, à l'image de ce qu'a montré un récent rapport américain du Conseil national de la recherche intitulé « Réformer la justice des mineurs : approche développementale ». Dans son intervention, Marianne Habib proposera de mieux comprendre le lien entre émotions et prise de décision à l'adolescence.

Bonjour à tous, merci pour cette introduction. Je remercie l'équipe organisatrice de m'avoir permis de présenter aujourd'hui certains des éléments traités dans ma thèse, et que je continue d'enseigner à l'université Paris 8 dans le cadre de mes cours sur l'effet du contexte social et des interactions sociales à l'adolescence.

L'objectif de mon intervention du jour est de présenter l'influence des émotions et de la prise de décision à l'adolescence, mais également de montrer comment les récents travaux expérimentaux mettent en évidence le rôle du contexte social et de la présence des pairs dans la prise de risque des adolescents. Ces travaux partent d'un paradoxe qui a été mis en évidence, à savoir que les adolescents présentent des compétences cognitives assez similaires à celles des adultes lorsqu'il s'agit d'évaluer les risques et de prendre en compte les conséquences à long terme de leurs actions. Pourtant, ces éléments ne se perçoivent pas nécessairement lorsque l'on interagit avec des adolescents, notamment parce qu'ils présentent une forte sensibilité aux stimulations émotionnelles et à l'environnement social, en particulier à l'évaluation sociale des pairs ou à l'exclusion par les pairs.

Les travaux qui ont été présentés ce matin ont défini la période de l'adolescence. J'ai donc beaucoup de chance, différents éléments permettant de mieux comprendre ma présentation ayant déjà été traités, notamment la construction de l'identité de l'adolescent, le rôle des émotions dans les processus cognitifs, ainsi que l'importance de l'inhibition cognitive et émotionnelle sur la mise en place de comportements dirigés vers un but. Tous ces éléments sont importants lorsqu'il s'agit de comprendre la prise de décision des adolescents. Les travaux récents mettent en évidence **l'importance d'étudier la prise de décision à l'adolescence au sein du contexte social**. Du fait de ce paradoxe entre des compétences cognitives développées et une forte sensibilité aux stimulations émotionnelle et sociales, on observe à l'adolescence **un pic de la prise de risque**, avec une courbe en U inversé. Par conséquent, les adolescents prennent plus de risques que les enfants ou les adultes dans la vie quotidienne. Ces comportements de prise de risque ont évidemment un rôle positif puisqu'ils permettent à l'adolescent de découvrir et de tester son environnement, de se préparer à la vie adulte et de faire des choix en ayant testé différentes possibilités. Deux vidéos illustrent cette prise de risque.

[Diffusion d'une vidéo] Tout se finit bien pour cette jeune fille, puisqu'elle atterrit en douceur, mais ce n'est évidemment pas toujours le cas. [Diffusion d'une vidéo] Cela n'est pas sans conséquences, ni pour soi ni pour autrui, et dans ces vidéos, les décisions étaient prises avec les amis, dans un contexte social, dans lequel ils commettent plus souvent ce type de comportement (de prise de risque) que quand ils sont seuls.

J'ai évoqué la prise de risque, qui présente une augmentation avec une courbe en U inversé illustrant un pic au moment de l'adolescence. Il s'avère que **la délinquance présente également un pic entre 15 et 20 ans** – ces chiffres viennent, par exemple, du ministère de la Justice anglais : nous observons un pic qui prend toute son ampleur aux alentours de 17 ans. Les adolescents prennent plus de risques que les enfants et les adultes, et commettent également plus de délits que les enfants et les adultes. Le rapport de 2011 d'une autorité européenne (*l'European Monitoring Center for drugs and drug addiction*) montre que les adolescents français ne sont pas en reste, puisque la moyenne de consommation de cigarettes, d'épisodes d'alcoolisation massive, de consommation de cannabis ou d'autres drogues, est légèrement supérieure à la moyenne européenne.

Récemment, les travaux sur la prise de risque à l'adolescence ont cherché à **étudier cette prise de risque dans des conditions standardisées, donc en laboratoire, mais en incluant l'effet du groupe**. Des adolescents, des adultes et des jeunes adultes ont donc passé une expérience de simulation de conduite automobile. Dans cette tâche, il faut conduire une voiture : plus on avance, plus on gagne de points. Le fait de s'arrêter revient donc à arrêter d'engranger des points. Le parcours inclut plusieurs intersections comprenant toutes un feu tricolore. Ce feu passe de temps en temps à l'orange. L'adolescent doit alors décider s'il s'arrête – ce qui correspond au comportement le plus prudent, mais il doit alors attendre trois secondes avant de repartir –, ou s'il continue à avancer. S'il avance, se présentent deux possibilités : soit il réussit à passer au feu orange et continue d'engranger des points, soit il commet un accident, et là, il doit attendre six secondes avant de repartir, perdant ainsi plus de points que ce qu'il aurait pu gagner. Dans cette tâche, les adolescents sont soit seuls, soit en présence de pairs. Les résultats comportementaux mettent en évidence que les adolescents, les jeunes adultes et les adultes présentent une prise de risques assez similaire en condition individuelle. Par conséquent, la prise de risques des adolescents n'augmente pas par rapport à celle des jeunes adultes et des adultes. Cependant, en présence de pairs, seuls les adolescents présentent une augmentation de leur prise de risques : ils passeront plus souvent au moment du feu orange. Il convient de savoir, en outre, que cette étude est menée aux États-Unis, où le feu orange dure moins longtemps qu'en France. Le fait de passer à l'orange représente donc une conduite encore plus risquée. Par ailleurs, le nombre de décisions risquées étant plus élevé, le nombre d'accidents est bien sûr également plus important chez les jeunes adolescents, mais uniquement lorsqu'ils sont en présence de pairs, pas quand ils sont seuls. **La prise de risque est donc plus importante en présence des pairs à l'adolescence, et ce même dans des situations de laboratoire.**

Afin de comprendre pourquoi cette prise de risque survient, cette tâche était réalisée dans un IRM : les pairs étaient présents à côté de l'IRM, et pouvaient commenter la tâche. Par conséquent, le participant entendait ce que lui disaient ses amis, sachant qu'il avait lui-même choisi les pairs avec qui il venait passer la tâche. Les chercheurs se sont intéressés à trois régions cérébrales qui jouent un rôle dans la prise de décision tout au long de la vie : en premier lieu, le cortex préfrontal latéral – nous avons vu que le cortex préfrontal est impliqué dans la poursuite d'un but et la résistance aux réponses impulsives, donc dans l'inhibition. Le cortex préfrontal présente une activation graduelle, c'est-à-dire que l'activation est plus importante chez les adultes de 25 ans par rapport à ceux de 20 ans et aux adolescents qui ont 15 ans en moyenne. Cependant, cette activation n'est pas influencée par le contexte social. Cela signifie que cette région du cerveau, qui permet de résister aux automatismes et aux réponses impulsives, est plus activée chez les adultes que chez les adolescents. Cependant, l'activation de cette région n'est pas influencée par le contexte social, quel que soit l'âge. Les chercheurs se sont également intéressés à deux autres régions : le striatum ventral et le cortex orbitofrontal, deux régions impliquées dans la sensibilité, l'évaluation, la prédiction et la

gestion des récompenses. En l'occurrence, la récompense correspondait à des gains monétaires, mais c'est une manière de schématiser ce que sont les récompenses de façon quotidienne dans notre vie : nos comportements visent à obtenir une satisfaction par exemple, ou l'adhésion des pairs, en tous les cas différents types de récompenses émotionnelles ou sociales. Le striatum ventral et le cortex orbitofrontal sont activés de façon à peu près similaire chez les adolescents et les adultes. En revanche, on observe une forte augmentation de l'activation de ces deux régions en contexte social, donc en présence de pairs, au sein du groupe d'adolescents. Par conséquent, **les régions impliquées dans la sensibilité aux récompenses sont plus activées en contexte social à l'adolescence.**

Les études de l'influence du groupe sur la prise de décision à l'adolescence ont montré que **les adolescents présentent une préférence pour les récompenses immédiates** – la tâche est du même type que celle des chamallows, sauf que les récompenses étaient monétaires. Ainsi, au lieu de dire : « Si tu attends, tu auras deux chamallows », il est dit aux adolescents : « Préfères-tu avoir 600 euros maintenant, ou 1 000 euros dans deux jours », « 600 euros maintenant, ou 1 000 euros dans six mois ». Puis nous regardions quelle était la préférence des adolescents pour les récompenses immédiates par rapport à des récompenses à plus long terme, et ce en présence de pairs ou seuls. Les adolescents en présence de pairs préfèrent encore plus les récompenses immédiates que lorsqu'ils sont seuls. Ils ont également une propension plus grande à l'abus d'alcool ou de cannabis, ils se conforment aussi assez massivement à la perception des risques des pairs, c'est-à-dire que quand on leur demande de percevoir les risques associés à une tâche, ils se conformeront à la perception des risques des autres adolescents. Nos travaux ont également mis en évidence une plus faible intensité du regret exprimé chez les adolescents, mais uniquement en contexte social. Lorsqu'ils sont seuls, ils sont parfaitement capables de ressentir du regret, un peu moins que les adultes, mais mieux que les enfants. En revanche, lorsqu'ils sont en contexte social, ils disent ne pas ressentir du regret. Quand nous avons présenté ces travaux dans les écoles où nous avons fait passer nos tâches, les enseignants nous ont dit : « C'est un peu comme quand on leur rend leurs copies de mathématiques, et qu'ils nous disent qu'ils s'en fichent, parce que les mathématiques ne les intéressent pas », s'ils ont une mauvaise note évidemment. Il s'agit donc d'une manière de réguler à la baisse cette émotion en disant qu'ils ne la ressentent pas en contexte social. Ces résultats divergent par rapport à ceux des adultes, le contexte social n'influençant pas autant les adultes que les adolescents – en tant qu'adultes, nous sommes évidemment tous influencés par le contexte social, mais ce dernier impacte beaucoup moins la prise de risques et ce type de comportement.

Différents travaux de neurosciences ont étudié l'activation de ces diverses régions, et ont abouti à la conclusion qu'un décalage existe entre la maturation du système de contrôle cognitif, qui régit l'inhibition, et celle du système émotionnel, qui correspond plus ou moins à la courbe que vous avez vue précédemment. Si nous considérons la première moitié de la vie de l'enfance au début de l'âge adulte, nous voyons que les régions limbiques se développent plus rapidement que les régions dédiées au contrôle cognitif. **À l'adolescence, il existe un décalage entre la maturation des régions émotionnelles et la maturation des régions dédiées au contrôle cognitif.** Par conséquent, les adolescents sont plus en recherche de sensations et d'approbation sociale, mais leur contrôle cognitif n'est pas suffisamment mature pour pouvoir réguler ce système émotionnel. Ils ont une sensibilité accrue aux récompenses, associée à une immaturité du contrôle cognitif qui conduit à une plus grande prise de risques en vue d'une recherche de récompense immédiate. Comparés aux adultes, les adolescents sont plus impulsifs, prennent moins en considération les éventuelles conséquences négatives, même s'ils sont capables de les percevoir, et s'engagent davantage dans des comportements de recherche de sensations fortes.

Des travaux qui complètent ceux de Casey, Getz et Galvan, menés par l'équipe de Laurence Steinberg, soulignent qu'un décalage existe effectivement entre ces deux systèmes, mais qu'il est également important de prendre en compte le contexte social. En réalité, **c'est au sein d'un contexte social que le décalage entre le système émotionnel et le système de contrôle cognitif s'exprime pleinement à l'adolescence**, alors que les adultes sont plus en mesure de réguler l'influence du système émotionnel, donc de réguler les comportements impulsifs. Cela conduit, par conséquent, à une plus grande prise de risque.

En conclusion, **les émotions et le contexte social ont un impact assez important sur la prise de décision à l'adolescence**. Les adolescents sont donc plus en recherche de sensations, et présentent une sensibilité accrue aux récompenses ainsi qu'une plus grande impulsivité. Par conséquent, les émotions et le contexte social affectent leur jugement. En outre, leur système de contrôle cognitif immature n'est pas en mesure de réguler ces comportements, ce qui conduit à une plus grande prise de risques. Si j'appuie sur le fait que le jugement des adolescents est affecté, c'est parce qu'à l'heure actuelle, **depuis les années 2009 environ, un débat se tient sur l'influence de ces études sur le plan judiciaire**, en particulier aux États-Unis. De ce que je sais, les infractions commises par les mineurs sont majoritairement non violentes, la récidive reste minoritaire, et les délits sont souvent limités à la période de l'adolescence. Le débat actuel serait de dire qu'il existe une particularité développementale des adolescents qui justifie un traitement judiciaire différent par rapport à celui des adultes. Lorsque des décisions de justice sont mises en place, il est nécessaire de tenir compte bien évidemment de la responsabilité de l'adolescent puisqu'il n'en est pas dénué et qu'il est capable de prendre conscience de ses actes. Cependant, il convient aussi de considérer une certaine immaturité de son développement qui conduit, entre autres, à une altération de son jugement, en particulier lorsqu'il est en contexte social. Il est également important d'éviter d'affecter son développement psychologique et cognitif ultérieur, puisque son développement émotionnel – ses stratégies de régulation émotionnelle, par exemple – est encore inachevé. Il est donc important de prendre des mesures qui lui permettent de continuer à se développer, donc de ne pas affecter son développement. Ce champ d'étude influence les décisions de la Cour suprême américaine concernant la justice des mineurs. Il est vrai que dans certains États américains, les mineurs peuvent être jugés comme des adultes à partir de 16 ans, ce qui signifie qu'ils peuvent être passibles de réclusion à perpétuité sans libération conditionnelle, ou de peine de mort. La Cour suprême des États-Unis a donc rendu différentes décisions de justice. Ainsi, la décision Miller contre Alabama en 2012 conclut que l'État ne peut pas requérir la peine de prison à vie sans libération conditionnelle pour les individus de moins de 18 ans, même en cas d'homicide. L'argument qui a été présenté consistait à dire que la science de façon générale et les sciences sociales en particulier supportent les conclusions des avocats, qu'il est de plus en plus clair que le cerveau de l'adolescent n'est pas encore pleinement mature et que les systèmes liés aux fonctions exécutives, donc à l'inhibition, tels que le contrôle des réponses impulsives, la planification à long terme et l'évitement des risques, ne sont pas encore parfaitement matures. Ces décisions mettent l'accent sur les différences psychologiques, comportementales et cérébrales existant entre les adolescents et les adultes. En réalité, certaines décisions utilisent l'argument que, comme les personnes qui travaillent dans le champ judiciaire et dans celui la protection de la jeunesse, et ainsi que les parents le savent, le contexte social joue un rôle très important dans la décision des adolescents. La science, ici, cherche à venir appuyer les observations régulièrement effectuées par les personnes au contact des jeunes, en soulignant ces différences psychologiques, comportementales et cérébrales.

LE CONTEXTE DU PLACEMENT : UN GÉNÉRATEUR D'ÉMOTIONS

Nadine LANCTÔT

Chaire de recherche du Canada, département de psychoéducation – Université de Sherbrooke

Nadine Lanctot, du département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke, est titulaire de la chaire de recherche du Canada sur la délinquance des adolescents et des adolescentes. Elle a publié de nombreux travaux, en particulier sur les jeunes filles en grande difficultés ou avec des problèmes de comportement.

Je vais vous parler des adolescentes qui sont placées en centres jeunesse. Ce sont des institutions où les jeunes sont placés, que ce soit en milieu ouvert pour la plupart des unités d'hébergement, ou en milieu fermé. J'ai mené cette étude avec une étudiante de doctorat et une collègue du centre jeunesse de Québec.

Avant de vous présenter le contenu d'une façon plus spécifique, je vais vous mettre dans le contexte de la recherche que j'ai menée. Il s'agit de méthodes longitudinales qui comportent des questionnaires. J'ai rencontré cent quatre-vingt-deux adolescentes placées dans des centres jeunesse à Montréal, quand elles ont été admises en placement. Des questionnaires leur ont ensuite été soumis trois mois plus tard, six mois plus tard, douze mois plus tard, dix-huit mois plus tard, puis au passage à l'âge adulte. Je dispose donc d'une multitude de données sur les cognitions, les émotions, les comportements, les relations de ces adolescentes. En outre, nous avons également eu accès à tous les services reçus par cette cohorte d'adolescentes, de la naissance jusqu'à la fin de l'adolescence. J'ai réalisé cette étude quantitative d'envergure, et il y a deux ou trois ans, j'ai rencontré, au passage à l'âge adulte, un sous-échantillon de cette vaste cohorte, soit une vingtaine de jeunes femmes, pour mener des entretiens qualitatifs. Elles avaient en moyenne 19 ou 20 ans, et je voulais entendre ce qu'elles avaient à dire à propos de leur parcours de placement, plutôt que de leur donner une panoplie de questionnaires structurés. Nous avons donc écouté ce qu'elles avaient à dire maintenant qu'elles étaient de jeunes femmes sorties des centres jeunesse.

Je dois d'abord vous expliquer le contexte des mesures de placement au Québec. Peu de filles sont placées pour des motifs de délinquance. La plupart d'entre elles sont placées pour des troubles du comportement. Elles n'ont donc pas nécessairement commis des délits, mais elles manifestent des comportements qui peuvent compromettre leur propre sécurité et leur développement, ou encore la sécurité d'autrui. Ces filles sont prises en charge et placées sous la loi de la protection de la jeunesse. Par conséquent, quasiment la moitié des adolescentes de mon échantillon a été placée pour des motifs de protection de la jeunesse sous le motif de troubles du comportement. Le reste des adolescentes a été placé pour divers motifs, que ce soit pour des mauvais traitements physiques, sexuels ou psychologiques qu'elles ont subis, pour de la négligence, quelquefois pour de l'abandon, et une fille qui vit une crise familiale est également en placement.

Bien que ces adolescentes étaient surtout placées pour des troubles du comportement, nous disposons d'informations qu'elles nous ont elles-mêmes rapportées au passage à l'âge adulte, selon lesquelles plusieurs d'entre elles ont été victimes de diverses formes de maltraitance ou de négligence. Selon ce que les jeunes femmes nous rapportaient elles-mêmes alors qu'elles avaient 19 ans, 20 ans, 21 ans, 52 % ont rapporté avoir été victimes d'abus émotionnels pendant leur enfance, 39 % d'abus physiques, 27 % d'abus sexuels, un plus de la moitié de négligence physique, et 70 % de négligence émotionnelle. Ce chiffre est immense. Nous traitons aujourd'hui des émotions, et 70 % de ces jeunes femmes ont indiqué avoir été victimes de négligence émotionnelle au cours de leur enfance dans leur propre famille. La négligence émotionnelle consiste à les rabaisser et à leur donner une image négative d'elles-mêmes – leurs parents leur disaient

qu'ils ne voulaient pas d'elles, qu'ils auraient préféré qu'elles ne soient pas nées, etc. Par conséquent, un vide s'est installé très tôt chez cette cohorte d'adolescentes au point de vue émotif.

Les questionnaires que nous avons utilisés nous permettent d'évaluer la gravité, donc la sévérité, de la maltraitance vécue. 25 % à 30 % des jeunes femmes rapportaient avoir subi de la maltraitance ou de la négligence sur un seuil de gravité qu'elles qualifiaient de « sévère » à « extrême ». Même si ces adolescentes étaient majoritairement placées pour des troubles du comportement, nous savons que leur parcours de vie est marqué pour plusieurs d'entre elles par la négligence et la maltraitance. Ces adolescentes sont entrées en placement, et bien sûr, le placement en soi s'accompagne d'une panoplie d'émotions. Nous avons réalisé une série de trois entretiens qualitatifs avec vingt jeunes femmes au tournant de l'âge adulte, et au cours du premier entretien, nous avons présenté à chacune d'entre elles son parcours de placement. Nous disposons donc de toutes les données cliniques et administratives pour reconstruire les parcours de placement des adolescentes, c'est-à-dire l'âge au premier placement, le nombre de placements, de déplacements, de changements d'unité d'hébergement, etc. Nous avons schématisé ces parcours de placement, et nous avons demandé aux adolescentes de nous dire comment elles se sentaient face à leur parcours de placement, quels en étaient les moments marquants pour elles, comment elles se sentaient, à quoi elles pensaient quand elles entraient en placement et quand elles changeaient de lieu de placement. Nous disposons donc d'un matériel très riche, notamment sur le plan des émotions qu'elles ont vécues tout au long de leur parcours de placement.

Différentes émotions sont ressorties de leur discours. En premier lieu, le sentiment de trahison est omniprésent : « *Je ne peux pas croire que mes parents m'aient placée, qu'ils m'aient abandonnée de la sorte. Quand on fait des enfants, ce n'est pas pour les placer.* » Ce sentiment était très présent, en lien avec les comportements ou la décision des parents de placer l'adolescente, mais aussi beaucoup de colère, de tristesse, de méfiance, d'incertitude, et le sentiment de ne pas avoir de chez-soi.

Par exemple, nous avons demandé à Amélia : « *Tu ne t'attendais pas du tout à ce que les policiers débarquent chez toi ?* » Elle a répondu : « *Non, je n'en avais aucune idée, c'est ma mère qui a pris la décision. Il a dû se passer un événement, peut-être que je n'étais pas rentrée, mais il y a dû y avoir quelque chose, et là, ma mère s'est dit que c'était assez. Elle a donc communiqué avec l'intervenante, puis avec les policiers, qui sont venus me chercher. Mais moi, je ne savais pas que ça allait se passer comme ça.* » « *Comment te sentais-tu à ce moment-là ?* » « *J'en voulais à ma mère. J'ai crié, j'étais fâchée, je n'en revenais pas qu'elle me traitait comme ça, qu'elle me faisait ça, et qu'elle m'enfermait là-bas.* » Elle exprime un sentiment de trahison, la surprise de l'arrivée des policiers au domicile, puis son placement en centre jeunesse, sans que sa mère ne lui ait rien dit.

Un autre exemple est celui d'Axelle. « *Peux-tu me décrire ce qu'il s'est passé ce jour-là ?* », en faisant référence à son entrée en placement. « *J'avais plein de sacs poubelle, pas de valise, juste des sacs à poubelle. Je suis rentrée. Elle m'a donné ma chambre. Elle m'a donné des affaires aussi : une brosse à dents, des peignes, n'importe quoi, tout ce qu'il faut. Puis je suis restée dans ma chambre. Je n'ai même pas déballé mes affaires, j'étais tellement traumatisée. Puis je n'ai parlé à personne, je restais dans mon coin, je restais enfermée, je ne voulais rien savoir de personne, parce que j'étais justement traumatisée. Oh my god, je ne savais pas comment ça se passait !* » Le choc à l'entrée a donc été défini comme un traumatisme.

Nous pouvons bien sûr imaginer qu'entrer en placement ne doit pas provoquer beaucoup d'émotions positives pour les adolescentes, quoique certaines d'entre elles nous aient parfois rapporté un vrai soulagement d'entrer en placement dans un lieu qu'elles concevaient comme

étant sécuritaire. Ce qui m'a le plus surprise dans les propos des adolescentes, c'est leur besoin de verbaliser d'être accueillies de façon sécurisante et chaleureuse, alors qu'on pourrait penser que cet accueil va de soi. Quand nous leur demandions de parler d'une fois où cela s'était bien passé, les adolescentes racontaient systématiquement la même histoire : « *Ça s'est bien passé parce que l'intervenante, mon éducatrice, m'a laissée tranquille, est venue s'asseoir à côté de moi sans me demander de lui raconter ma vie, et m'a permis d'être assise et de simplement pleurer.* » C'est donc d'abord un espace où on peut être accueillie, s'asseoir tranquillement, et avoir le droit de pleurer.

Une fois l'entrée en placement établie, ces adolescentes ont un parcours de placement, c'est-à-dire que la majorité d'entre elles ont vécu plus d'un placement. Elles ont été placées en moyenne à 13 ans, et la durée moyenne de leur placement, donc le temps total passé en placement, était d'environ deux ans et demi. Chacune a vécu en moyenne un peu plus de trois placements. Elles sont sorties d'un placement mais pour revenir en placement parce que la sortie avait été infructueuse, c'est-à-dire que les troubles du comportement se sont encore manifestés, ou que les situations de maltraitance sont à nouveau survenues dans leur famille. Elles sont donc revenues en placement. Par conséquent, elles ont connu beaucoup de va-et-vient, et si on compte le nombre de leurs déplacements, c'est-à-dire le fait d'être placées, de retourner dans leur famille, de revenir en placement, et d'être déplacées dans une autre unité d'hébergement, elles cumulent en moyenne près de cinq déplacements. En outre, bien sûr, elles ont à leur actif un nombre d'intervenants qui varie de deux à vingt, avec une moyenne d'un peu plus de trois intervenants responsables de leur suivi. Oui, il y a le placement, mais il y a surtout beaucoup d'instabilité dans leur placement, c'est-à-dire que ces adolescentes ont été exposées à de nombreux changements d'intervenants. Au sein même des centres jeunesse, cela signifie beaucoup de roulements du personnel, avec des éducateurs qui arrivent, d'autres qui partent, que cela soit pour des congés maladie, parentaux, pour changer de travail ou d'unité d'hébergement. Le changement d'intervenants est donc très fréquent. De plus, de nombreux changements sont opérés au sein même du groupe de pairs. Ainsi, en règle générale, douze adolescentes sont placées dans une même unité, dans un même lieu d'hébergement. Bien sûr, certaines partent, d'autres arrivent, et ces changements créent aussi beaucoup d'instabilité. Par exemple, l'adolescente qui est placée à très long terme et qui voit ses pairs sortir de placement alors qu'elle reste ressentira beaucoup d'émotions. Les déplacements, pour toutes sortes de bonnes et de moins bonnes raisons, sont donc fréquents. Une adolescente peut être transférée dans une unité d'hébergement parce qu'on estime que cela répondrait mieux à ses besoins. Certaines sorties de placement sont également infructueuses : on considère qu'une fille est prête à sortir, mais un mois plus tard, les troubles du comportement refont surface, et l'adolescente revient en placement. L'instabilité se manifeste aussi par des durées de placement qui se prolongent. La situation est alors révisée, et le juge ordonne une prolongation de placement. En outre, bien sûr, à travers le placement, il peut y avoir des fugues.

Les jeunes femmes nous ont parlé de ce qu'elles ont vécu pendant leur parcours de placement, et nous avons relevé une panoplie d'émotions, pour la plupart très négatives : « *j'étais enragée* », « *ça me rendait malade* », « *je me sentais abandonnée* », « *ça me déstabilise* ». En revanche, quelques-unes d'entre elles ne voulaient plus sortir de leur unité d'hébergement, parce qu'elles savaient qu'elles retourneraient dans leur famille très dysfonctionnelle voire dangereuse pour elles : elles avaient un sentiment d'insécurité – « *je me suis mise à pleurer* », « *je ne suis plus moi-même* », de la colère exprimée envers une éducatrice : « *va-t'en, je ne veux plus rien savoir de toi* ». Les adolescentes ont donc rapporté avoir subi beaucoup d'instabilité. Je vous fais part d'un extrait que nous avons reçu : « *Je n'ai pas choisi d'aller en famille d'accueil, d'aller en foyer de groupe, d'aller partout là-dedans. Ce n'est pas moi qui*

ai pris cette décision, ce n'est pas moi qui ai chamboulé ma vie, ce n'est pas moi qui décidais de partir d'une place à l'autre, puis à une autre, puis à une autre. Ce n'est pas un mode de vie pour un enfant. Je ne voudrais pas faire vivre ça à mes enfants. » L'adolescente dit qu'elle n'a rien choisi de tout ça, qu'elle ne comprend pas ce qui lui arrive, et qu'être déplacée sans arrêt d'un endroit à un autre n'est pas une façon de traiter un enfant. Il y a donc beaucoup d'incompréhension, de tristesse, de colère, de frustration, de sentiment de rejet et d'abandon. Cette adolescente nous disait qu'elle n'aimait pas les changements, que cela la déstabilisait : *« À chaque fois que j'arrive dans une nouvelle place, je suis déstabilisée, je ne suis pas moi-même, je me sens insécure, puis je me protège. »* Ainsi, derrière les apparences de comportement d'opposition, de provocation, je pense que nous pouvons déceler beaucoup d'insécurité, et que la fermeture aux autres est une façon pour les adolescentes de se protéger émotivement.

Les adolescentes qui étaient déplacées ont également rapporté beaucoup d'émotions négatives : *« j'ai le sentiment de ne pas être moi-même », « je me sens bousculée pour m'adapter », « j'ai le sentiment de ne pas avoir de voix », « j'ai l'impression que je peux rien dire », « je n'ai pas ma place ».* Elles expriment le sentiment d'être déstabilisées, en insécurité, et incomprises. Noémie nous disait : *« Quand je suis rentrée, ils m'ont accueillie. Après ça, je suis allée porter mes affaires en bas, puis je me suis enfermée dans ma chambre. Je n'ai même pas soupé, je n'ai rien fait. Je suis restée dans ma chambre. Je ne suis pas sortie de ma chambre, je n'étais pas bien. Elle a essayé de me faire sortir, mais je n'ai pas voulu. »* *« À quoi pensais-tu à ce moment-là ? »* *« Je pensais probablement à fuir. C'est quand même une épreuve assez éprouvante : tu t'en vas dans une famille que tu ne connais même pas, une ville où tu ne connais personne, tu n'es pas dans ton élément. Moi, je ne me sentais vraiment pas à ma place. »* Des adolescentes nous disaient également : *« J'arrive dans une nouvelle famille d'accueil, je suis assise autour de la table, la famille est très généreuse, ils m'accueillent, mais je les regarde heureux, comme une famille autour de la table, et je n'ai absolument pas ma place dans cette famille. Je ne peux pas me donner le droit d'être heureuse, je n'appartiens pas à ce milieu. »*

Une autre source d'instabilité subie par les adolescentes correspond aux changements d'intervenants, qui provoquent beaucoup d'appréhension, le sentiment d'être un numéro, un pion sur un jeu d'échecs. Les changements d'intervenants provoquent beaucoup de symptômes anxieux et de déception. Ainsi, Jade nous disait : *« Je parlais beaucoup avec les éducatrices. Quand je suis partie, donc quand j'ai changé d'unité d'hébergement, ou quand les éducatrices partaient d'elles-mêmes, ça me fait de la peine. J'ai pleuré plus pour les changements d'éducatrices que pour ma propre mère. C'était quelque chose pour moi. »*

Une autre source d'instabilité peut être liée à la durée du placement qui se prolonge. Les adolescentes ont une ordonnance de placement, mais la loi prévoit des révisions, et le placement peut être prolongé si on estime que la sécurité pour le développement de l'adolescente est encore compromise. L'adolescente peut donc apprendre, du jour au lendemain, qu'elle restera placée encore pour trois mois, six mois, un an, voire jusqu'à ses 18 ans. Évidemment, ces décisions s'accompagnent d'un sentiment de perdre le contrôle, d'être trahie par ses parents, ainsi que de sentiments d'incertitude et d'injustice. Julia nous disait : *« Quand je suis rentrée, c'était en janvier, et je devais rester placée pour trois mois, mais ils m'ont dit que je resterais un an. Je me suis mise à pleurer. Je me suis cachée, et j'ai pleuré. J'ai attendu que le rendez-vous finisse. Après, elle me dit : Encore six mois de plus"– parce qu'après un an, je suis supposée être calme. Remplis tes objectifs. "Mais je n'ai rien fait ! Ce qui m'énerve, c'est que je n'ai rien fait. Une année de placement de plus, mais pourquoi ? »* Beaucoup d'émotions négatives ont donc été exprimés tout au long du parcours de placement, beaucoup d'incompréhension, de sentiment d'injustice, de colère, de trahison,

alors que nous sommes supposés profiter de cette parenthèse dans la vie des adolescentes pour faire de la réadaptation, pour les aider à mieux se développer. Or elles ont en elles tant d'émotions négatives, et elles sont, pour plusieurs, victimes de ce qui leur arrive. Bien sûr, tout cela doit être traité dans un contexte beaucoup plus global : ces adolescentes ont une histoire, des troubles du comportement, mais elles sentent qu'elles ont très peu d'emprise sur leur parcours de placement, et plus largement sur leur parcours de vie.

En revanche, certaines adolescentes provoqueront l'instabilité de leur parcours de placement en fuguant et en demandant elles-mêmes d'être déplacées, de changer de lieu d'hébergement. Ces fugues ou ces déplacements provoquent de la peur et de l'incertitude, mais surtout, des émotions positives étaient rapportées par ces adolescentes qui partaient en fugue ou qui demandaient à être déplacées. Elles avaient le sentiment de reprendre le contrôle, d'être libres, recherchées, voire désirées, un sentiment de satisfaction et de soulagement. Annabelle nous disait : *« J'ai décidé de fuguer, de faire des conneries pour changer de famille. J'étais quand même intelligente. Je savais que si je faisais des conneries, ma mère allait venir. Je savais que si je fuguais, c'était une façon de fuir les problèmes, je fuyais mes problèmes comme ça. Quand je n'étais pas bien, je m'arrangeais pour être bien, de faire des niaiseries pour être bien, pour qu'ils me changent de famille d'accueil. C'était donc déjà tout planifié. »* Émilie nous disait également : *« Je me sentais comme une balle, comme un pion qu'on pouvait placer où l'on veut. C'est pour ça qu'un peu avant mes 18 ans, je suis partie, car j'étais écœurée. Personne n'allait jouer avec moi comme ça. Je me suis dit : ce n'est pas vrai qu'à mes 18 ans, je me retrouverais avec mes sacs poubelle à la rue, sans rien. Alors, ciao, bye ! »* L'adolescente a donc décidé de fuguer.

Ce que je retiens du discours des adolescentes, de la façon dont elles parlent de leur parcours de placement, c'est que **leurs émotions sont étroitement liées à leur capacité ou à leur incapacité d'agir**. Pour les adolescentes qui rapportaient avoir le sentiment de ne pas avoir d'emprise sur leur propre vie, on voyait apparaître beaucoup de problèmes intériorisés, toutes les émotions que je vous ai nommées : tristesse, anxiété, voire symptômes dépressifs, méfiance, sentiment d'incompréhension, se sentir comme un numéro, ne pas se sentir écoutée. En conséquence, on voyait une déconnexion émotionnelle, une fermeture face aux intervenants, aux réseaux d'aide et de soutien, une méfiance, ainsi que beaucoup d'isolement. En contrepartie, les adolescentes qui décidaient ou qui avaient un sentiment d'avoir de l'emprise sur leur propre vie allaient vers des comportements à risques. Nous avons entendu toutes sortes d'histoires, de fugue, de prostitution, d'exploitation sexuelle, de surconsommation de drogue et d'alcool, accompagnées par de l'affirmation, de l'opposition, de la prise de risques, ainsi que le sentiment de liberté. Ces adolescentes se mettaient bien sûr dans des contextes très dangereux pour leur propre sécurité et leur développement. Nous avons entendu des histoires d'exploitation sexuelle très graves, mais aux yeux des adolescentes, à ce moment-là, elles reprenaient le pouvoir sur leur propre vie, elles étaient maîtres de leur destinée. C'était une façon pour elles de s'affirmer et de reprendre un certain contrôle.

Vous devez savoir qu'au Québec, les interventions s'appuient grandement sur ce qu'on appelle les pratiques probantes, les meilleures pratiques qui sont appuyées par la recherche, empirique. Les programmes implantés dans les services misent beaucoup sur le développement des habilités sociales, sur la régulation de la colère, sur la gestion du stress. Nous voulons inculquer aux adolescentes des habilités sociales. En revanche, les adolescentes nous disent assez clairement qu'elles veulent avoir du contrôle sur le cours de leur propre vie. Ce n'est pas « je veux apprendre comment parler correctement, comment gérer mon stress, comment réguler ma colère » ; c'est plutôt : « est-ce que je peux avoir un certain contrôle sur le cours de ma vie ? » Bien sûr, le développement des habilités sociales est important pour

assurer le sain développement de ces adolescentes, mais en même temps, il faut prévoir un espace pour leur donner un certain contrôle, afin qu'elles sentent qu'elles ont une emprise sur le cours de leur vie.

Pour terminer, voici quelques pistes d'intervention : laisser un espace à l'expression des émotions lors des déplacements, lors de l'entrée en placement, lors des changements d'intervenants. Ce discours est beaucoup basé sur la régulation des émotions : pouvons-nous laisser ces filles être en colère quelque temps, les laisser pleurer, leur laisser cet espace pour exprimer leurs émotions sans leur montrer une formule de comment bien les exprimer ? Cela viendra plus tard. Il faut d'abord les laisser exprimer leurs émotions, reconnaître la légitimité des diverses émotions et les exprimer. Il faut également informer les jeunes des décisions prises à leur égard, faire preuve de transparence dans tout le processus de décision. Il faut leur présenter les maisons, les familles, leur expliquer le processus, leur dire comment la situation sera gérée, comment elles seront accompagnées dans le processus, leur annoncer que leur intervenante ou éducatrice partira bientôt, et qu'elles participeront au choix de la personne qui la remplacera, quelqu'un avec qui elles s'entendront bien, plutôt que d'apprendre le matin même que l'éducatrice quittera l'unité d'hébergement. Il convient donc d'impliquer les jeunes dans le fonctionnement des lieux d'hébergement. Nous implantons dans quelques unités d'hébergement, pour des adolescentes, une nouvelle approche d'intervention qui se base sur la communauté d'entraide et de justice. Cela correspond, à mon avis, à une façon de donner une voix aux adolescentes afin qu'elles puissent participer à la vie au sein de l'unité d'hébergement. Une autre piste consiste à concevoir l'alliance thérapeutique comme une entente réciproque sur les objectifs et les moyens de traitement. L'alliance thérapeutique n'est pas seulement la qualité des liens émotionnels et affectifs entre le jeune et son intervenant ; c'est aussi une entente réciproque sur les objectifs de traitement et sur les moyens pour y parvenir. Bien sûr, il convient d'instaurer au sein de l'unité d'hébergement un climat social qui favorisera les liens de confiance et la sécurité. Enfin, il faut offrir des opportunités concrètes pour permettre aux jeunes de faire des choix éclairés. Je vous remercie.

TABLE RONDE : EMPATHIE ET CULPABILITÉ : LES ÉMOTIONS AU CŒUR DU LIEN SOCIAL

Animée par Bernard Guzniczak, chargé d'édition à l'ENPJJ et rédacteur en chef de la revue Les Cahiers Dynamiques

Bérengère DEVILLERS

Sexologue et psychothérapeute – Groupe Antigone / Centre d'expertise en psychotraumatisme et psychologie légale – Université de Liège

Bérengère Devillers a été assistante sociale et a travaillé pendant dix ans en hôpital psychiatrique en tant que sexologue. Depuis 2013, elle a rejoint le groupe Antigone, qui est une unité de psychotraumatisme et de psychologie légale de l'université de Liège, en tant que sexologue et psychothérapeute. Ce groupe allie des activités d'interventions cliniques à des activités de recherche et de formation.

Jean-Jacques CHAUCHARD

Responsable d'unité éducative – STEMO Montpellier

Jean-Jacques Chauchard a été professeur technique et éducateur avant d'être responsable d'unité dans un service de milieu ouvert à Montpellier, ce qui l'a amené à travailler pendant plus de dix ans autour d'ateliers de création radiophonique avec des jeunes de la Protection judiciaire de la jeunesse.

Dominique YOUNG

Chercheur en philosophie – ENPJJ

Dominique Young a lancé les 17^{es} journées de la valorisation de la recherche avant de partir à la retraite. Il est docteur en philosophie, et a été durant des années formateur d'éducateurs et de directeurs. Il a encore récemment encadré des mémoires où la question de l'empathie en particulier était très importante.

Bérengère Devillers, quelles sont les particularités et l'intérêt de l'approche du Good Lives Model ?

Bérengère Devillers

Bonjour à tous, et merci aux organisateurs de m'avoir invitée. C'est un plaisir pour moi d'être là aujourd'hui parmi vous. Je vais tout d'abord revenir sur la traduction du « Good Lives Model ». Plusieurs traductions sont communément admises, les plus connues étant celles de « modèle de bonne vie » ou « modèle de vie satisfaisante » ou encore « modèle de vies saines ». Il faut savoir que le groupe Antigone, dans lequel je travaille, n'adhère pas vraiment à ces définitions. En effet, nous trouvons que les traductions françaises proposées enferment le sujet dans une vision prescriptive de ce que devraient être les besoins, qu'elles laissent entendre qu'il y aurait des besoins universels auxquels tous les individus devraient répondre. Or nous ne nous y retrouvons pas et cela ne correspond pas à l'intention de Ward qui veut faire référence à une manière de vivre qui est bénéfique pour le sujet lui-même. Je vous propose donc de garder l'appellation anglophone, « Good Lives Model ».

Je vais revenir à l'émergence de ce modèle : il s'agit d'un modèle de réhabilitation qui a vu le jour au début des années 2000 sous l'impulsion de Tony Ward, tout d'abord pour le public des auteurs d'infractions à caractère sexuel. Cependant, il s'est rapidement étendu à d'autres populations, notamment les auteurs de violences domestiques, le public psychiatrique, et ce pour le public aussi bien adolescent qu'adulte. D'autres adaptations ont depuis vu le jour, notamment à l'initiative d'un service français, l'ARCA, qui est spécialisé en recherche et en intervention en délinquance sexuelle, et où le directeur, Erwan Dieu, a adapté le Good Lives Model au public radicalisé. Plusieurs expériences ont également été menées en Belgique,

notamment une à l'hôpital des Marronniers, à Tournai, dans une unité de défense sociale qui accueille des délinquants sexuels. L'équipe a décidé, suite à une formation, de reprendre les outils du Good Lives Model et de les adapter avec les patients, afin qu'ils correspondent à leur langage, à leur niveau de compréhension et donc à leurs besoins.

Le GLM se veut avant tout humaniste, positiviste et tout à fait écologiste, parce qu'il tient compte des différents systèmes qui gravitent autour de la personne. Il a pour première cible de traitement le développement des besoins humains fondamentaux. Sa deuxième cible est la réduction du risque de récidive, mais qui se veut être un effet de la poursuite du bien-être et des besoins des personnes. Le Good Lives Model comprend des principes théoriques et des implications cliniques. Selon un principe prioritaire au niveau théorique, nous considérons que le délinquant est animé par les mêmes besoins humains que tout un chacun, mais que les voies qu'il emprunte ne sont pas pro-sociales. Nous mettrons donc la notion de besoin au centre de la prise en charge, bien plus que le passage à l'acte délinquant. Le principe clinique qui me paraît être le plus en lien avec le thème qui nous occupe aujourd'hui est peut-être la notion de responsabilité à substituer à celle de culpabilité. Je ne connais pas précisément votre cadre légal protectionnel de la jeunesse. En Belgique, dans les mesures qui sont privilégiées par le magistrat de la jeunesse dès lors qu'un jeune a commis un fait qualifié d'infraction, nous retrouvons les mesures réparatrices, mais dans une visée de responsabilisation du jeune, de prise en compte des conséquences dommageables pour les victimes. Tel est le mandat qui est confié aux équipes chargées du suivi du jeune. Dans le cadre de la philosophie du modèle GLM, nous verrons s'opérer un glissement de la notion de responsabilité, qui reposait avant tout sur les épaules du jeune, vers celles de l'intervenant psychosocial et de son environnement proche : les familiers, mais aussi tous les intervenants gravitant autour du jeune.

Par quoi cela passe-t-il concrètement ? Tout d'abord le GLM est attentif à la définition du problème. Bien souvent, le problème est libellé soit dans les rapports qui ont été rédigés au sujet du jeune, soit dans l'ordonnance qui précise notamment la qualification des faits. Nous laisserons cela de côté, et nous repartirons avec le jeune de la définition du problème tel qu'elle se pose pour lui, dans l'ici et maintenant. Nous ne repartirons donc pas du passé, mais nous nous centrerons sur les conséquences pour lui et pour son environnement dans le présent, ce qui suppose que nous devons nous accorder sur les buts et objectifs de la prise en charge. Le jeune et les intervenants seront donc associés aux différentes phases du plan de traitement, où les intervenants psychosociaux auront également une responsabilité. Par conséquent, ils s'engageront à réaliser des démarches avec le jeune.

Par quoi passe encore cette responsabilité ? L'intervenant psychosocial devra créer les conditions propices à un engagement et à un maintien du jeune dans la prise en charge. La notion de disposition au traitement (Treatment Readiness, Ward et al., 2004) nous éclaire ici sur cette question de l'engagement tant de l'utilisateur que de l'intervenant dans le processus de changement. En effet, la disposition au traitement est définie comme étant « la présence de caractéristiques (états et dispositions) dans le chef du délinquant mais aussi de la situation thérapeutique qui sont susceptibles de promouvoir l'engagement dans la thérapie et donc l'amélioration des aptitudes au changement thérapeutique » (Ward et al., 2004).

Il existe également un langage assez particulier qui devra être adapté aux besoins et au niveau de développement du jeune. Tony Ward avait initialement énoncé onze besoins fondamentaux, et le GMAP, qui est le service en Nouvelle-Zélande ayant adapté le GLM pour les adolescents, a réduit le nombre de besoins à huit. Les besoins couvriront surtout la santé (émotionnelle, en général et sexuelle) ainsi que les besoins de réalisation, d'amusement, de trouver un sens à sa vie et de développer des relations. Nous travaillerons beaucoup tout ce qui est du registre des émotions, soit tout d'abord pouvoir identifier ses émotions avant de

pouvoir les gérer. Dans les questions en lien avec le modèle de réhabilitation, il est vrai que nous travaillons le lien social. Or, dans l'optique GLM, nous ferons d'abord passer le lien social par un lien à restaurer du jeune vis-à-vis de lui-même. Dans l'optique GLM, nous considérerons que travailler le lien social et la réparation d'un dommage vis-à-vis de la société sans se soucier d'abord d'une réparation à l'encontre du jeune est anticipé, par rapport au fait de vouloir d'emblée se lancer dans une logique de réparation. Par conséquent, un accent est mis sur une alliance thérapeutique, et le jeune se sentira beaucoup plus concerné puisque nous partirons de sa définition à lui du problème, telle qu'elle se pose pour lui avant tout. Il pourra alors retrouver un sens, et quelque part, sortir un peu de cette stigmatisation, de cet étiquetage qui lui pèse et qui est souvent lié à tout son parcours, ou qui transparait au travers des différents rapports, des diverses rencontres avec le magistrat ou les intervenants. Cette optique de travail pourra permettre également au jeune de sortir de ses mécanismes de défense, de faciliter une distanciation par rapport aux mécanismes habituels de minimisation, de déni, d'opposition, et nous verrons que les équipes ou les intervenants qui s'imprègnent de principes liés au GLM pourront s'inscrire davantage dans des rapports relationnels s'éloignant de rapports d'opposition, de recadrage (tels que souvent vécus par les équipes).

Pour revenir sur l'expérience menée aux Marronniers, il a été constaté, dans les effets au premier plan, une amélioration de la qualité relationnelle avec les patients. Ceux-ci étaient tout à fait étonnés que l'équipe se détache du travail centré exclusivement sur les passages à l'acte, la récidive, les perspectives de réhabilitation, pour s'intéresser à leurs besoins. Le deuxième effet observé concerne le bien-être des travailleurs, qui s'est traduit par une réduction significative du taux d'absentéisme. L'équipe psycho-sociale ressentant en effet davantage de plaisir à travailler les forces plutôt que les déficits de leurs patients.

Avec le jeune, nous travaillons aussi la question de la responsabilité active : toujours dans la notion d'ici et maintenant, que pourra engager le jeune, par exemple si un membre de la famille est toujours très préoccupé, s'il s'agit d'un abus intrafamilial, par la réalité du risque au quotidien ? Que peut dire le jeune de son rapport à la sexualité, mais vraiment dans l'ici et maintenant et dans des perspectives futures, dans ce qu'il peut mettre en place pour rassurer sa famille ? Nous travaillons donc le projet du jeune centré sur ses besoins et son avenir, et beaucoup moins le passé. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de place pour le travail sur l'empathie, sur les habilités relationnelles, personnelles et sociales, mais nous nous recentrons d'abord sur le jeune, sur les situations d'adversité qu'il a pu rencontrer durant sa trajectoire de vie afin de favoriser une expression libre de ses émotions. Comme nous l'avons vu avec notre collègue Nadine Lanctôt, bien souvent, nous pointons du doigt tous les éléments de victimisation, maltraitance sexuelle, négligence, mais nous oublions tout l'effet des violences plus émotionnelles, plus insidieuses, qui ont également des effets tout à fait délétères sur le développement du jeune. Ainsi, nous trouvons important de travailler toute cette reconnexion du jeune à ses différents états émotionnels, afin qu'il puisse distinguer le registre des idées, des émotions, des sensations physiologiques, pour ensuite pouvoir refaire ce travail vis-à-vis du passage à l'acte.

Le GLM offre un cadre conceptuel et opérationnel utile aux professionnels pour intégrer une gamme d'évaluations et d'informations, de supports théoriques et d'outils d'intervention, dans la perspective d'une compréhension riche, cohérente et complémentaire des (et avec leurs) usagers.

Jean-Jacques Chauchard affirme ne pas être un spécialiste de l'empathie, alors que tout son travail tourne autour de l'empathie. C'est ce qu'il va nous expliquer en évoquant le travail radiophonique.

Jean-Jacques Chauchard

Merci de m'avoir invité et de me donner la parole. Je vais vous parler d'une approche complémentaire de celle que nous venons d'entendre, de l'autre côté de la frontière belge. C'est quelque chose que vous connaissez peut-être davantage – en tout cas, à la PJJ, nous en parlions beaucoup il y a quelques années : il s'agit de la médiation éducative. C'est un exemple parmi tant d'autres de médiation éducative qui permet d'aborder la question des émotions mais aussi les capacités d'entrer en relation. Pour ma part, l'expérience que j'ai eue, et que je continue à avoir, est de pouvoir amener des jeunes à réaliser des émissions de radio de qualité professionnelle sur des thèmes de société. Nous continuons à l'avoir parce qu'aujourd'hui, à Montpellier, il existe un groupe territorial de médiation, donc un groupe expérimental, qui réfléchit à la question de la gestion des émotions pour les adolescents en difficulté et volontaires pour entrer dans ce dispositif, dont la radio fait partie. Ils ne font pas que de la radio, mais ils en font aussi, et c'est la dernière utilisation que je connaisse du média radio, sachant qu'entre-temps, ce média a été développé à Montpellier, à Nîmes, à Bourg-en-Bresse, ou un peu ailleurs en région parisienne.

L'idée est d'amener, par cette création radiophonique, à travailler les émotions des jeunes, leurs capacités à les exprimer. C'est un élément important à travailler chez les jeunes – je suis assez convaincu que la radio travaille cette question – et à les réguler, notamment sur la gestion du stress de la prise de parole, que nous pouvons ressentir là face à vous, mais que les jeunes ressentent également quand ils sont face à un micro. Cette gestion des émotions est également intéressante à travailler et à codifier, et représente une vraie poussée d'adrénaline. J'ai précédemment entendu une question de la salle relative au passage à l'acte, cette volonté d'adrénaline que peuvent avoir les adolescents. Comment nous, de notre place d'éducateurs, nous essayons de leur faire des propositions qui soient aussi intenses en adrénaline mais beaucoup plus conformes socialement, en tout cas légales. Prendre la parole en direct sur une station de radio peut donc également faire partie de ces poussées légales d'adrénaline.

La deuxième dimension concerne la capacité d'entrer en relation avec les autres. Il est vrai que je ne parlais pas trop d'empathie au démarrage de ces projets radio, il y a quasiment vingt ans. Cependant, nous étions sensibles à une citation de Paul Ricœur, qui disait : « Éduquer, c'est donner le sens de l'altérité. » Pour moi, le sens de l'altérité constituait bien la première étape vers l'empathie, c'est-à-dire aller se rendre compte de la réalité des personnes que nous serions amenés à croiser pour mieux nous mettre à leur place.

Nous allons écouter quelques extraits de ces émissions de radio. Elles mixent trois sortes de sons différents : certains sons peuvent être des jeux sonores ou de fiction – je ne m'appuierai pas là-dessus tout de suite –, et sont plutôt là pour créer et générer de l'imaginaire, travailler sur des jeux, du plaisir. Nous découvrirons plutôt aujourd'hui les deux autres modules qui composent nos émissions : les reportages et les papiers radio. Nous commencerons par écouter une minute de papier radio, avant d'écouter une minute de reportage sur une émission qui s'appelait « Les jeunes à l'ancienne », où les jeunes sont allés découvrir des personnes âgées.

« Dans mon quartier, il y a un vieux qui vit tout seul dans sa maison. Il ne parle pas avec les jeunes parce qu'il a peur de se faire agresser. Il faut faire attention avec les vieux, c'est fragile. Des fois, rien qu'avec la peur, ils peuvent avoir une crise cardiaque. Le vieux de mon quartier, il est tellement faible qu'il ne peut pas se faire à manger. C'est une agence qui lui livre son manger chaud. Un jour, je l'ai vu, et il m'a dit que pour le déjeuner, il avait mangé du pain sec. Il n'avait que ça parce qu'ils avaient oublié de lui apporter sa bouffe. C'est grave d'être seul comme ça. Il m'a raconté ce que ça faisait d'être vieux : tu te fatigues vite, tellement vite que des fois, tu as du mal à te servir un verre d'eau. Ça fait flipper. Moi, ça

m'arrive d'y penser à la vieillesse, parce que je sais qu'un jour, elle va venir, je sais qu'un jour, je serai peut-être seul, et c'est peut-être moi qui aurai alors peur des jeunes de mon quartier. Une maison de retraite, c'est un endroit où on prolonge la vie. [...] »

Ce qui me semble intéressant de vous proposer à l'écoute dans cet extrait, c'est la capacité d'empathie de nos jeunes. Nous les entendons bien : ils sont entrés dans une maison de retraite, ils ont établi des analogies dans le premier papier et à la fin du reportage, lorsque le jeune a dit que si ça se trouve, les personnes âgées ne savaient pas qu'elles allaient devenir comme ça quand elles avaient leur âge. Ici, le prétexte de l'émission de radio a été de pouvoir entrer dans une maison de retraite et d'amener les jeunes à vivre cette expérience.

Je dis bien sûr des banalités : tout d'abord, vous saviez tous dans cette salle que les jeunes avaient en eux des capacités d'empathie ; ensuite, je n'aurais pas la prétention de penser qu'un atelier radio puisse générer de l'empathie chez les jeunes qui n'en auraient pas eue. Ils l'avaient donc en eux bien avant notre intervention et nous leur donnons juste un moyen de favoriser son expression. Je ne veux surtout pas avoir une vision éducative plus grande que favoriser l'expression de l'empathie qui existe déjà. Voilà pour ce point.

Un petit bémol : s'il peut paraître assez évident que les jeunes que nous avons en charge puissent avoir de l'empathie, elle peut se donner à voir quasi exclusivement envers les personnes qui leur sont proches, comme leur famille ou leurs amis. Peut-être notre travail d'éducateur consiste-t-il à englober une partie plus large de l'humanité dans le champ d'application de leur empathie. Ils ont cette capacité, et il s'agit de leur donner la capacité de la mettre en œuvre avec d'autres que leurs proches directs.

Nous allons passer au deuxième papier, qui résulte d'un atelier d'écriture radiophonique – nous appelons cela un papier radio, et c'est plutôt un témoignage. Il s'agit d'un atelier un peu long, qui peut durer une journée, une journée et demie, pour atteindre un résultat qui durera moins de deux minutes. Écoutons Faïza :

« Pour moi, la peur, c'est une douleur physique. Une boule qui prend tout le ventre. La peur, elle est là, chaque jour de ma vie. Elle s'est installée en moi pour la première fois quand j'avais 10 ans. J'habitais seule avec mon père, et il n'allait pas bien. À chaque fois qu'il sortait, je m'inquiétais, j'avais peur qu'il ne revienne plus, et c'est ce qui s'est passé. Après, il a fallu affronter les murs de la prison, affronter les couloirs, affronter ma peur. J'ai vu mon père se faire fouiller, le surveillant lui parler comme si c'était un monstre. Je n'étais qu'une petite fille, et j'en avais des frissons. À partir de là, j'ai réalisé que je n'avais plus de soutien. Cette peur pour lui et cette peur pour moi, elle ne m'a jamais quittée. Aujourd'hui encore, elle m'empêche de vivre, elle me rabaisse. Alors, je parle fort, je crie, je ne veux pas qu'on m'oublie. Cette vie, elle me fait flipper. Alors, pour vider ma peur, je tape partout. Chaque fois que j'ai agressé quelqu'un, je voyais dans leurs yeux que je leur faisais peur. Ces personnes ne m'avaient rien fait, c'est la rage que j'avais en moi que je leur donnais. Toute seule, je n'arrive pas à m'en sortir. Alors, je fais de la boxe pour me sentir plus forte, et du chant pour m'adoucir. Il y en a qui croient que je suis une sauvage sans pitié, que je n'ai pas de cœur. Au fond de moi, je suis douce et sensible, il faut me connaître pour le croire. »

Petite anecdote s'agissant de la trompette que vous entendez en habillage sonore, c'est son éducateur qui était trompettiste et a joué pour le papier de la jeune fille.

Je voudrais évoquer trois points pour lesquels je vois des liens entre ce genre de travail pour élaborer des papiers radio, comme vous venez de l'entendre, et l'empathie : le premier concerne la question de l'introspection. Ces ateliers d'écriture amènent les jeunes à réfléchir sur eux-mêmes et leur parcours. Cependant, pour le faire, nous reprenons très régulièrement leurs papiers en cours d'écriture en tant qu'éducateurs ou intervenants qui les aidons à écrire,

et nous leur disons : « Stop, imagine que je te lise ça, qu'est-ce que tu comprendrais derrière ? » Nous sommes donc en permanence en train de trianguler avec l'auditeur, qui n'existe pas encore, mais qui sera celui qui entendra le papier plus tard. J'imagine que c'est un peu une sorte d'empathie cognitive, et nous le faisons vivre dans la tête du jeune afin qu'il puisse se mettre à la place de celui qui écoutera son propre parcours pour qu'il soit compréhensible, pour pouvoir modifier telle ou telle liaison, retravailler pour que ce soit compréhensible pour celui qui l'entendra.

Pour la deuxième dimension, je vous ai trouvé un peu une exception : il s'agit de parvenir à travailler la question du fait ou des victimes dans un papier. Nous ne sommes quasiment jamais arrivés à le faire comme vous l'avez entendu. Ici, Faïza parle et a pris du recul sur les faits qu'elle a pu commettre et sur les victimes de ses agressions. Je l'ai mis comme un exemple, mais en réalité, je dois avouer que cela est rarement aussi évident dans les témoignages radios.

Enfin, nous sommes assez convaincus que le fait de faire découvrir les parcours des jeunes à des auditeurs favorise l'empathie de ces derniers envers les jeunes, et cela marche aussi des jeunes pour les jeunes, c'est-à-dire que concrètement, quand nous faisons de la radio avec un groupe de jeunes, nous travaillons presque en individuel l'atelier d'écriture de papier, mais quand nous réécoutons l'ensemble de l'émission tous ensemble, tous découvriront les papiers des uns et des autres. Là, nous sommes assez convaincus – parce que nous l'avons remarqué – que cela permet un autre regard sur le jeune qu'ils croisaient et pour lequel ils n'avaient pas forcément d'empathie, cela permet de redécouvrir un parcours, une capacité à en parler avec autant de justesse, et cela favorise la relation.

Je voulais juste dire que ces médiations éducatives sont nombreuses. J'ai parlé de la radio, mais il en existe de nombreuses autres, comme le théâtre par exemple. Par ailleurs, je pense que ce qui est important, c'est vraiment la question de la valorisation, de l'expression et de la compréhension des émotions. Merci.

Des éléments qui font certainement écho chez vous, Dominique Youf.

Dominique YOUNG

Oui, tout à fait. Cela conforte un peu ce que je souhaite indiquer. J'ai été un professionnel de l'éducation. Cependant, ces dernières années, je m'occupais plus de recherche et de formation. Par conséquent, j'évoquerai davantage mon expérience de formateur et de chercheur. Suite à ces recherches et à ces formations, le but est de voir comment certaines choses ont pu être expérimentées par des stagiaires dans le cadre de leurs mémoires.

Notre sujet étant les émotions, je me suis posé la question suivante en préparant cette table ronde : comment ai-je pu aborder les émotions, dans le cadre de mon travail de formation, et comment ai-je utilisé les résultats de la recherche pour travailler autour des émotions ?

J'ai identifié deux sujets, que je vais vous présenter. Le premier sujet intéresse plus particulièrement les professionnels, et l'éthique professionnelle. J'étais rédacteur en chef des *Cahiers dynamiques* à un moment. En préparant un des numéros des *Cahiers dynamiques* dans les années 2008-2009 sur l'idée de prendre soin, j'ai découvert, comme d'autres, ce qu'on appelle l'éthique du *care*, qui est mieux connue aujourd'hui mais qui l'était moins à l'époque. L'éthique du *care* m'a paru particulièrement intéressante pour penser l'action éducative, plus généralement l'action de soin. Cela m'a permis de mieux penser l'éthique professionnelle de l'éducateur mais aussi du directeur. Je vais vous expliquer comment je vois les choses. La particularité de l'éthique du *care* est qu'elle a été théorisée uniquement par des femmes. La première des théoriciennes en la matière, Carole Gilligan, une psychologue, était

une collègue de Lawrence Kohlberg, psychologue du développement, notamment moral. Elle s'est rendue compte que les filles questionnées par Kohlberg avaient un développement moral moins important que les garçons. Par conséquent, soit les filles n'étaient pas aussi morales que les garçons, soit quelque chose n'allait pas chez Kohlberg. Elle s'est alors rendu compte que les filles abordaient les choses différemment : elles avaient ce souci d'autrui, elles faisaient entrer l'affectivité et le concret de façon plus évidente que les garçons qui, eux, pensaient en termes logiques, c'est-à-dire en termes de règles. Ils déduisaient un comportement d'une règle donnée à appliquer, alors que les filles étaient beaucoup plus dans l'empathie. Cela m'a paru particulièrement intéressant, et cela m'a semblé caractériser le travail de l'éducateur. C'est pourquoi, dans un article paru dans *Les Cahiers dynamiques* sur l'éthique professionnelle, j'avais insisté sur le fait que le propre de l'éthique de l'éducateur, c'est l'éthique du *care* avant tout. Kohlberg soutenait une autre éthique. Il appliquait la philosophie de Kant, qui était rationaliste, selon laquelle être moral, c'est se détacher de ses émotions, et respecter la loi morale en se détachant de ses émotions. Par conséquent, pour Kohlberg, celui qui arrivait au plus haut développement moral était celui qui comprenait la loi morale universelle et essayait de l'appliquer. Or la majorité des filles faisaient plus entrer l'affectivité et le concret. Cela me paraissait caractériser l'action de l'éducateur. Cependant, Kohlberg défendait une autre éthique, qu'on a appelée l'éthique de la justice, c'est-à-dire le respect des règles et de la loi. Ainsi, je trouvais intéressant d'avoir cette articulation entre éthique du *care* et éthique de la justice. Deux pôles sont importants dans la justice des mineurs : tout d'abord, l'éthique du *care*, à savoir se soucier du jeune en charge, établir une relation éducative, donc essayer d'éprouver des sentiments positifs, de l'empathie, à son égard. Mais il y a aussi tout un travail à faire, parce que l'empathie ne vient pas automatiquement, et c'est ce qui fait la professionnalité des travailleurs sociaux : savoir s'appuyer sur ses ressources émotionnelles propres pour chercher en soi-même cette empathie, ces sentiments positifs à l'égard du jeune, même quand ce jeune peut paraître antipathique, pour établir une relation avec lui. C'est donc cela qui me paraît fondamental dans l'éthique professionnelle de l'éducateur. Là, on se trouve du côté du professionnel qui éprouve, ou s'efforce d'éprouver, de l'empathie à l'égard du jeune. Un autre point important qu'il faut bien comprendre est que l'émotion, qui a un caractère très positif, peut également avoir un caractère négatif : l'empathie est partielle. Quand on a en charge un jeune et qu'on a réussi à établir une relation éducative à son égard, on peut être partial. On a connu ce souci de vouloir prendre en charge le jeune au-delà de ce qui est légalement possible. C'est pour cela que j'ai pu penser à ce qu'on a longtemps appelé la dialectique de l'éducatif et du judiciaire, c'est-à-dire la nécessité que l'éthique du *care* soit équilibrée par une éthique de la justice, d'où le lien avec le juge des enfants mais également avec le respect des droits. C'était un des premiers points que je voulais aborder, cette empathie qui existe dans notre milieu professionnel et qui doit être cultivée, c'est-à-dire s'appuyer sur ses émotions et les utiliser, mais aussi savoir les gérer. En tout cas, c'est une émotion positive.

Le deuxième point que je voulais aborder réside plutôt du côté du jeune : ce sont les émotions. Cela rejoint en grande partie le propos que Jean-Jacques Chauchard a développé, à savoir le développement de l'empathie chez les jeunes. Comme j'étais un chercheur et un formateur, j'ai plutôt réfléchi à la façon de penser l'action éducative autour de l'acte. En effet, je trouvais que la pensée était assez faible, à ce niveau, dans les orientations de la PJJ. Voici ce que dit le référentiel de la PJJ par rapport au travail autour de l'acte : « *le travail autour de l'acte doit aider le mineur à progresser dans sa compréhension des limites et des interdits* », ce qui me paraît un peu court. Nous sommes sur une idée freudienne, et qui a apporté pas mal de choses intéressantes : le ça, le moi et le sur-moi. Ainsi, le jeune est un ensemble de pulsions, et il faut que les adultes viennent de l'extérieur pour qu'il intègre les interdits. Par conséquent, tout le rôle de l'éducateur consiste à installer un bon sur-moi chez le jeune. Il n'est pas question de

rejeter cette idée, sauf que, en s'intéressant à la psychologie du développement moral, on se rend compte que les travaux en psychologie morale, notamment qui ont succédé à ceux de Kohlberg, ont montré que, contrairement à ce que pensaient Piaget et Kohlberg, cela ne repose pas simplement sur le cognitif ; cela repose sur l'émotionnel. En outre, contrairement à ce que pensait Freud, cela repose sur des émotions non pas négatives mais positives. Toutes les recherches en psychologie du développement moral ont montré que l'enfant a très rapidement, dès qu'il est bébé, des intuitions pro-morales. Ce n'est donc pas un être simplement de pulsions ; c'est un être qui n'éprouve pas immédiatement de l'empathie, mais qui en éprouvera très rapidement à l'égard d'autrui, qui est plus porté à aider autrui qu'à aller au contraire à son encontre. Les travaux de Paul Bloom, psychologue de la petite enfance, ont montré cela. Je me suis donc dit que c'était un point important qui permettait d'aborder tout à fait différemment l'éducation des jeunes que nous avons. À partir du moment où l'enfant, très rapidement après sa naissance, a des intuitions au moins pro-morales, ce n'est pas la même chose que de dire qu'il naît et qu'il n'est que des pulsions, qu'il n'est qu'un ça, comme disait Freud. À partir de là, nous pouvons donc travailler sur ces émotions positives, et notamment sur l'empathie. Tout le travail a, par conséquent, consisté à voir avec les stagiaires comment travailler cette empathie positive autour de l'action éducative.

JEUDI 10 NOVEMBRE 2016

**LE DÉVELOPPEMENT ET L'ENTRAÎNEMENT DES
COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES CHEZ LES ENFANTS**

Édouard GENTAZ

Professeur de psychologie du développement – Université de Genève

Édouard Gentaz est un spécialiste de renom en psychologie du développement social et affectif, de la naissance à l'adolescence. Au-delà de ses enseignements universitaires, il dispense également des formations auprès des enseignants en formation continue, notamment sur les émotions et la motivation, l'apport des sciences affectives. En 2016, il a pris la présidence du département de psychologie de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'université de Genève, en Suisse.

Je vais vous présenter une brève synthèse de la littérature scientifique, ainsi que des recherches que nous menons actuellement dans mon laboratoire d'un point de vue tant théorique qu'appliqué.

Je ferai d'abord un point sur les définitions des émotions et des compétences émotionnelles. Puis je vous présenterai ce que nous savons de l'origine et du développement des compétences émotionnelles des bébés, et ce dès la naissance, pour qu'ils comprennent les émotions et expressions émotionnelles de leur environnement. Ensuite, j'expliquerai à quoi sert l'étude des émotions – j'établirai alors le lien avec l'empathie et la morale. Je présenterai les recherches actuelles sur l'empathie ainsi que les modèles qui expliquent son développement depuis la naissance, puis les facteurs qui influencent les compétences émotionnelles. Enfin, je vous raconterai ce que nous faisons actuellement avec des enfants très jeunes, et la façon dont cela se développe chez les enfants en crèche et chez les adolescents, avec des entraînements et leurs évaluations.

Spontanément, nous pensons souvent que les émotions sont aussi bien faciles à définir qu'à identifier. Je vous propose un exercice : prenez un papier et un crayon, puis je vous demanderai un score sur six. C'est parti. Reconnaissez-vous les émotions exprimées par ces visages ? La première était la joie, la deuxième la tristesse, la troisième le dégoût, la quatrième la colère, la cinquième la peur et la sixième la surprise.

Qui a eu six points ? Voyez : l'identification de ces émotions de base n'est pas si facile, et pourtant, nous demandons cela à nos enfants et à nos adolescents. En fait, contrairement à ce que nous pensons, cela est extrêmement difficile en raison de la variabilité de leur expression. Nous verrons que même nous, les adultes, ne possédons pas cette compétence à 100 %, et nous verrons comment cette capacité à identifier les émotions se développe de la naissance à l'adolescence.

La veille, vous avez dû voir que les émotions naissent suite à un événement et perdurent pendant un temps court. Je ne rentrerai pas dans leur définition qui occupe des chapitres entiers. Vous devez cependant retenir **les notions d'événement et de courte période**, ainsi que celle de **processus d'évaluation cognitive sur l'événement en question** : est-il considéré comme dangereux ? Si quelqu'un se présente dans la salle avec un pistolet, vient-il commettre un attentat, ou m'apporter un pistolet en chocolat parce qu'il sait que c'est mon anniversaire ? La situation fait donc l'objet d'une évaluation cognitive générant ainsi une émotion précise, la peur ou la joie respectivement dans cet exemple. Des chapitres des ouvrages du Pr. Sander et de ses collègues portent sur les émotions et en donnent de nombreuses définitions et théories.

La veille, vous avez également dû voir que les chercheurs de la cognition et des émotions ne se sont quasiment pas parlé pendant de longues années. Cependant, depuis une trentaine d'années, et en particulier grâce aux travaux du Pr. *Damásio* et ses ouvrages de vulgarisation, les émotions et la cognition sont désormais étudiées conjointement dans tous les laboratoires, dans le monde entier.

Pour aborder des **compétences émotionnelles**, j'ai pris une définition toute simple : **une façon dont chaque individu a la capacité d'identifier, comprendre, exprimer, utiliser et réguler ses émotions, à la fois sur lui-même et sur autrui** – j'ai emprunté cette définition au Pr. Luminet, sachant que de nombreux ouvrages traitent des compétences émotionnelles. Ces dernières sont étudiées parce que nous savons qu'il existe des relations (sans savoir qui est la cause ou l'effet) entre ces compétences et tout un tas d'autres compétences, comme les performances professionnelles ou les relations sociales. Ainsi, la vie personnelle et professionnelle est plus facile pour une personne ayant de bonnes compétences émotionnelles. Les spécialistes ont également commencé à développer des mesures de ces compétences : ils font passer des épreuves, calculent des scores individuels permettant de se situer par rapport aux autres. Par exemple, ils regardent si les personnes sont capables d'identifier des émotions, comme vous venez de le faire précédemment, et établissent des scores de réussite pour les différentes dimensions des compétences émotionnelles, jusqu'à la régulation des émotions, soit la façon de gérer le stress. Ces dimensions sont étudiées pour soi-même et pour autrui. Par exemple, nous savons que faire la différence entre ce que l'on ressent et ce que l'autre ressent est un défi chez les jeunes enfants. En effet, il existe une pensée dite égocentrique chez les très jeunes enfants, qui ont l'impression que tous les autres ressentent ou pensent la même chose qu'eux. Par exemple, les enfants se cachent les yeux quand ils jouent à cache-cache, pensant que personne ne les voit, vu qu'eux ne voient pas.

Trois niveaux sont différenciés dans le modèle des compétences émotionnelles : existent en premier lieu les connaissances que nous avons sur les compétences émotionnelles – c'est ce que je suis en train de faire : je peux lire des cours, faire des expériences, avoir un très bon niveau de connaissances, mais en revanche être incapable de les appliquer. Ainsi, de grands chercheurs sur les émotions peuvent être complètement asociaux : ils détiennent d'immenses connaissances sur les émotions, mais sont incapables de les appliquer dans le milieu du travail. Il convient donc de bien différencier **le niveau de connaissances** – ce que je sais sur les compétences émotionnelles –, **la capacité de les appliquer au quotidien** – les relations professionnelles de travail –, et **les dispositions de chacun** – les personnes ont plus ou moins de facilités à gérer et à utiliser leurs compétences émotionnelles. Il est possible de travailler sur les deux premiers niveaux et de s'entraîner, ce qui permettrait de moduler ses dispositions.

Comment se développent les compétences émotionnelles ? Généralement, les émotions sont véhiculées par le corps entier ; cependant, le visage joue un rôle très important pour la plupart des gens (à part pour les aveugles de naissance). Des centaines de recherches ont été publiées qui cherchent à comprendre de quelle façon et à partir de quel âge les bébés sont capables de reconnaître les visages de leur environnement, ainsi que les expressions émotionnelles exprimées. Je vous rappelle que les six milliards de visages qui existent sur notre terre présentent la même structure globale mais sont tous différents, ce qui représente une diversité absolument incroyable. Les visages sont multimodaux : ils bougent, s'expriment, et sont associés à une voix. Les chercheurs montrent que les nouveau-nés sont attirés par les structures schématiques des visages (yeux, nez et bouche bien positionné dans une ellipse) et, dès les premières minutes, ils préfèrent regarder ce visage schématique qu'une même ellipse contenant les mêmes éléments internes mais positionnés aléatoirement. Nous disposerions donc, dès la naissance, d'un système précâblé pour être attirés, discriminer et apprendre très rapidement à reconnaître principalement les visages auxquels nous sommes

exposés dans notre environnement mais avec une grande efficacité. Par exemple, à six mois, les bébés sont capables de discriminer deux visages différents de singes, alors que les bébés de 9 mois comme les adultes n'y arrivent plus. Si nous sommes donc précâblés pour reconnaître les visages, cette compétence s'affine et se spécialise tout au long du développement, jusqu'à la fin de l'adolescence. Il apparaît qu'il faut attendre 15, 16, 17 ans pour avoir les mêmes réseaux cérébraux impliqués, la même efficacité que les adultes pour reconnaître les visages humains. Cependant, le scénario est plus compliqué pour les émotions. En effet, les chercheurs ont du mal à montrer si cette compétence est précâblée comme pour les visages.

Ce précâblage, essentiel pour nos relations sociales – savoir reconnaître si l'autre va m'agresser ou pas, s'il est content ou pas –, est une vieille idée qui date de Darwin (1872). Il a ensuite été mis un peu de côté par toutes les années behavioristes en psychologie et culturalistes en sciences sociales, au cours desquelles on pensait que tout était culturel et que le cerveau du nouveau-né était une « page blanche ». Ce dernier est ensuite revenu au goût du jour dans les années 1970-1980, dans le sens où l'environnement module et joue un rôle très important mais interagit avec des compétences précâblées, présentes dès la naissance. Un des premiers à avoir remis cette idée au goût du jour est le célèbre psychologue Paul Ekman, en 1969. Pour savoir si une notion était universelle, il a proposé un test de reconnaissance des expressions faciales émotionnelles dans différentes cultures et notamment en Papouasie-Nouvelle-Guinée avec des tribus encore isolées. Il a observé qu'il existait six émotions fondamentales plus ou moins parfaitement reconnues dans les cinq pays et cultures testés.

Le débat sur le caractère universel de ces émotions de base est toujours présent, certains chercheurs se demandent même si l'expression de ces émotions, partagées par les humains, ne proviendrait pas d'un processus d'apprentissage par imitation dès la naissance : nous apprendrions à exprimer la joie avec notre visage tous de la même manière (à savoir, par la montée des coins de la bouche -contraction des zygomatiques- ainsi que la montée des joues qui provoque un plissement au coin des yeux -contraction de l'*orbicularis oculi*-) par l'imitation des sourires effectuées par les adultes. Un débat se tient donc sur la teneur de ce caractère à la fois modulé par l'environnement et inné. Ainsi, des recherches récentes montrent que les études conduites auprès d'aveugles de naissance (i.e. sans expériences visuelles) permettent de tester cette hypothèse : on examine comment ces derniers expriment leurs émotions, et on voit s'ils activent les mêmes muscles associées à chaque émotion que les voyants. Si c'est le cas, cela ne pourra pas provenir de l'imitation des expressions faciales de de leur mère ou de leur père. Les résultats révèlent que s'il s'agit d'émotions spontanées, les aveugles de naissance produisent les mêmes patterns spontanés d'émotions, pour les six émotions de base, ce qui appuie l'hypothèse du caractère précâblé de l'expression des émotions. En revanche, lorsqu'il leur est demandé de produire volontairement des émotions, des différences apparaissent par rapport à ce que font les voyants. Il existe donc une dimension innée de l'expression des émotions faciales, qui est affinée et modulée par l'environnement.

Une autre manière de tester cette hypothèse d'innéité consiste à étudier les bébés voyants à la naissance. Ces derniers parviennent-ils à discriminer deux émotions faciales, c'est-à-dire à faire la différence entre un visage de joie et un visage neutre ? Un grand débat anime les chercheurs : nous ne savons jamais si les bébés reconnaissent visuellement vraiment les émotions faciales dans les conditions expérimentales spécifiques, c'est-à-dire s'ils ont vraiment identifié par exemple la joie, ou s'ils ont repéré la présence ou l'absence des dents sur une image. En 1982, une grande recherche a été largement diffusée : Tiffany Field a proposé d'entrer en dialogue avec les bébés en réalisant différentes mimiques émotionnelles

et en demandant aux bébés de les reproduire. Elle a observé que les nouveau-nés testés étaient capables de les reproduire. Le problème est que les résultats de cette recherche n'ont pas pu être répliqués. Plus récemment, en 2007, d'autres chercheurs ont indiqué que cela fonctionnait mais sous réserve de présenter des conditions extrêmement spécifiques, des visages très contrastés – par exemple, la peur *versus* la joie, sachant que le bébé n'y parvient pas si lui sont présentés la peur *versus* un visage neutre. En résumé, l'ensemble des recherches montre que les bébés sont capables de reconnaître les émotions faciales à partir de six à sept mois, et émotion par émotion.

Cependant, identifier les émotions ne signifie pas qu'on les comprend. Les chercheurs ont donc inventé d'autres paradigmes et se sont demandé comment être sûrs que les bébés interprètent les émotions de l'environnement. Ils ont alors inventé une expérience de communication non verbale, le « paradigme de la falaise visuelle », qu'ils proposent à des bébés de dix-douze mois, qui ont à cet âge la peur du vide (sachant que les bébés plus jeunes ne l'ont pas). Les chercheurs mettent un bébé assis au bord d'une falaise (rendue non dangereuse par une plaque de plexiglas permettant de « marcher dans le vide »), sachant que sa maman se trouve à autre bord de la falaise avec un jouet, et présente soit un visage de joie (pouvant signifier pour lui « Vas-y, tu peux traverser, tu ne crains rien »), soit un visage de peur (pouvant signifier pour lui « Attention, danger »). Ce sont ces situations classiques de tous les jours observables dans les jardins d'enfants, avec la fameuse « ride du lion » *versus* « sourire » des parents essayant de communiquer avec leurs enfants.

Les résultats montrent que le bébé identifie la situation comme potentiellement dangereuse, et se demande s'il peut traverser ou pas la falaise pour récupérer le jouet. Quand sa maman exprime par son visage la peur, le bébé ne traverse pas et quand elle fait un sourire, 75 % des bébés traversent. Le bébé doit donc apprendre à reconnaître les émotions de joie ou de peur sur le visage de sa maman, sachant que cette identification ne consiste pas en une seule différenciation mais aussi à une interprétation de ces dernières puisque cela a des conséquences sur son propre comportement en décidant par exemple de traverser ou non.

A partir de 2 ou 3 ans, le langage oral devient fonctionnel avec notamment l'explosion du lexique. Les chercheurs ont étudié la compréhension verbale de chacune des émotions de base. Si la tâche proposée aux enfants est simple, les enfants sont capables d'identifier verbalement des émotions de base à partir de 2-3 ans. Plus la tâche est compliquée (scénario émotionnel à la place d'image par exemple) plus sa réussite est décalée dans le temps. De plus, la réussite de la tâche va dépendre du type d'émotion : si la joie est identifiée à partir de 2-3 ans, le dégoût ou la surprise le seront beaucoup plus tardivement, à partir de 4-5 ans.

Il est clair que l'identification et la compréhension des émotions permettent de bonnes interactions. Ces capacités ont aussi été examinées plus récemment dans le cadre plus général de la compréhension de l'empathie. Même si ce concept est actuellement à la mode il est ancien car il date de 1900. Rappelons que l'empathie correspond à **la capacité de reconnaître, percevoir et ressentir les émotions de l'autre, tout en adoptant son point de vue**. En d'autres termes, je suis capable de reconnaître que l'autre vit une émotion différente de la mienne. Il existe de grands débats entre les neuroscientifiques et les éthologues pour savoir si l'empathie est propre à l'Homme ou non – certains pensent que oui ; d'autres la trouvent aussi chez des primates non humains ; l'éthologue Frans de Waal fait l'hypothèse même que son origine est liée à l'apparition des soins parentaux. L'empathie est également étudiée parce qu'elle constitue le fondement de nos comportements altruistes et de la morale. En effet, l'absence d'empathie chez les individus induit des difficultés au niveau de leurs comportements altruistes et moraux. Cependant, l'empathie exige différentes compétences complexes. Il faut d'abord être capable d'identifier et de comprendre l'émotion de l'autre. Ensuite, il faut être en mesure d'inférer que cet autre puisse penser différemment de soi : c'est

la théorie de l'esprit. Rappelons qu'un enfant de 3 ans pense que tout le monde pense comme lui et il faut attendre 5 ans pour qu'il commence à penser que l'autre peut penser différemment de lui. Enfin, il faut être capable de bien faire la différence entre l'état mental de l'autre et le sien pour éviter toute contagion émotionnelle.

Hoffman a développé un modèle de l'empathie du point de vue de la psychologie sociale. Pour cet auteur, l'empathie se construit progressivement et lentement dès la naissance et à travers des phases. Il reste vague sur les tranches d'âge, mais il montre que l'empathie démarre dès la naissance, puisque le bébé est capable de faire une différence entre ses propres pleurs et ceux des autres. Ensuite, pour les enfants plus âgés, l'auteur va étudier les réactions d'un enfant face à la détresse d'un copain : est-il affecté ? Comment ? Quelles stratégies trouve-t-il pour essayer de réduire la détresse qu'il éprouve face à l'état émotionnel de son copain ? Tout d'abord, il passe par une phase dite égocentrique, c'est-à-dire qu'il trouvera une astuce qui rassurera son copain – je suis dans la cour de récréation, et mon copain pleure parce qu'il s'est fait mal ; je vais lui apporter mon doudou, ou je vais chercher ma maman ou ma maîtresse. Il s'agit d'une vision égocentrique parce que son comportement est celui qu'il aurait s'il s'était fait mal, mais il n'est pas pertinent pour l'autre enfant. Il faudra attendre quelques années de plus pour qu'il puisse se mettre à la place de l'autre et se dire qu'il ira chercher le doudou ou la maman de l'autre pour résoudre son problème. Après 12 ans, avec l'adolescence, l'empathie ne sera plus seulement mise en œuvre dans des situations quotidiennes ; elle sera indépendamment de la situation que vit le jeune. Certains jeunes éprouveront de l'empathie pour des situations telles que la faim dans le monde, ou encore d'autres problèmes sociaux, à partir d'informations issues de la Presse ou des réseaux sociaux. C'est grâce à cette empathie que certains voudront changer le monde.

Pourquoi et comment travailler les compétences émotionnelles chez les enfants ? Une première recherche mesurait les compétences émotionnelles, les comportements sociaux dans la vie quotidienne et les performances scolaires chez des enfants de 5 ans et de 9 ans, et pour la première fois sont apparues une corrélation très forte entre ces trois éléments. Cela signifie donc que ces compétences sont liées à 5 ans et à 9 ans : les enfants qui réussissent bien à l'école sont ceux qui sont capables d'identifier et de comprendre les émotions, ceux qui ont le plus de comportements pro-sociaux. Il s'agit donc de corrélations, sans que l'on sache qui est la cause de quoi. Ensuite, sept études scientifiques ont étudié comment entraîner les compétences émotionnelles à l'école auprès d'enfants typiques, c'est-à-dire tout-venant. Les résultats montrent qu'il est possible d'améliorer les compétences émotionnelles des enfants âgés de 3 à 12 ans. En 2015, nous avons évalué les effets d'un entraînement des compétences émotionnelles à l'école auprès de plus de 200 enfants. Nous avons proposé des ateliers « émotions et apprentissage » dans des écoles classiques – les émotions doivent être connectées à l'apprentissage scolaire pour que la démarche soit acceptable –, et nous avons fabriqué avec les enseignants des séances centrées sur l'identification, l'expression et la compréhension des émotions, après un travail d'apports théoriques, afin que les séances soient adaptées aux divers niveaux scolaires et aux types d'élèves. Nous avons adopté une démarche expérimentale : nous avons organisé six à huit séances, une centaine d'enfants ont testé l'atelier émotionnel, et une centaine d'autres enfants travaillaient des matières scolaires (mathématiques, français). Nous avons également travaillé sur le vocabulaire émotionnel, ainsi que sur les causes, les conséquences et l'expression des émotions, et nous avons mesuré les compétences avant et après – nous avons rencontré chaque enfant en début d'année afin de mesurer où il en était en termes de capacités d'identification des émotions et de vocabulaire. Les enfants ont suivi le programme (expérimental ou témoin), puis ils ont à nouveau été testés en fin d'année pour mesurer l'évolution. Nous avons mis au point des épreuves d'évaluation, téléchargeables sur le site de notre laboratoire SMAS. À titre d'exemple de tâche, quand on

dit « tristesse », l'enfant doit aller pointer le visage correspondant ; ou encore, on lit un petit scénario : un monsieur sort et voit des enfants qui lancent des cailloux sur son auto ; comment se sent l'enfant ? Nous avons observé des progrès dans les performances entre le début et la fin de l'année pour le groupe entraîné. De plus, le progrès est d'autant plus fort si les enfants sont jeunes – ainsi, 32 % de progrès ont été enregistrés chez les enfants âgés de 6 ans, alors que la progression est moins forte chez ceux âgés de 12 ans. Aucun progrès dans les performances n'est observé pour le groupe témoin.

Actuellement, nous avons commencé à développer des entraînements destinés aux jeunes enfants dans des crèches de l'université à Genève. Par ailleurs, nous sommes en train d'appliquer la démarche auprès d'adolescents dans des collèges en y associant les enseignants et les parents.

Pour en savoir plus, voici quelques conseils de lecture :

- David Sander a publié *Le monde des émotions* aux éditions Belin,
- Notre article intitulé [« Entraîner les compétences émotionnelles »](#), qui est paru dans la revue ANAE,
- Notre livre *La vie secrète des enfants*, publié aux éditions Odile Jacob.

Je vous remercie de votre attention.

ÉMOTIONS, COMMUNICATION NON VERBALE ET APPARTENANCE SOCIALE

Loris SCHIARATURA

Maître de conférences en psychologie sociale – Université de Lille 3

Loris Schiaratura est également directrice du centre de formation des conseillers d'orientation psychologues, spécialiste des processus de communication verbale et non verbale. Elle développe à la fois des recherches sur les émotions et sur les styles verbaux gestuels, mais aussi sur les réactions aux expressions faciales émotionnelles.

Ma présentation complètera parfaitement celle de mon collègue. Je suis psychologue sociale, et j'évoquerai le contexte social qui intervient dans l'identification des émotions mais également dans les réactions aux émotions d'autrui. En prenant en compte ce contexte social, je me centrerai principalement sur la personne qui observe et qui émettra des jugements sur les expressions faciales, les émotions, observées chez autrui.

Pourquoi s'intéresser au contexte social dans les émotions ? Comme l'a dit Monsieur Gentaz, l'émotion revêt un double aspect : **l'émotion est une expérience privée, individuelle**, que l'on ressent profondément, mais c'est aussi **une expérience communicative**. L'expression se voit et est importante dans nos relations sociales. Cependant, nous savons que, dans l'expression émotionnelle, certains facteurs sont liés à la relation interpersonnelle par exemple le fait d'être proche d'une personne et intime avec elle. Mais peuvent également intervenir des facteurs de groupe, comme le fait d'appartenir à un groupe social, d'être un homme ou une femme, ou d'appartenir à un groupe « stigmatisé », qui peut avoir socialement une mauvaise réputation. Nous savons également que des facteurs culturels peuvent influencer l'expression des émotions – comme Ekman l'a montré, des règles régissent l'expression selon des normes sociales et culturelles.

Ici, je me centrerai plus particulièrement sur l'appartenance à un groupe social. Nous savons que dans nos relations sociales, nous établissons une catégorisation spontanée comme membres d'un groupe social. Nous nous catégorisons nous-mêmes comme faisant partie d'un groupe, et cette catégorisation impliquera que nous nous différencierons d'autres personnes qui, elles, seront catégorisées comme appartenant à d'autres groupes. J'essaierai de voir aujourd'hui comment nous, qui faisons partie d'un même groupe social, ce que l'on appelle l'endogroupe, nous nous distinguons d'autres groupes – par exemple, comment moi, en tant que femme, je me distinguerai d'autres groupes, comme celui des hommes.

Nous savons que ces catégories sociales, qui peuvent être liées au genre par exemple, à l'image de ce que je viens de citer, mais aussi à la classe sociale – plus favorisée, moins favorisée – ou à une ethnie, et surtout les stéréotypes qui sont liés à ces catégories sociales – par exemple, les femmes sont émotionnellement plus expressives que les hommes, et également moins compétentes dans les raisonnements logiques ; ou encore, les enfants qui proviennent de classes moins favorisées sont moins brillants que ceux issus de classes plus favorisées ; ou encore, les Nord-Africains ou les Afro-Américains sont plus violents, plus agressifs –, influenceront l'interprétation des comportements d'autrui mais également les réactions à ces comportements, et plus particulièrement ceux liés aux émotions, puisque tel est le thème de ces journées. S'y intéresser est important pour vous, qui travaillez dans le domaine de la justice et du travail socio-éducatif. En effet, vous êtes confrontés à des groupes sociaux ayant justement cette mauvaise réputation, à des jeunes qui peuvent être en échec scolaire, déscolarisés, qui peuvent avoir eu des comportements délinquants, être placés sous protection pénale. Vous pouvez donc être influencés dans vos jugements et dans vos comportements par cette appartenance à une catégorie sociale, et nous essaierons de voir

comment cela peut se faire dans le cas des émotions. Pour cela, j'envisagerai trois domaines dans lesquels les facteurs sociaux peuvent influencer le phénomène émotionnel. Le premier concerne l'identification des expressions émotionnelles –vous pouvez établir très clairement le lien avec ce que vient de vous présenter mon collègue. Le deuxième domaine est celui lié à l'empathie, c'est-à-dire les réactions que l'on peut avoir par rapport aux expressions émotionnelles d'autrui. Je terminerai par un dernier domaine d'étude relativement récent qui concerne plus particulièrement l'attribution d'émotions à autrui en fonction de l'appartenance à un groupe social. Nous verrons que l'on pense que même émotionnellement, certains groupes sociaux sont supérieurs à d'autres : il s'agit du processus d'infra-humanisation, que je vous présenterai très rapidement et uniquement dans une perspective émotionnelle.

Tout d'abord, nous pouvons nous demander, quand nous nous intéressons à **l'influence du contexte social sur l'identification des émotions**, si les processus liés à cette catégorisation sociale – c'est-à-dire nous, les bons, eux, les mauvais ; ou nous, notre groupe par rapport aux autres groupes sociaux –, influenceront, voire biaiseront notre perception des expressions faciales liées aux émotions. Comme l'a dit mon collègue, à partir de Darwin mais également dans les travaux d'Ekman ou d'Izard, est formulée une hypothèse d'universalité dans l'expression et la reconnaissance des mimiques faciales pouvant être liées aux émotions. Cependant, malgré cette hypothèse qui implique une reconnaissance commune indépendamment du groupe et de la culture, nous observons une meilleure reconnaissance des émotions pour les membres de notre propre groupe social et culturel, et nous observons le même phénomène pour le ton de la voix lié aux émotions. **Pourquoi reconnaissons-nous mieux les émotions des membres de notre propre groupe social ?** Différentes explications sont avancées. La première correspond au taux d'exposition : nous sommes davantage exposés aux expressions des personnes qui appartiennent à notre groupe ou à notre culture. Nous y sommes donc plus familiers et les reconnaissons mieux. Nous pouvons également penser que nous y prêtons peut-être plus attention, et que ce processus attentionnel fait aussi que nous les reconnaissons mieux. Nous savons également, avec les travaux d'Ekman, qu'il existe des règles d'expression, c'est-à-dire des normes qui dicteront le fait d'exprimer ou non les émotions ; peut-être connaissons-nous ces règles et normes sociales et culturelles pour notre culture, mais les connaissons-nous moins bien pour d'autres cultures. Ainsi, nous savons que dans les cultures collectivistes, comme au Japon, montrer ses émotions négatives est proscrit ; ce qui ne veut pas dire qu'elles ne sont pas ressenties. C'est comme s'il existait, dans les sociétés collectivistes, un filtre social qui interdit de déranger l'autre en montrant son propre malaise. Or, pour nous, qui ne vivons pas dans une société collectiviste, reconnaître précisément l'émotion se trouvant derrière l'expression peut être, à ce moment-là, difficile.

En tant que psychologue sociale, je peux également me demander si la différence existant dans l'identification émotionnelle selon le groupe ne peut pas être due à un favoritisme pour son propre groupe social. En général, on préfère son groupe social aux autres groupes, et on lui attribue notamment des émotions beaucoup plus positives que ce qui pourrait être observé dans une même situation lorsqu'il s'agit d'un membre d'un autre groupe social.

En lien avec ce favoritisme intragroupe, nous pouvons avancer une autre explication mettant en avant le rôle de nos préjugés, c'est-à-dire de nos attitudes négatives envers un groupe social, et les stéréotypes qui accompagnent ces préjugés.

Nous connaissons bien, grâce aux nombreux travaux menés dans le domaine, l'effet que peut avoir le genre sur l'identification de l'émotion d'une personne. Nous observons que le stéréotype émotionnel influencera cette identification. Ainsi, nous associons souvent la colère à la masculinité, alors que la peur, la tristesse ou la joie sont considérées comme plus féminines. Nous pouvons alors observer un effet de congruence : si un homme exprime de la colère, elle sera mieux reconnue que si c'est une femme ; si une femme exprime de la peur, de

la joie ou de la tristesse, ces émotions seront mieux reconnues que si c'est un homme. Par conséquent, **la reconnaissance des émotions n'est pas équiprobable** ; elle peut être favorisée ou non par le contexte social, et ici plus particulièrement le contexte de groupe dans lequel elle apparaît.

Vous connaissez peut-être cette recherche menée avec un bébé qui pleure : selon qu'il est présenté comme un bébé fille ou un bébé garçon, il n'est pas considéré comme ressentant la même émotion. Si c'est un bébé fille qui pleure, il est triste ; si c'est un bébé garçon, il est en colère. En l'occurrence, le stéréotype joue, et fait que l'étiquette de colère sera moins apposée sur les expressions des femmes que sur celles des hommes. Nous sommes constamment confrontés à ces stéréotypes. J'ai retrouvé une publicité de Bouygues Telecom, qui compare la fée à l'ours dans ses interventions : si nous recourons aux services de Bouygues Telecom en cas de problème avec Internet, et si une femme nous vient en aide, elle apparaît comme une petite fée, gentille et souriante, qui solutionne la situation avec joie. En revanche, si nous avons affaire à un technicien masculin, apparaît un ours qui gronde. Puisque nous sommes constamment confrontés à ces stéréotypes, il est normal qu'ils influencent nos évaluations des situations auxquelles nous faisons face.

Le genre est important, mais l'appartenance à un groupe réputé comme hostile influencera également l'identification d'une expression émotionnelle. Nous observons qu'une même mimique est plus fréquemment attribuée à la colère lorsque la personne appartient à un groupe réputé violent et agressif que lorsqu'elle est réalisée par un groupe n'ayant pas cette réputation. Il s'agit donc vraiment d'un biais de perception en fonction de la réputation que peut avoir ce groupe social et ce biais est en lien avec les préjugés envers le groupe social. Plus les attitudes envers le groupe social sont négatives, plus cet effet est important. Cela conforte l'idée que ce la perception émotionnelle est aussi liée à une construction sociale.

Ce phénomène a des implications importantes, qui ont également été précédemment relevées par mon collègue. En effet, dans le cadre de nos travaux de psychologie sociale, nous savons que **la perception biaisée des expressions émotionnelles d'autrui déterminera notre comportement vis-à-vis de la personne qui les exprime**. Si je pense que cette personne est en colère, cela veut dire que je dois me méfier, l'éviter, ou prévoir de répondre moi-même avec hostilité. Bien sûr, même si nous savons que ce comportement est subtil et passe souvent par des attitudes non verbales, il sera perçu au moins implicitement par la personne qui en est la cible, et qui y réagira. Si vous croyez que je suis en colère, et si vous agissez négativement à mon égard, je ne serai ni détendue, ni souriante ; je réagirai en conséquence, et je vous agresserai peut-être. Il s'agit du phénomène d'**autoréalisation des prophéties**, qui aura pour conséquence de confirmer le stéréotype que l'on avait – il m'agresse, donc j'ai raison de penser qu'il fait partie d'un groupe agressif et violent, j'ai raison de me méfier. Dans votre parcours et votre travail socio-éducatif, vous êtes confrontés à ces situations.

Je travaille principalement sur la communication non verbale, et dans certains de mes travaux, je m'intéresse à la communication non verbale dans la maladie d'Alzheimer. Avec une de mes étudiantes, dans le cadre d'une recherche récemment terminée, nous avons mesuré les attitudes du personnel soignant concernant les comportements agressifs de personnes Alzheimer. Ce personnel mettait véritablement cela en avant : ce qui les préoccupait le plus était l'éventualité d'être agressés par une personne Alzheimer, l'agression faisant partie des croyances très fortes liées à la maladie. Nous avons alors présenté à ce personnel des expressions faciales de personnes âgées, et avons apposé une étiquette « Alzheimer » sur certains des visages. Nous nous attendions à ce que la colère soit perçue plus intensément pour les visages estampillés « Alzheimer », mais aussi à ce que des émotions plus négatives soient associées à des visages neutres. Nous sommes encore en train d'analyser les résultats, mais ceux-ci montrent déjà que c'est ce que nous observons au moins en intensité : les

expressions sont bien différenciées, mais l'intensité de la colère est plus forte lorsque, sur les mêmes expressions, une étiquette « Alzheimer » est apposée. Si nous nous attendons à ce que la personne nous agresse, nous mettrons déjà en place les comportements qui feront peut-être que nous éviterons cette agression – dans le cas de la personne Alzheimer, cela peut passer par l'administration de médicaments en vue de la calmer très rapidement.

Un deuxième aspect concerne **les réactions aux expressions émotionnelles d'autrui**. Nous savons que **l'empathie émotionnelle**, que vous a décrite mon collègue et que vous avez également pu voir la veille, **est liée au mimétisme moteur**. Il s'agit de ce processus qui fait que l'on grimace lorsqu'on observe la douleur d'autrui, que l'on pleure lorsqu'on observe un film où des acteurs pleurent, que l'on imite des expressions faciales d'un modèle, ou, dans une interaction, que l'on adopte une posture congruente avec celle du partenaire. Nous savons que l'empathie émotionnelle permet de comprendre les émotions d'autrui et ses états internes. Cependant, nous pouvons penser qu'elle permet également de communiquer la compréhension que l'on a des émotions d'autrui. Or nous savons que l'empathie joue un rôle très important dans une interaction sociale, car elle permet de coordonner et de synchroniser les interactions, et notamment les tours de parole qui apparaissent dans une conversation. En général, nous pensons que ce mimétisme moteur, le fait de reprendre en miroir ce que l'autre montre, est automatique. S'il l'est, nous savons que dans ce mimétisme moteur lié à l'empathie, des facteurs liés au contexte social et à l'appartenance de groupe interviennent également. Ainsi, nous sommes plus sensibles aux émotions d'autrui lorsque la personne appartient à notre groupe social, et de nouveau, ceci est en relation avec l'attitude : plus celle-ci est positive, plus la réaction empathique non verbale est présente ; plus l'attitude est négative, moins la réaction empathique non verbale est présente. Cela signifie donc que **le mimétisme moteur n'est pas entièrement automatique**. Les travaux menés en neurosciences sociales le montrent très clairement : nous observons une activité beaucoup plus importante du cortex moteur lorsque des actions sont réalisées par un membre de notre groupe ; en revanche, nous observons une activation diminuée des aires cérébrales si la douleur perçue chez l'autre est exprimée par une personne appartenant à un autre groupe social. La détresse croît si un membre de notre groupe souffre, et des effets similaires sont observés sur l'activité électromyographique si la tristesse d'un membre de l'exogroupe est observée : l'activation liée à la tristesse est moins importante si une personne appartenant à un autre groupe social est concernée. Nous observons également, dans ces travaux, que l'activité manifestée lors de notre propre expérience de tristesse est similaire à celle manifestée lorsque nous observons la tristesse d'un membre de l'autre groupe : il y a donc une équivalence dans la manière dont nous vivons l'émotion et réagissons à celle-ci. Par ailleurs, il existe toujours une relation avec le préjugé : plus l'attitude négative envers l'exogroupe est importante, moins l'activation est importante. Il est intéressant de noter que si nous demandons d'imiter explicitement l'expression du membre de l'autre groupe social, l'attitude envers ce groupe social devient alors moins négative. Ainsi, comme le disait mon collègue, les phénomènes empathiques que je vous présente au travers du mimétisme moteur sont particulièrement importants dans nos relations sociales, en tous les cas pour avoir des relations sociales positives. En effet, nous savons que **l'empathie favorise une attitude positive** et est liée au comportement altruiste ; par ailleurs, nous savons également qu'**elle favorise le contact intergroupe**. Nous avons donc tout intérêt à favoriser ce partage empathique et émotionnel dans les relations sociales.

Je terminerai très rapidement sur un dernier aspect dans lequel les processus sociaux peuvent influencer le domaine émotionnel. J'ai repris une anecdote de Jacques-Philippe Leyens, qui est à la base de **la théorie de l'infra-humanisation**, dans laquelle il rapporte un fait lié au génocide du Rwanda dans les années 1980. À cette époque, une dizaine de soldats belges ont

été tués. Pendant des jours et des mois entiers, voire des années, dit-il, la télévision belge est revenue sur leur mort. À côté de ces dix soldats belges, des milliers de Rwandais sont également morts, et le même temps d'audience ne leur a pas été accordé. Jacques-Philippe Leyens pose alors la question suivante : dix soldats belges valent-ils plus qu'un million d'Africains ? Il s'est demandé, à partir de là, si cette catégorisation sociale entre eux, les Rwandais, et nous, les Belges, ne pouvait pas être à l'origine de cela. Les formations des groupes, dit-il, sont souvent arbitraires. La couleur de la peau est arbitraire, et ne détermine pas la qualité des gens. Or nous croyons que les groupes peuvent présenter des différences, qui sont une réalité, et non une construction sociale. Nous croyons que des différences de qualité peuvent exister entre les femmes et les hommes, entre les Noirs et les Blancs, simplement en raison de ces différences arbitraires. Cela induit divers processus qui peuvent être liés à l'ethnocentrisme : non seulement nous pensons que notre groupe est différent d'un autre groupe, mais nous pensons également qu'il est supérieur à un autre groupe social. Nous pouvons même aller plus loin en lui attribuant une humanité supérieure sur diverses dimensions, comme la biologie et la religion, mais également le langage, l'intelligence ou les émotions. Dans les émotions, vous l'avez vu, existent d'un côté les émotions primaires, dont nous pensons qu'elles sont partagées à la fois par les humains et par les animaux – il s'agit de la colère, de la joie, de la surprise, de la tristesse ou encore de la peur et d'un autre côté, des émotions secondaires, appelées également sentiments, émotions morales, émotions sociales, qui seraient plus subtiles et essentiellement humaines : le ressentiment, l'admiration, la fierté, la mélancolie, ou encore l'amour. Pour Jacques-Philippe Leyens, nous ne prêtons pas les mêmes émotions aux personnes appartenant à notre groupe social et à celles appartenant à d'autres groupes sociaux. Cette différence se manifeste essentiellement au niveau des émotions secondaires. Les émotions primaires sont partagées par les animaux, les hommes, et ne posent pas de problèmes. En revanche, les émotions secondaires posent problème dans la différenciation intergroupe. Les travaux ont montré que ces émotions sont liées à une plus grande humanité, et elles sont attribuées uniquement à notre groupe social : on ne les attribue pas à l'autre groupe social. Nous savons que les émotions secondaires sont importantes dans les interactions sociales. En effet, l'intimité et la solidarité seront plus importantes si un membre de notre groupe social exprime des émotions secondaires. En outre, si une personne exprime des émotions secondaires, donc si on lui reconnaît cette humanité, on agira avec elle de manière plus positive s'il s'agit d'un membre de notre groupe social ; en revanche, cela ne sera pas le cas s'il s'agit d'un membre d'un autre groupe social. C'est un peu comme si l'on se réservait cette humanité supérieure. Pour Jacques-Philippe Leyens, les conséquences comportementales liées à une discrimination sur la base des émotions secondaires sont subtiles et peuvent empêcher les relations harmonieuses entre les groupes sociaux.

En conclusion, je demanderai s'il est finalement possible de réduire ces effets pouvant être liés au contexte social dans lequel s'expriment les émotions. En premier lieu, dirait l'auteur américain Bodenhausen, il s'agit d'avoir conscience des biais pouvant être liés aux croyances émotionnelles – j'espère vous avoir sensibilisés à ce point. Cependant, cela n'est pas suffisant : il est possible d'en avoir conscience, mais de ne pas être motivé à adopter des stratégies plus raisonnées. D'autres diront qu'il faut également avoir une motivation à l'exactitude dans ses jugements. Cela n'est pas toujours simple, parce que cela demande un contrôle beaucoup plus important ; or quand nous décodons des expressions faciales émotionnelles, nous sommes souvent dans des activités plus implicites et plus automatiques. Un autre moyen pourrait être d'agir sur ces tendances essentialistes qui veulent que certains groupes soient considérés comme supérieurs à d'autres. Des travaux ont été réalisés en essayant de mettre en avant une origine culturelle de certains comportements, plutôt qu'une origine naturelle, et cela semble fonctionner. Une autre possibilité pourrait consister à réduire les frontières pouvant exister entre l'endogroupe et l'exogroupe – ainsi, il s'agirait de mettre

en avant une complémentarité plutôt que des similitudes ou des différences sociales et culturelles dans la production ou la reconnaissance des expressions. Enfin, il conviendrait de favoriser des interventions axées sur l'empathie, mais également sur le contact intergroupe. Je vous remercie pour votre attention, et espère vous avoir convaincus qu'il est important de s'intéresser aux émotions dans les relations intergroupes comme des facteurs médiateurs des comportements sociaux.

AMOUR ET RELATION ÉDUCATIVE

Philippe GABERAN

Directeur du pôle éducation spécialisée – IFRASS Toulouse

Philippe Gaberan est également éducateur spécialisé et docteur en sciences de l'éducation. Ses recherches portent sur ce qui fait sens d'être éducateur dans les sociétés contemporaines. Il est notamment auteur de l'ouvrage Oser le verbe aimer en éducation spécialisée.

Mael VIRAT

Chercheur en psychologie – ENPJJ

Mael Virat a réalisé un doctorat sur la relation affective enseignant-élève et sur le concept d'amour compassionnel. Ses travaux actuels portent principalement sur la relation éducative dans d'autres champs du travail éducatif, sur la sécurité affective des adolescents et sur les comportements délinquants.

Pourquoi travailler sur l'amour ?

Philippe GABERAN

Pour comprendre pourquoi je me suis intéressé à la dimension de l'amour dans la relation éducative, dans la prolongation de mes précédents travaux sur la relation éducative elle-même, il faut faire un petit détour. Le premier point sur lequel j'insiste et auquel je tiens, c'est que **la relation éducative ça marche**, et ça marche bien plus souvent que ne le reconnaît l'opinion publique, dont l'attention est généralement attirée sur nos métiers par les faits divers, et très peu par les réussites. Ça marche également bien mieux que les professionnels en conviennent eux-mêmes. Je crois qu'un grand bond en avant sera réalisé lorsque les professionnels, qui sont respectés pour l'humilité qu'ils mettent dans la façon de parler leurs métiers, voudront bien reconnaître aussi la qualité de ce qu'ils font. Pour ce qui est du second point, lui aussi très fort, j'ai donné une suite à *La relation éducative*, avec un deuxième tome qui s'appelle *Oser le verbe aimer dans la relation éducative*, grâce au travail, que j'ai pu mener pendant quatre ans, d'animateur de groupes de réflexion sur la pratique auprès de professionnels en ITEP. J'ai été frappé pendant quatre ans par un point : lorsque se présentaient des situations, et alors qu'ils posaient un diagnostic extrêmement pertinent et savaient mettre en œuvre des actes éducatifs parfaitement adaptés, les professionnels ponctuaient systématiquement leurs phrases par un « je ne sais pas » ; un « je ne sais pas » qui revenait à chaque fois qu'ils venaient évoquer un point nodal de la rencontre entre ce qui faisait l'essentiel du gamin et l'essentiel de l'adulte. **La relation éducative contient un effet de sidération à chaque fois que surgit l'inattendu du gamin** – j'utilise le terme « gamin » au sens de Fernand Deligny, sans que cela soit péjoratif –, et que ce surgissement vient percuter quelque chose de l'ordre de l'inaperçu de l'adulte. **La relation éducative contient de l'« in-sensé »**, qui n'est pas du non-sens – ici, je remercie Édouard Gentaz et Loris Schiaratura qui ont montré à l'instant comment cette question de l'in-sensé rencontre le processus de subjectivité, à savoir comment la singularité d'une trajectoire de vie, ou de la construction de l'être présent au monde, se fait dans des caractères communs à ce qui fait l'humanité de cet être..., comment la singularité surgit de dessous l'universalité. Là aussi, il conviendrait de reprendre les travaux de Michel Serres et la définition du *subjectum*, de la construction du sujet, c'est-à-dire le surgissement du singulier du dessous de l'universel. C'est ce qui fait parfois dire aux éducateurs qu'il ne peut pas exister de règles communes explicatives de la relation éducative puisque chaque situation est particulière. Enfin, le troisième point concerne **la tension dans la relation éducative entre la présence et l'« absence »**. Je veux dire par là que le travail de la relation éducative consiste très souvent à faire surgir du sens à être là, du dessous de l'évidence de la présence au monde, c'est-à-dire la

façon d'essayer de faire surgir du « pas encore là » dans le « déjà là » pour un jeune percuté par des événements ayant fait traumatisme et qui construit sa manière d'être autour d'un symptôme pour survivre à ces événements, et la réitération du même autour de ce symptôme qui fait que son comportement s'incruste. Du « pas encore là », du potentiel existe, qui est déjà présent et qu'il suffit de faire advenir.

Mael VIRAT

Pour ma part, il s'agit d'un concept venu m'apporter presque une solution, en tous les cas me permettre d'avancer dans mon travail de thèse qui portait sur la relation affective entre les professionnels et les adolescents – essentiellement les enseignants, mais un volet d'enquête porte aussi sur les éducateurs. Ce concept a revêtu cette valeur heuristique qui m'a permis d'aller un peu plus loin parce que je pense, et vous en tomberez sans doute d'accord, qu'**il existe un tabou dans la relation éducative autour de la question des émotions, mais encore plus fortement des sentiments**. Nous sommes très mal à l'aise pour en parler, et nous en parlons très peu en équipes. Peut-être en parlons-nous dans des relations interindividuelles, mais très peu en équipes. Quand nous parvenons à en parler, et quand nous apercevons que ce sujet n'est peut-être pas aussi problématique, de nombreux professionnels évoquent la déculpabilisation pour dire à quel point cette norme selon laquelle nous n'en parlons pas est forte. Cette norme concerne essentiellement les sentiments, mais elle est peut-être plus généralement valable pour les émotions dans les institutions éducatives – cela diffère selon les institutions.

J'ai noté des points communs très forts entre les enseignants et les éducateurs. Je prendrai un exemple, et je citerai un propos tenu par une inspectrice d'académie en réaction à une des enquêtes que nous diffusions en ligne et que nous envoyions à des centaines d'enseignants – je souhaiterais la rencontrer un jour, et ne peux que la remercier pour cette phrase qui peut nous faire penser quelque part à une posture que nous rencontrons même à la Protection judiciaire de la jeunesse : *« On se pose la question de la conscience ou plutôt de l'inconscience de ce genre de propos – c'est-à-dire d'interroger les gens sur ce qu'ils ressentent –, et en plus, ils viennent d'une université publique. C'est très curieux, pour ne pas dire grave. Peut-on évoquer l'existence d'émotions des enseignants au contact des élèves ? J'ai alerté le cabinet de la rectrice, au regard de ces propos complètement déplacés. »* Vous l'aurez compris : les deux journées s'attaquent directement à ce genre d'idées. J'évoque donc un tabou, et Philippe Gaberan parle même d'un interdit dans son ouvrage. Ce tabou est problématique, notamment car une partie du travail de régulation émotionnelle implique de pouvoir exprimer et partager socialement les émotions – cela pose donc question, s'il est impossible de le faire. Par ailleurs, il est tellement difficile de livrer ses sentiments dans certaines institutions que nous pourrions inventer un concept : peut-être connaissez-vous le trait pathologique appelé alexithymie qui est, entre autres, l'incapacité à nommer et à exprimer les émotions ; nous pourrions alors parler d'**alexithymie institutionnelle**. Pourtant, malgré ce tabou, la place du lien est parfaitement reconnue, mais sans que nous sachions vraiment le définir.

L'ENPJJ héberge des salles portant les noms de grands pédagogues ayant vanté les mérites de l'amour ; en outre, l'idée du lien est présente dans un certain nombre de circulaires. Le lien semble par conséquent nécessaire et reconnu, mais le fait qu'il soit affectif pose problème ; il s'agirait donc d'un « lien affectif sans affect ». Catherine Lenzi nomme cela **un paradoxe : le lien est central** – les questionnaires diffusés auprès des éducateurs montrent d'ailleurs que ceux-ci sont très engagés affectivement, même si cela tend à diminuer avec l'ancienneté, ce qui ne constitue pas le débat du jour –, **mais nous ne pouvons pas le reconnaître**

entièrement, norme de neutralité oblige. Je crois que pour sortir de ce paradoxe, nous avons inventé ce que j'appellerai une fausse bonne solution, qui a été nommée **la bonne distance**. Nous la présentons comme une limite quantitative : « tu es trop dans l'affect, il faudrait que tu le sois moins ». Une lecture des quelques textes qui évoquent la bonne distance fait ressortir la crainte d'un risque d'intrusion envers les usagers, voire d'un risque de fusion, sans doute plus propre à l'amour romantique ou érotique qu'à l'amour qui nous intéresse ici. La bonne distance apporte donc une solution quantitative à un problème qui pourrait plutôt être considéré comme qualitatif. Nous pourrions en effet imaginer des relations très affectives, très engageantes, très importantes émotionnellement, mais qui ne seraient pas pour autant intrusives ou fusionnelles. Pour cela, il faut créer des catégories, concevoir divers types de relations affectives. Une certaine conception de l'amour m'a permis de trouver la définition d'**une relation affective asymétrique** qui pourrait correspondre à celle que décrivent aussi bien les éducateurs que les adolescents, et j'y reviendrai ultérieurement.

De quoi s'agit-il lorsque vous parlez de l'amour dans vos écrits ?

Philippe GABERAN

Je tenterai d'en donner une définition, qui n'est pas du tout celle du dictionnaire, qui est celle que j'apporte à travers mes réflexions : pour moi, la relation éducative est une relation d'amour dès lors que s'établit un dialogue entre le possible d'un gamin et le disponible d'un adulte reconnu en position d'éducateur. J'ignore si c'est un mouvement de fuite de ma part, mais c'est au moins mettre au travail que cette relation d'amour passe non pas entre deux entités réelles, mais entre un être en devenir et un autre être, l'adulte, dont la trajectoire de vie est convoquée *via* le rôle qu'il est en train d'assumer. C'est ce dialogue entre le possible d'un gamin, donc quelque chose de virtuel, et ce qui est convoqué de l'histoire de l'adulte qui vient faire en sorte qu'il est à l'écoute, une écoute particulière, singulière, de ce qui lui est adressé par le gamin. Cette relation éducative est une relation d'amour qui s'appuie sur un savoir-faire : il faut développer des capacités d'attention et d'écoute, ce sont les fondamentaux du métier d'éducateur. Savoir écouter et entendre s'apprennent d'autant plus que l'enjeu pour l'éducateur est de savoir écouter et entendre au-delà de ce que montre ou dit le gamin ; lequel est parfaitement dans son rôle lorsqu'il met en scène son symptôme et la réitération de celui-ci. « On m'a dit dès mon plus jeune âge que j'étais un raté, donc forcément, il faut que je sois un raté pour être conforme aux attendus qui sont portés sur moi. » Ou bien encore : « Dès mon jeune âge, j'ai été abusé, donc je suis dans la peau de quelqu'un qui n'a d'autre destin que d'être abusé puisque je l'ai déjà été, et souvent par des proches qui étaient censés m'apporter un amour » - un amour « non intrusif » comme le disait à l'instant Maël Virat. La relation éducative est donc un dialogue qui se situe au-delà de la simple matérialité de deux entités présentes. L'interrogation forte qui nous porte, c'est de savoir ce qui fait qu'un gamin adresse son possible à tel ou tel éducateur et non pas à tel ou tel autre... sur ce qui fait qu'il ne soit pas possible d'être éducateur avec n'importe lequel des gamins accueillis. Ce matin, nous avons beaucoup parlé de l'infra-verbal ; la veille au soir, nous avons vu deux ballets fantastiques, avec un dialogue des corps et des âmes entre cet homme et cette femme, sans mots. Qu'est-ce qui fait qu'à un moment, un gamin choisit tel adulte ? Deligny est clair sur ce point, disant que les référents des gamins ne devraient pas être institués ; c'est le gamin qui choisit l'adulte dans lequel il trouve un écho à sa problématique – je remercie les intervenants de ce matin parce qu'il me semble que du côté de ce qu'ils ont présenté des émotions, nous comprenons mieux les raisons de ces points d'agrippement.

Mael VIRAT

Rappelons d'abord que l'amour est un terme polysémique. Nous ne disposons que d'un seul mot, mais les Grecs en avaient trois : vous connaissez la classique distinction entre eros, l'amour désir, la passion, la sensualité ; philia, l'amour amitié, l'estime ; et agapè, l'amour altruiste. Aujourd'hui, il existe diverses en psychologie de l'amour : nous pouvons travailler sur les composantes, c'est-à-dire les ingrédients de l'amour, mais aussi, en combinant ces composantes, sur les types d'amour. Par exemple, Helen Bernstein distingue quatre formes d'amour : l'amour amitié, l'amour romantique, l'amour compassionnel, c'est-à-dire l'agapè – nous ne reviendrons pas sur le caractère judicieux du choix du terme « compassion » pour qualifier cette forme d'amour, mais un débat pourrait se tenir – et l'amour-attachement. J'ai souvent entendu que l'amour ne fait pas très scientifique, et pourtant, cela l'est dans le sens où c'est un objet classique d'investigation, notamment en psychologie sociale. Depuis la fin des années 1990, la psychologie sociale compte des travaux assez nombreux, également sur l'amour compassionnel, qui en montrent les bénéfices dans un certain nombre de contextes : par exemple dans le couple – nous savons que le couple peut combiner différentes formes d'amour, mais la forte présence de cette dimension dans le couple est un facteur de satisfaction, de longévité, etc. Des travaux sont également menés sur la relation parents-enfants : l'amour compassionnel a parfois été nommé « amour filial », mais il n'est pas réservé aux descendants. Plus curieux, des travaux ont également été menés en management : on parlera de l'amour compassionnel du leader pour les personnes qu'il dirige. Pour ce qui est du milieu du soin et de la santé, une étude datant de deux ans montre que la perception de l'amour compassionnel exprimé par le médecin diminue un certain nombre de symptômes de stress chez les patients. Le concept d'amour compassionnel n'avait pas été utilisé, jusqu'à mes travaux de thèse, dans le domaine de l'éducation.

Les auteurs s'accordent plus ou moins sur la définition de l'amour compassionnel, et je vous en propose une, que nous devons à Susan Sprecher et à Beverley Fehr, à savoir « *l'amour compassionnel est l'attitude envers les autres, qu'il s'agisse de proches, d'inconnus ou de l'humanité en général, comportant des émotions, des cognitions et des comportements – il s'agit donc d'une notion beaucoup plus globale que l'empathie – centrée sur la préoccupation, la sollicitude et la tendresse, ainsi qu'une tendance à soutenir, aider et comprendre l'(les) autre(s), en particulier – donc, pas seulement – quand ils sont perçus comme étant en souffrance ou dans le besoin* ». Une autre spécialiste de ce champ, Lynn Underwood, propose, pour caractériser l'amour compassionnel, un exercice de pensée : « *Essayez de penser à un moment dans votre vie, dans votre passé, où vous vous êtes senti(e) personnellement vraiment aimé(e), et aimé(e) pour ce que vous étiez, vous, vraiment.* » J'ignore si vous pensez à un éducateur, certains jeunes y pensent parfois. Quoi qu'il soit, ce qui est important pour moi est que cette forme d'amour est asymétrique, et qu'elle implique une grande préoccupation pour l'autre, lorsqu'il souffre, mais pas seulement, c'est-à-dire une préoccupation également pour son bien-être et sa prise d'autonomie.

Cette forme d'amour est très engageante affectivement. Dans ce sens, aimer implique que l'on pense régulièrement à l'autre, parfois même hors de son temps de travail. Elle est également très engageante au niveau comportemental – et là, cela rejoint les travaux menés sur le *care* : il a été montré que le *care* ne correspond pas seulement à une bonne intention et à des sentiments ; le *care* implique aussi de s'engager dans quelque chose de concret, dans des actions, des comportements de soutien ; il s'agit d'une aide réelle. Au regard de l'engagement que cela mobilise, quand cette forme d'engagement affectif des professionnels n'est pas discutée, reconnue, et n'est pas soutenue par les collègues et le cadre culturel de l'institution, la démarche est très fatigante, voire épuisante. Des travaux montrent que l'on finit par se

désengager – on parle aussi de fatigue compassionnelle dans l’accompagnement des personnes en grandes difficultés. À l’inverse – et c’est ce que j’avais essayé de montrer dans un petit volet de mes études –, lorsque l’on est soutenu affectivement par les collègues et la hiérarchie, on a beaucoup moins de mal à s’engager affectivement avec les adolescents. Mais surtout, cette forme d’engagement affectif a des effets sur les adolescents, que nous pouvons essayer d’évaluer empiriquement, et c’est ce point qui m’a intéressé et que je vous présenterai plus loin.

Quel est l’intérêt de l’amour en éducation ?

Philippe GABERAN

Pourquoi aurions-nous le droit de parler d’une dimension d’amour dans le lien qui unit des parents et des enfants dans leur devoir d’accompagnement dans la trajectoire du grandir – nous savons aujourd’hui que la présence de l’amour est indispensable –, et pourquoi n’aurions-nous pas le droit d’en parler dans le champ professionnel alors qu’il s’agit d’accompagner les mêmes processus de construction de la subjectivité de l’enfant ? Certes, les rôles de chacun ne peuvent pas être confondus, mais la démarche d’accompagnement au grandir, que ce soit celle d’un enfant ou d’un gamin, s’appuie sur les mêmes ressorts. Nous devrions donc pouvoir utiliser les mêmes mots, si nous n’avions pas cette trouille. En venant ici ce matin, je suis passé près d’une statue érigée en 1933 à la mémoire d’un des maires de Roubaix, et il y est gravé : « Remplissez votre vie de labeur, aimez vos collaborateurs, soyez juste, soyez généreux ». Voilà un élu, un homme responsable, qui ose aimer ses collaborateurs. Nous avons utilisé le terme d’« empathie » ce matin ; avec le verbe aimer, je voudrais aller un tout petit peu plus loin. En tant que directeur j’affirme que **nous pouvons, devrions, devons aimer** nos collaborateurs. Je suis parfois traité de grand naïf, d’excessif dans la confiance que j’accorde ; mais je pense que nous pouvons oser le verbe aimer et adopter cette posture à l’égard de tout autre. En tant qu’éducateur je crois que nous pouvons oser le verbe aimer à l’égard des gamins que nous accompagnons. Pour ce qui est des enjeux, cela fait trente ans que l’on nous « bassine », et que l’on nous fourvoie, avec la notion de la juste distance. Non seulement, on nous « bassine », mais le risque est grave : si nous entrons là-dedans, nous perdrons ce qui fait l’essentiel de notre métier, que Mael Virat appelle « engagement », et que je traduis par le savoir tenir le « point d’inflexion » ; soit cette capacité que nous avons, par nos compétences, de voir par-delà les symptômes mis en avant par les gamins, de saisir leur potentiel et de mettre le doigt dessus aussi longtemps que nécessaire qu’ils puissent, à un moment, adopter une autre trajectoire de vie. Si nous renonçons à cela, nous renoncerons à ce qui fait la réussite de nos métiers. Souvent, les étudiants, les futurs professionnels me demandent jusqu’où il faut aller dans la relation ; ils questionnent « le trop » et « le pas assez », comme le disait à l’instant Mael Virat. Or, nous connaissons la réponse à cette question du « trop » ou du « pas assez ». Deux termes centraux doivent absolument être travaillés et placés au cœur de la relation : d’une part, **le consentement de l’autre** – « je ne fais rien, même si je suis éducateur, sans le consentement du gamin », et d’autre part, **la réciprocité** – « je reçois du gamin autant que je lui donne ». Paul Fustier a parfaitement développé ces idées dans son dernier ouvrage, *Le lien d’accompagnement*, soit la question de ne pas maintenir le gamin, celui qui est accompagné dans la relation, dans la situation d’être à jamais redevable, d’être en dette à l’égard de l’adulte – une idée qui est également valable dans la relation parents-enfant. Je suis très en colère parce que dans l’éducation spécialisée, notre ministère des Affaires sociales et de la Famille a supprimé dans le référentiel métier toutes les références au savoir-être : cet acte est grave. Un très bel article de Madame Kittel, inspectrice au ministère, donné à la revue *Empan*, explique que les savoir-être ont été supprimés des référentiels parce que ni codifiables ni

évaluables par des indicateurs directement mesurables ; par conséquent, ils ont été évacués parce qu'on ne savait pas quoi en faire. Or c'est très grave ! Nous sommes en train de bousiller nos métiers tout doucement. Et cette destruction de nos métiers vient en écho de ce que je crois être la crise de civilisation que nous connaissons et **dont l'enjeu est un processus de déshumanisation**. Le livre de Francis Fukuyama, *La fin de l'homme*, dit que le meilleur moyen aujourd'hui pour que l'espèce humaine se survive à elle-même, c'est de se débarrasser de tout ce qui fait justement son caractère humain. Il faut lire cet ouvrage, non pas parce que nous sommes d'accord, mais parce qu'il est riche d'enseignements par rapport à ce qu'il induit. D'autant plus que l'idée d'un quelque chose d'autre de l'humain surgissant de par le renoncement à ses qualités propres s'impose par le biais de ce qui est appelé le transhumanisme. Pour finir sur une note positive, ce n'est pas la première fois que ces courants philosophiques, qui pourraient être reliés au nihilisme, apparaissent dans la civilisation humaine : ils surgissent chaque fois qu'une révolution technologique forte vient modifier le rapport que l'homme entretient avec l'espace et le temps, ces deux matériaux constitutifs de son être au monde. Cela s'est vérifié pour l'invention de la roue, pour celle de l'imprimerie – je renvoie aux travaux de Michel Serres –, et cela se vérifie aujourd'hui avec les inventions technologiques, le couplage du numérique et de la génétique.

Mael VIRAT

J'évoquerai l'intérêt de l'amour en éducation particulièrement chez les adolescents en grande difficulté. D'un point de vue psychologique, en comprendre l'intérêt implique de regarder du côté des théories qui permettent d'expliquer les difficultés psychosociales. Un certain nombre d'approches théoriques convergent, dont celle proposée par la théorie de l'attachement, et expliquent que **les problèmes de comportement**, par exemple de violence ou de délinquance, **peuvent être la conséquence d'un sentiment d'insécurité affective**, c'est-à-dire la peur d'être rejeté, abandonné, de ne pas être accepté, de ne pouvoir compter sur personne. **Pourquoi existerait-il un lien entre le sentiment d'insécurité et des troubles du comportement ?** Diverses explications plus ou moins classiques sont avancées dans la littérature : cela peut être parce que – ce qui rejoindra l'approche de la cognition sociale précédemment évoquée par Loris Schiaratura – la situation d'insécurité provoque une lecture différente des situations sociales, une lecture hostile et qui induira des réactions agressives. Ou encore, les comportements déviants ou délinquants peuvent être une manière d'obliger les autres à prendre soin de nous, ou à nous accorder un minimum d'attention. Cela peut être aussi une manière, tout simplement, de se venger lorsque les relations sont trop frustrantes – « vous ne m'acceptez pas ? Alors je vais vous faire du mal. » Il serait possible de trouver d'autres explications. En tous les cas, aujourd'hui, le lien entre insécurité affective et difficultés comportementales est avéré.

Je vais vous donner l'exemple d'une étude empirique conduite, conduite en 2007 par des spécialistes de l'attachement, Mario Micouliner et Phillip Shaver, avec des adolescents israéliens : ils leur ont fait passer une tâche volontairement frustrante sur un ordinateur, or nous savons que les individus réagissent de manière plus agressive lorsqu'ils sont frustrés. Classiquement, ils observaient l'augmentation de l'agressivité dans cette tâche, mais surtout, ils ont créé une condition d'amorçage subliminal – une information était diffusée sur l'écran pendant quelques dizaines de millisecondes, les adolescents ne pouvaient pas la lire, mais elle était traitée par leur cerveau. Cet amorçage subliminal contenait des noms de personnes sur lesquelles ils les avaient interrogés quelques semaines avant l'expérience, et la condition qui nous intéresse est celle où était présentée le nom de leurs figures d'attachement, c'est-à-dire le nom des personnes sur lesquelles ils disaient pouvoir vraiment compter quoi qu'il arrivât, des personnes qui leur renvoyaient le message : « je suis là pour toi ». Quand les noms de ces

figures d'attachement étaient diffusés de manière subliminale, la réponse agressive à la situation de frustration était totalement supprimée. Il s'agit d'un exemple expérimental mais nous disposons de nombreux autres exemples sur les effets de la sécurité affective. Nous venons d'évoquer l'idée de figure d'attachement, mais c'est un concept assez stricte. Des figures d'attachement, nous n'en avons pas beaucoup. De manière plus souple, certains auteurs ont proposé de parler de dynamique d'attachement, mettant des personnes en situation de *caregiving* ou de soin sans qu'elles soient nécessairement des figures d'attachement *stricto sensu*. Cependant, là où cela m'intéresse, c'est que certains auteurs travaillant sur l'amour compassionnel ont montré que ce sentiment était directement associé à la fonction de *caregiving*. Ceci est intéressant parce que finalement, l'amour de l'enfant pour le *caregiver* est nommé amour-attachement dans la typologie de Bernstein, alors que cet amour compassionnel sera plutôt lié à la posture réciproque de soin. Nous voyons bien qu'il existe plusieurs formes d'amour, ce qui est fidèle à l'idée d'asymétrie qui m'intéresse. Puisqu'il y a asymétrie, cela signifie qu'adulte et enfant, chacun d'un côté de l'interaction, n'ont ni les mêmes attentes ni les mêmes comportements. Ce point est très important. En effet, nous entendons dire que si on aime un gamin, on va en attendre de la reconnaissance, ce qui est malvenu. Cela n'est pas si vrai lorsqu'il s'agit d'amour compassionnel. Pour finir, **comment est-il possible d'évaluer les choses ? L'amour est-il bénéfique ?**

Un certain nombre de travaux montrent les effets bénéfiques de la relation affective. Cela est bien documenté dans le domaine thérapeutique : nous savons aujourd'hui que les améliorations suite aux thérapies ne sont pas tant liées aux spécificités des thérapies qu'à des facteurs extra-thérapeutiques (le soutien social reçu par ailleurs, des changements de conditions de vie, etc.) qu'à la qualité de l'alliance thérapeutique. Les travaux sur l'alliance thérapeutique ont été importés mais de manière assez marginale – les études sont très peu nombreuses – dans le domaine de la relation éducative avec les adolescents en difficulté. Je ne pourrais vous citer que quelques études. Par exemple, une étude américaine très instructive de 2000, conduite par Paul Florsheim auprès de 120 adolescents délinquants, évoque l'alliance éducative, qui est l'équivalent de l'alliance thérapeutique mais avec une composante affective explicite. Si la qualité de cette alliance est évaluée au bout de plusieurs mois – car le lien ne produit pas grand chose au bout d'une semaine ; d'ailleurs des effets de séduction existent dans la rencontre d'un jeune avec l'éducateur –, elle est alors prédictive des changements comportementaux, et même du parcours judiciaire. L'alliance éducative atténue la récidive. Autre exemple, une étude conséquente dont les résultats viennent d'être publiés, a été conduite par Nadine Lanctôt au Québec : avec ses collègues, ils ont suivi des adolescentes pendant plusieurs années, en évaluant régulièrement la qualité du lien entre ces adolescentes et leurs éducatrices, et se sont aperçus que pour un même niveau initial de problème de comportements ainsi que de symptômes anxieux et dépressifs, la qualité de l'alliance était prédictive des « trajectoires décroissantes », c'est-à-dire de la tendance à l'amélioration des symptômes.

Cependant, d'une part, ces travaux sont très peu nombreux, même si je ne les cite pas tous ; d'autre part, ils s'intéressent aux émotions ou aux sentiments du côté des jeunes, pas du côté des éducateurs. Or ce sujet m'intéressait, et c'est pourquoi j'ai voulu mettre à l'épreuve l'idée de l'engagement affectif en l'opérationnalisant avec le concept d'amour compassionnel. Cela est rendu possible parce qu'il existe aujourd'hui – je m'inscris dans un champ appelé la psychométrie, où nous considérons qu'avec des questionnaires bien construits et validés, nous pouvons mesurer des choses qui ne sont pas n'importe quoi – une échelle validée de mesure de l'amour compassionnel, que nous avons traduite en français, avec des items du type : « une des activités qui donne le plus de sens à ma vie est d'aider les jeunes dont j'ai le suivi ». En soumettant cette échelle à de nombreux enseignants et à 200 éducateurs, nous nous sommes

aperçus que les résultats sur cette échelle étaient totalement prédictifs de la qualité du lien avec les adolescents, c'est-à-dire que plus les professionnels ressentent de l'amour, meilleure est la relation. Vous me direz que nous avons fait évaluer la relation par les enseignants et les éducateurs eux-mêmes, ce qui induit un biais : en effet, s'ils sont très engagés affectivement, ils voient nécessairement la relation de manière très positive. Cependant, nous avons eu une réplique – pas chez des éducateurs : nous avons demandé aux enseignants d'évaluer leur engagement affectif, puis nous avons demandé aux élèves d'évaluer la qualité de la relation et leur niveau de souci empathique. Là, le lien entre les deux s'est révélé encore plus fort. L'amour des professionnels favorise donc des relations de meilleure qualité, mais aussi l'empathie des élèves.

Par conséquent, en psychologie, en tous cas de cette forme de psychologie qui s'appuie sur des données empiriques et des outils validés, il n'existe pas d'arguments contre cette forme d'amour. Mon idée paraîtra sans doute une évidence à certains, et c'est tant mieux, mais en même temps, je pense qu'elle reste nécessaire aujourd'hui, au regard du contexte et des normes institutionnelles : il s'agit de l'idée selon laquelle **se sentir aimé, pour un adolescent ou pour un enfant, dans le sens proposé par le concept d'amour compassionnel, ne fait jamais aucun mal.** Merci.

TABLE RONDE : LA RÉGULATION ÉMOTIONNELLE, UN OBJECTIF DU TRAVAIL ÉDUCATIF ?

Animée par Céline Bagès, Maître de conférences en psychologie sociale – Université de Lille 3

Caroline DUBREIL

Psychologue clinicienne – CMP enfants de Wattrelos

Caroline Dubreuil a travaillé pendant dix ans comme psychologue à la PJJ en milieu ouvert.

Caroline BIZET

Psychologue clinicienne et communautaire – Pôle de santé mentale / EPSM Lille Métropole

Yildirim GÜZEL

Éducateur psychologue au centre Gacep – Charleroi, Belgique

Pourquoi les jeunes judiciairisés ont-ils tant de mal à reconnaître et peut-être même à accueillir les émotions ?

Caroline DUBREIL

Nous nous sommes accordées, avant l'intervention, sur le fait qu'avoir des difficultés avec la reconnaissance des émotions n'est pas spécifique aux jeunes judiciairisés : il convient d'éviter de stigmatiser ce public autour de ces questions. En effet, ces difficultés existent chez beaucoup d'autres adolescent(e)s, et je serai amenée à en parler autour d'une expérience de psychodrame en pédopsychiatrie où le public est très hétérogène, mais où tous les adolescents vivent la difficulté de composer avec les émotions. Ce sujet rejoint les propos tenus par Philippe Jeammet la veille au matin, autour des difficultés psychopathologiques, qui sont en fait d'ordre émotionnel et ont à faire avec la composante affective. Je serais assez partante d'ouvrir la question, et je souhaite insister sur les biais liés à la question du genre. Je pense que les jeunes pâtissent le plus d'une éducation viriliste, qui pèse extrêmement lourd sur les garçons, selon moi, et qui me semble renforcée dans certaines conditions sociales autour de la précarité, d'un entre-soi viriliste, chez des garçons ayant peu d'expérience de la mixité, l'espace public étant essentiellement occupé par les jeunes hommes et les hommes dans les quartiers dits sensibles. Quand je travaillais à la PJJ, j'étais particulièrement sensible à la prise en compte de la question du genre dans le travail éducatif, à la façon d'aller vers des manières d'éduquer moins sexistes, moins descendantes du paternalisme et du virilisme, et à la façon d'encourager les garçons, tout petits, puis plus grands puis adolescents, à s'aimer eux-mêmes quand ils ont des émotions, à se trouver encore forts et courageux quand ils sont blessés, atteints, quand ils pleurent.

Caroline BIZET

Je te rejoins sur le fait que les garçons ont tendance à utiliser davantage la suppression expressive, c'est-à-dire à inhiber la réponse émotionnelle, parce qu'ils ont appris, on leur a dit, par exemple que pleurer, que parler de soi ou de ses émotions, sont des signes de faiblesse. Quand j'étais psychologue de rue en prévention spécialisée, j'allais à leur rencontre dans les quartiers dits sensibles ou repérés comme défavorisés, et ils me disaient : « J'accepte que ma mère ou ma sœur viennent te voir, mais moi, je ne viendrai pas, ça serait la honte. » Beaucoup me disent aussi : « On a nos codes, nos façons de fonctionner. » Certains jeunes disent : « On a tous été frappés par notre père, mais merci, parce que c'est comme ça que j'ai

appris à respecter certaines règles, et que je n'ai pas fait n'importe quoi. » Entendre cela est choquant en tant que professionnel, mais tels sont les codes dans certains quartiers. Parallèlement, la plupart expriment un sentiment d'injustice sociale. « Le système ne veut pas de nous, alors pourquoi est-ce que je commencerais à avoir de l'empathie pour le système, pour les autres, pour l'éducateur qui vient me voir... ? Lui, il a un travail, il fait son travail, il m'écoute, c'est bien, mais après, derrière, il peut rentrer chez lui, il a son logement, mais moi, non. Donc je n'ai pas envie de lui parler, de lui répondre. » J'ai déjà entendu ce genre de discours chez ces jeunes.

Yildirim GÜZEL

Mes collègues ont décrit des situations qu'elles rencontrent. Pour ma part, je souhaite plutôt réagir par rapport à l'explication précédemment apportée par notre collègue au niveau de la pression sociale, à savoir le fait qu'exprimer de la colère est plus facilement toléré chez les garçons. Dans notre service, nous travaillons sur ce point : amener le jeune à comprendre notamment le phénomène des émotions parasites. En effet, même s'il est triste par exemple, il exprimera de la colère. Nous essayons de décortiquer cette question afin qu'il puisse associer l'expression d'une émotion plus spécifiquement à un besoin. Je rejoins mes collègues, mais surtout sur la pression sociale exercée sur nos jeunes, entre autres sur les garçons, qui fait qu'ils ne peuvent exprimer que de la colère, même dans d'autres types de situations.

Les jeunes utilisent-ils des stratégies spontanées pour réguler les émotions ? Quelles seraient celles les plus adaptatives ?

Caroline BIZET

On parle de stratégies de régulation émotionnelle adaptatives dans le sens où elles sont utiles pour la personne, pour son bien-être, à court, moyen et long termes. C'est en ce sens qu'elles sont fonctionnelles ou dysfonctionnelles. Ainsi, une méta-analyse menée en 2010 montre que certaines stratégies de régulation émotionnelle sont associées à des psychopathologies : les résultats indiquent que la rumination, l'évitement et la suppression expressive sont davantage corrélés à la dépression, à l'anxiété, à l'abus de substances et à des troubles du comportement alimentaire. A l'inverse, le fait d'accepter ses émotions, d'effectuer une réévaluation cognitive, donc de changer sa perception et de voir davantage les aspects positifs que négatifs d'une situation, et la résolution de problème sont des stratégies de régulation émotionnelle moins corrélées à ces pathologies, donc favorables au bien-être.

Yildirim GÜZEL

Il n'existe pas de réponse spécifique à cette question. Ont également été évoqués la singularité, le contexte, les parcours différents. Pour revenir sur l'influence des stigmates, il existe aussi une question de culture et d'éducation qui permet au jeune de pouvoir se baser sur les « outils » que les parents et le milieu parental lui ont amenés. Je pense qu'il s'agit davantage de savoir quelles conditions permettent que ces stratégies soient plus adaptées. Il est toujours possible de frapper sur un objet adapté (punching ball...). Il s'agit de pouvoir exprimer les choses sans se mettre en danger, et sans mettre autrui en danger. La question me semble devoir plutôt être abordée sous l'angle des conditions dans lesquelles l'émotion peut être régulée.

Caroline DUBREIL

Je travaille dans une approche psychanalytique, et les mots et concepts autour de l'adaptation et de la réhabilitation ne font pas beaucoup écho dans ma pratique – ils pourraient même

susciter une certaine réticence. Au final, mes collègues et moi étions plus d'accord, et convenions que nous parlions finalement des mêmes choses mais avec des mots différents. La spécificité consiste peut-être dans le fait que dans la clinique que j'ai auprès des adolescents, nous passons un long moment à accueillir leurs comportements tels qu'ils sont, sans se préoccuper immédiatement de savoir si la démarche est utile ou bénéfique pour eux. En effet, nous pensons qu'ils ne pourront identifier subjectivement le repérage de ce caractère utile ou bénéfique que dans l'après-coup. Parfois, ce n'est qu'à l'âge de 30 ans que l'on comprend que le coup de poing asséné à une personne qui nous insultait à 15 ans a été extrêmement fondateur de notre dignité et de notre force subjective. Certaines choses peuvent paraître extrêmement négatives sur le moment, et finalement se révéler très structurantes dans la construction de la personnalité. Peut-être existe-t-il cet effet de décalage, qui pose ensuite d'autres questions, puisque j'accueille des adolescents dans un groupe où ils peuvent venir mettre en récit et représenter des choses extrêmement transgressives, parfois très violentes, sans qu'aucun adulte ne leur dise que ce n'est pas bien ou pas souhaitable. Nous pourrions débattre de savoir ce que cela fait à des adolescents de rencontrer des adultes qui ne leur disent absolument jamais qu'une réponse apportée n'est pas souhaitable ou pas adaptée. La spécificité du dispositif du psychodrame repose sur le fait qu'il n'existe aucune sanction, aucune exclusion : si on dysfonctionne dans le groupe de psychodrame, la seule chose qui se passe est que pour pouvoir continuer à venir, on rejoue les transgressions dans le groupe lors de la séance suivante. Nous pourrions également discuter de l'effet produit par le fait de transgresser, de déborder, de dysfonctionner, en face d'adultes n'ayant pas de réactions disciplinaires ou autoritaires, mais qui invitent seulement dans l'après-coup à jouer la transgression pour en dire quelque chose.

Que faites-vous dans ces ateliers de psychodrame ?

Caroline DUBREIL

Il s'agit d'un psychodrame psychanalytique. Je travaille dans l'orientation de la Société d'études du psychodrame pratique et théorique (SEPT). C'est un psychodrame lacanien – peut-être des gens ont-ils des a priori sur Lacan. Il s'agit d'un psychodrame de groupe pour des adolescents âgés de 10 à 15 ans, collégiens pour la plupart. En termes d'indications, le groupe est totalement hétérogène : il compte cinq à dix participants, qui viennent toutes les semaines. La séance dure une heure à une heure et demie. Nous accueillons des adolescents autistes Asperger, mais aussi des adolescents ayant des disharmonies psychotiques, ou qui sont suicidaires, boulimiques, phobiques scolaires... L'idée – qui rejoint peut-être le fait que les groupes se rencontrent – est que c'est dans cette hétérogénéité que les adolescents trouveront des points d'appui en termes d'identification, et se découvriront à la fois différents et pas si différents des autres. Je veux donner une vignette clinique qui sera peut-être parlante : le groupe accueille chaque année un(e) adolescent(e) psychotique, qui a des hallucinations et un rapport à la réalité extrêmement fragile. Ainsi, chaque année, il y a un moment très fort dans le groupe pour ces adolescents, qui suscite souvent de nombreuses réactions : être en face d'un jeune qui a des hallucinations, qui commence à délirer, qui monte sur scène pour jouer un rôle non prévu, est très problématique pour les adolescents. C'est un peu la sidération lors des premières séances, et ce qui est vécu depuis trois ans que j'anime le groupe et qui me paraît thérapeutique en tant que tel, c'est qu'il est prévu un moment dans l'année où cet adolescent, que tout le monde trouve dingy, finit par venir jouer une scène qui parle à tout le monde. Ainsi, l'année dernière, une adolescente très hallucinée a raconté une scène où elle est enfermée chez elle, où elle n'a pas le droit de sortir, où elle est dans l'angoisse la plus totale : tous les adolescents se reconnaissent dans la scène dont elle parle, mais aussi tous prennent la mesure de la situation familiale dans laquelle elle est, où il y a de

la maltraitance et où son enfermement à elle est d'une autre dimension que celui des autres, et tous disent comprendre pourquoi l'adolescente est comme elle est. Je trouve que pour les adolescents non psychotiques du groupe, c'est une manière de comprendre un rapport au monde différent du leur en le respectant ; en outre, pour cette jeune fille, c'est une manière extrêmement forte de se rassembler dans le regard des autres, de sentir qu'elle n'est pas si dingue en fait, et de voir que ce qui la met à l'épreuve émotionnellement met aussi les autres à l'épreuve, mais qu'elle ne dispose peut-être pas des mêmes équipements pour affronter ces émotions-là, et qu'elle a donc tendance à halluciner. Je ne rentrerai pas dans tous les détails, mais l'idée est que nous jouons des scènes vécues, nous discutons ; à un moment, l'animateur de séance choisit une scène vécue, que nous représentons : le jeune joue sa scène et choisit qui jouera le père, la copine, le cousin, etc. ; en cours de jeu, des changements de rôles sont opérés, qui permettent d'occuper une autre place dans le souvenir. On sort aussi de souvenirs écrans, complètement figés, pour se rendre compte que ce n'était peut-être pas exactement comme on s'en souvenait, ou pour s'apercevoir, quand on est à la place de l'autre, que ce qu'on disait n'était peut-être pas entendable pour l'autre. La démarche introduit du mouvement. Par ailleurs, les psychodrames de la SEPT suivent une règle très particulière : on ne se touche pas, donc on joue des scènes de bagarres, d'embrassades, etc., sans jamais se toucher. Cela me faisait penser aux questions relatives à l'inhibition évoquées la veille. En effet, nous revisitons des scènes avec une pulsionnalité très forte, on joue très souvent des scènes de violence quand même, mais comme il ne faut pas se toucher, le contrôle moteur met déjà au travail une forme de décalage : il faut se retenir. Un autre sujet évoqué la veille m'a également parlé : le fait que le traitement émotionnel est prioritaire et hyper rapide. Dans la technique d'animation, quand le jeune joue, on l'arrête sur un moment très précis qui nous paraît être un point saillant, et on lui demande : « Là, que ressentais-tu ? Vas-y, dis, à ce moment-là, là, maintenant. » C'est souvent dans cet arrêt de jeu très précis que les adolescents parviennent à dire des choses sur leurs émotions, alors qu'ils n'y parviennent pas du tout en psychothérapie individuelle.

Quel est le dispositif mis en place par Yildirim Güzel, en Belgique ?

Yildirim GÜZEL

Il s'agit d'une formation sur la gestion des émotions et de l'agressivité. Le centre Gacep est un service d'actions restauratrices et éducatives. Nous mettons en place différentes mesures, et nous travaillons essentiellement sous mandat judiciaire, avec le tribunal de la jeunesse. Outre la formation sur la gestion des émotions et de l'agressivité, nous avons d'autres mesures, notamment le travail d'intérêt général, et les offres restauratrices, à savoir la médiation auteur-victime et les concertations restauratrices en groupe. Vous pouvez ainsi mieux visualiser le cadre dans lequel nous intervenons. S'agissant de la formation sur la gestion des émotions et de l'agressivité, cette thématique a été choisie en concertation avec nos mandants, qui l'ont d'emblée trouvée intéressante en vue d'amener une réponse plus adaptée et plus spécifique aux comportements agressifs récurrents. Comme nous travaillons sous mandat judiciaire, nous rencontrons des jeunes ayant commis un fait qualifié d'infraction. Cependant, tous les jeunes ne peuvent pas participer à cette formation. Nous sommes toujours en discussion avec les juges, et nous avons défini des critères : un fait, mais dans le dossier doivent aussi figurer des éléments montrant que le jeune a des problématiques de violence et d'agressivité de manière récurrente, notamment par exemple de violence intrafamiliale, de vols avec violence à répétition, de coups et blessures, etc. Cette formation vise à normaliser le comportement agressif. Tout le monde a une part d'agressivité en soi, dans une certaine limite au niveau de l'expression ; l'idée de la formation est de normaliser cette situation, mais aussi d'acquérir des connaissances et des compétences qui permettront au jeune concerné d'entamer

une réflexion sur son comportement, sur ce qu'est un comportement agressif, sur la dynamique qui l'entoure, mais aussi de savoir quel est son rapport à ce comportement. Nous utilisons divers outils, notamment pédagogiques ludiques mais très dynamiques. Le dispositif de formation ne comprend pas l'exposition d'aspects théoriques du comportement violent. Nous avons essayé de le rendre très basique pour que ces jeunes puissent s'approprier au mieux la façon dont l'être humain et les émotions fonctionnent. Nos groupes sont formés de manière non naturelle, selon les dossiers envoyés par les juges. Nous réunissons un maximum de sept à huit jeunes, et nous mettons en place cette formation qui dure trois jours divisés en six thèmes :

- identifier les mécanismes de l'agressivité : en quoi le comportement agressif agit, comment il fonctionne ;
- identifier les émotions de base : de manière très simpliste, comprendre leur importance, mais aussi voir leur utilité ;
- identifier le besoin en lien avec l'émotion : l'émotion ne vient pas de nulle part, une émotion est exprimée parce que quelque chose n'a pas répondu à un besoin ; comment répondre à un besoin pour pouvoir diminuer l'expression émotionnelle ;
- comprendre les mécanismes de base de la communication : les jeunes que nous rencontrons nous disent souvent : « Je tape parce que je n'ai pas d'autres moyens de m'exprimer, parce que je ne sais pas comment exprimer ce que je ressens, ce qui se passe dans l'instant, dans le contexte que je vis, parce que c'est la seule solution que j'ai pu trouver jusqu'à maintenant, ou parce que c'est une dynamique que je retrouve dans le milieu familial pour exprimer les choses » ; il s'agit donc de montrer qu'il existe d'autres moyens de communiquer ses émotions ;
- comment faire face aux conflits, et quelles sont les alternatives : existe-t-il d'autres façons pouvant répondre à son propre besoin et à celui de l'autre, en dehors du comportement agressif ?

Nous nous basons également beaucoup sur les expériences des jeunes entre eux. Nous amenons des bases théoriques sur l'émotion, le besoin, et sur la façon de gérer tout cela. Nous utilisons beaucoup la communication non violente de Marshall Rosenberg, soit schématiser ce que j'observe, ce que ressens, ce dont j'ai besoin, et formuler cette demande à la personne présente en face de moi, exprimer son émotion de manière méthodique. Nous utilisons aussi d'autres techniques comme l'humour, l'esquive – « je ne me sens peut-être pas apte à réagir de la manière la plus adaptée à la situation que je vis, alors je l'esquive pour le moment, et j'y reviendrai peut-être plus tard ». Nous avons conçu cette formation à partir des jeunes que nous avons rencontrés mais aussi d'une réflexion d'équipe sur la façon de sensibiliser ces jeunes à s'ouvrir à d'autres solutions.

Caroline DUBREIL

Le psychodrame est un dispositif thérapeutique au long cours. Les adolescents viennent toutes les semaines pendant un an, deux ans, trois ans... La démarche est un peu différente de la technique du jeu de rôle dans le sens où il est visé que chacun(e) dans le groupe puisse repérer ce qu'il en est de son symptôme. Ce qui nous intéresse et ce vers quoi nous emmenons ces adolescents, c'est qu'ils puissent quitter le groupe, au bout d'un certain cheminement en son sein, en disant : « Maintenant, je sais quelque chose sur la façon dont je bricole mon bidule avec ma mère ceci, mon père cela, ma place sur l'échiquier social, mes problématiques par rapport à l'autorité, et surtout, je sais si j'en jouis ou pas. » Beaucoup de temps est consacré à la jouissance, dans le groupe, autour des questions de violence et d'agressivité. Le fait de dominer l'autre, de l'agresser, d'exercer une emprise sur lui, de lui faire mal, est aussi un territoire de jouissance inouïe pour les êtres humains, cela résonne avec de multiples sphères

socio-historiques. De nombreux contenus relevant d'histoires de familles et de transgénérationnel se déploient. Certains jeunes jouissent de ne pas avoir d'autres moyens que la violence – d'autres en souffrent, expriment vouloir d'autres moyens, et vont piocher des techniques –, et souvent, avoir pu repérer comment leur « machin » est construit suffit à mettre fin au processus. Je constate souvent ce phénomène. Certains mêmes ont des troubles du comportement infernaux, et nous diront, pendant toute une année, en psychodrame, à quel point ils y tiennent, à quel point il est hors de question que des hommes et des femmes adultes viennent égratigner leur image toute-puissante d'eux-mêmes, et qu'ils les mettront à genoux parce qu'ils ont un compte à régler, parce que leur grand-père harki s'est fait humilié. Ils passent l'année à nous dire cela, et nous nous retrouvons en août pour faire le point, sachant que nous ne nous préoccupons pas trop de ce qui se passe à l'extérieur, et que nous avons des contacts extrêmement distanciés avec les parents – ces derniers viennent toujours nous dire que leur enfant est abominable, qu'on ne sert à rien, que cela n'avance pas, que la prise en charge est pourrie. Nous nous tenons donc le plus loin possible des parents, bien que nous les ayons souvent à la porte – une fois, nous avons récupéré une mère collée contre la cloison : cela montre à quel point, pour les parents, lâcher leurs adolescents dans des espaces dont ils n'ont pas le contrôle les chamboule. Nous faisons donc le point avec les adolescents en juillet ou en août, à la fin de l'année scolaire – dans les CMP, nous n'en pouvons plus non plus de la pression scolaire ; j'ai beaucoup de respect pour l'école, mais vu du côté thérapeutique, ce que les enfants vivent à l'école paraît très douloureux. La plupart du temps, les parents nous disent que ça va beaucoup mieux, que l'adolescent dort tout seul, ne se réveille plus la nuit, n'a plus de colles depuis le printemps. Les situations se soldent très souvent ainsi, et je pense que cela a aussi à voir avec le processus adolescent, qui éreinte tout le monde, les parents en premier lieu, et qui prend fin à un moment. C'est un peu mystérieux, mais...

Comment travaille Caroline Bizet avec les jeunes ?

Caroline BIZET

Tu crées des espaces qui permettent à ces jeunes d'exprimer leurs besoins. Ils se sentent reconnus par le regard de leurs pairs, par ton regard, et aimés – nous en revenons toujours à cette question. La démarche du psychologue communautaire est de repérer les forces des individus et des communautés, et de créer des actions de prévention et de promotion de la santé. Elle consiste à partir avant tout de leurs besoins, de ce qu'ils expriment, et de co-construire avec eux des espaces leur permettant de répondre à leurs besoins. Je m'appuie souvent sur la théorie de l'autodétermination d'Edward L. Deci et Richard M. Ryan, selon laquelle les déterminants du bien-être sont le besoin d'appartenance sociale, de sentiments de compétences et d'autodétermination. J'ai été psychologue communautaire au sein du programme « Un chez-soi d'abord », une recherche-action visant à réinsérer, par le logement et un accompagnement pluridisciplinaire intensif, des personnes présentant des troubles psychiatriques sévères – schizophrénies ou bipolarités – et ayant eu un parcours de rue. Certaines d'entre elles, en processus d'auto-exclusion comme le dirait Jean Furtos, faisaient des allers-retours incessants entre la prison, la rue et l'hôpital. Ce projet est parti du constat que le système actuel, traditionnel, de soins et d'hébergement ne semble pas toujours adapté à ce public. Plutôt que de leur imposer de se soigner ou de faire comme la société leur dit de faire pour obtenir un logement, le Dispositif "Un Chez Soi D'abord" permet de leur offrir l'accès rapide à un logement et cela de façon inconditionnelle, ce qui leur permet de retrouver un sentiment de sécurité, de maîtrise sur leur vie. Dans une logique de lutte contre la stigmatisation des personnes souffrant de troubles psychiques, nous les appelons « locataires », et non « patients », parce qu'ils ont un toit, ou simplement « personnes » parce que ce sont des personnes avant tout. Nous nous inscrivons dans la co-construction, dans

l'idée qu'ils ont autant de choses à nous apporter que nous en avons à leur apporter. Ainsi, un locataire prenait beaucoup de toxiques, avait déjà connu une incarcération, et était sous la menace d'une autre incarcération ; il disait également bien aimer la cuisine, alors nous sommes partis de son envie, de son rêve, et nous avons co-construit avec lui et d'autres locataires un repas de Noël. Nous avons travaillé avec les partenaires de la communauté, la maison de quartier, nous avons trouvé les lieux et les moyens pour le faire. C'était vraiment un beau moment, et chacun s'est senti reconnu dans ses compétences. Il s'agit donc de repérer les freins au bien-être – je pense aux jeunes qui vont tellement mal à un moment donné que cela nécessite une hospitalisation. L'idée est aussi de travailler en amont, de discuter avec eux en leur disant : « Si ça va moins bien, qu'est-ce que tu voudrais que l'on fasse pour que tu ailles mieux à ce moment-là ? » Au sein du pôle de santé mentale, avec des collègues, nous avons construit un plan de prévention et de gestion de crise, où nous demandons d'abord à la personne comment elle va quand elle va bien. Elle nous dit ce qui peut déclencher chez elle un mal-être, une crise, et nous informe des signes émotionnels et comportementaux qui peuvent indiquer qu'elle est en crise. Enfin, elle nous dit ce que nous pouvons faire pour l'aider à gérer cette crise – « Comment je suis quand je suis en crise, et de quoi j'aurais besoin ? » - Nous respectons ainsi la parole et les choix de l'utilisateur, et ce point est essentiel. Cela permet un sentiment de sécurité, d'autodétermination, et nous lui disons que ce n'est pas nous qui savons, mais c'est bien lui qui sait.

Caroline DUBREIL

Je rejoins complètement Caroline là-dedans. Je viens plutôt de la psychothérapie institutionnelle, j'ai donc été formée dans des lieux comme la Borde ou la Chesnaie près de Blois, où il y a une jambe très psychanalytique et une jambe très marxiste, il faut bien le dire. Je suis très sensible au fait d'avoir une lecture critique dans les rapports de domination que nous exerçons vis-à-vis des usagers dans les institutions. Si nous nous reconnectons à la question des émotions, des affects, si nous nous mettons au plus près des ressources, des potentialités, de la créativité des personnes, nous travaillons assez différemment, et je pense que partir de ce qu'Oury appelait « la moindre des choses » fait beaucoup plus de bien aux personnes que nous rencontrons. Il faut tenir compte de « la moindre des choses » avant d'échafauder des dispositifs invraisemblables. Si les besoins vitaux, primaires ne peuvent pas être pris en compte, si le besoin fondamental de dignité humaine ne peut pas être intégré, le reste paraît dérisoire. J'avais envie de réagir aux propos précédemment tenus par Mael Virat : pour moi, le point commun dans notre façon de travailler – je pense qu'il existe des liens entre le fait de cuisiner avec des personnes très marginalisées quand on est psychologue, de créer des groupes de psychodrame avec des adolescents très dysfonctionnants sans les juger, d'être dans des relations éducatives d'engagement fort – est une forme de subversion. Si nous rencontrons pour de vrai les populations les plus fragiles et les plus abîmées de notre société, c'est-à-dire en les aimant et en les considérant aussi intelligentes, aussi brillantes, aussi fortes, aussi lucides et aussi utiles que nous, de nombreux dispositifs de prise en charge et de traitement deviennent alors inacceptables. Vous n'accepterez alors plus jamais que l'on vous enlève tous vos effets personnels quand vous arrivez en hôpital psychiatrique, parce que enlever aux gens leurs photos de famille et leur portefeuille est indigne et injustifié s'ils ne le souhaitent pas. Si vous travaillez ainsi avec des adolescents qui transgressent, vous ne supporterez plus qu'on brandisse leur CJ au-dessus de la tête : « Arrête de déconner parce que la prochaine fois que tu fais un pas de travers, tu dégages ! » Vous deviendrez donc des personnes subversives, quand même par rapport à un certain ordre des choses que manifestement une partie du monde souhaite épouser puisque les récentes élections aux États-Unis ou dans des pays européens nous montrent le modèle de société que le gros de la population a envie d'embrasser.

Caroline BIZET

Nous avons peu entendu le mot « espoir », ou peut-être l'avons-nous entendu sous une autre forme, et j'aimerais en parler. C'est croire réellement de façon authentique et sincère que la personne que nous rencontrons peut se sentir bien à un moment donné. Je pense que c'est essentiel. J'en parle parce que la philosophie portée par le programme « Un chez-soi d'abord » est celle du rétablissement, qui est un concept issu d'un mouvement contestataire américain d'usagers de psychiatrie : « Les survivants de psychiatrie », et d'autres mouvements comme les Alcooliques anonymes. Ces usagers dénonçaient la maltraitance, l'inefficacité et la toxicité du système de soins qui prétendait les soigner. Cette philosophie repose sur cinq principes selon Mary Ellen Copeland, que l'on peut résumer par ESPER : l'Espoir, le Soutien, le Plaidoyer, l'Empowerment ou le pouvoir d'agir et la Responsabilité. En effet, accompagner les personnes et leur donner du choix ne leur enlève pas pour autant leur responsabilité de se donner les moyens d'aller mieux. C'est ce que je dis souvent aux personnes que je rencontre en CMP ou ailleurs : « Vous n'avez pas choisi de souffrir, de vivre tel ou tel événement très douloureux, mais aujourd'hui, vous avez la responsabilité de vous donner les moyens d'aller mieux, et je vais vous aider pour cela. »

Permettre aux jeunes de se défouler et de frapper un objet, en pratiquant la boxe par exemple, peut-il les aider à réguler leurs émotions ?

Yildirim GÜZEL

Oui, provisoirement, dans un premier temps, pour pouvoir exprimer ou expulser ce surplus d'émotions. Au sein du Gacep, nous proposons au jeune de pouvoir s'asseoir et réfléchir un peu, de prendre de la distance par rapport à ce qu'il vit, au contexte dans lequel il vit et au comportement qu'il adopte, et de pouvoir remettre ce dernier en question. Nous nous basons aussi sur le travail de groupe. La dynamique de groupe est très importante par rapport à cela. Ce n'est pas nous, en tant qu'adultes, qui allons dire au jeune » : « Tiens, voilà comment tu vas pouvoir faire. » Nous essayons de le pousser à la réflexion. Je rejoins aussi un peu ce que Madame a précédemment exprimé par rapport à la notion d'endogroupe et d'exogroupe : nos groupes sont constitués de manière aléatoire, en fonction des dossiers. Nous avons ensuite un rendez-vous préliminaire avec chaque jeune séparément, d'abord afin de voir s'il est intellectuellement *a minima* apte à participer à cette formation, s'il ne présente pas d'autres troubles, des pathologies plus lourdes pour lesquelles nous ne sommes pas nécessairement habilités, mais aussi afin de pouvoir travailler sur les résistances à participer à cette formation. Le fait que le jeune reconnaisse que son comportement est un problème pour lui n'est pas un critère ; cependant, nous l'amènerons à y réfléchir. Ainsi, un jeune peut être conscient que le comportement qu'il adopte est un problème, mais dire qu'il ne sait pas faire autrement, alors qu'un autre peut ne pas voir où est le problème et vivre une forme de banalisation. Pour nous, cette hétérogénéité de la conscientisation du problème ne sera pas nécessairement une condition ; elle sera plutôt enrichissante, car nous essayons de faire en sorte que les jeunes partagent leurs expériences et leur vision des choses. Par ailleurs, je souhaite ajouter que notre service ne s'inscrit pas nécessairement dans un courant spécifique. Naturellement, spontanément, nous nous inscrivons dans un courant plutôt humaniste, et nous accueillons le jeune en tant que personne, individu propre, avec ses potentiels et ses capacités. Nous le rencontrons à partir d'un problème – un fait qualifié d'infraction – de comportement agressif, mais nous nous axons sur le fait que ce comportement a été une manière de réagir, une solution en tous les cas provisoire qu'il a pu mettre en place par rapport aux difficultés qu'il vit. Nous allons donc essayer de l'amener à ce qu'il se dise que d'autres solutions existent peut-être, et à ce qu'il réfléchisse pour savoir avec quel type d'alternative il serait le plus à l'aise pour l'utiliser sans que cela mette en défaut ni lui-même ni la personne en face. Je

souhaite également ajouter que notre formation comprend des apports de la thérapie comportementale et cognitive, de la systémique et du milieu familial. Nous ne travaillons pas nécessairement avec les familles, mais nous ne les mettons pas non plus à la porte. Pendant la formation, nous demandons au jeune d'aller tester ce qui a été vu au terme de chaque journée : une tâche assez simple lui est alors attribuée pour la prochaine fois. Ainsi, au terme de la première journée, au cours de laquelle sont abordés les émotions et les comportements agressifs, il sera demandé au jeune d'aller voir un membre de sa famille ou quelqu'un qui le connaît bien et de dialoguer sur ce sujet – par exemple : « Papa, maman, parrain, quand j'exprime mes émotions, es-tu capable de comprendre quel type d'émotion je ressens, de me comprendre, etc. ? » Il s'agit de rendre le plus concret et objectif possible ce sur quoi nous amenons le jeune à travailler, et d'aller expérimenter cela de manière ponctuelle dans le milieu familial. À titre d'exemple, un jeune a rencontré sa maman et lui a demandé : « Maman, est-ce que tu arrives à me comprendre ? » Grâce à ces petites tâches, cela a permis de faire comprendre à cette maman et à son fils qu'on n'est pas seul par rapport à nos émotions, que l'autre existe aussi. Avec cette expérience, la mère a pu dire au jeune : « C'est vrai que j'ai aussi une part de responsabilité dans tout ce que tu vis. Je vis aussi des choses, et la manière dont je l'exprime influence ce qui se passe entre nous. » Nous travaillons sur le jeune par rapport à ce qu'il vit, à ce qu'il peut partager avec les autres groupes de jeunes, mais aussi afin qu'il puisse faire des expérimentations dans son monde plus naturel.

Caroline DUBREIL

Nous appelons ce travail « déplier », comme s'il y avait une petite boule chiffonnée et qu'on la déplaçait pour essayer de voir comment elle est faite. S'agissant de la catharsis, il existe une technique dans le psychodrame – j'en parle parce qu'elle me paraît intéressante et parce qu'il me semble qu'elle peut être réutilisée par les éducateurs : il s'agit du doublage. Un personnage, le personnage principal, joue sa scène, et une deuxième personne se met derrière et dit un sous-texte à voix haute. Le doublage peut se dérouler ainsi : « James, on va jouer la scène où tu tabasses le camarade de classe dans les vestiaires de sport, mais c'est Brian qui effectuera les gestes, et toi, tu vas te mettre derrière Brian, et tu vas essayer de dire tout ce que ton personnage pense pendant qu'il se bagarre. » Dans cette technique du doublage, soit on s'appuie sur le corps de l'autre – c'est alors l'autre qui fait les mouvements, qui assure la décharge motrice, et c'est l'adolescent intéressé qui parle –, soit on fait l'inverse quand il s'agit d'adolescents très fortement pris dans le passage à l'acte et vivant des difficultés de nominations très importantes. On peut dire : « Joue ta scène – on ne se touche pas, mais il peut y avoir de bonnes décharges motrices : certains se roulent par terre, d'autres hurlent, on peut se défouler sans toucher le corps de l'autre –, fais le mouvement comme tu penses te souvenir que ça s'est passé, et qui dans le groupe veut bien venir derrière Machin pour dire à voix haute ce que Machin ressent ? » Ce qui est super, c'est qu'il y a toujours dans le groupe un(e) gamin(e) qui se porte volontaire pour y aller. Bien sûr, vous vous doutez bien que si ce(cette) gamin(e) se porte volontaire, c'est parce que ce qui se passe dans la scène l'intéresse aussi. Je trouve que c'est une manière d'aborder la question, du fait de défouler la tension tout en essayant d'accéder à un niveau de conscientisation et d'aller vers la place de l'autre là-dedans.

Caroline BIZET

Je pense que les réponses pour décharger une émotion dépendent du contexte dans lequel la personne se trouve. Elles peuvent être acceptables à un certain niveau, ne pas l'être dans le cadre d'une cour, être possibles à la maison ou dans un atelier de psychodrame. Je pense aux jeux de rôles : c'est un moyen d'identifier où cela coince chez le jeune. « Si je pense que

personne ne m'aime, je vais en souffrir, je serai frustré(e), donc je développerai des comportements agressifs parce que j'ai besoin de rehausser l'estime que j'ai de moi-même. » C'est la mise en lien d'un point de vue situationnel entre la pensée (comment je pense les choses) qui impacte nos émotions et qui génère nos comportements. Tel est le postulat de base des thérapies cognitives ou comportementales. Je ne peux pas m'empêcher de penser aux élections aux États-Unis : j'étais sidérée, je n'y croyais pas. Pour illustrer ce lien entre pensée, émotions et comportement, on peut essayer de comprendre ce choix électoral : si les électeurs pensent que les immigrés leur prennent leur travail, ils développent un sentiment d'insécurité, et décident donc de voter pour Trump. L'exemple est assez basique, mais c'est ce que nous observons, et d'autres exemples pourraient être cités sur le sujet.

NOUVELLES FORMES DE GESTION DU TRAVAIL ÉMOTIONNEL DANS LES FOYERS DE L'ENFANCE

Charlène CHARLES

Doctorante en sociologie – Université Paris 7 Denis Diderot

Charlène Charles réalise une thèse intitulée « Un travail social précaire, travail atypique et dégradation des conditions d'exercice dans le secteur socio-éducatif », sous la direction de Patrick Cingolani. L'analyse des émotions des éducateurs de l'Aide sociale à l'enfance, que permet l'approche sociologique, montre que ces émotions sont l'objet d'un contrôle et de prescriptions de la part de l'institution, mais qu'elles peuvent aussi représenter un moyen de contournement ou de résistance face aux normes émotionnelles instituées. Dans le cadre de sa thèse et de sa conférence, Charlène Charles saisira, en fonction du statut de l'emploi mais aussi des rapports sociaux à l'œuvre dans l'institution, comment à l'intérieur des divers segments du métier se produisent des distinctions au niveau de la manière de ressentir ou d'exprimer les émotions, comment ces dernières constituent un enjeu de concurrence entre les éducateurs, et comment les différentes conceptions du travail émotionnel se conforment ou s'opposent au cadre prescrit de l'Aide sociale à l'enfance.

Je voudrais d'abord remercier les organisateurs de m'avoir invitée, car je suis heureuse de présenter à des professionnels de terrain les premiers résultats de ma recherche, qui est en cours, et j'attends vos retours ou vos réactions par rapport à cette communication qui s'intitule : « Les nouvelles formes de gestion du travail émotionnel dans les foyers de l'enfance ». Je définirai d'abord ce que j'entends par ce titre afin de présenter le cadre de mon enquête de terrain, puis ce que j'entends par « travail émotionnel ».

J'ai réalisé une enquête ethnographique dans deux structures de l'Aide sociale à l'enfance, deux foyers de l'enfance, l'une pendant neuf mois, l'autre pendant trois mois. J'étais alors éducatrice spécialisée, et j'ai fait de l'observation participante. J'ai également mené environ soixante-dix entretiens auprès des directeurs de structures et des éducateurs. Puisque je me trouve face à un public d'initiés, je ne m'étendrai pas sur l'Aide sociale à l'enfance. En quelques mots, c'est une branche du travail social et de l'aide sociale qui œuvre à soutenir les familles rencontrant des difficultés dans l'éducation de leurs enfants, ou à les pallier. Cet objet de recherche porte aussi sur la profession d'éducateur, qui est majoritairement représentée dans les foyers de l'enfance. Les éducateurs y sont chargés d'accompagner les enfants, et de répondre à leurs besoins. Il s'agit donc d'un travail en internat, en dehors des heures d'école, ce qu'ils nomment « la vie quotidienne ». Avant d'aborder la question du travail émotionnel, je voudrais vous faire part de mon premier étonnement sur le terrain, qui a été le point de départ de mon travail de thèse. Ce constat fera certainement écho à votre propre expérience, à savoir **la présence d'un nombre très conséquent, dans ces deux foyers de l'enfance, d'éducateurs au statut d'emplois précaires**, un nombre d'ailleurs plus élevé que celui des éducateurs fixes ou en CDI qui constituent le noyau de stables. Parmi ces personnels de remplacement, on retrouve des éducateurs en CDD, en intérim, en contrat d'apprentissage ou sous le statut d'autoentrepreneur. Cela donne des équipes éducatives très hétérogènes en termes de protection, de statut, de formation et de diplômes. Cette question permet d'établir rapidement un lien avec le travail émotionnel. En effet, le recours à du personnel de remplacement s'explique par le turn-over, soit un nombre très important d'entrées et de sorties, ainsi que par des difficultés à fidéliser les éducateurs en raison de l'épuisement professionnel, du désinvestissement, des arrêts maladie, etc. Le travail en internat apparaît plus éprouvant, en lien avec les conditions de travail et les horaires décalés, mais aussi avec le travail relationnel qui requiert un travail émotionnel plus important. Je fais donc également référence à une étude de Bertrand Ravon, datant de 2008. Il y montre que les postes auprès d'un public perçu comme difficile ou « inguérissable » exposent davantage les professionnels au risque d'épuisement professionnel. Ces recherches, et plus largement la sociologie du travail social, prennent donc en compte les émotions dans le travail, mais toujours à partir du

malaise, de l'usure ou de la souffrance des travailleurs sociaux, qui sont confrontés au manque de solutions ou à la misère du monde. Sans démentir l'importance de cette souffrance, je souhaite faire un premier pas de côté dans cette communication afin de prendre en compte l'hétérogénéité des émotions. En effet, de nombreuses émotions sont mobilisées dans le travail social, et il existe autant de manières d'exercer le travail émotionnel en fonction des éducateurs, de leur parcours, de leur statut et de leur position sociale.

Ce malaise a ensuite été largement exploré à travers les causes sociales qui le déterminent pour comprendre ce qui suscite la souffrance. Cependant, l'enjeu de cette communication sera plutôt de mettre au jour **les règles d'émotions qui régissent le champ du travail social**. Pour cela, je m'appuie sur les travaux d'Arlie Hochschild, qui pense que les émotions sont aussi produites et formées par le contexte social. Elles ne sont donc pas seulement l'expression d'un surgissement individuel, et se situent à la croisée du singulier et du social – ce sujet a déjà été abordé avec les approches psychosociales de ce matin. Dans le champ de l'Aide sociale à l'enfance, les émotions font donc aussi l'objet d'un contrôle et de prescriptions de la part de l'institution, tant pour les éducateurs que pour les enfants d'ailleurs, l'objectif étant d'éviter les débordements institutionnels. Par ailleurs, ce secteur a toujours suscité de nombreuses réactions dans les médias, et provoque une charge émotionnelle importante, en référence à la figure de l'enfant abandonné. Je vais donc vous donner les grands principes qui régissent le travail émotionnel dans ce secteur.

Le premier consiste à **travailler les émotions des enfants**. L'Aide sociale à l'enfance se donne comme mission de pourvoir à leurs besoins vitaux, y compris sur un plan affectif, et de respecter les liens d'attachement qu'ils nouent, y compris avec les éducateurs. Est mise en avant l'importance de la sécurité affective, de la stabilité et de la continuité des prises en charge (le temps long, la création de relations de confiance, etc.). Les éducateurs tenteront donc d'entendre les émotions des enfants, de les comprendre, de les interpréter, de les transformer et de les canaliser. Le deuxième principe concerne **les émotions des éducateurs**, et le référentiel professionnel de compétences mentionne le fait de savoir créer du lien, puis celui de savoir identifier et réguler son implication personnelle. Il s'agit donc de maintenir une norme bien connue, qui a été évoquée ce matin, à savoir celle de la bonne distance, et les éducateurs sont enjoins à travailler à partir de leurs émotions, soit pour les comprendre et s'en servir dans le travail, soit pour les maîtriser quand elles entravent l'action éducative. Pour eux, les émotions constituent donc une ressource essentielle. En effet, sans elles, aucun lien n'est possible. En même temps, elles peuvent faire obstacle quand elles se transforment en rejet, en violence ou en haine. Par conséquent, la bonne distance constitue un *ethos* de métier. Cependant, le travail sur les émotions n'est pas seulement individuel. Il est avant tout régulé par un ensemble de pratiques collectives et institutionnelles. Nous entendons souvent qu'il faut mettre du tiers, c'est-à-dire un médiateur, dans la relation entre un éducateur et un enfant, et la figure du tiers prend plusieurs visages : elle peut être l'institution au sens symbolique, une autre personne, les réunions ou les supervisions d'équipes, un psychologue, etc.

Je reviens à la question du **travail émotionnel des éducateurs**. Je reprends la définition de Fernandez et Marche qui désignent le fait que les éducateurs trouvent, à partir de leurs propres émotions, un levier pour agir sur l'état émotionnel des bénéficiaires, contenir les débordements émotionnels, et mettre leurs émotions en conformité. Pour saisir la plurivocité de cette notion, je m'appuie également sur le travail de la sociologue Aurélie Jeantet : celle-ci opère une distinction qui m'apparaît heuristique entre les émotions qui sont produites par le travail – qui résultent des tâches à effectuer ou de l'organisation du travail –, celles qui sont l'objet du travail – lorsque l'on travaille sur les émotions de soi ou d'autrui –, celles qui sont un outil de travail – c'est-à-dire un guide pour l'action –, et celles qui sont acteurs du travail – lorsqu'elles ont une influence directe sur l'action. Pour revenir à la question des éducateurs

remplaçants que j'évoquais au début de cette communication, parmi eux se trouvent des **éducateurs intérimaires**. Je m'arrêterai sur cet exemple spécifique, et atypique d'ailleurs – j'ignore si ce recours existe dans la région ; il est en tous les cas très répandu en Île-de-France –, puisqu'il me paraît exemplaire des processus de transformation de l'État social et de l'action sociale. Mon hypothèse est que **le recours aux agences d'intérim, et plus largement à du personnel socio-éducatif précaire, est une nouvelle forme de gestion du travail émotionnel**. Ces nouveaux acteurs du secteur social sont des entreprises privées lucratives, qui sont apparues dans le social très récemment, dans les années 2000. On en compte une dizaine en Île-de-France, et elles sont représentées dans les grosses villes de province. Elles sont des pourvoyeuses en main-d'œuvre socio-éducative pour toutes les structures sociales. Il est généralement fait appel à leurs services pour remplacer très concrètement des absences inopinées de travailleurs sociaux, notamment quand celles-ci sont liées à de l'épuisement professionnel, ou pour pallier les difficultés de recrutement dans les postes considérés comme les plus pénibles. Les intérimaires font aussi fonction de renfort ou de soutien pour des équipes en crise ou en difficulté. Pour finir, ils interviennent auprès de bénéficiaires jugés problématiques et sans solutions d'accueil. Nous comprenons donc que le travail émotionnel est externalisé, et que le travail émotionnel des intérimaires change de nature. Donc, ces derniers sont assignés à une place particulière dans la division du travail émotionnel.

Après cette longue présentation, j'en viens à ma problématique. Il existe deux types de gestion du personnel dans les deux foyers étudiés : d'une part, celle des foyers de l'enfance, d'autre part, celle des agences d'intérim, qui s'opposent dans leurs objectifs. Les agences d'intérim rendent les travailleurs sociaux interchangeables et les utilisent comme des variables d'ajustement. La flexibilité s'oppose pourtant en tous points à la stabilité, à la continuité, à la sécurité affective et au temps long, des objectifs que j'ai énoncés précédemment.

Quelles sont les transformations du travail émotionnel pour les éducateurs intérimaires ? Je vais vous en exposer trois majeures.

La première est que **ces travailleurs précaires sont souvent assignés aux tâches au front** – on les rencontre donc souvent en internat –, **au plus près des corps et des affects**. Par conséquent, les intérimaires ou les remplaçants éducateurs sont impliqués de la même manière que les éducateurs en internat dans les tâches de soins (manger, sortir, etc.), qui constituent le quotidien. Cependant, en tant que remplaçants, ils ont moins accès aux outils de distanciation que sont les réunions d'équipes et les écrits. De leur côté, il est intéressant de noter qu'ils revendiquent une plus grande proximité ainsi que la dimension affective de leur intervention, à contretemps de la norme émotionnelle qu'est la bonne distance. Je vais vous rapporter les propos de Naïma, une éducatrice de remplacement : *« En restant avec les jeunes, parce que c'est vrai que je ne fais pas partie des éducateurs qui restent dans un bureau, ceux qui se planquent derrière la hiérarchie, le règlement, les projets, les bilans, tout ça, ben ouais, j'arrive à 14 heures, je termine à minuit, et le gamin, il est collé à moi, oui. Oui, le gamin, il te demande des câlins, tu lui fais des câlins, oui. Oui, c'est tous les jours comme ça, et oui, c'est notre travail. »* Le travail valorisé par cette éducatrice ne relève pas de la prise de recul ou de la distance avec les enfants, symbolisées par les éducateurs qui restent dans le bureau. Cette éducatrice tient au contraire à assumer une implication totale voire sacrificielle auprès d'eux. En cela, cette pratique se rapproche de la sollicitude ou de pratiques de *care*, où il s'agit de prendre en charge la dépendance et la vulnérabilité plus que de travailler sur les projets, l'autonomisation, etc. La conception du travail émotionnel diffère donc ici de la norme énoncée précédemment. Il faut bien comprendre que ces éducateurs, qui sont les plus disqualifiés, sans diplômes et avec un statut d'emploi subalterne, fondent leur légitimité professionnelle sur cette dimension affective et sur la proximité. C'est leur manière d'être reconnus. Ces émotions constituent donc un moyen de contournement et de résistance face à

la norme émotionnelle, qui désincarne par certains côtés, ou bureaucratise, le lien entre les éducateurs et les enfants. Bien sûr, l'excès de proximité a de nombreux revers. Pour cela, je vous renvoie à un article de Marc Breviglieri intitulé « Les bienfaits et les méfaits de la proximité ».

Un deuxième point est que **l'intérim apparaît comme un outil de pacification et de contention sociale**. Les intérimaires sont souvent sollicités pour faire fonction de renfort ou de soutien d'équipe dans des situations d'urgence ou de crise, quand plus aucune solution n'est possible. Ils interviennent donc dans un contexte émotionnel très chargé, et sont en charge d'apaiser, de calmer, de contenir, de rassurer et de cadrer. Dans leur cas, il est intéressant de noter que c'est plutôt l'absence d'émotions qui est revendiquée, et notamment l'absence de peur. Ils répondent donc aussi à une autre norme du secteur, puisque les enfants ne sont pas censés effrayer des adultes, et que le sentiment de peur est tout à fait proscrit, voire tabou, dans le secteur – comment rassurer un enfant quand on a soi-même peur de lui ? Dans ce contexte, les éducateurs les plus précarisés dans leur statut d'emploi s'appuient sur cette légitimité émotionnelle : ils affirment leur courage, ils bravent les risques, etc., et ils répondent donc implicitement aux attentes du recrutement. Pour définir cette identité particulière, ils convoquent des images comme le « GIGN du social » ou les « éducateurs de l'extrême ». Nous avons aussi pour eux un déni de peur, j'allais dire que nous pourrions rapprocher de l'idéologie défensive de Christophe Dejours, mais je crois que ce n'est pas tout à fait le cas. Djamel est un éducateur que j'ai rencontré dans un des foyers étudiés, et selon lui, il a été sélectionné pour répondre aux problèmes de violence. Pour lui, sa condition d'homme explique son recrutement, et lors de son entretien, il lui a été demandé comment il gérait les conflits, ce à quoi il a répondu : « *Ça ne me fait pas peur, enfin, moi, ça ne me fait pas peur, j'ai l'habitude avec ce genre de jeunes, tout ça.* » Il m'explique aussi que c'est la présence qui doit les faire se décomposer, et que le physique joue. Dans ce sens, le travail émotionnel ne passe pas par les mêmes canaux que ceux du langage. Il est proprement physique, et vise comme objectif à avoir le dessus sur les émotions, à les cadrer et à les contenir. C'est d'ailleurs le corps des éducateurs qui est l'ultime rempart pour contenir les crises, voire contraindre toute manifestation violente. Pour cette frange d'éducateurs, le travail paraît donc basé sur une canalisation des émotions, plus que sur une action à partir d'elles. Nous voyons par conséquent que les ressources pacificatrices des intervenants sociaux sont également largement instrumentalisées par les institutions dans le but de maintenir l'ordre.

Pour finir, je voudrais montrer que la précarisation des éducateurs a une dernière fonction dans la gestion du travail émotionnel : **c'est aussi cette précarité qui régule et permet de contrôler les débordements émotionnels**. Je dispose de cinq exemples, mais je n'aurai pas le temps de les citer tous. Il existe vraiment une fonction à dégrader les conditions d'emploi de ces éducateurs, puisqu'ils sont prêts à s'acquitter du « sale boulot » ou des tâches les plus pénibles pour survivre. En outre, en situation de fragilité salariale, ils ne peuvent pas forcément se plaindre ou revendiquer, et n'osent pas nécessairement effectuer ce travail émotionnel. Ils ne s'y autorisent pas, ou n'y sont pas autorisés par l'institution. Je voudrais citer un directeur d'institution, qui préfère sélectionner des éducateurs en fonction de leurs capacités à faire face à l'adversité plus qu'en fonction de leur niveau de diplômes : « *Moi, je leur dis aux éducateurs : ne venez pas vous plaindre de la situation d'un jeune, vous êtes le dernier rempart. Après vous, qu'est-ce qui va exister pour un gamin ? La rue ? Il est mineur, donc on ne peut pas. L'HP ? L'HP, il est plein. La famille ne peut pas. Donc je dis : ne venez pas me dire que c'est compliqué, c'est tout, je le sais.* » Par ailleurs, ce vivier interchangeable de travailleurs sociaux intérimaires est aussi un moyen commode d'instaurer une gestion émotionnelle. Je souhaite évoquer l'ouvrage de la sociologue Annie Thébaud-Mony, qui travaille sur les intérimaires du nucléaire – un sujet qui, *a priori*, n'a pas grand-chose à voir –

et qui évoque la gestion de l'emploi par la dose, c'est-à-dire que le personnel intérimaire est envoyé en masse dans les stations nucléaires pour répartir collectivement les doses de radiations : plus élevé est le nombre d'intérimaires missionnés, plus la contamination radioactive est dispersée, moins l'entreprise cliente prend de risques. Cela a peu de choses à voir, mais j'y vois quand même une analogie dans le fait de remplacer des travailleurs sociaux pour gérer le niveau d'épuisement collectif. Il est par ailleurs étonnant de noter que la précarité est, dans certains cas, souhaitée par les éducateurs eux-mêmes, après une expérience qu'ils ont vécue sur le mode du surinvestissement affectif, une activité sacrificielle ou un dévouement trop important : ils choisissent d'avoir des postes à court terme, en intérim. Je citerai l'exemple d'une éducatrice qui s'est inscrite en intérim après une expérience de cinq ans dans un foyer de jeunes filles, qui « *lui pompait beaucoup d'énergie* », nous dit-elle, avec seize références et des décisions qu'elle jugeait injustes et qui allaient à l'encontre de ses valeurs, comme des renvois hâtifs. Elle ne pouvait plus le supporter, elle ne pouvait plus supporter de gagner sa vie comme ça, et que cela soit son gagne-pain. Elle insiste sur le fait qu'elle a tout donné, y compris de son temps et de sa vie privée, qu'elle a énormément investi sur ces jeunes filles, qu'elle a mis des choses en place pour les voir progresser, mais que ses efforts ont été vains. Elle s'est donc rendu compte qu'elle voulait prendre de la distance, et qu'elle avait également besoin de se ressourcer. Elle a par conséquent choisi d'avoir une activité plus superficielle, mais au moins qui ferait moins mal aux autres. Nous voyons bien que ce désir de superficiel fait écho à une distinction heuristique que nous propose Arlie Hochschild entre « travail émotionnel » en « profondeur » et en « surface », une manière aussi de mettre une carapace et de routiniser l'activité.

Pour finir, cette précarité de l'emploi crée des incertitudes dans le temps d'intervention des intervenants, et cette indétermination rend toute projection impossible – d'ailleurs, dans les foyers, les enfants repèrent bien la différence entre les éducateurs stables et ceux qu'ils qualifient d'« éducateurs de passage ». Cela crée donc une insécurité généralisée, et les éducateurs ont justement davantage tendance à travailler à partir de ce détachement, à apprendre à se protéger des liens, à ne pas s'investir, à apprendre la rupture, à ne pas leur faire croire qu'ils restent, bref, un travail social sans social, un anti-travail social, et donc aussi une manière de désaffecter complètement l'activité de travail social.

J'en viens à ma conclusion rapide. Je voulais montrer en quoi les conditions d'emploi et de travail déterminent aussi le travail émotionnel. Elles sont également importantes à prendre en compte pour pouvoir effectuer ce travail émotionnel. Je voudrais aussi montrer que le travail émotionnel de la masse de précaires a peu de choses à voir avec celui du noyau de stables. Ce dernier est traversé par deux pôles antagonistes : il est à la fois plus superficiel et plus intense, car caractérisé par du trop. Loin de défier les situations de désaffiliation, ces transformations des professions accentuent et reproduisent la vulnérabilité et l'isolement social que le travail social est pourtant censé pallier. Entre précarité et contexte émotionnellement chargé, nous voyons que cela se renforce mutuellement sans qu'il soit possible de distinguer qui de l'un produit l'autre. Je vous remercie.

DU CONTRÔLE DES ÉMOTIONS AUX « PRÉSENCES ÉMOTIONNELLES » DES INTERVENANTS DANS L'ACCOMPAGNEMENT DES MINEURS SOUS MAIN DE JUSTICE

Catherine LENZI

Sociologue et directrice de recherche – IREIS Rhône-Alpes / Université de Versailles Saint-Quentin

Auteure d'un rapport réalisé pour la Mission de recherche Droit et Justice intitulé [« L'ordre éducatif recomposé : de l'art de la prudence dans l'accompagnement des mineurs sous main de justice »](#), Catherine Lenzi amènera la notion de prudence, de profession à caractère prudentiel où, comme pour les éducateurs, les sociologues montrent que l'application de savoirs normalisés ne peut pas suffire, et qu'il est nécessaire de tenir compte de la singularité des cas. Elle parle de présence émotionnelle, mais évoquera surtout le double processus qui caractérise le travail émotionnel dans la prise en charge de mineurs difficiles. L'analyse de ce double processus, à la fois d'activation et de contrôle des émotions, permet de saisir les ressorts de la relation mais aussi les paradoxes du travail émotionnel.

Je tiens, tout d'abord, également à remercier les organisateurs de cette journée, et à dire le plaisir et la joie que j'ai d'être aujourd'hui parmi vous pour vous présenter les retours de cette recherche et permettre un échange avec les étudiants et les professionnels de terrain présents.

En préambule à l'intervention, je précise que cette recherche de type collaboratif a été financée par la Mission de recherche Droit et Justice, et a été réalisée dans un cadre un peu singulier, puisque les cinq chercheurs associés à ce travail ont travaillé en binômes, avec des professionnels et des formateurs en travail social avec lesquels nous avons organisé un comité de pilotage et de suivi de cette recherche pendant deux ans. Il est important de dire qu'elle est ancrée dans la réalité des milieux de pratiques, qui nous ont ouvert leurs portes et ont largement collaboré à la construction du dispositif de recherche mais aussi à celle de l'interprétation des logiques, à la production d'un savoir savant. En effet, **la méthodologie de recherche a procédé par des focus groupes**, des groupes d'analyse, avec des professionnels qui suivent depuis cinq ans des mineurs retenus à partir de leurs dossiers, vingt et un cas de mineurs qualifiés d'« incasables », en échec continu de prise en charge. **La commande de cette recherche était d'essayer de cerner ces échecs continus, ainsi que les stratégies institutionnelles développées en regard de l'action de ces échecs.** Nous avons reconstitué vingt et une lignes de vie biographiques et institutionnelles concernant ces mineurs, à partir de l'étude de leurs dossiers et de focus group qui avaient pour ambition de réunir autour de l'analyse de ces cas les professionnels qui avaient accompagné ces mineurs durant les cinq dernières années. Bien souvent, partant du principe que ces personnes s'étaient sans doute déjà rencontrées, la méthodologie de recherche leur a permis parfois, et même souvent, de se rencontrer pour la première fois sur l'approche de ces cas. Nous avons une entrée PJJ, mais il a fallu mener un travail de reconnexion avec le champ associatif habilité, avec l'Éducation nationale, avec l'ASE, soit avec tous les espaces dans lesquels circulent ces mineurs. La démarche n'a donc pas été simple d'un point de vue méthodologique, mais elle a été très riche dans les résultats obtenus.

Je voudrais revenir sur un point par rapport à ce qui a été dit ce matin sur la question des émotions : en tant que sociologue, je parlerai davantage de **ressorts sensibles, ou d'engagement et de surgengagement affectif**, plutôt que d'émotions. Nous avons parlé d'amour ce matin ; je parlerai non pas d'amour, mais de sentiments pouvant être générés par des situations et des contextes d'actions, de sentiments dans l'ensemble des groupes d'analyse. Je suis sociologue des professions et du travail, et je ne suis pas sensible à la question des émotions au départ. Au cours de cette recherche mais aussi d'autres recherches que nous avons pu mener auprès des centres éducatifs fermés, voire dans des contextes

totallement différents, dans d'autres champs du travail social, la question des ressorts sensibles revient en permanence, et nous ne pouvions pas passer à côté dans les focus group. Ceux-ci étaient souvent animés par un binôme de chercheurs, sociologue/psychologue, comme le voulait le protocole de recherche. Cependant, la surimplication affective, émotionnelle, le surengagement des professionnels, est ressortie de façon unanime dans tous les groupes. Il était moins intéressant de comprendre ce que sont ces ressorts que la raison pour laquelle cette expression apparaissait au moment où l'on essayait de qualifier des échecs continus de prise en charge, la raison pour laquelle les intervenants ressentaient le besoin d'exprimer des sentiments d'impuissance, de colère, de culpabilité parfois, de surimplication affective, au regard de situations qui nous étaient décrites comme étant celles de mineurs – nous n'avons malheureusement pas pu les rencontrer – qui avaient une grande faculté à venir chercher les intervenants, les professionnels, sur un registre émotionnel, et à capter leur attention jusqu'à finir par être omniprésents dans leur vie – ils rentraient le soir chez eux, et étaient en permanence avec ces cas dans la tête. J'évoquerai non pas une souffrance, mais une difficulté à exprimer que ces sentiments de surimplication pouvaient aussi être parfois des sentiments d'emprise par rapport à leur vie intime, privée. Au-delà de la question de la caractéristique de ces mineurs qui pouvaient provoquer cela chez les professionnels, il est apparu un élément autour des situations et des contextes d'intervention, alors que nous n'allions pas le chercher. C'était souvent au moment d'une rupture annoncée dans les l'hébergement de ces mineurs, quand la menace de la désaffiliation ou de la rue pouvait arriver, c'est-à-dire quand toutes les solutions avaient été épuisées, quand la menace de laisser le mineur dans l'incertitude totale et suspendu dans un ailleurs inconnu se faisait jour, que les professionnels se retrouvaient dans une situation de surimplication affective. Finalement, **plus le lien institutionnel se distend, plus le lien émotionnel ou affectif s'intensifie du côté de la relation entre l'intervenant et le mineur, et agit comme une sorte de contrebalancier**. Cet élément était vraiment récurrent : nous avons vu quasiment dans les vingt et un cas de ces mineurs que la menace de la désaffiliation, de la rue, de la rupture avec le chez-soi, venait activer quelque chose de cet ordre.

En tant que sociologue des organisations, j'avais également envie de savoir comment celles-ci venaient peut-être susciter quelque chose ou pas. Nous avons pu voir que très souvent, dans ces contextes d'action, ces sentiments d'impuissance, un cadre pouvait aussi être appelé, relatif à la rigidité des normes et aux impasses institutionnelles, qui avait un effet démobilisateur, mais qui fait également peser sur les intervenants un sentiment d'échec et d'impuissance, voire d'incompétence, comme certains l'ont exprimé. Cependant, derrière cela, concrètement, la question des émotions, comme celle des échecs, est construite socialement. Nous avons pu observer que les professionnels ne sont pas seuls dans leur faculté à construire et à être dans cette relation affective ; ils le sont avec des mineurs, qui entrent dans cette interaction, parce que c'est l'espace intermédiaire que, souvent, les règles de l'institution ne permettent pas. Nous avons donc pu voir une sorte d'ambivalence ressortir de cette recherche. Je passe sur les 365 pages du rapport, ce qui crée des raccourcis peut-être un peu fâcheux. Nous avons pu mettre en relation que **ces incapacités ou impossibilités de l'institution à apporter une réponse à un moment donné pouvaient aussi appartenir à une hypernormalisation de l'intervention**, à des cadres prescrits extrêmement figés, qui ne reconnaissent pas la part adaptative, prudentielle, qui constitue finalement le cœur du métier, de l'interprétation des pratiques par les professionnels, notamment par des réponses qui ne sont pas nécessairement standardisées et qui passent par la construction de la relation affective et émotionnelle. Un paradoxe émerge aussi dans cette invisibilité, dans cette non-reconnaissance par l'institution de cette part émotionnelle : celle-ci sera invisibilisée par les normes, comme Charlène Charles l'a évoqué, avec la fameuse règle des sentiments qui impose la question de la bonne distance. Cependant, implicitement, toute une logique vient

suractiver et attend des intervenants qu'ils soient dans la capacité à recevoir du point de vue de l'empathie, à s'inscrire dans cette relation plus intime, plus invisible avec les mineurs, mais non reconnue, d'où les situations parfois de découragement, d'épuisement et de conflits dans lesquels peuvent se trouver les professionnels. Ce sont aussi des conflits de systèmes de valeurs. Je ne peux pas vous donner les nombreux cas que nous avons pu illustrer dans ce rapport, et que nous avons relus plusieurs fois avec les professionnels : nous disposons de témoignages extrêmement forts d'intervenants qui racontent les scènes où ils sont dans des paradoxes très forts, où à partir du moment où ils sont dans le registre des émotions, quelque chose les disqualifie. La question du personnel et de l'intime est opposée à celle du professionnel. Cela signifie que pour être professionnel, il faut être capable de gérer la bonne distance et de contrôler ses affects. Or pour être en capacité de surmonter les paradoxes des situations, il faut justement s'appuyer sur les ressorts émotionnels pour pouvoir construire la relation avec le mineur. Il s'agit donc d'une forte ambiguïté, qui apparaît importante dans les métiers de l'éducation spécialisée et du travail social. Cependant, d'autres métiers étaient représentés autour de la table, notamment ceux de la santé et de la santé mentale, et ils semblaient assumer plus facilement la question du territoire des émotions et des affects, où l'invisibilité était moins importante, et où l'on avouait plus facilement que cela fait partie du travail et constitue un levier sur lequel s'appuyer.

La question de **l'ambiguïté entre l'hyperactivation des sentiments et le contrôle des affects** nous amène à **réfléchir à la façon de reconnaître le travail des émotions et leur expression comme un enjeu de la professionnalité** – le fait que cela soit un enjeu fort de la reconnaissance de la professionnalité, voire peut-être des professions, peut constituer une de nos hypothèses. Pour ce faire, nos groupes d'analyse sont partis de l'éprouvé, de l'expérience vécue par les intervenants. Cependant, nous n'aurions pas d'intérêt à être là en tant que chercheurs si à un moment donné, nous ne croisons pas les savoirs dits d'expérience avec les savoirs savants ou avec les théories afin de comprendre et de mieux être en capacité de transformer ces ressorts implicites en compétences professionnelles. Nous avons donc mobilisé une première notion dans le rapport, puis une deuxième notion qui est arrivée par la suite. La première notion est celle du **travail émotionnel**, dont Charlène Charles a très bien parlé. Nous pouvons donc approcher la question de la place des émotions dans le travail socio-éducatif, en les regardant aussi comme un travail, qui amène un contrôle de ses propres émotions, une gestion des émotions de l'autre, etc., comme nous l'avons dit depuis deux jours. En revanche, la notion de travail émotionnel me semblait à un moment donné limitée pour expliquer ce qui se passe réellement dans cette relation très singulière. Une notion est arrivée par la suite, après le rapport, et est mobilisée par le sociologue Marc Bessin, qui évoque **la présence sociale des intervenants** pour parler des métiers du *care*. Ce concept permet de cerner la dynamique qui rend possible cette double conciliation quasiment impossible à réaliser entre le fait de sanctionner et de responsabiliser, de contraindre et d'éduquer ou d'amener vers l'autonomie. Il permet de cerner, à travers cette présence sociale, et je dirai cette présence émotionnelle des intervenants, les processus de coopération sous-jacents, de coproduction de l'intervention où, à un moment donné, le savoir d'expertise de l'intervenant se construit en interactivité avec les mineurs et avec ce qu'ils disent de leur situation et de comment faire avec leur situation. Le concept de présence sociale permet donc d'aller sur le registre de l'intelligence des situations, de la réflexivité. Il permet de voir comment se construisent le rapport de confiance mais aussi le rapport d'autorité professionnelle, qui sont en permanence négociés entre l'intervenant et le mineur à partir du jeu des émotions. Là, la notion de présence sociale que j'emprunte à Marc Bessin intègre une dimension à la fois morale et personnelle dans ce qui constitue les ressorts de l'action. Pour Marc Bessin, parce que la notion de présence est mobilisée dans le sens commun – la présence est une notion religieuse à la base ; même sans être là, on est présent –, elle a des

acceptions pratiques et morales, et elle lui semble – et elle me semble aussi – tout à fait pertinente pour approcher le *care* et pour développer une approche phénoménologique des temporalités sexuées que traite Marc Bessin. En tous les cas, il est intéressant de retenir que la présence sociale comprend à la fois une disposition morale pour anticiper les besoins des personnes et une activité pratique qui permet d’y répondre matériellement. Elle correspond donc à la disponibilité pour pouvoir intervenir en situation, au moment propice, de façon adaptée et contextualisée. En ce sens, c’est une posture pragmatique où les personnes en relation coproduisent le contenu de l’intervention.

La définition de la présence sociale qu’offre Marc Bessin en référence au *care* me paraît constituer une entrée heuristique pour analyser l’accompagnement des mineurs difficiles à partir de ce que nous pouvons nommer **une présence émotionnelle**. Tout comme la présence sociale, cette dernière fera appel aux dispositions morales et pratiques des intervenants mais également aux dispositions sensibles et d’engagement dans sa capacité à donner de soi, à être pleinement là émotionnellement avec la personne accompagnée dans la situation et par-delà les règles des sentiments, donc dans une forme aussi de « transgression » des règles et des normes institutionnelles, dans une forme également d’entre-soi et de rapports parfois complices avec le mineur. De cette façon, le recours à la notion de présence émotionnelle permettra de saisir les diverses manières de voir, de sentir, d’être présent, de recevoir émotionnellement l’autre, le mineur, en tant que sujet, et offrira au mineur accompagné suffisamment d’appuis – ceci est une de nos hypothèses – pour qu’il puisse intégrer un processus d’autonomisation et de responsabilisation. En tous les cas, c’est dans cette idée de la présence sociale et émotionnelle que cela peut s’amorcer. Ce concept est puissant pour comprendre ce qui se passe, parce qu’il permet de nommer l’ineffable, l’indicible, ce qui ne pouvait pas être nommé par les professionnels. Quand je fais des retours à l’heure actuelle sur cette notion auprès des personnes avec lesquelles nous avons mené cette recherche, elles trouvent qu’elle a beaucoup de pertinence et qu’elle vient vraiment dire quelque chose de ce que nous ne parvenions pas à nommer. C’est ainsi que se construit un concept.

Néanmoins, la présence émotionnelle – et c’est là que c’est intéressant – correspond à la façon pour l’intervenant non seulement de recevoir le mineur dans l’expression des subjectivités, ainsi que dans la rencontre intime et interpersonnelle, mais également d’obtenir de lui l’assujettissement aux normes de l’institution. Par cette voie, il apparaît que **la présence émotionnelle des intervenants auprès des mineurs difficiles rend possible cette fameuse alliance entre une mission d’accompagnement, de protection, et une mission de contrôle**. Ceci est encore plus fort quand nous l’observons, comme nous avons pu le faire pendant trois ans, dans les centres éducatifs fermés. Là, cette présence permet de tenir cette double mission, cette tension, et même de faire de cette dernière un renfort à la professionnalité. Nous retrouvons bien dans cette tension propre aux métiers de *care* deux présences sociales entre protéger et aider d’une part, contrôler d’autre part. Comme le rappelle Marc Bessin, l’efficacité de la rhétorique de la présence joue ici sur l’ambivalence du terme entre protection et répression, inhérente aux métiers de veille, entre « veiller sur » et « veiller ». Il est important de noter ici que la présence émotionnelle tout comme les relations d’autorité qu’elle rend possibles ne sont pas données, mais appartiennent au registre de l’expérience vécue. Cette façon d’exprimer cette présence émotionnelle auprès des mineurs permet donc cette double conciliation.

Tout cela existe dans une forme invisible, mais si nous voulons parler de quelque chose qui vient renforcer les identités des professionnels, tout cela doit être à un moment donné consolidé par des collectifs de travail. J’aurais beaucoup d’autres choses à vous dire sur la manière dont les organisations peuvent réguler ou pas la présence émotionnelle, mais je n’en aurai pas le temps. Nous avons beaucoup travaillé sur la notion des espaces collectifs visibles

et invisibles, où peut être confortée ou niée la part émotionnelle qui s'incarne dans le travail et dans la présence émotionnelle des intervenants. Un travail doit être mené sur les espaces de délibération. Un sociologue des professions, Florent Champy, parle du travail prudentiel : il montre bien que la part interprétative du métier ne peut pas exister sans les collectifs de travail, qui l'autorisent. C'est là que reconnaître la part émotionnelle du métier prudentiel, c'est reconnaître l'autonomie des professionnels. Ce n'est donc pas un hasard si la norme de la bonne distance existe dans les métiers du travail social. En effet, ceux-ci ne sont pas encore parvenus à un processus de professionnalisation tel qu'ils puissent aujourd'hui défendre des territoires et des théories, notamment sur la question des émotions, faisant partie de leur segment d'intervention. C'est aussi une lutte à mener au sens sociologique pour faire reconnaître ces territoires au sein des collectifs.

TABLE RONDE : LES ÉMOTIONS DES PROFESSIONNELS, UN OBJET DE FORMATION

Animée par Delphine Bruggeman, chercheuse en sciences de l'éducation, ENPJJ, PROFEOR-CIREL, Université de Lille

Philippe GABERAN

Directeur du pôle éducation spécialisée – IFRASS Toulouse

Patrick FREHAUT

Directeur TERRITORIAL PJJ – Aquitaine Nord

Stéphane BRUGÈRE

Psychiatre – DIR PJJ / Sud-Ouest

Caroline DESOMBRE

Maître de conférences en psychologie sociale – ESPE Lille Nord de France

La veille, Catherine Sultan a rappelé que les émotions des professionnels sont en partie liées à leur posture professionnelle, qui est travaillée à la fois par l'expérience et par la formation. Quant à Philippe Jeammet, lorsqu'il a évoqué les métiers à haut potentiel émotionnel, il a également rappelé qu'il n'existe aucune formation spécifique sur la rencontre. Peut-être ne prétendons-nous pas former à la rencontre dans les formations. Cependant, nous essayons de former à la relation éducative, et il existe peut-être une petite nuance entre les deux. Cette table ronde vise à essayer de répondre à une question centrale : dans quelle mesure les émotions des professionnels sont ou peuvent être également un objet de formation ? Peut-être est-il évident de dire qu'il s'agit d'un objet de formation. Cependant, il sera intéressant de voir que cette question peut être abordée différemment selon les institutions. Par ailleurs, la conférence d'Édouard Gentaz a également mis en évidence les distinctions entre connaissances, habiletés et dispositions, des éléments importants pour nous. Que mobilisons-nous dans les pratiques professionnelles ? Mobilisons-nous nos connaissances des émotions, nos habiletés, voire nos dispositions ? Ces sujets me semblent être abordés avec les stagiaires, quand les compétences relationnelles, émotionnelles, etc., sont évoquées.

Les quatre intervenants de la table ronde représentent trois institutions différentes, qui forment des professionnels dans des champs scolaire, éducatif et judiciaire. Pouvez-vous nous dire dans un premier temps si ces institutions ont une position claire et un discours précis sur la place des émotions des professionnels dans la relation éducative ?

Philippe Gaberan

Je m'inscrirai dans le prolongement des discours tenus ce matin et de l'intervention sur le politique. Les établissements de formation ne peuvent pas avoir une position claire dès lors que ce que doit être un éducateur, à quoi il doit servir, n'est pas défini politiquement de manière assez volontaire. Comme nous n'avons pas beaucoup de temps, nous allons faire de la caricature, et vous m'en excuserez : l'éducateur est-il du côté du dispositif ou du côté des personnes accompagnées et accueillies ? Nos deux intervenants ont précédemment signalé que ces professions sont en cours de professionnalisation. En 2017, nous fêterons les cinquante ans du diplôme d'éducateur spécialisé. Si je regarde ce qui s'est passé en quarante ans de présence dans le secteur, 1977-2017 : au début des années 1980, nous entendions les professionnels dire qu'ils travaillaient avec leurs tripes ; aujourd'hui, nous entendons dire qu'il faut travailler de manière rationnelle. Il s'agit donc de deux oppositions caricaturales. Pour finir, j'ai envie de dire que dans les établissements de formation, nous retrouvons aujourd'hui, au sein des équipes de formateurs, le même clivage qu'avec les professionnels présents sur le terrain : les formateurs hyper disponibles, pour faire très vite, qui répondent

aux exigences des étudiants même sur leurs jours de congés, et ceux qui mettent tout cela très à distance et qui répondent dans le cadre très précis, dans les instances prévues, etc.

Patrick Fréhaut

Je me situerai en qualité de directeur territorial. Je ne me positionnerai pas sur une analyse par rapport aux dispositifs de formation mis en place, tant au niveau de l'ENPJJ que des pôles territoriaux de formation. Je partirai plutôt d'une expérience que nous avons menée, puisqu'il était question du politique de mon point de vue, au niveau de la direction interrégionale Sud-Ouest dans laquelle je me suis inscrit, lorsque j'ai occupé le poste de directeur des politiques éducatives et de l'audit de 2012 à fin 2015, avec le directeur interrégional, Monsieur Dumez. Nous nous étions basés, pour cela, sur un certain nombre de rapports, d'audits en particulier, de centres éducatifs fermés, qui montraient, en termes de besoins, un souhait au niveau des équipes éducatives d'être soutenues par rapport aux difficultés auxquelles elles pouvaient être confrontées dans la prise en charge éducative, notamment par rapport à des phénomènes de gestion et de prévention de la violence. Un deuxième élément concernait également des constats partagés entre la PJJ secteur public et le secteur associatif habilité sur le fait qu'a évoqué précédemment l'intervenante dans son travail de thèse sur l'ASE, à savoir un turnover assez important des professionnels pouvant fragiliser les fonctionnements. À partir de là, nous menons une réflexion, encore une fois partagée, en termes de politique interrégionale, pour définir la manière dont nous pouvons venir en appui auprès des équipes éducatives. D'une manière rapide, la direction interrégionale Sud-Ouest compte sept centres éducatifs fermés, trois centres éducatifs renforcés, quatre établissements de placement donc quatre unités éducatives d'hébergement collectif et mission hébergement diversifié. Comment pouvons-nous être en soutien à ces professionnels confrontés à la question de la bonne distance ou de la bonne proximité dans la prise en charge quotidienne ? Plusieurs axes ont été définis, en lien étroit avec Stéphane Brugère qui, dans son rôle de psychiatre à la direction interrégionale, a attiré notre attention sur cette notion ou ce programme « protéger pour éduquer » ; notre rôle lié à la prise en charge quotidienne, dans le fait de protéger, d'éduquer, sachant que nous pouvons également constater un certain nombre de dérives dans la prise en charge de certains jeunes, notamment sur la question de phénomènes de violence, qui ont d'ailleurs pu conduire à la fermeture de structures. Cela nous a mis d'autant plus en alerte sur la façon de venir en appui, sans porter plus de jugement que cela, mais pour être en étayage. Des actions de formation ont donc été pensées avec le pôle territorial de formation Sud-Ouest, qui a été un véritable soutien en termes de réflexion et de construction de contenu de formation. En même temps, ont été mises en place des journées d'études – l'une d'elles en particulier, après deux ans d'expérimentation de divers projets, a conduit à la réunion de plus de deux cents professionnels sur l'interrégion autour de l'autorité éducative. Nous avons bien perçu que la question de l'autorité éducative est le vecteur de la façon de se positionner dans la relation aux jeunes, sachant que nous nous situons à la fois – je trouve que là réside la difficulté dans la question de la relation éducative, et à la PJJ en particulier – dans le champ judiciaire – le professionnel rappelle donc l'importance du champ judiciaire, et pénal en particulier – et dans le champ éducatif. La question est de savoir comment tenir cette dialectique du champ judiciaire, pénal, et éducatif, dont le rôle revient aux éducateurs, en premier lieu, de permettre à ces jeunes, dans un parcours, qui est pénal mais pas seulement et qui doit s'inscrire dans un projet de vie, grâce à une relation éducative à développer, d'avancer sur cet accompagnement à mettre en œuvre. L'autorité éducative a donc constitué un moment fort, et lors de cette journée organisée en novembre 2013, divers intervenants, dont le Bataclown, qui est une forme humoristique de rendre compte des échanges et des propos en cours de séminaire, ont mis l'accent sur cette dimension émotionnelle qui est très importante. C'est à partir de là qu'une formation a été mise en place.

Stéphane Brugère

Je suis psychiatre, et ne suis pas du tout un spécialiste de la formation. Mes missions à la PJJ sont d'être conseiller en soutien au travail éducatif au niveau de la DIR. Cependant, j'ai également été confronté à des demandes au niveau de la souffrance des équipes éducatives en général. Cela est passé par différents stades, notamment la question de l'autorité éducative. Cependant, la question des émotions dans le travail éducatif est apparue assez rapidement centrale, tout d'abord parce que les émotions ont la vertu d'être transversales. À partir du moment où nous étudions les émotions, nous revisitons tout un tas de concepts qui ont déjà existé, et que nous examinerons sous un autre angle. Au-delà de la posture institutionnelle, je pense qu'il existe également une question culturelle. Ainsi, nous savons que la France est une poche de résistance par rapport au développement de la psychologie positive, comparée aux pays anglo-saxons, même si cela commence à venir. Il existe donc une résistance assez française par rapport à l'abord émotionnel, et nous en avons eu quelques témoignages plus ou moins explicites ou implicites au cours de ces deux journées, notamment lorsqu'il s'agit de mettre en place des travaux de recherche dans divers lieux ou institutions. Ces deux journées de recherche me semblent très intéressantes, parce qu'elles constituent peut-être à mon avis l'amorce d'un changement culturel où, par ce biais, nous revenons vers une posture un peu plus humaniste dans le travail éducatif. Mael Virat évoquait l'amour compassionnel de l'éducateur en direction du jeune, mais si nous parlons d'institution, j'ai envie de penser que pour que cela fonctionne, il faut aussi que l'institution ait un amour compassionnel, un amour tout court envers les gens qu'elle fait travailler. Je pense que cela pourrait être un objet de travail, qui est transversal dès lors que nous l'abordons sous l'angle de l'émotion, parce qu'il induira des bénéfices sur la qualité de travail des éducateurs envers les jeunes mais aussi sur tout ce qui se passe à l'intérieur d'une équipe. En effet, la souffrance n'existe pas seulement chez les jeunes, et certains fonctionnements intra-équipes peuvent être très violents, voire parfois plus violents que ce que des jeunes peuvent produire. En outre, des travailleurs sociaux peuvent être en souffrance et exprimer des plaintes envers leur institution.

Comment cela se passe-t-il au niveau de la formation des enseignants ?

Caroline Desombre

Caroline Desombre participe à la formation des enseignants, et travaille aussi, dans ses travaux de recherche, sur l'enseignement aux élèves dits à besoins éducatifs particuliers.

La position n'est pas claire du point de vue de l'Éducation nationale. Avoir une position claire est en fait très compliqué. L'école est traversée par deux missions : instruire et éduquer, ce qui implique deux positions relevant aussi un peu de l'idéologie. Nous vivons une polémique. Tous les formateurs n'ont d'ailleurs pas la même conception, et ne mettent pas la même chose derrière un bon enseignant ou un enseignant efficace. Dans la caricature, d'un côté, les pédagogues sont taxés de vouloir uniquement l'épanouissement de l'élève, auquel sont donc proposées des activités motivantes lui faisant plaisir, par conséquent sous-entendues comme étant des leviers peu importants du point de vue des apprentissages. De l'autre côté, les républicains sont considérés comme étant ceux qui sont là uniquement pour donner un savoir ayant une valeur du point de vue économique, ce qui classera donc les individus sur l'échelle sociale du point de vue du monde du travail. Le souci est qu'il s'agit vraiment d'idéologie pure. Il est, en effet, très compliqué de pouvoir aborder ces questions sans être taxé de pédagogue et de républicain, et cela mène aussi aux convictions intimes des individus. S'agissant de la position, tout dépend de ce que vous attribuez comme étant un élément important du point de vue de l'Éducation nationale. Je suis coresponsable de la formation des enseignants spécialisés, et par exemple pour les éducateurs, une des plus grosses difficultés que nous avons est de pouvoir faire cette rencontre entre ces deux identités professionnelles,

entre les éducateurs qui travaillent sur la relation, et les enseignants qui ont été recrutés et ont une mission, en partie, je vous l'accorde, d'acquisition des compétences. Par conséquent, vous verrez cet élément chez n'importe quel enseignant qui penchera plutôt du côté des républicains ou des pédagogues, d'ailleurs plus ou moins marqué, et vous obtiendrez exactement la même chose chez les formateurs.

Comment la question des émotions chez les professionnels est-elle abordée en formation initiale et continue ? Vous avez dit que c'était un objet transversal. La question des émotions fait-elle parfois l'objet d'enseignements et de contenus de formation peut-être plus directs, exclusivement centrés sur ce thème ?

Philippe Gaberan

Je partirai d'emblée sur un exemple récent qui vient de percuter ma fonction de directeur d'équipe. Une étudiante est partie faire son stage en mobilité en Italie sur le troisième semestre, dans un centre d'hébergement et d'accueil de populations immigrées et de demandeurs d'asile. Elle y est partie volontairement, c'est son choix. Nous venons d'apprendre qu'elle a quitté son lieu de stage de manière unilatérale sans prévenir qui que ce soit. J'ai donc envoyé une lettre à cette élève en ma qualité de directeur, puisque c'est une rupture de contrat de formation, et en retour, j'ai reçu trois pages d'explications disant que cette expérience avait percuté sa propre histoire de vie puisqu'elle-même est descendante de personnes immigrées. Elle savait bien au départ où elle allait, et peut-être pas de manière consciente ce que sa démarche enclencherait, mais cela a percuté son processus de formation. Parce que c'est prégnant, comme nous le disons depuis le départ, il est évident que les émotions habitent ces métiers, et la seule manière de pouvoir s'en saisir, non pas de façon neutralisée ou hygiénisée, est de prévoir des espaces de formation. Certains sont transversaux, programmés. Il existe les GAP, qui ont été précédemment évoqués, les techniques éducatives qui servent souvent aux futurs professionnels pour aller expérimenter leurs propres limites à travers des activités bien conçues, et des espaces souterrains – je pense que c'est une forte dimension de la formation à travers l'accompagnement de formations. Et là, nous touchons un sujet sensible, parce que cet accompagnement est assumé de façon singulière par chacun des cadres. Il existe donc du programmé, du transversal, du visible, et de l'invisible en termes de souterrain dans les espaces de formation.

Patrick Fréhaut

Je souhaite tout d'abord indiquer que par rapport à la formation, j'ai le souvenir de la mise en place de stages de formation autour des histoires de vie des professionnels et des éducateurs en formation initiale mais aussi continue – j'ignore si l'ENPJJ propose encore ces contenus de formation, mais je sais que c'était le cas à un moment donné –, où l'accent était mis sur l'histoire d'une rencontre individuelle, singulière, d'un professionnel, dans le choix du métier et dans ce qui est en jeu dans la rencontre avec le jeune et la famille, sur l'importance du jeune et de la famille, et sur l'importance de faire à un moment donné la part des choses. Il était précédemment question de la dimension professionnelle ; dans les métiers éducatifs, celle-ci correspond au fait de travailler avec une dimension personnelle et d'en faire un outil. Par conséquent, comment permettre d'aller à la rencontre de soi, professionnellement mais dans cette part personnelle qui doit advenir au plan professionnel, en formation initiale mais aussi continue ? À la direction interrégionale Sud-Ouest, nous nous étions inscrits sur un travail qui était mené en parallèle dans deux centres éducatifs fermés du Limousin autour d'une étude liée à l'empathie. Nous avons donc pris appui sur cette dimension pour développer une réflexion autour de la question de l'empathie dans la prise en charge

éducative, ce qui nous a conduits à mettre en place une formation, comme je l'expliquais précédemment, en lien avec le Bataclown, une troupe de théâtre qui fait en même temps de la formation autour du clown acteur. Nous avons donc mis en place, en 2015, deux sessions de formation de cinq jours chacune avec des professionnels différents sur les deux sessions, afin de permettre à des professionnels exerçant leur métier en centres éducatifs fermés, en centres éducatifs renforcés, en établissements de placement, de travailler autour de la dimension émotionnelle ainsi que de la part émotionnelle en jeu dans la prise en charge éducative, et nécessairement en jeu dans la relation éducative. Certains professionnels ont reconnu qu'il leur avait été demandé dans leur parcours de formation de mettre de côté cette dimension émotionnelle, et je crois que toute la difficulté réside dans le fait de voir jusqu'où aller dans cette prise en compte de la dimension émotionnelle, de sa place, en tant que professionnel et dans la relation éducative, sachant que des aspects émotionnels liés à des effets de l'organisation doivent également être pris en compte dans ce qui se joue dans la relation éducative. J'entendais précédemment la sociologue du travail parler de la dimension organisationnelle. En ce qui me concerne en tant que directeur territorial, je suis attentif à cette dimension, au fait que l'organisation peut également engendrer des aspects émotionnels, des difficultés, d'où le fait d'être garant aussi, à un moment donné, dans un fonctionnement et dans une organisation, de ces aspects structurants en termes de composition d'équipe et de pluridisciplinarité, afin qu'il y ait des regards croisés, et de permettre en même temps aux professionnels, dans le cadre de supervisions de stages telles que nous avons pu les mettre en place, de travailler les aspects liés à la personne dans la part professionnelle.

Stéphane Brugère

La formation étant abordée, je ne suis peut-être pas le mieux placé pour répondre. Ce que je peux dire, et qui répond aussi à la première question, c'est que la direction interrégionale Sud-Ouest affiche quand même une préoccupation de cette question, qui a permis de mettre en place des formations en direction des personnels, en vue de développer les compétences émotionnelles. Cependant, l'idée était aussi de donner aux professionnels des outils afin qu'ils soient mieux équipés avec eux-mêmes, c'est-à-dire que l'institution se préoccupe de prendre soin des équipes éducatives *via* ces formations. Je reviens sur la question de l'autorité : l'expression « protéger pour éduquer » comprend une petite ambiguïté dans le terme « protéger », dans le sens où l'on ne sait pas vraiment s'il s'agit de protéger le jeune ou l'éducateur. La question de l'autorité avait été travaillée, car elle revenait souvent. Quand je suis arrivé à la DIR, je devais être une petite curiosité en tant que psychiatre. Par conséquent, de nombreuses personnes venaient me voir pour me parler de tout ce qui n'allait pas, et la question de l'autorité revenait souvent. Nous avons donc organisé cette journée d'étude sur l'autorité. Ce qui apparaît comme un concept assez pertinent par rapport à l'autorité, c'est que ce qui fait autorité, c'est surtout la cohérence de l'adulte, ce qui sous-entend aussi le bien-être de l'adulte, et avant de travailler les émotions chez les jeunes, il paraît intéressant de les travailler chez l'adulte. Nous voyons cela en psychopathologie – je fais une petite parenthèse en précisant qu'une de mes préoccupations est de ne surtout pas psychiatriser la relation éducative – en tous les cas en pédopsychiatries. Il est par exemple pathogène de demander à un enfant de réussir ce que soi-même on ne parvient pas à réussir. Il arrive souvent que des parents amènent leur enfant parce que ce dernier ne réussit pas à l'école, sachant qu'eux-mêmes ne réussissaient pas à l'école. Je caricature très vite, parce que nous n'avons pas de temps, mais dans le domaine émotionnel, les enjeux sont identiques : si un éducateur qui demande à un jeune d'arrêter d'être en colère et de souffrir veut avoir de l'autorité au sens de l'autorité éducative, lui-même doit être un modèle dans sa capacité à gérer sa propre émotion. J'ai peut-être un peu digressé, mais je souhaitais dire que le directeur interrégional de la DIR Sud-Ouest a permis de mettre en place des formations un peu atypiques avec la collaboration

du pôle territorial de formation (PTF), ce qui a donné une cohérence à la démarche, car elle était partagée par le PTF, la direction interrégionale et le secteur associatif.

Caroline Desombre

Il n'existe pas de contenu de formation sur les émotions. Cependant, comme je vous l'ai dit précédemment, un cours est fortement incarné par les convictions du formateur. Je vais vous donner deux exemples. Du point de vue des enseignants spécialisés, nous leur apprenons à adapter leurs supports pour aider les élèves à acquérir un certain nombre d'apprentissages. Nous considérons qu'un élève en situation de handicap ou en difficulté d'apprentissage est bloqué de point de vue de ses apprentissages. Dans la manière d'appréhender cette difficulté, je peux m'inscrire dans une vision plutôt psychoaffective, dans laquelle j'insisterai dans un premier temps sur la relation que j'ai avec lui, en utilisant des leviers d'ordre émotionnel et affectif pour lui permettre de se remettre au travail. Si je m'inscris dans une vision plutôt cognitive, soit avant tout du point de vue de l'apprentissage et de l'acquisition des compétences, j'utiliserai alors ma connaissance du fonctionnement de l'élève et de l'apprentissage en recourant à des leviers relatifs à la mémorisation et à la métacognition en termes de procédures. En fait, les points de vigilance de l'enseignant seront fortement liés à sa conception des blocages de l'élève : il peut les considérer comme étant affectifs ou plutôt cognitifs. Par conséquent, dans nos intitulés de formation, quand nous organisons la répartition des cours, je sais que tel collègue abordera son intervention sous l'angle psychoaffectif, et qu'un autre collègue aura plutôt une vision cognitive. Je vais illustrer ma réponse d'une deuxième manière : vous avez évoqué l'empathie, que je peux voir comme un élément affectif ou comme une compétence. Je peux considérer que former les élèves à l'empathie et à cette capacité à se mettre à la place de l'autre est une des missions de l'enseignant, parce que ce dernier apporte une compétence du point de vue de l'élève. Vous voyez qu'un même objet mis sur le papier se traduit de multiples manières mais surtout de deux façons différentes. Je prendrai un dernier exemple, et je dois vous avouer que je suis plutôt du côté de l'acquisition des compétences – *mea culpa*. En revanche, j'encadre des mémoires sur la méditation à l'école, et je pense que travailler la méditation à l'école est un élément tout à fait favorable du point de vue des apprentissages. Comme je suis cohérente – peut-être direz-vous que je travestis un peu la réalité pour être bien avec moi-même, le soir, quand je me couche, en me disant : même si je suis cognitive, je fais de la méditation, ce n'est pas grave –, je considère que c'est une compétence du point de vue de l'élève et que, avant tout, à travers la méditation, je travaillerai des habiletés cognitives, notamment d'attention et de concentration, qui permettront à l'élève de se mettre au travail. Tout compte fait, quelle que soit la manière de le faire du point de vue des enseignants, l'important est qu'il soit cohérent. Je ne crois pas qu'il existe une manière unanime de faire avec les élèves. Je pense que certains élèves fonctionnent mieux avec des leviers affectifs, et que d'autres élèves fonctionnent mieux avec des leviers cognitifs. Cependant, au final, l'objectif est bien d'appréhender les situations de classe et les élèves comme étant des individualités pour lesquelles il est possible de mettre en place un certain nombre de stratégies afin de leur permettre d'accéder à l'apprentissage.

Comment considérer les émotions comme faisant partie du processus de professionnalisation des stagiaires en formation ? Cela fait écho à des écrits, notamment du chercheur Jean-Frédéric Dumont qui affirme que les éducateurs travaillent plus avec ce qu'ils sont qu'avec ce qu'ils savent. Que pensez-vous de cette question des connaissances et des habiletés peut-être développée en formation ?

Philippe Gaberan

Jean-Frédéric Dumont étant un ami, puisqu'il a pris ma succession à l'école de Marvejols, je peux en parler. Cette phrase posée ainsi et sortie de son contexte illustre bien la difficulté d'aborder le thème des émotions et de l'amour de façon non caricaturale, sans cliver soit d'un côté, soit de l'autre. Pourquoi le savoir aimer ne pourrait-il pas être aussi une compétence ? Je serai également très catégorique, et je me risquerai à dire que tout le monde ne peut pas être éducateur. Nous connaissons tous des géniteurs qui n'accéderont jamais à la fonction de parents, et je dirai quelque chose qu'un directeur ne devrait pas dire : certains étudiants et professionnels atteignent la certification, et une fois sur le terrain, ne seront pas dans cette capacité et cette aptitude à instaurer le lien que nous évoquons depuis ce matin. Je suis d'autant plus intrigué par ce qui s'énonce. En effet, jusqu'à présent, la bonne distance pouvait faire sourire, elle me faisait sourire, mais dès lors que se mettent en place des référentiels de bonnes pratiques et qu'une institution comme l'Anesm sort régulièrement des recommandations de bonnes pratiques, je commence à être très inquiet, et je ne rigole plus en la matière. Le jour où les établissements de formation deviendront des usines à clonage d'éducateurs, je donnerai ma démission. Je suis assez serein en énonçant cela, parce que je pense que cela n'advient pas, malgré le danger qui peut exister. Travailler sur les émotions est utile et sert à déconstruire des représentations. J'ai régulièrement rencontré des étudiants, futurs professionnels qui, à l'entrée en formation, disent : « Moi, je n'irai jamais en Mecs auprès de publics de jeunes garçons qui ont violé des jeunes filles, ces salopards, c'est dégueulasse. » Le travail de formation consiste justement à travailler sur ce sujet : cet étudiant a le droit d'énoncer ce point de vue, il est légitime qu'il l'énonce ; ce qui serait compliqué serait qu'il n'arrive pas à déplacer sa représentation et qu'il ne parvienne pas à comprendre là où cela vient parler – mon discours est là encore très caricatural. Un deuxième point important est que la démarche sert à construire une posture dans la singularité. Si nous ne travaillons pas avec cela, nous passerons à côté d'une dimension essentielle.

Stéphane Brugère

La méditation fait aussi penser à cela, car le concept vise à travailler le mode « être » par rapport au mode « faire ». Cela rejoint un peu les propos de Philippe Gaberan : les protocoles de bonne conduite me rappellent ce que nous appelons en psychologie le mode opératoire, en lien avec l'alexithymie, cette incapacité à identifier, reconnaître et nommer ses émotions. Dans le cadre de mon autre mi-temps, je travaille dans un centre antidouleur, un milieu dans lequel je nage dans la psychosomatique, et je parviens à faire des analogies de ce côté-là. Un des facteurs de risques de psychosomatique – certaines personnes sont plus psychosomatiques que d'autres – est un fonctionnement psychique opératoire et alexithymique, c'est-à-dire que plus on est alexithymique, plus on compensera ou on équilibrera cet état psychique en étant opératoire, en étant dans le faire. Ces personnes sont sans arrêt en train de faire, et ont très peu d'élaborations fantasmatiques et psychiques. Cet équilibre psychique fonctionne, mais tout en ayant des conséquences psychosomatiques et autres. Il s'agit donc d'un équilibre pathogène. Au niveau institutionnel, il est vrai qu'il existe de nombreuses prescriptions décrivant ce qu'il faut faire selon les situations. Je ne dis pas que c'est mauvais. À mon avis, on est dans le mode « faire », et c'est l'excès qui est dangereux, parce que, selon moi, il tuera la dimension émotionnelle qui peut exister dans le travail. Ainsi, le bon éducateur sera celui qui a bien fait ce qui a été prescrit ; là, on évacue toute la dimension émotionnelle, et le risque dans la relation éducative est de dire, en caricaturant : « Je suis un bon éducateur parce que j'ai suivi les prescriptions », alors qu'il n'existe pas une conduite qui fonctionne dans telle situation, tout comme il n'existe pas une façon d'éduquer un enfant et que, même dans une même fratrie, les parents seront obligés de s'ajuster à chaque enfant, sachant que ce qui marchera

avec l'un ne fonctionnera pas nécessairement avec l'autre. Mes propos visaient à rejoindre ceux de Philippe Gaberan avec une formulation différente : le risque de l'excès de bonnes pratiques ou de conduites à tenir est à mon avis pathogène dans l'institution.

Patrick Fréhaut

Il existe un principe fort en formation initiale, des éducateurs en particulier : celui de l'alternance, soit établir un lien constant entre la pratique et ce qui est appris théoriquement ou conceptuellement. Ce chemin et cette alternance sont indispensables dans une maturité professionnelle pour acquérir une identité professionnelle. Du coup, cela pose la question de l'accompagnement réalisé pour permettre aux professionnels de faire ces allers-retours, et puisqu'il est question de travailler les émotions, de garantir cet accompagnement qui permettra ce travail autour de ce qui a été en jeu dans la prise en charge du jeune, dans la relation avec les collègues, dans l'organisation de telle institution, qui permettra de mettre des mots à la fois sur ce qui échappe et sur ce qui questionne, de voir ce qui peut faire souffrir ou émouvoir sur tel et tel aspect, puis que soient référés à partir de là un certain nombre de concepts et d'aspects théoriques permettant d'avancer sur une question d'identité professionnelle. L'un des enseignants qui m'a marqué dans mon parcours est un sociologue des religions, Henri Desroches. Il travaillait sur le parcours des professionnels, des femmes, en Afrique et en France, et accompagnait sur le fait d'identifier ce qui avait pu être formateur dans sa vie et qui était porteur en soi de savoirs et de connaissances. Je crois que c'est cela que nous devons réussir à faire, et que c'est dans le principe de l'alternance que nous pourrions permettre l'émergence d'un savoir qui s'ignore parfois, même chez les professionnels, et qu'il faut pouvoir accompagner un travail sur les émotions.

Caroline Desombre

Je n'ai pas vraiment de réponse à apporter sur la question posée. Je crois qu'il existe non pas une mais des manières d'enseigner. On fait comme on peut. En revanche, je pense que pour être enseignant, il faut avoir un minimum de générosité, je ne parle pas seulement chez les enfants. En effet, donner un cours qui capte l'auditoire, que ce dernier soit constitué d'étudiants, d'enfants ou d'adolescents, c'est aussi l'incarner, donner un minimum de soi. Si émotion il devait y avoir chez un enseignant, ce serait aussi cette envie de donner un savoir. Cela doit être un beau moment tant pour l'orateur que pour les étudiants et les élèves. Je dis souvent aux enseignants que passé le stress des premiers cours, qui sont difficiles, il faut quand même avoir un peu envie d'y aller, et il faut que cela manque un peu. Personnellement, après les deux mois d'été, je suis très contente de retourner en cours en septembre. J'ignore si je réponds bien à la question posée, mais j'espère que les enseignants, pour nos enfants, nos adolescents et nos étudiants, ont un minimum cette envie.

Échanges avec l'assemblée

Caroline BIZET. Merci pour l'apport de vos réflexions. Je me permets de dire que l'on se forme tout au long de sa vie, et que des collègues médiateurs de santé m'ont également beaucoup appris sur la pratique. Je pense qu'ils pourraient aussi intervenir en formation pour évoquer leur vécu, leur savoir expérientiel. En effet, cela parle également, et ils peuvent présenter ce qui a fonctionné ou pas. Ceci pourrait être intégré dans des formations.

Stéphane BRUGÈRE. Je ne dispose pas d'exemples. Je souhaite seulement rebondir sur le mot « expérientiel ». La question du développement des compétences émotionnelles correspond aussi à la question de savoir comment on fait. Lors d'une formation que nous avons récemment mise en place, il était très intéressant de voir que l'intervenant n'avait pas

eu le temps de commencer son topo qu'une personne présente dans l'assistance disait déjà qu'il n'y avait rien à faire lorsqu'un jeune était en crise, et qu'elle faisait part de sa représentation du jeune. La formation s'est poursuivie avec un apport théorique, et la représentation exprimée n'a pas changé, c'est-à-dire que cet éducateur n'a eu de cesse d'embêter le formateur avec ses certitudes. Quand nous sommes passés à la phase expérientielle et à la mise en pratique de ce qui avait été mis en théorie, cet éducateur s'est retrouvé à la place d'un jeune, avec un éducateur en face qui devait lui faire verbaliser ses émotions. Il était intéressant de voir d'abord que même dans un jeu de rôles, il est très difficile de faire verbaliser des émotions. En outre, il est très intéressant de voir quelles émotions sont suscitées chez l'éducateur mis à la place du jeune parce que l'autre en face n'y parvient pas ou s'y prend de la mauvaise façon. Il en ressortait presque de la colère. Après quelques jeux de rôles, ce même éducateur a décrit une représentation du jeune complètement différente de celle du premier jour. Il existe un passage obligé par l'éprouvé entre la connaissance théorique et le vrai savoir, avec tout ce qui relève du registre de l'émotionnel. La façon de mettre ces formations génère un vrai questionnement, parce qu'elles nécessitent du temps et un passage par l'expérientiel. Cependant, ce travail sur l'émotion est aussi un travail sur la représentation, donc sur l'ajustement relationnel et sur la qualité de la relation éducative.

Patrick FRÉHAUT. Je partage pleinement ce qui vient d'être dit sur la dimension expérientielle. Il existe plusieurs moyens de permettre aux personnes dont nous nous occupons de leur donner la parole : cela peut être des intervenants, des chercheurs, qui sont à leur écoute et qui nous restituent un certain nombre de témoignages et de contenus, comme nous l'avons vu durant ces deux journées, ce qui est aussi un moyen de restituer leur parole et de dire l'importance de ce qu'ils ont vécu ou de ce qu'ils vivent durant la prise en charge et l'accompagnement éducatif dont ils ont bénéficié – j'en profiterai pour signaler la sortie d'un ouvrage de Pierre-Étienne Gruas, qui est ici présent et directeur général d'une association de la Maison d'Enfants à Caractère Social du docteur Bru qui prend en charge des mineurs victimes d'incestes, et qui a donné l'opportunité d'avoir un retour de ce qu'ont pu vivre les jeunes filles au cours de leur prise en charge au bout d'un certain nombre d'années. Il s'agit de véritables richesses de ce que cela peut apprendre aux professionnels dans la manière de les accompagner. Sur un autre sujet, j'ai le souvenir d'un jeune garçon qui était pris en charge dans un centre éducatif fermé sur la région Aquitaine : il en est sorti à 16 ans, a suivi son chemin, a créé sa propre entreprise sociale, et a rédigé avec l'aide d'une journaliste la manière dont il a traversé toute sa vie de prise en charge au CEF mais aussi en milieu ouvert, à la PJJ. Il est même venu témoigner à la PJJ. Il est intéressant d'être à l'écoute de ces témoignages et de ces expériences. À mon avis, il faut avoir la préoccupation de la représentation que nous nous faisons des personnes accompagnées dans leur capacité à partager de ce qui les a conduites à être prises en charge à un moment donné. Je pense que la dimension d'apprendre des personnes accompagnées dont nous nous occupons (jeunes et familles), est en effet importante.

Une intervenante. Ma question viendra compléter les précédentes réponses, notamment le parallèle établi par Monsieur Fréhaut entre le ressenti du jeune et celui de l'éducateur. Monsieur Gaberan a précédemment évoqué les groupes d'analyse de pratiques (GAP), et je m'interroge sur ces derniers, car j'ai vu de ma place de formatrice des pratiques assez différentes. Des situations de jeunes sont souvent évoquées dans les groupes d'analyse de pratiques, et j'ai l'impression que ces groupes ne s'autorisent pas à parler des émotions et de ce que ressentent les professionnels. Quand j'étais en foyer il y a un certain temps, il existait à la fois des groupes d'analyse de pratiques où nous parlions vraiment des jeunes, et des supervisions d'équipes, ce qui était très riche. En effet, nous pouvions parler de nos émotions, être dans un espace protégé, parler réellement de nos ressentis, et ressortir avec des réponses

et des échanges assez riches. Pensez-vous que les groupes d'analyse de pratiques doivent aujourd'hui être les lieux de ces échanges autour des ressentis des professionnels ? Le sont-ils réellement, ou faudrait-il d'autres espaces qui devraient s'appeler autrement ?

Patrick FRÉHAUT. En ce qui me concerne, pour avoir été sensibilisé à un moment donné – quand j'étais formateur, j'avais suivi une formation en référence au groupe Balint –, l'objectif et la tâche étaient clairs – d'où l'importance de la tâche – de ce que l'on met derrière l'analyse de la pratique lorsque ce sujet est évoqué. Si c'est tourné autour du métier en tant que tel, on peut donner à voir des situations dans lesquelles on est impliqué, où l'on peut parler à la fois de soi et du métier que l'on exerce. Cela suppose aussi un climat de confiance qui le permette, donc un groupe de professionnels et de pairs qui soient également suffisamment bienveillants dans le fait de pouvoir recevoir cette dimension émotionnelle nécessairement au rendez-vous à un certain moment. Cependant, permettre à un professionnel d'exposer des situations où il a pu ou peut être en difficulté, voire confronté à des situations fragilisantes, donne également au groupe la possibilité d'avancer. Cela suppose la réunion de plusieurs conditions *a minima* sur un cadre clair, dans le fait de garantir que ce qui se dit dans le groupe, justement aussi lorsque la part personnelle est partagée dans la dimension professionnelle, reste véritablement au sein du groupe. De mon point de vue, cela n'est possible que parce que chacun joue le jeu et respecte ces conditions.

Stéphane BRUGÈRE. Je suis très favorable à ces groupes d'analyse de pratiques. En revanche, je pense que d'autres lieux peuvent exister en plus. Ce qui pourrait être intéressant, à mon sens, c'est aussi que cette dimension émotionnelle soit travaillée dans le projet de service, c'est-à-dire quelque chose qui soit un sujet, un objet, ne serait-ce qu'observé. Ainsi, lors d'une conversation tenue la veille, est apparu le fait que dans un des emplois du temps scolaires, une heure était consacrée au développement des compétences psychosociales. Il pourrait être intéressant qu'un tel espace soit prévu dans le fonctionnement de l'équipe, avec ne serait-ce qu'une heure d'observation, même hebdomadaire, sur l'ambiance émotionnelle dans l'équipe et sur les éventuelles répercussions chez les jeunes. Cet espace pourrait être intéressant, et pourrait correspondre à un changement de culture, à mon avis opérant, s'il était intégré dans la façon de travailler.

CONFÉRENCE DE CLÔTURE : BONNE DISTANCE PROFESSIONNELLE OU BONNE PROXIMITÉ HUMAINE

Jacques LECOMTE

Docteur en psychologie – Président d'honneur de l'Association française et francophone de psychologie positive

Jacques Lecomte a enseigné à l'université Paris Ouest Nanterre et à la faculté des sciences sociales de l'Institut catholique de Paris. Ses travaux portent essentiellement sur la psychologie positive, la résilience, le sens de la vie et la bonté humaine. Il s'intéresse surtout aujourd'hui à l'impact social d'attitudes et de valeurs telles que la confiance, la coopération, le respect et la solidarité, que ce soit dans l'éducation, le travail social, la santé publique ou l'entreprise. Il est l'auteur d'une dizaine d'ouvrages, notamment Guérir de son enfance (Odile Jacob, 2004) et La bonté humaine (Odile Jacob, 2012).

Merci à toutes les personnes qui m'ont invité, et en particulier à Mael Virat.

Avoir des cheveux grisonnants procure un avantage : le recul du temps permet d'établir des comparaisons. Je suis convaincu qu'un tel colloque n'aurait pas pu exister il y a trente ans. Les mots « empathie » et « bienveillance » étaient absents du vocabulaire universitaire et quasiment tabou dans la vie courante. Les premiers ouvrages grand public sur l'empathie en France remontent à une dizaine d'années ; désormais, ils font florès. Aujourd'hui, vous avez accès à des piles de livres quand vous vous intéressez à la pédagogie et à l'éducation positives ; il y a cinq ans, cela n'existait pas. La situation évolue donc rapidement et je suis très heureux de l'existence de ce colloque qui, à mon avis, est une pierre marquante dans cette évolution.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, je me permettrai une petite digression autobiographique, que vous me pardonneriez, j'espère. Le thème du colloque m'intéresse particulièrement, tant à titre professionnel que personnel. J'ai réalisé une thèse de psychologie qui a pour titre : « Briser le cycle de la violence : quand d'anciens enfants maltraités deviennent des parents non maltraitants ». Tout en gardant la distance scientifique nécessaire pour ce genre d'exercice, c'est aussi ma propre expérience que j'ai essayé de comprendre. Je suis devenu un jeune en échec scolaire et violent, au point qu'un jour, au lycée – je n'en suis pas fier et cela fait très peu de temps que j'en parle –, je me suis fortement énervé contre un jeune et j'ai failli le tuer. Il s'en est sorti après plusieurs semaines de coma, mais c'était limite. Mes parents et moi avons bien sûr été convoqués ; mon père n'est pas venu, cela ne l'intéressait pas. Je ne me souviens plus trop de ce qui s'est dit, mais je me rappelle bien de la fin de la discussion : « En conclusion, Madame, votre fils est scolairement irrécupérable et socialement dangereux. » Je me suis alors dit que tel était mon destin, et ce que je pensais être une éventualité m'est apparu comme une évidence. Dans les années qui ont suivi, j'ai été très tenté d'intégrer un mouvement terroriste d'extrême gauche.

Mais quelques années plus tard, en faisant du stop, je découvre une communauté dans le Midi de la France, où je suis resté pendant cinq ans. C'était « la totale » : on cultivait la terre en agrobiologie avec des chevaux, on était végétaliens... On a reçu des toxicomanes, pas mal de gens en difficulté. J'ai alors complètement changé et par la suite, comme par hasard, je suis devenu psychologue. Par ailleurs, j'ai grandement bénéficié de l'amour d'un couple, que j'ai considéré d'une certaine manière comme des substituts parentaux. Vous comprendrez tout à l'heure pourquoi je me suis permis cette digression autobiographique.

Je rentre dans le vif du sujet, le titre de mon intervention étant : « Bonne distance professionnelle et-ou bonne proximité humaine ». J'aimerais commencer par une citation d'Alexandre Jollien, qui publie des best-sellers de philosophie. En raison d'un handicap moteur, il a des problèmes d'élocution et de maîtrise gestuelle. Il a passé plusieurs années de

son enfance et de sa jeunesse dans des établissements pour personnes ayant un handicap mental, alors qu'il avait seulement des problèmes de coordination de gestes. Voici ce qu'il a écrit dans son premier livre, *Éloge de la faiblesse* :

« Dans leurs colloques, beaucoup d'éducateurs insistent excessivement sur la nécessité de mettre de la distance entre le patient et l'éducateur. Cette recommandation anodine suscite beaucoup de souffrances gratuites. Cette distance nous éloignait des éducateurs. Comment confier ce qui touche, ce qui est intime, à une personne qui affiche une telle distance ? Avec ce genre d'éducateur, nous n'abordions jamais les vrais problèmes. Ces personnes représentaient à mes yeux des techniciens, des spécialistes, alors que j'avais précisément besoin d'une écoute amicale, d'une proximité bienfaisante, qui stimulât une recherche commune de solutions. Cette distance a finalement creusé entre éducateurs et pensionnaires un gouffre infranchissable. La distance, il est vrai, peut aider le soignant à conserver sa sphère privée, à ne pas se laisser miner par les problèmes du patient. »

Dans de nombreuses situations de la vie, nous avons tendance à raisonner en termes de « ou ceci, ou cela ». C'est l'exemple du titre que j'ai choisi. Mais en fait, il est souvent préférable de raisonner en termes de « ceci et cela », et Alexandre Jollien nous donne une piste intéressante à ce propos, en montrant à la fois l'utilité de la proximité et de la distance. Tous les travaux menés sur la résilience montrent de façon extrêmement claire que ce qui facilite la résilience, ce n'est pas la distance, c'est l'empathie, la bienveillance, donc la proximité humaine. Mais la distance professionnelle est également utile, à condition toutefois de ne pas nous leurrer sur sa fonction qui est surtout de protéger le professionnel des risques d'envahissement en matière de temps, d'espace, d'énergie et autres. Certes, la distance peut parfois aider la personne en difficulté, et la proximité peut parfois aider le professionnel, mais il s'agit de situations marginales.

Je résume donc mon propos : la principale fonction de la proximité humaine est de faciliter la résilience de la personne en souffrance, tandis que la principale fonction de la distance est de protéger le professionnel. Les deux sont importantes, mais je m'arrêterai ici surtout sur la proximité en abordant successivement cinq points :

- l'empathie, la bienveillance et même l'amour, ce mot tabou qui fait peur ;
- la réciprocité ;
- le fait de susciter la parole sans l'imposer ;
- la sortie du cadre par la prise de risques ;
- le chevauchement des univers privé et professionnel.

Je conclurai par la valorisation d'une certaine forme de distance professionnelle.

L'empathie, la bienveillance et même l'amour

Lorsque j'ai fait ma thèse sur la résilience de personnes ayant été maltraitées dans leur enfance, j'ai demandé à chacun-e si une ou plusieurs personnes l'avaient aidé-e. La personne qui avait eu l'enfance la plus sordide, physiquement et psychologiquement, m'a immédiatement répondu par l'affirmative en citant sa deuxième maîtresse d'école primaire :

« Elle ne m'a jamais fait de reproches concernant mes retards, mes endormissements en classe, mes vêtements sales. Elle m'a souvent répété que j'étais intelligente. Elle me faisait faire des calculs pendant la récréation. Elle me défendait quand les camarades de classe se moquaient de moi. Elle m'a coiffée, elle m'a appris à me broser les dents, à utiliser du savon, etc. En quelques mois, elle a réussi à me redonner courage et espoir. Désormais, je savais qu'il y avait vraiment des adultes qui faisaient autrement que mes parents, que ce

qu'ils disaient correspondait à ce qu'ils faisaient et que je voyais d'eux. Elle était si gentille avec moi. »

Une phrase est essentielle dans ce témoignage : la dernière. En effet, vous imaginez bien que si la maîtresse d'école avait dit à la gamine : « Ah ben dis donc, quelle souillon, ce matin ! Je vais t'apprendre comment être propre », je ne pense pas qu'elle aurait facilité la résilience de cette enfant. L'important réside dans l'intention : « *elle était si gentille avec moi* ».

À cette personne, j'ai demandé, comme à toutes les autres, si elle avait eu l'occasion de remercier cette femme qui avait joué un rôle si important dans sa vie. La réponse a été négative, et toutes les personnes que j'ai rencontrées m'ont donné la même réponse. Cependant, aucun jugement ne doit être porté, tout simplement parce qu'elle a eu cette maîtresse d'école pendant deux ou trois ans. Elle l'a bien sûr remerciée pour l'avoir aidée à lacer ses chaussures ou faire un exercice de mathématiques, mais elle ne l'a pas remerciée « existentiellement », elle ne se rendait évidemment pas compte que cette femme allait changer sa vie pour toujours.

Quelques jours plus tard, cette personne m'a téléphoné pour me dire que ma question l'avait troublée et qu'elle recherchait son ancienne maîtresse d'école. Elle devait se dépêcher car elle-même avait plus de 50 ans. Eh bien, elle l'a retrouvée. En effet, l'écart d'âge n'était qu'un peu supérieur à quinze ans, car c'était le premier poste de la maîtresse d'école. Un de mes amis faisait des films à caractère social pour des conseils départementaux. Il voulait réaliser un film sur la résilience et m'a demandé si je pouvais lui donner des noms de témoins, bien sûr avec leur accord. Il l'a rencontrée, puis il a filmé les retrouvailles sur le quai d'une gare, alors qu'elles ne s'étaient pas vues depuis plus de quarante ans. C'est un moment extraordinaire ! On les voit ensuite dans une pièce et à un moment, l'ex-petite gamine se tourne vers cette dame et lui dit : « *Pour la première fois de ma vie, je me suis sentie aimée.* » « *Mais c'est normal, je t'aimais !* » Je défie quiconque, partisan radical de la bonne distance professionnelle, de me dire qu'elle a eu tort d'aimer cette gamine.

La réciprocité

On se pose parfois la question, dans le travail social, voire psychologique et psychothérapeutique, de savoir si l'intervenant peut se permettre de parler de lui-même. En effet, nous faisons beaucoup parler les gens. Ainsi, un des critères de compétences d'une assistante sociale est de parvenir à tout comprendre de la vie personnelle et économique de la famille, mais rien de sa vie personnelle ne doit transiter vers la vie de l'autre, au nom du sacro-saint principe de la distance professionnelle. Cette manière de faire me semble cependant très déséquilibrée sur le plan humain. Or, j'ai constaté dans de nombreux cas que lorsqu'un intervenant, un professionnel, parle un peu de lui-même, cela libère bien souvent la parole de l'autre. Il ne s'agit évidemment pas de raconter toute sa vie, de se servir du jeune comme outil thérapeutique pour régler ses propres problèmes, mais pourquoi pas d'utiliser sa propre histoire comme levier professionnel d'action. Lorsqu'un éducateur qui a eu une histoire compliquée dit : « Tu sais, moi aussi, j'ai eu des moments difficiles – il n'est pas obligé de tout raconter –, mais avec les années, on finit par y arriver », cela peut encourager, donner envie d'avancer. Parler de soi n'est donc pas interdit. Si je me suis permis de parler un peu de moi tout à l'heure, ce n'est pas pour me faire une psychothérapie gratuite auprès de vous ; c'est parce que je pense que vous n'entendez pas mes propos de la même manière une fois que j'ai pu dire cela.

La réciprocité permet également la dignité. Ainsi, lorsqu'une assistante sociale accompagne une famille depuis un, deux, trois ans, sur les plans administratif et économique, elle est tout

le temps en train de donner, aux yeux de la famille. Or le principe anthropologique du don – contre-don est bien connu : si les dons vont toujours dans le même sens, cela déséquilibre la relation et finit par humilier celui qui reçoit toujours sans jamais pouvoir donner à son tour. Les gens ne vous considèrent pas seulement comme des professionnels, mais comme des humains, qui s'engagent, qui s'investissent. Accepter les remerciements n'est pas interdit. Parfois, quand une personne accompagnée dit : « Je vous remercie. », le professionnel lui répond : « Ne me remerciez pas, c'est normal, c'est mon métier. » Mais non ! Elle vous remercie, vous, en tant que personne pour ce que vous avez fait, et si vous lui dites « c'est mon métier », c'est froid, ce n'est pas humain. Au lieu de cela, soyez contents de ce remerciement et dites-le : « Ah, ça me fait plaisir ! » Il n'y a pas de honte à se faire plaisir en entendant les remerciements des gens.

Il y a également la réciprocité en termes matériels. Là aussi, si l'assistante sociale donne toujours, il va y avoir un moment où la personne souhaitera rendre pour retrouver sa dignité. Cela se passe à travers des choses aussi simples que ce que j'appelle la « caféthérapie », le « théàlamentothérapie », voire jusqu'au « repasthérapie », c'est-à-dire qu'il n'est pas interdit, contrairement à l'injonction formulée dans certaines institutions, de recevoir un café, voire peut-être de manger avec une famille ou avec des jeunes qui vous offrent le repas. Cela rééquilibre cette relation très déséquilibrée de don sans contre-don. De plus, ce sont des moments où l'on apprend parfois beaucoup de choses.

J'ai un ami aujourd'hui à la retraite qui a été éducateur, chef de service, puis directeur, et une fois à la retraite président dans la même institution. Quand il était président, les directeurs successifs lui ont parfois demandé de venir parler aux jeunes éducateurs, parce qu'il était la mémoire de l'association et parce qu'il est très humain. À chaque fois, il posait la même question aux jeunes éducateurs : « Quelle est la chose la plus importante que vous puissiez faire auprès des jeunes pour que cela puisse les aider ? » À toutes les idées proposées (faire du soutien scolaire, les aider pour faire des démarches administratives, pour discuter avec leurs parents...), il répondait par la négative. Au bout d'un moment, il leur disait : « Le plus important, c'est qu'ils sentent que vous êtes heureux d'être avec eux. » C'est ce qu'il avait compris en des dizaines d'années de carrière. Pourquoi ? Parce que ces jeunes ont généralement été humiliés : dans la famille, à l'école, parfois dans le milieu professionnel, et ils ont fini par intégrer l'idée qu'ils ne valent rien, ni à leurs yeux ni à ceux des autres. Et si quelqu'un ayant une certaine importance – l'éducateur – manifeste clairement qu'il est content d'être avec eux, cela signifie qu'ils ont une certaine valeur, malgré tout ce qui a pu leur être insufflé avant. Il est donc parfaitement légitime d'être heureux quand on exerce ce métier. Je dis cela parce que certains considèrent que c'est un métier, que c'est uniquement professionnel, et qu'il ne faut donc pas mettre d'affects. Il est au contraire très important de trouver du bonheur dans ce métier. J'ai envie de dire – et là, je m'adresse surtout aux jeunes professionnels ou futurs professionnels – que si vous n'aimez pas les jeunes, ne faites surtout pas ce métier !

Susciter la parole sans l'imposer

Avant, les victimes avaient l'obligation de se taire. Heureusement, les temps ont changé, et on n'est plus coupable d'être une victime. Par conséquent, les victimes ont droit à la parole. Cependant, je crains que l'on soit passé d'un extrême à l'autre. Avant, on avait l'obligation de se taire ; maintenant, on a l'obligation de parler, et cela peut faire autant de mal. Les études scientifiques sur le debriefing par exemple montrent que cette méthode fait globalement plus de mal que de bien. Je ne rentrerai pas dans les détails, j'ai écrit là-dessus, et il faut évidemment nuancer. Cela fait du bien de parler quand on choisit de parler, et à la personne avec qui on a envie de parler. J'ai entendu tout à l'heure un intervenant qui disait qu'il ne

fallait pas imposer les référents dans les institutions, et que ces derniers devaient plutôt être choisis par l'enfant. Je partage complètement cette idée. Il est vrai que ceux que l'on appelle les tuteurs/tutrices de résilience ne sont pas nécessairement les éducateurs référents dans une maison d'enfants ; cela peut être la femme de ménage ou l'homme toutes mains... J'ai vu des personnes extraordinaires, qui n'exerçaient pas le métier d'éducateur, mais qui étaient profondément éducateurs dans l'âme, au sens d'une attitude éducative.

Il ne faut pas forcer la parole d'un enfant. Il s'agit simplement d'avoir une oreille attentive. Parfois, les éducateurs ont cette réaction lorsqu'ils commencent à recevoir des confidences : « Non, ça, ce n'est pas pour moi, c'est pour le psy. » Ce n'est peut-être pas la meilleure attitude. En effet, l'enfant a choisi cette personne pour se confier et il ne le fera peut-être avec personne d'autre. On le sait peu, mais beaucoup d'enfants passent toutes leurs séances chez le psy dans un silence complet. Bien sûr, il ne faut pas jouer au psychothérapeute sauvage si on n'a pas fait les études, mais il est possible et légitime d'accueillir les confidences d'un enfant.

Sortir du cadre en prenant parfois des risques

Je suis parfois frappé par le fait que lors de moments critiques dans des institutions à caractère social, chacun ouvre le parapluie. Cela commence par l'éducateur, continue par le chef de service, monte à la direction, et peut aller jusqu'à la DRJSCS. Ceux qui ont un peu d'expérience dans le métier me comprendront. Je crois qu'il faut arrêter cette stratégie des parapluies, et que chacun doit être prêt à prendre des risques là où il est. Pour ma part, j'en ai pris, cela m'a parfois coûté cher, mais je suis très content de l'avoir fait.

Je vais vous raconter une petite histoire que j'aime beaucoup : au cours d'une formation que je faisais auprès de travailleurs sociaux travaillant en CHRS (centre d'hébergement et de réinsertion sociale, qui accueille des personnes sans domicile fixe), une jeune éducatrice – appelons-la Murielle - fraîchement sortie des écoles nous a raconté une histoire. Elle n'était pas très à l'aise, parce qu'elle ne savait pas si elle avait bien agi. Dans cet établissement, la personne à l'accueil note soigneusement la date de naissance de chaque arrivant. Et à chaque date anniversaire d'un homme accueilli, l'éducateur(trice) référent(e) vient le soir avec un gâteau et un petit cadeau. Appelons notre homme Robert. Un jour, alors que Robert est tranquillement en train de manger au réfectoire, il voit arriver Murielle avec un gâteau et un cadeau. Tout le monde reprend en cœur « Joyeux anniversaire, Robert ! ». Lui ne comprend pas ce qui lui arrive. Très ému, il prend le cadeau. Après le repas, il va voir Murielle et lui dit avec émotion : « Je ne savais pas que c'était aujourd'hui, mon anniversaire. Cela fait quarante ans qu'on ne me l'a pas souhaité. » Quelques jours plus tard, il la croise dans un couloir et lui dit : « Venez dans ma chambre. Je voudrais vous montrer quelque chose. » Une fois dans la chambre, Robert sort une bouteille de champagne cachée derrière le lit en disant : « C'est pour vous, je vous remercie, cela m'a fait tellement de bien. » Alors, Murielle lui demande : « Savez-vous que vous n'avez pas le droit d'entrer d'alcool dans l'établissement ? » « Oui. » « Savez-vous que je n'ai pas le droit de recevoir de cadeaux de la part des résidents ? » « Oui ». Alors, elle a pris la bouteille et lui a dit avec émotion : « Je vous remercie vraiment. »

Elle nous a demandé si elle avait bien fait. Les autres, qui avaient un peu plus de bouteille qu'elle – c'est le cas de le dire –, s'accordaient tous pour dire qu'elle avait bien fait. Or, je ne vous ai pas précisé que Robert suivait une cure de désintoxication alcoolique pendant son séjour au CHRS, ce qui donne du piquant à l'histoire... J'ai demandé à Murielle : « Prenons les choses à l'envers. Que se serait-il passé si vous aviez refusé la bouteille ? » « Je crois qu'il l'aurait vidée... » « Ah oui, ça c'est presque sûr ! » Elle a transgressé la règle, au nom de l'humanité, au nom de la proximité humaine. Il s'agit d'un petit exemple, mais quand on se

trouve dans des espaces hiérarchiques plus élevés, il faut prendre des risques, parfois même au risque de perdre son poste.

La zone de chevauchement entre le privé et le professionnel

Ce matin, Philippe Gaberan traitait de la limite de ce lien de proximité. Imaginez deux cercles l'un représentant la vie privée, l'autre la vie professionnelle. On a souvent enseigné aux futurs intervenants en travail social et autre que ces deux cercles doivent être complètement distincts l'un de l'autre. Or, si vous êtes dans ce registre, cela ne fonctionne pas au bout d'un moment. De l'émotionnel et du personnel ressortiront nécessairement dans votre vie professionnelle. Il s'agit donc d'une illusion et il est bien préférable d'être conscient du chevauchement entre les deux cercles de la vie privée et de la vie professionnelle. Deux extrêmes doivent être évités : la séparation complète, comme je viens de le souligner, mais aussi la superposition complète.

Alors, jusqu'où peuvent-ils se chevaucher ? Autrement dit, quel est le bon niveau de proximité ? Il n'y a pas de règles générales, pour trois raisons. Tout d'abord, aucun jeune ou adulte n'est semblable à un autre. Le petit Timéo a par exemple plus besoin de proximité que Lucas. Deuxièmement, un jeune n'est pas pareil à lui-même au fil du temps. Chloé est effondrée depuis hier, après avoir appris que sa mère vient de faire une bêtise de plus. On devra bien entendu adapter notre attitude à son égard. Je vais vous raconter une histoire, qu'une jeune psychologue de l'ASE nous a rapportée lors d'une formation : elle suivait une jeune fille qui était en mesure « jeune majeur », et qui se reconstruisait après avoir subi l'inceste à plusieurs reprises. Les choses se passaient bien pour elle : elle commençait à s'insérer professionnellement, elle avait un petit copain, etc. La psychologue la voyait à peu près une fois par semaine dans son appartement. Un jour, elle vient pour une visite de routine, et c'est le dernier rendez-vous de sa journée. Elle trouve alors cette jeune fille en pleurs parce que dans la journée, elle a été violée dans le quartier. La psychologue venait pour passer une heure peut-être, mais elle a téléphoné à son copain pour le prévenir qu'elle rentrerait tard, et elle a passé plusieurs heures avec cette jeune fille qui a pleuré dans ses bras. Pendant ces quelques heures, elle a joué le rôle de substitut parental. Là encore, je défie quiconque partisan absolu de la distance professionnelle de dire qu'elle a eu tort. En effet, cette jeune avait besoin d'amour à ce moment-là.

La troisième raison du fait qu'il n'y a pas de règles générales est que nous, intervenants, nous sommes également différents les uns des autres et différents de nous-même au fil du temps. Nous avons parfois tendance à penser que notre façon de faire est la meilleure ; or, ce n'est pas forcément le cas. Le point de vue et la façon d'être du collègue sont peut-être aussi bons, même s'ils sont différents. Les jeunes trouvent alors telle chose auprès de l'un et telle autre chose auprès de l'autre.

De quelle distance professionnelle parlons-nous ?

J'aimerais conclure tout d'abord en réhabilitant la distance professionnelle, mais une certaine forme de distance. Il me semble que la distance la plus importante à respecter est celle vis-à-vis de soi-même, la capacité de prendre du recul face à soi-même. Nous ne sommes pas les meilleurs analyseurs et évaluateurs de nos propres pratiques. Nous avons donc besoin du regard des collègues, mais à une condition, essentielle : que ce regard soit bienveillant. En effet, si on ose parler d'un épisode délicat de sa pratique professionnelle à un collègue et qu'on se prend un missile dans la figure, on ne dira plus rien, et on fonctionnera sans le regard des autres, ce qui est problématique. Je pense par exemple à une situation de proximité où quelqu'un dirait : « À ce moment-là, je l'ai pris dans mes bras. » « Mais tu ne te rends pas compte de ce que tu as fait ! Tu es fou ! Il faut de la distance professionnelle ! » Cet éducateur qui a indiqué avoir pris l'enfant dans ses bras a alors plusieurs possibilités : soit il se dit qu'il

a eu tort, et il arrêtera de faire ce qui le motive, donc il n'ira pas bien ; soit il pensera avoir raison, mais en décidant de ne plus en parler avec les autres, alors même qu'il serait parfois pertinent que quelqu'un lui dise avec bienveillance de faire attention. Ainsi, de la même manière qu'il est important d'avoir de l'empathie et de la bienveillance, voire de l'amour, envers les personnes que nous accompagnons, il est essentiel que les salariés aient beaucoup de bienveillance les uns envers les autres, et parfois même d'indulgence.

Je vais boucler la boucle en évoquant à nouveau un élément personnel. J'ai été famille d'accueil avec mon ex-épouse. Nous avons d'abord reçu deux petits garçons pendant quinze jours – je pense que cela a servi de test pour nos capacités. Il s'agissait d'une maman qui vivait seule : elle avait peu de moyens, était suivie par les services sociaux, et avait besoin d'être hospitalisée pendant quinze jours. Tout s'est bien passé pendant le séjour de ces deux enfants chez nous. Du coup, l'éducateur référent m'a contacté pour vérifier si nous étions toujours d'accord pour recevoir un enfant, et nous a proposé d'accueillir un petit garçon, que nous aurions certainement jusqu'à ses 18 ans. J'ai répondu : « On a neuf mois pour se préparer quand on attend un enfant, et là, vous me donnez trois secondes... Parce qu'accompagner un enfant de ses 2 ans à ses 18 ans, c'est comme un enfant qu'on élève. » Nous l'avons reçu, et il est arrivé dans notre famille qui comprenait deux petites filles de 2 ans et demi et 5 ans. Assez rapidement, ces dernières ont parlé de lui à l'école en disant « mon frère », et lui parlait de ses « sœurs ». Nous avons appris des travailleurs sociaux que lorsqu'il nous appelait « papa » ou « maman », il fallait le corriger en disant : « Non ; tonton » ou « Non ; tata ». Je le faisais, mais cela me gênait parce que j'avais l'impression qu'il ne faisait pas partie de la « bande ». Un jour, alors qu'il devait avoir 3 ans, il nous a fait un coup incroyable : je travaillais à l'ordinateur, mon ex-épouse était accroupie en face de lui, et il l'a appelée « maman ». « Non, tata. » « Non, maman. » J'ai alors téléphoné à l'éducateur référent, lui ai rapporté ce petit événement et il m'a répondu : « Vous savez, dans la protection de l'enfance, il y a de grands principes. Dans ce cas-là, c'est celui de ne pas s'approprier l'enfant, de ne pas essayer de prendre la place des parents. C'est clair que vous respectez la règle. Et à côté des grands principes, il y a la manière de les appliquer, et il faut savoir rester souple à ce sujet. » Du coup, l'enfant avait « papa », « maman » et « maman Sylvie ». Un jour, son père est réapparu, et Maximilien est reparti dans sa famille vers 8 ans. Cela m'a arraché le cœur. Bien sûr, on peut toujours me reprocher de ne pas avoir eu la bonne distance professionnelle. Pendant un an, il venait chez nous les week-ends, puis environ dix-huit mois plus tard, les parents nous ont fait comprendre qu'ils ne voulaient plus qu'on le voie. Un jour, ma grande fille me téléphone : « Papa, Max est revenu, il a repris contact avec moi par Facebook. » Il avait une vingtaine d'années. La fin de cette histoire, c'est que nous sommes actuellement, lui et moi, en procédure d'adoption simple. Toutes les personnes non professionnelles auxquelles j'ai raconté cela m'ont dit que c'était une belle histoire. Lorsque je l'ai racontée à des professionnels de l'enfance, la majorité m'ont dit la même chose, mais certains m'ont déclaré que ce n'était pas professionnel. Je laisse à chacun d'entre vous le soin de décider si c'est professionnel ou pas. En tout cas, Max et sa compagne sont très contents de ce choix.

J'aimerais terminer, surtout à l'attention des jeunes, par un petit message final. Je répéterai d'abord ce que j'ai dit : ne faites ce métier que si vous aimez les jeunes. Mais j'aimerais aussi vous dire : ne faites ce métier que si vous avez la profonde conviction qu'aucun jeune n'est paresseux, il y a simplement des jeunes qui n'ont pas encore trouvé leur voie ; qu'aucun jeune n'est violent, il y a simplement des jeunes qui souffrent à cause de leur histoire, et qui manifestent des comportements violents. Cependant, cela ne veut pas dire qu'ils sont fondamentalement violents.

J'étais un « irrécupérable », j'ai vu des jeunes « irrécupérables » qui s'en sont sortis. Vous ne pouvez exercer ce métier que si vous êtes convaincus que chaque jeune est récupérable. Enfin, si vous faites ce métier, sachez que si vous l'exercez dans cette vision, vous transformerez la vie de jeunes, vous permettrez à des jeunes d'entrer dans un processus de résilience et vous ne le saurez peut-être jamais. Lors de toutes les rencontres que j'ai faites durant ma thèse, les tuteurs de résilience ignoraient qu'ils avaient été tuteurs de résilience. Pour ma part, c'est seulement vingt ans après notre première rencontre que j'ai pu dire au couple qui m'a aidé à quel point ils avaient changé ma vie. Je leur ai dédié ma thèse sur la résilience, et à la fin, ils m'ont dit : « On ne comprend pas pourquoi tu es si reconnaissant à notre égard, on n'a rien fait de spécial pour toi. » J'ai répondu : « Vous n'avez peut-être rien fait de spécial, mais vous avez définitivement changé ma vie. »

Merci beaucoup pour votre attention.

Document rédigé par Textuelle – <http://www.textuelle.com> – contact@textuelle.com