

Le savoir des usagers

Approche clinique et volonté institutionnelle

Donner une place au savoir qui s'ignore

Réflexion et témoignage depuis une Maison d'Enfants à Caractère Social

On entend classiquement par usager toute personne faisant l'objet d'une intervention d'acteurs de l'action sociale. Soit, mais comment une équipe peut-elle mettre en œuvre une volonté d'accorder à cet usager, non une place d'objet d'une action dont l'acteur est le professionnel, mais bien une place de sujet, et notamment sujet porteur d'un savoir sur lui-même ?¹

1. Le présent propos est le fruit d'une réflexion menée en équipe pluridisciplinaire. Il a fait l'objet d'une communication lors du 5^{ème} Congrès de l'AIFRIS (Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale) le 4 juillet 2013 à Loos.

***Pascaline Delhaye, Psychologue clinicienne au Home des Flandres,
et responsable du Pôle Recherche de l'RTS Nord Pas de Calais***

Rudy Goubet, Psychologue clinicien, au Home des Flandres

Delphine Leroy, Éducatrice spécialisée, au Home des Flandres

Franck Pennel, Éducateur spécialisé, au Home des Flandres

Cécile Tierrie, Directrice des MECS Brun Pain et Carnot, Home des Flandres

Qui a le savoir ?

Ainsi, si le savoir est classiquement perçu comme étant le propre des professionnels, nous proposerons ici de l'envisager du côté des usagers, ces personnes que nous rencontrons pour un temps, dans leur existence, autour d'un motif qui les amène à devoir faire avec nous. Qu'on le nomme accueil ou placement, la venue d'un enfant en Maison d'Enfants à Caractère Social n'est jamais anodine. Elle vient créer un temps dans l'histoire de l'enfant, un temps de séparation (si pas de rupture) avec ses parents, et parfois sa fratrie. La famille est interpellée dans son fonctionnement, son histoire, y compris dans sa dimension transgénérationnelle, la place qu'occupe chacun des protagonistes, le rapport à la loi, la façon d'éduquer, la façon de communiquer, la façon de s'aimer.

La mesure de placement est le plus souvent vécue par les parents comme une remise en question, voire une disqualification des compétences parentales. Quelque part, c'est leur savoir de parent qui est remis en cause. La séparation, dans les faits, vient attester ce message social pour l'enfant ; la séparation a été choisie comme moyen pour protéger l'enfant d'une situation familiale où le danger menaçait son développement.

Au final, qui peut éduquer l'enfant ? Les professionnels de la Maison d'Enfants ? Les parents dans ce qui leur reste de compétences validées ? Comment faire exister le parent dans sa fonction symbolique au-delà du découpage de la parentalité en compétences justement ?

C'est ainsi que, rapidement, l'enfant va devenir l'enjeu de tous les savoirs. C'est autour de lui que gravitent voire se confrontent le savoir des professionnels et celui de la famille.

Le professionnel apparaît alors, aux yeux des parents, comme celui qui « sait », de par sa formation, son expérience et la mission qui lui est conférée. Dans la relation intersubjective, l'usager-parent projette sur le professionnel un savoir supposé, aussi bien en termes d'expériences parentales qu'en tant que représentation symbolique. Il lui accorde sa confiance, lui confie aussi parfois son enfant, pendant le temps nécessaire. Dans d'autres exemples, ou en d'autres temps, la relation parents-professionnels sera davantage en proie à des rivalités, des confrontations, des rapports de force dont l'enfant ne sera pas toujours épargné. L'enfant se retrouve alors en situation de conflit de loyauté et le placement perd de son effet bénéfique, même s'il reste parfois nécessaire.

L'enfant, lui-même, n'est pas sans savoir sur sa réalité familiale. Mais comment l'accompagnement de l'enfant va-t-il permettre aux acteurs de la famille de se saisir de ce réaménagement de ces (ses ?) savoirs ?

Le piège qui se tend serait alors un clivage entre, d'un côté, une famille destituée en termes de reconnaissance de compétences, et de l'autre, une Maison d'Enfants à Caractère Social qui est censée savoir faire, figeant les places de chacun, l'enfant se retrouvant situé entre ces deux pôles.

Dans cette vision, la famille serait réduite à un état de besoin nécessitant une prise en charge complétive, au risque de réduire les velléités d'autonomie (dans le sens d'autodétermination, et pourtant souvent affichées dans les objectifs annoncés), au risque donc de réifier ce qu'il en est du sujet.

La clinique dans l'institution

De cette mise en tension, il y a lieu d'en faire quelque chose. Et pour le professionnel, se replier sur l'idée que c'est lui qui sait, peut être contre-productif. C'est en tout cas la piste de réflexion que se sont données les équipes de l'établissement Brun Pain et Carnot, deux Maisons d'Enfants à Caractère Social de l'association « Le Home des Flandres ».

Apprendre de l'expérience, se remettre en question, prendre le temps de l'analyse critique en équipe, faire preuve d'humilité, voilà ce qui a permis de s'ouvrir à une approche clinique, d'entendre l'autre dans sa différence, en cela soutenue par une volonté institutionnelle s'inscrivant même dans son projet d'association. Le Home des Flandres pose en effet comme principe que les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants. Il le décline dans ses valeurs :

« Les personnes accueillies sont des sujets, ce ne sont pas des objets de travail mais des personnes qui ont des ressources, des capacités qu'il s'agit de soutenir » (Extrait du projet associatif, 2007).

Le vivre ensemble se traduit par une volonté de comprendre et par une posture professionnelle de passeur qui aide les personnes à s'accepter. *« S'appuyer sur le principe d'une clinique du sujet n'est tenable que si les éducateurs eux-mêmes dans leurs positionnements institutionnels occupent une place de sujets et non d'exécutants »* (Rouzel, 2007). Si *« pendant longtemps on a présenté l'institution comme étant la bonne solution pour les mauvaises familles »* (Ausloos, 1995), on peut aujourd'hui considérer l'institution comme *« un coffre à outils dont les parents ont la clé. Travaillons ensemble pour qu'ils puissent s'en servir »* (Emery & Ausloos, 1984, p. 163).

Dans l'accompagnement proposé, il y a lieu de rendre dynamique ces éléments, ce qui ne pourra se travailler que dans le cadre d'une relation de qualité, baignée par les enjeux transféro-contre-transférentiels. Car le savoir n'est pas la connaissance ; le savoir nécessite une appropriation qui passe par la subjectivité ; il laisse la place à l'autre (là où la connaissance cherche à combler ce manque à savoir).

Bien évidemment, *« un usager accroche un éducateur parce qu'il lui prête un savoir sur ce qui lui arrive. Savoir qu'évidemment l'éducateur n'a pas »* (Rouzel, 2007). C'est toute la question du transfert qui est en jeu (Lacan, 1967). L'éducateur ne doit pas s'illusionner de posséder un savoir d'expert, savoir objectif et scientifique, et finalement savoir sans sujet. Car qui pourrait dire à la place du sujet ce qu'il en est vraiment ? Au terme d'« expert », nous optons pour celui d'« inpert », néologisme mettant en avant la nécessité d'un savoir acquis sur soi, en soi. *« De notre position de sujet, nous sommes tous responsables »* (Lacan, 1955-1956).

Loin de l'idéologie éducative du sachant, le professionnel s'autorise alors à supposer un savoir propre à l'usager, suivant en cela d'ailleurs l'enseignement freudien selon lequel le savoir est du côté du sujet. Il s'ouvre ainsi un champ clinique irremplaçable.

La position clinique

Du grec ancien *klinô*, qui signifie faire pencher, incliner, mais aussi coucher, étendre, et encore faire plier, faire fléchir (Bailly, 1950, p 1102-1103), le terme clinique nous renvoie à ce qui se fait au lit du malade. De cette image qui nous vient des médecins de l'Antiquité grecque, on retiendra l'idée de se pencher vers celui qui souffre, en une rencontre singulière, face au sujet là où il se trouve.

L'approche clinique repose donc sur une saisie singulière d'un individu par un autre individu, et selon laquelle chaque sujet est unique, aucun vécu n'étant réductible à un autre. Une saisie, ou plutôt une dé-saisie par le professionnel à son endroit, offrant ainsi espace et temps à l'usager pour *se* dire ; puis un mouvement de boucle par l'usager à l'endroit du professionnel permet une désincarnation du savoir, savoir indépendant du professionnel, désarticulé, laissant à l'usager la liberté, et donc la responsabilité, de ses positions.

Le clinicien, qu'il soit psychologue ou éducateur, prend ainsi en compte l'histoire de l'autre en face de lui, sa personnalité, sa façon d'être, de parler. « *Si on peut considérer qu'il y a des lois universelles du fonctionnement de l'inconscient, elles aboutissent à chaque fois, à de l'unique, à de la singularité. Et c'est bien du singulier son paradoxe : l'universel ne s'énonce qu'au singulier* » (Gori, Hoffmann, Douville, 2002, p. 9). Bref, dans l'approche clinique, pas de connaissance générale qui ne se laisse surprendre par le sujet.

Ici donc, savoir, dans le sens d'en savoir plus sur l'autre, recueillir des informations, n'est pas l'objectif. Dolto n'affirmait-elle pas « *Le savoir éloigne de l'être immédiat* » (Dolto, 1971, p. 197). En tout cas, une certaine utilisation du savoir nous éloigne du sujet.

L'illustration suivante en est une belle démonstration

Au cours d'une rencontre entre deux sœurs accueillies dans deux maisons d'enfants différentes, l'éducateur et la psychologue tentent de restituer ce qu'ils croient savoir sur le parcours de vie des enfants, afin de situer le moment présent dans une histoire, personnelle et familiale. La psychologue apporte des éléments de vie extraits des écrits des travailleurs sociaux et qui concernent un temps datant d'avant le placement. La réaction de l'une des fillettes ne se fait pas attendre : « *Comment tu sais ça toi ? T'y étais pas ? Est-ce que je sais des choses de ta vie à toi, moi ?* » Finalement, pensant faire des liens, ce qui prend, après-coup, l'étalage d'un savoir sur l'autre se heurte à la frontière de l'intime que nous avons plutôt, en tant que professionnel, à soutenir dans l'effort de construction. L'analyse de cette situation aide à penser les territoires du savoir, le savoir propre à

chacun, qui s'entrecroise et parfois se heurte ! Peu après, la fillette demande à l'éducateur à accéder à son dossier en sa compagnie, ce qui soulèvera d'autres questions (que peut-on transmettre ? Comment ? Qui ?).

D'autres situations, tirées de la pratique, nous permettent d'autres éclairages. En entretien avec la mère d'un adolescent accueilli, l'éducateur et la psychologue l'invitent à préciser ce dont elle aurait besoin à notre égard. Elle répond : « *Moi, je sais pas de quoi j'ai besoin. Il faut demander à l'assistante sociale, elle, elle sait. Moi, je sais pas* ». Elle nous explique avec ses mots que le sentiment d'inutilité sociale, une emprise conjugale, la perte d'estime d'elle-même, l'ont tellement éloignée d'elle-même qu'elle ne se sent pas en capacité de savoir là où sont ses besoins. De là à avoir du désir... Cette forme de dépression nous invite à réfléchir sur le pouvoir que nous risquons de prendre sur l'autre, si nous y plaquons un savoir venu à la place d'un manque inélaboré ou permettant à l'usager de se retrancher derrière un discours défensif.

Autre exemple

En entretien familial, une mère interroge : « *Que faut-il faire quand mes enfants m'insultent ?* ». La première réponse des travailleurs sociaux : « *Je ne sais pas, qu'en pensez-vous ?* » peut surprendre. Elle ne vise pas une démission mais une relance du côté de la personne concernée. Elle permet d'entendre de la part de la mère : « *Eh bien, je ne sais pas, mais je crois que ..., l'autre fois, j'ai remarqué que.. Qu'en pensez-vous ?* » Le dialogue qui s'engage là est d'une autre nature que si nous lui avions répondu par un apport de connaissances venant d'une position d'expert.

Créer la relation

« *Néanmoins, la parole éducative ne se limite pas à la seule production d'un sens qui serait produit en extériorité par rapport aux bénéficiaires. La complexité de la fonction d'accompagnement éducatif s'actualise au sein d'une rencontre intersubjective* » (Niewiadomski, 2002). Dans sa posture professionnelle, l'éducateur a à témoigner aux usagers d'une fonction d'accueil qui nécessite des conditions favorisant l'échange : prendre le temps de discuter, proposer une boisson dans la salle café, inviter à se poser dans la salle des familles, respecter la confidentialité. Il s'agit également d'aller vers le parent, entamer une discussion, fut-elle futile, reconnaître la difficulté de la situation vécue, développer une vision empathique, dans le respect, s'intéresser à ce que l'on représente pour eux. Plutôt que demander systématiquement si le week-end s'est bien passé, le professionnel approche l'enfant et les parents dans ce qu'ils manifestent dans le moment même et fait l'effort de s'accorder sur ce climat émotionnel.

Le père de deux petites filles accueillies depuis plusieurs mois semblait distant. Le motif du placement lui laissait supposer que nous ne le verrions qu'à travers ce prisme. Au coucher, les fillettes racontent qu'elles ont passé un moment agréable à pêcher avec leur père. Lors des retours de week-ends, l'éducateur perçoit généralement chez ce père une tension qui l'amène souvent à la déplacer sur ses enfants au travers d'une critique sur l'aspect vestimentaire de ses filles, façon de se réapproprier son statut de parent face à l'éducateur. Le professionnel, décryptant la situation, va vers le père et lui dit : « *Les filles m'ont dit que vous aimiez la pêche ? Moi aussi !* » La conversation s'enclenche. Ensemble, au fil des conversations, ils envisagent un projet commun. Cet homme se sent mis en confiance et se permet depuis d'aborder des éléments plus délicats de la vie familiale.

Il faut parfois changer de regard pour changer la relation. Car c'est bien de la relation dont il s'agit, la difficulté pouvant résider dans une approche par « le prétexte », à savoir un thème auquel les professionnels donneraient l'impression de s'intéresser mais qui pourrait entraîner une instrumentalisation des propos de l'usager dans la discussion. L'expérience démontre à quel point les usagers peuvent se méfier de l'utilisation de leur parole. Cette mise en relation authentique est alors un réel exercice d'équilibriste.

Le quotidien

Dans un internat, fourmillent des observations dont il n'y a pas lieu de faire enquête, ni description exhaustive. Le quotidien est riche des questions qu'il pose : pourquoi je suis ici ? Comment se fait-il que nous n'y occupions pas tous la même place ? Comment s'explique la présence des uns et des autres dans l'institution ? En quoi la présence de tel ou tel sujet impacte le quotidien et son organisation ?

Le quotidien vient dire que l'éducateur est là avec l'enfant ; il peut donner lieu à un récit. La question est de savoir quelles sont les conditions favorables pour une prise de parole, le professionnel acceptant de remettre en cause ce qu'il croit savoir sur l'enfant. Le quotidien introduit la question du temps (tout comme le placement n'est qu'un temps), et celle de la place de chacun.

En accordant du crédit au savoir des usagers, le professionnel devrait pouvoir amener le sujet à se demander : « *Pourquoi le placement arrive-t-il à ce moment précis de notre histoire de vie familiale ? En quoi aurais-je été acteur de mon placement ?* » Il ne s'agit pas de savoir à la place de l'enfant ni de la famille mais de donner une place à ce savoir qui s'ignore (et qui fait souffrance voire symptôme) pour qu'il puisse se dénouer, s'élaborer, se réarticuler dans un espace et dans un temps structuré par les professionnels (Simon & Oury, 2003), notamment au cours des entretiens réunissant l'enfant et ses parents.

Le quotidien n'existe pas en tant que tel. Il n'y a que du quotidien partagé par les usagers et les professionnels, bien que les deux évoluent dans des lieux et durées identiques, mais investis par la subjectivité de chacun. Quand le sourd monopole du « on », sujet de l'anonyme (« *On doit faire des choses parce que c'est comme ça !* »), devient insupportable, le « je » trouve toujours moyen de se faire entendre.

Les groupes d'expression

Conformément à la loi 2002-2, la participation de l'utilisateur est un axe fort du recueil de la parole de ce dernier. À cet égard, l'association s'est donnée une politique volontariste d'expression et de participation des usagers qui ne se limite pas aux instances formelles de la loi 2002-2. Ces groupes d'expression, programmés trois ou quatre fois par an, permettent aux usagers de participer à la vie de l'institution, de discuter avec d'autres parents de leurs observations, de points à éclaircir sur le fonctionnement de la maison d'enfants. C'est aussi un moyen d'informer les parents des changements et projets. Un thème peut ainsi être proposé par l'équipe comme par les parents, comme ce fut le cas à propos du règlement concernant le téléphone portable.

Nous étions en effet dans une situation délicate puisque les téléphones étaient interdits, par notre règlement de fonctionnement (règles de vie), aux adolescents de moins de seize ans alors que les parents leur en confiaient parfois, à l'encontre du règlement, en *catimini*. Le téléphone était alors confisqué. Équipe et parents se rencontraient en terrain délicat. L'équipe a pris un temps d'analyse de la pratique pour réfléchir sur ce règlement. Elle l'a proposé aux parents lors d'un groupe d'expression afin d'élaborer ensemble un discours commun. Le règlement a été réécrit avec les parents qui se sont engagés sur les solutions prises ensemble (tout en respectant certaines particularités ayant un sens éducatif). Les adolescents, qui étaient les premiers à attendre le fruit des échanges, avaient donné leur avis et ont pu constater comment équipe et parents avaient travaillé ensemble.

Lors du dernier groupe d'expression, un père a dit : « *Le fait d'être invité à ce groupe m'apporte du crédit dans ce que je suis en tant que père, alors que le placement m'avait décrédibilisé* ».

Les gîtes

Il y a quelques années, l'expérience a été menée de louer un gîte et d'inviter une famille à l'occuper pendant un temps défini et préparé avec l'équipe. L'objectif est de se donner l'occasion de vivre autrement, dans un ailleurs, de renouer des relations autour d'un quotidien rendu impossible du fait du placement, et en présence, constante ou épisodique, d'éducateurs. D'autres fois, deux familles se sont ainsi retrouvées, favorisant l'échange entre pairs. La présence d'éducateurs n'est bien évidemment pas neutre ; elle peut créer un soutien, un réconfort, comme une forme de pression dans l'envie de bien faire.

En dehors de toute volonté de contrôle de la compétence *in vivo*, c'est le vécu partagé qui prime : les parents et les enfants deviennent réellement partenaires de l'institution. Il s'agit d'une « *création mutuelle dans laquelle les parents ont appris à l'institution, et dans laquelle l'institution s'enrichit de ce vécu partagé* » (Ausloos, 1995, p. 165).

En amont, il a fallu des temps de préparation et de discussion sur l'anticipation de ce qu'allait être l'expérience commune des gîtes. En aval, des moments de réflexion et d'analyse de l'expérience vécue ont également eu lieu. Ces temps ont permis que s'élabore du savoir, un savoir d'expérience professionnelle pour les uns, et un savoir *in situ* d'expérience familiale pour les autres.

Les familles apprennent d'elles-mêmes, par elles-mêmes, se découvrent autrement. Elles se réapproprient ainsi une prise d'initiative du quotidien dans une dynamique positive mais aussi se confrontent parfois à une réalité délicate. C'est peut-être dans ce contexte que s'élabore le savoir.

Ainsi, une mère, qui sollicitait une main levée de placement, se voit proposer par l'équipe une semaine en gîte avec ses quatre enfants. En milieu de séjour, et comme prévu, les éducateurs lui rendent visite : les valises sont faites, la mère demande la fin du séjour. Confrontée à trop de difficultés, elle souhaitera néanmoins réitérer l'expérience mais sur des temps plus courts et après avoir analysé l'expérience. Un an plus tard, cette mère louait un gîte par elle-même pour organiser les vacances avec ses enfants.

Dans ce contexte, « *En deux jours, on apprend les uns et les autres quelquefois plus qu'en un an !* », dit un éducateur.

En conclusion

Dans un mouvement indispensable de réflexion, d'analyse et de prise de distance, le professionnel est amené à penser et à agir son rôle comme étant celui qui va prendre en compte le savoir des familles, interrogeant les pratiques familiales et amenant les parents et les enfants à développer un savoir d'expérience construit sur une relecture du vécu et de l'expérience qu'ils ont de leur propre fonctionnement familial. L'accompagnement se détermine alors dans une coproduction spécifique et unique, où chacun amène sa contribution propre.

On considère le professionnel ici dans ce qu'il incarne d'un représentant symbolique, inscrit lui-même dans une institution dont le projet associatif écrit la nécessité d'une confiance en l'autre et la reconnaissance des compétences des usagers. Les enjeux de la transmission passent certainement par cet axe. Ce serait une façon d'affirmer que le savoir s'ancre dans cette coproduction où chacun se sent reconnu comme étant porteur d'un savoir propre. Un savoir ou des savoirs ?

BIBLIOGRAPHIE

- Ausloos, G. (1995). *La compétence des familles*. Toulouse ; Érès.
- Bailly, A. (1950). *Dictionnaire Grec-Français*. Paris ; Hachette.
- Dolto, F. (1971). *Le cas Dominique*. Paris ; Le Seuil.
- Emery, L., Ausloos, G. (1984). L'institution peut-elle accepter des placements dits d'urgence sans renier son modèle d'intervention ? *Thérapie familiale*, V, 2, pp 173-187.
- Gori, R., Hoffmann, C, & Douville, O. (2002). Sur les conditions de la recherche clinique en psychanalyse. Dans R. Gori, *Recherches cliniques en psychanalyse* (pp. 7-23). Paris : L'Harmattan, Revue Psychologie Clinique, Nouvelle série n° 13.
- Lacan, J. (1955-1956), La science et la vérité. *Écrits*. Paris ; Le Seuil, 1966.
- Lacan, J. (1967). La méprise du Sujet-supposé-savoir. *Autres écrits*. Paris ; Le Seuil, 2001.
- Niewiadomski, C. (2004). Accompagnement, travail social, postures cliniques et enjeux éthiques. *Éducation permanente*, n° 153/2002-4, pp 167-178.
- Rouzel, J. (2007), Une clinique du sujet, *L'acte éducatif*. Toulouse ; Érès.
- Simon, F., Oury, J. (2003). *Quel temps pour le placement familial ?* Paris ; Champs social Éditions.