



HAL
open science

**De la contrainte à l'institution ré inventive ou comment
renforcer les compétences par l'organisation du
processus démocratique : analyse des interactions dans
trois groupes d'expression en protection de l'enfance**

Philippe Colautti

► **To cite this version:**

Philippe Colautti. De la contrainte à l'institution ré inventive ou comment renforcer les compétences par l'organisation du processus démocratique : analyse des interactions dans trois groupes d'expression en protection de l'enfance. Gestion et management. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I, 2021. Français. NNT : 2021PA01E028 . tel-03651053

HAL Id: tel-03651053

<https://theses.hal.science/tel-03651053>

Submitted on 25 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE PARIS I- PANTHEON SORBONNE
Institut d'Administration des Entreprises de Paris

École doctorale de Management Panthéon-Sorbonne - ED 559
Équipe de Recherche GREGOR - EA 2474

**De la contrainte à l'institution ré inventive ou
comment renforcer les compétences par
l'organisation du processus démocratique**

**Analyse des interactions dans trois groupes
d'expression en
protection de l'enfance**

Tome 1

THESE

présentée et soutenue publiquement le **07 juin 2021**

en vue de l'obtention du

DOCTORAT EN SCIENCES DE GESTION

par

Philippe COLAUTTI

JURY

Directeurs de recherche : **Monsieur EYNAUD Philippe**
Professeur des Universités, Paris 1 Panthéon Sorbonne

Monsieur MOUREY Damien
Professeur des Universités, Université de Polynésie Française

Rapporteurs : **Madame BEJI BÉCHEUR Amina**
Professeure des Universités, Paris Est Marne – la – Vallée

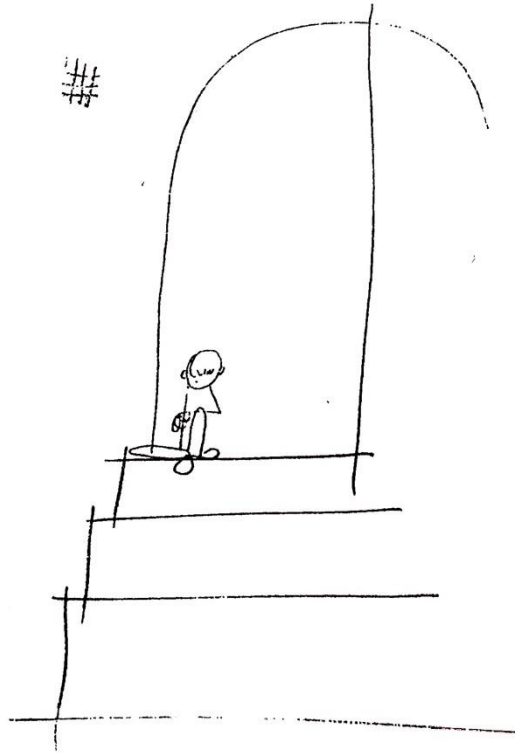
Monsieur VALÉAU Patrick
Professeur des Université, Université de La Réunion

Suffragants : **Madame RAULET CROSET Nathalie**
Professeure des Universités, Paris 1 Panthéon Sorbonne

Madame RICHEZ BATTESTI Nadine
Maitresse de conférences, université d'Aix - Marseille

Madame LE THEULE Marie Astrid
Maitresse de conférences, Conservatoire National des Arts et Métiers

L'université de PARIS I – Panthéon Sorbonne n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs



Tu n'obtiendras rien de la contrainte, tu pourras à la rigueur les contraindre à l'immobilité et au silence et, ce résultat durement acquis, tu seras bien avancé.

Fernand Deligny, Graines de crapule - 1945

Remerciements

Au terme de ce parcours doctoral, je veux remercier tous ceux qui m'ont aidé dans la construction de cette thèse. Mes premières attentions vont d'abord à mes deux directeurs de thèse, les professeurs Philippe Eynaud et Damien Mourey. Je les remercie de m'avoir permis de m'extraire du rôle de praticien du social pour progressivement appréhender la rigueur que requiert une recherche constructiviste. Nos échanges toujours bienveillants ont guidé l'exercice sans que le découragement ne prenne jamais le pas sur notre objectif final. Je tiens bien sûr à remercier les professeurs Amina Béji Bécheur et Patrick Valéau d'avoir accepté de rapporter cette thèse. Au stade de la pré soutenance, leurs conseils avisés m'ont aidé à trouver les arguments nouveaux qui permettaient de discuter les résultats tirés de notre terrain de recherche. Mes remerciements vont également aux suffragants qui par l'intérêt porté à ces travaux, viendront alimenter de nouvelles réflexions tant sur ma posture de chercheur que sur la pratique professionnelle que ce travail de thèse ambitionne de faire évoluer. J'adresse mes remerciements à tous ceux de l'association de Sauvegarde, qui ont contribué de près ou de loin à cette entreprise. Ces remerciements s'adressent en particulier aux administrateurs de l'association pour la confiance qu'ils m'ont accordé dans la gestion du temps entre le travail universitaire et mes fonctions professionnelles, tout comme dans l'accès sans limite aux données associatives. Je profite également de cette occasion pour remercier la CNAPE et plus particulièrement sa directrice générale pour l'intérêt porté à ces travaux. Dans ces remerciements, je ne peux oublier les personnels d'encadrement qui ont collaboré à la réussite de ce travail, mais aussi les éducateurs et les usagers, enfants et adolescents, qui se sont pliés chaque fois avec sérieux et engagement aux conditions que requiert l'exercice constructiviste. Je ne peux bien entendu oublier mes relecteurs patients, qu'ils soient issus du cercle familial ou du conseil d'administration.

Je tiens enfin à dédier ce travail à ceux du cercle familial qui ont su, par leurs encouragements et par la compréhension des temps de vacances occupés à travailler plutôt qu'à partager, me soutenir durant plus de quatre années d'un travail plein de richesses et source de remises en cause. Pour terminer, je souhaite dédier cette thèse à mon père disparu, au cours de ce travail et qui j'en suis sûr, aurait été fier de l'effort accompli.

Cigles et abréviations

ANESM : Agence Nationale de l'Évaluation et de la qualité des Établissements Médico Sociaux

ASE : Aide Sociale à l'Enfance

ASS : Assistante de Service Social

CA : Conseil d'Administration

CASF : Code de l'Action Sociale et des Familles

CEF : Centre Éducatif Fermé

CIDE : Convention International des Droits de l'Enfant

CPS : Compétences Psychosociales

CSE : Chef de Service Éducatif

CSS : Classement Sans Suite

CVS : Conseil de Vie Sociale

ES : Éducateur Spécialisé

IT : Institution Totale

IR : Institution Ré inventive

MECS : Maison d'Enfants à Caractère Social

MIE : Mineur Isolé Étranger

MNA : Mineur Non Accompagné

NPEC : National Postsecondary Education Cooperative

ODJ : Ordre Du Jour

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

PE : Protection de l'Enfance

PJJ : Protection Judiciaire de la Jeunesse

PPE : Projet Pour l'Enfant

RBPP : Recommandation de Bonne Pratique Professionnelle

SAMIE : Service d'Accueil des Mineurs Isolés Étrangers

TS : Travailleur Social

UE : Union Européenne

UNICEF : United Nations International Children's Emergency Fund

Sommaire

Remerciements	4
Cigles et abréviations.....	5
Sommaire.....	6
Liste des figures.....	7
Liste des tableaux	8
Résumé	9
Abstract.....	9
Introduction générale.....	10
Partie 1 : Choix d'un cadre théorique de la démocratie, son adaptation à l'institution totale ré-inventive par la production de compétences.....	34
1 Les formes de démocratie comme déterminant du projet associatif.....	35
2 La démocratie comme cadre d'actualisation des compétences	47
3 Le processus démocratique comme processus de transition vers l'institution ré-inventive.....	73
Partie 2 : Réflexion épistémologique et cadre méthodologique de la recherche action	96
1 Posture constructiviste et recherche action qualitative.....	97
2 Une méthodologie d'approche multimodale au prisme de la théâtralité et d'une lecture processuelle des cadres d'interaction.....	104
3 Classer nos résultats pour mieux appréhender la performance du groupe d'expression comme un espace de gestion.....	118
4 La collecte des données	122
5 Le contexte de l'étude de cas.....	132
Partie 3 : Étude de cas d'établissements éducatifs dans une association de Protection de l'Enfance.....	148
1 Le terrain de recherche	149
2 Le Centre Éducatif Fermé.....	154
3 Le Service d'accueil des Mineurs Isolés Étrangers (SAMIE)	182
4 La MECS pour adolescents	208
5 Analyse du retour sur les groupes d'expression dans les instances statutaires.....	227
Partie 4 : Discussion des résultats.....	238
1 Discussion des résultats	239
2 Un processus démocratique continu d'ordonnement social dans la production de compétences.....	243
Conclusion générale.....	283
Bibliographie	291
Sommaire détaillé	306

Liste des figures

Figure 1 : Dispositif de capture d'images	30
Figure 2 : Décryptage par le détail	30
Figure 3 : Décryptage par le séquençage	30
Figure 4 : Décryptage par le modelage.....	31
Figure 5 : Repenser la compétence - Guy Le Boterf (2008).....	66
Figure 6 : Processus d'apprentissage des compétences.....	67
Figure 7 : Processus de stratification des cadres d'interaction.....	114
Figure 8 : Eight rungs on the ladder of citizen participation - Arnstein (1969)	119
Figure 9 : Capture d'images groupe d'expression CEF	123
Figure 10 : Capture d'images groupe d'expression SAMIE (évaluation)	123
Figure 11 : Capture d'images MECS adolescents.....	123
Figure 12 : Processus d'interactions au service du cadrage	126
Figure 13 : Three technics for analysing and presenting video data - Gyfle P. & al. (2016) ...	128
Figure 14 : Analyse par le détail.....	128
Figure 15 : Séquençage de l'action	129
Figure 16 : Bandes d'interactions de différents cadrages.....	130
Figure 17 : Projet associatif : Les valeurs de la Sauvegarde	150
Figure 18 : Groupe d'expression CEF 2017.....	159
Figure 19 : Groupe d'expression CEF 2018.....	166
Figure 20 : Groupe d'expression CEF 2019.....	169
Figure 21 : Groupe d'expression CEF 2019.....	174
Figure 22 : Groupe d'expression SAMIE 2017.....	188
Figure 23 : Groupe d'expression SAMIE 2019.....	196
Figure 24 : Groupe d'expression SAMIE 2019.....	200
Figure 25 : Groupe d'expression MECS adolescents 2017.....	213
Figure 26 : Groupe d'expression MECS 2018	217
Figure 27 : Groupe d'expression MECS 2019	220
Figure 28 : Variation des acteurs du groupe d'expression durant la recherche action.....	230
Figure 29 : Processus de fabrication et de stratification des cadres d'interaction au CEF (exemple 1).....	244
Figure 30 : Processus de fabrication et de stratification des cadres d'interaction au CEF (exemple 2).....	245
Figure 31 : Processus de fabrication et de stratification des cadres d'interaction au SAMIE ..	245
Figure 32 : Processus de fabrication et de stratification des cadres d'interaction à la MECS ados	246
Figure 33 : Évolutions des principales caractéristiques du processus de participation au CEF	257
Figure 34 : Principales évolutions du processus d'expression au SAMIE.....	264
Figure 35 : Principales évolutions du processus d'expression en MECS	268

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les CPS : définition et état des connaissances - Lamboy & Luis - 2015	60
Tableau 2 : Grille d'observation d'inspiration Goffmanienne.....	124
Tableau 3 : Récapitulatif de collecte des données empiriques	131
Tableau 4 : Synthèse du processus de réinvention au CEF	181
Tableau 5 : Synthèse du processus de réinvention au SAMIE (évaluation).....	207
Tableau 6 : Synthèse du processus de réinvention dans la MECS adolescents.....	226
Tableau 7 : CPS en IT et compétences organisationnelles	236
Tableau 8 : Synthèse des variations présentées dans l'étude de cas	270

Résumé

L'organisation des groupes d'expression des usagers accueillis en institution, émane d'une réglementation imposée aux organisations à but non lucratif. Dans ce contexte, l'exercice de démocratie est un enjeu d'adhésion à un projet associatif commun. Les interactions qui se nouent au travers de cadrages participatifs ou délibératifs influent sur les acteurs en situation. Elles pourraient ainsi favoriser la transformation des cadres et l'émergence de compétences psychosociales qui réduiraient l'asymétrie d'informations entre dirigeants et usagers. En cela, les acteurs expérimentent le pouvoir d'agir ensemble pour réinventer l'institution totale. Nous nous demandons en quoi l'apprentissage du processus démocratique est vecteur de cette transformation ? Notre approche longitudinale de trois groupes d'expression différents, initiés en établissements de protection de l'enfance, se veut multimodale et dramaturgique. Elle se fonde sur le recueil de données qualitatives et sur l'observation des cadres d'interactions qui nous renseignent sur la réalité du processus démocratique en milieu contraint.

Mots clés : apprentissage, compétences, démocratie, expression, institution, interaction, non lucratif, pouvoir, ré-inventive, usagers.

Abstract

The organization of user expression groups in institutions emanates from regulations imposed on non-profit organizations. In this context, the exercise of democracy is an issue of membership in a common associative project. The interactions that are established through participatory or deliberative framing influence the actors in situation. They could thus promote the transformation of executives and the emergence of psychosocial skills that would reduce the asymmetry of information between managers and users. In this, the actors experience the power to act together to reinvent the total institution. We ask ourselves how learning the democratic process is a vector of this transformation? Our longitudinal approach of three different expression groups, initiated in child welfare establishments, is intended to be multimodal and dramaturgical. It is based on the collection of qualitative data and on the observation of the frameworks of interactions which inform us about the reality of the democratic process in a constrained environment.

Keywords: learning, skills, democracy, expression, institution, interaction, non-profit, power, re-inventive, users.

Introduction générale

1 Introduction générale

1.1 Conduire le projet associatif en institution totale par l'apprentissage du processus démocratique

La France compte un million et demi d'associations pour près de 22 millions de bénévoles et 1,8 millions de salariés. L'importance de ce secteur qui représente un budget global de 113 milliards d'euros¹ a conduit la littérature à souvent traiter du concept de gouvernance en détaillant le fonctionnement de certaines de ses composantes.

Le processus démocratique inhérent aux organisations à but non lucratif est l'une d'entre elles. L'assemblée générale, point culminant de ce processus, apparaît comme le lieu d'assimilation de plusieurs espaces publics. Pour Habermas ces espaces prennent la forme d'un ensemble de personnes privées, rassemblées pour discuter de questions d'intérêt commun. Les dirigeants à but non lucratif en représentation y sont souvent invités à s'exprimer comme médiateurs entre pouvoirs publics et citoyens. De la qualité de leurs interactions avec les usagers, dépend la confiance portée aux organisations à but non lucratif (Mosley, 2015). En cela, les groupes d'expression des usagers apparaissent comme de véritables espaces de gestion dans lesquels animation et coordination se côtoient. Cette approche nous semble insuffisamment prise en compte dans les études ou les guides de bonnes pratiques.

Les groupes d'expression des usagers, lorsqu'ils sont institués au cœur d'institutions totales (Goffman, 1968) relevant du secteur associatif, devraient faciliter la prise de décision tout en réduisant l'inégalité politique entre dirigeants et bénéficiaires de l'action sociale. Comme chercheur mais aussi comme professionnel du secteur associatif et de la protection de l'enfance, nous nous demandons si le concept de compétences sociales et cognitives tel que défini par Blondiaux (2007) peut être vecteur d'un apprentissage au processus démocratique qui provoquerait en retour la réinvention (Scott, 2010) du projet même de ces institutions. Il existe en effet une contradiction entre le « fait associatif », lequel est indissociable du concept démocratique et le projet total des institutions chargées de mettre en œuvre des missions de protection de l'utilisateur. Il apparaît donc utile d'identifier et de médiatiser les pratiques qui permettent aux organisations de se prémunir d'un tel paradoxe.

Pour mener à bien cet exercice d'introduction, nous allons nous attacher à définir les termes de notre sujet de recherche en nous appuyant sur l'état actuel de la connaissance. La sélection

¹ Prouteau L., Tchernogog V. (2019), *Le paysage associatif Français*, Économie – Sociologie, Juris Éditions.

argumentée de trois concepts clés, la démocratie, les compétences et l'Institution Totale (IT) nous permettra de situer le contexte de notre étude portant sur le secteur associatif et plus particulièrement au cœur d'établissements d'hébergement en protection de l'enfance.

Nous justifierons notre posture de chercheur en (inter) action avec le terrain pour mieux définir les objectifs et les limites de notre travail de thèse. Pour une parfaite compréhension du lecteur, nous détaillons notre démarche méthodologique basée sur une approche dramaturgique et multimodale étayée notamment par l'observation vidéo. Cette introduction générale se termine par l'annonce du plan de la présente thèse en science de gestion.

1.2 État de la connaissance du processus démocratique associatif au service des usagers

Il existe un lien presque consubstantiel entre les associations et la démocratie qui ne peut échapper à qui s'intéresse à leur mode de fonctionnement. Par les vertus civiques qu'elles enseignent, par la résistance qu'elles opposent au pouvoir et au contrôle de l'état ou encore par la délibération publique qu'elles facilitent, les associations améliorent la démocratie (Fung, 2003). Leur fonctionnement interne réside aussi dans une combinaison difficile qui leur est propre « entre démocraties représentative et participative » (Laville, 2015 ; p. 14). Étant nous-même directeur général d'une association de protection de l'enfance dont certains établissements vont constituer notre terrain de recherche, nous nous sommes naturellement intéressé au concept de gouvernance.

Dans les organisations à but non lucratif, la gouvernance s'analyse au travers des spécificités institutionnelles différentes des entreprises capitalistes. Les membres dirigeants sont des administrateurs, le plus souvent issus de la société civile, mettant en « commun d'une façon permanente, leurs connaissances ou leurs activités dans un but autre que le partage des bénéfices » (loi 1901²). « Ils tirent leur légitimité dans la satisfaction qu'ils apportent aux intérêts des parties prenantes, dans un processus de légitimation tenant compte des normes et des valeurs sociales qui évoluent avec les besoins changeants des populations » (Beaulieu, 2001 ; p. 44). Cette gouvernance tient compte de la place des parties prenantes internes et externes, primaires et secondaires, ou groupes d'influence répartis entre la technocratie (dirigeants et salariés),

² En droit des associations, une association loi de 1901 est, en France et dans de nombreux pays colonisés à l'époque par la France, une association à but non lucratif qui relève de la loi du 1er juillet 1901, mise en place par Waldeck-Rousseau (alors Président du Conseil et ministre de l'Intérieur et des Cultes) et du décret du 16 août 1901. Ces dispositions ne concernent toutefois pas les associations ayant leur siège dans les trois départements annexés en 1871 du Bas-Rhin, du Haut-Rhin et de la Moselle qui sont, quant à elles, régies par le droit local, en l'occurrence une ancienne loi allemande, dite de 1908. Source Wikipédia.

les acteurs politiques (conseil d'administration), les bénévoles et les bénéficiaires, l'État, l'opinion publique ou encore les médias. Le but d'une gouvernance « démocratique » est de « s'assurer que les missions, les valeurs et les principes qui gouvernent l'association sont protégés et que les instances sont capables d'offrir une représentation équitable de toutes les parties prenantes » (Cornforth & Edwards, 1999 ; p. 350). C'est donc nourri des concepts de gouvernance et de parties prenantes que nous nous sommes dirigé au début de ce travail de recherche, vers les assemblées générales des associations. Ces espaces symbolisaient dans notre imaginaire, le lieu de réalisation du processus démocratique et de discussion entre les parties prenantes. Cependant, nous n'y avons observé qu'un rituel bien rôdé, laissant peu de place à l'argumentation et à l'échange susceptibles de perturber la mise en scène. À l'évidence, l'assemblée générale est davantage le lieu d'assimilation des différents espaces démocratiques associatifs et il nous faut regarder ailleurs pour observer les cadres véritables d'interactions qui concourent au processus démocratique.

Dans leurs interrelations avec les parties prenantes, les associations portent au travers de leur mode de gouvernance, une lourde responsabilité. « Elles doivent avoir à cœur de conserver, voire de gagner leur légitimité en évitant d'inventer des mythes sur elles-mêmes, en s'adonnant à des activités symboliques et en créant des histoires participant ainsi à leur propre survie et à leur propre institutionnalisation » (Huault, 2009 ; p. 124). Les histoires vécues avec les parties prenantes qui concourent à cette construction sont si multiples et si complexes qu'il est difficile d'en rendre compte dans leur globalité. Aussi, nous gagnerons en lisibilité, en observant un pan de l'histoire qui unit l'une des parties prenantes, c'est-à-dire les usagers et l'association. Dans cet objectif, les groupes d'expression nous apparaissent comme le lieu de participation directe où l'expression des attentes des usagers rencontre celle des buts définis par la gouvernance dans le projet associatif.

Considérer la participation comme un élément de construction du processus démocratique, c'est l'envisager comme un projet commun en évolution et différent du collectif. Le commun est le fruit de l'association des parties prenantes attentives au mode de fonctionnement de la participation (Zask, 2011). La participation des usagers se révèle donc comme une voie intéressante dans notre projet de recherche. Les travaux de Joëlle Zask sont majeurs dans la littérature pour aborder ce concept. L'auteure considère que la participation allie la formation des individualités et d'un esprit public en donnant lieu à la construction de la communauté. Ce processus se décline en trois registres distincts : prendre part, contribuer, bénéficier. Participer,

c'est prendre part à une interrelation ancrée dans la vie sociale. Cela suppose de conjuguer individuation, reconnaissance et liberté de participer. Apporter sa contribution suppose d'accepter le changement et l'innovation dans la recherche de buts communs. Au cœur d'un public constitué intégrant le processus de participation, l'appartenance à un projet, à un groupe, à une association apparaît comme autant de bénéfices. Au-delà de cette approche académique, on peut s'interroger sur la qualité réelle de la participation et sur sa mise en œuvre effective. En ce sens, les travaux de Sherry Arnstein (1969) facilitent le décryptage du processus à l'œuvre dans les groupes d'expression. L'échelle de la participation qu'elle imagine, distingue trois niveaux principaux allant de la non-participation, à la coopération symbolique et jusqu'au pouvoir des citoyens. La manipulation est le principal écueil observé, dès lors que la participation de citoyens est considérée comme un faire-valoir par les dominants. L'impact des usagers sur la décision s'en trouve considérablement amoindri voire nul. Ainsi, pour Arnstein, l'efficacité de la participation ne peut se décréter. Elle nécessite l'information légitime des citoyens et une éducation réduisant l'asymétrie entre dominants et dominés. De la délégation de pouvoir au contrôle par le citoyen, tous les processus organisés renvoient à une volonté du gouvernement du peuple par le peuple. S'il ne semble pas exister de système sans faille, c'est la recherche permanente de l'amélioration des processus de participation qui doit rester un objectif.

Dans leurs fonctionnements internes, les organisations démocratiques et peut-être plus encore les associations, trouvent un intérêt à expérimenter le chemin qui mène de la revendication à la prise de décision partagée. L'échelle d'Arnstein se révèle comme un dispositif efficace d'évaluation et de définition d'objectifs à atteindre que nous aurons à cœur de mobiliser. Il nous semble en effet qu'une participation utile est de nature à faire évoluer le projet associatif, à en perpétuer les valeurs, c'est-à-dire à garantir sa durabilité. Associer évolution, développement et durabilité du projet associatif peut apparaître paradoxal mais conduit à l'innovation qui favorise la transmission aux membres, comme aux usagers, d'un capital net de valeurs, au moins aussi important que celui dont on dispose. La durabilité sociale fournit un cadre de réflexion qui renvoie à la qualité de la société, à ses capacités sociales et au rôle des acteurs sociaux, et de l'autre aux composantes personnelles du bien-être, aux capacités qu'une personne détient, individuellement (Ballet, Dubois, Mathieu, 2004 ; p. 4). Le projet associatif constitue un capital social du présent, transmissible dans le futur. Les groupes d'expression peuvent être les lieux où s'initient des changements qui consolident ce capital, en augmentant la prise en compte des besoins et la qualité de l'accueil des usagers.

Observer les concepts de participation et de durabilité dans un processus démocratique passe par le décryptage de l'interaction que nouent l'association et son public d'utilisateurs. Prendre part à ce processus présuppose la gestion, le renforcement ou l'émergence de compétences diverses chez les acteurs contribuant au débat. Les associations, dans leur responsabilité d'enseignement de compétences, améliorent le processus démocratique (Fung, 2003). Si ces compétences sont bien réelles, elles doivent pouvoir s'observer au travers d'interactions entre individus. Ainsi, faire de la participation et de la durabilité, les concepts centraux de notre recherche, nous conduirait à privilégier le support et le but de l'interaction, sans avoir préalablement identifié les clés de l'émergence d'un processus démocratique véritable. Le processus démocratique se fonde sur la liberté des individus. « Dans la démocratie classique, le citoyen puisait son sens de la liberté dans son droit à participer à la formation en commun de la volonté politique. Désormais, il faut donc que soient assurées dans le même temps l'autonomie privée et l'autonomie civique. L'institution du processus démocratique doit donc assurer deux choses : la participation politique du citoyen et la protection de la sphère privée par l'État de droit » (Habermas, 2003 ; p. 123).

Nous considérons que la valeur ajoutée générée par l'association réside davantage dans sa capacité à mettre en œuvre des moyens répondant aux besoins généraux des bénéficiaires (Meier *et al.*, 2008). C'est cette capacité qui légitime son action aux yeux de la société (Goffman, 1968). Sur le plan institutionnel, les associations portent en elle l'intérêt général, la référence à la loi et au cadre réglementaire. Pour des auteurs comme Suchman (1995) il y a légitimité institutionnelle lorsqu'on est en présence d'une impression généralisée que les actions d'une organisation sont acceptables, voire désirables, notamment lorsqu'elles s'inscrivent dans un système de normes, de croyances ou de valeurs socialement reconnues et intégrées par le plus grand nombre. Les établissements éducatifs qui constituent notre terrain de recherche sont légitimés par des projets reposant sur un traitement collectif conforme à un système d'organisation prenant en charge tous les besoins des utilisateurs (Milly, 2001). Comment considérer dès lors, que cette réponse globale puisse garantir l'expression d'une citoyenneté et le respect des individualités qui caractérisent le processus démocratique. En ce sens, l'approche Goffmanienne de l'institution totale complétée par celle de Scott qui appréhende son processus de réinvention, nous semblent pertinentes pour aborder notre terrain. Notre revue de littérature nous conduit donc à considérer que les concepts de démocratie, de compétences et d'Institution Totale (IT) ou Ré-inventive (IR) sont des fondations solides pour notre travail de recherche.

1.3 Approche conceptuelle du processus démocratique en institution totale

La littérature sur les systèmes démocratiques nous invite d'emblée à considérer avec le recul qui s'impose, l'opposition entre démocratie directe et démocratie représentative. Nous considérons qu'il s'agit de deux systèmes complémentaires. Observer une association induit la prise en compte d'une forme de démocratie plurielle (Laville, 2001) alternant les formes participatives et délibératives. La démocratie représentative peut être désormais confortée par des formes de démocratie délibérative qui ne soient pas seulement octroyées, mais aussi conquises par le biais d'actions collectives. Cet arrimage entre « démocraties représentative et délibérative n'est toutefois concevable que si les craintes notabiliaires d'une déstabilisation des pouvoirs établis s'effacent derrière la conviction de l'obligation d'une citoyenneté plus active » (Laville, 2013 ; p. 296). Comme en témoignent Warren (2001) ou Rosenblum (1998), il serait imprudent de considérer d'emblée un lien d'évidence entre association et gouvernance démocratique. Cependant, « l'apport des associations à la démocratie apparaît bien réel, qu'il se présente sous la forme de plaisirs intrinsèques, de socialisation, d'éducation politique, de représentation ou d'apprentissage à la délibération etc. » (Fung, 2003 ; p. 530).

Ce postulat, ne doit pas masquer la part de conflit et de contestation qui reste nécessaire à l'expression de la démocratie. Au plan pratique, l'existence d'une controverse ou d'un conflit préalable garantit une participation minimale du public. Au plan normatif, c'est à la capacité de la délibération ainsi construite de structurer la controverse et de refléter fidèlement les positions en conflit, qu'il convient de juger ces dispositifs participatifs. L'idéal délibératif tempère les prises de pouvoir et « engage à réduire au minimum possible la menace de sanction et l'usage de la force contre les intérêts d'autrui » (Mansbridge et *al.*, 2011 ; p. 66). Au plan des effets politiques enfin, ces dispositifs ont peu de chance d'exercer un impact direct sur la décision et n'ont paradoxalement d'influence sur les acteurs politiques que s'ils parviennent à susciter une mobilisation suffisante pour produire du conflit. « Au final, les dispositifs participatifs et délibératifs contemporains constituent autant des lieux de polarisation et de conflit que d'apaisement et de consensus » (Blondiaux, 2007 ; p. 770). La nature réactive et spontanée des publics d'enfants et d'adolescents en représentation dans notre terrain de recherche, implique que l'on intègre d'emblée l'approche agonistique de la démocratie, dans notre réflexion sur la gestion du pouvoir (Follet, 1928), au service des pratiques démocratiques de l'organisation. Le processus d'*empowerment* dans ses dimensions cognitives, psychologiques et politiques (Bacqué, 2015) favorise l'appréhension de la gestion du pouvoir en institution.

Ces apprentissages démocratiques favorisent l'émergence d'espaces publics de délibérations contradictoires au sens d'Habermas (1996), lesquels naissent de l'organisation des hommes, produit du commun à vivre ensemble. Cet espace véritable s'étend entre les hommes qui agissent ensemble dans ce but, là où ils se trouvent (Arendt, 1954). Les cadrages d'interactions que nous serons amenés à considérer dans ce projet de recherche, devraient être de nature à dévoiler l'existence de processus démocratiques qui s'imposent au projet de l'IT contrainte à se réinventer. Cependant prendre part au processus démocratique implique une connaissance des règles de la délibération pour chacun des acteurs. La détention, le développement ou l'acquisition de compétences psychosociales (CPS) sont nécessaires. Les CPS ont été définies par l'Organisation Mondiale de la Santé en 1993, comme « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement ». On distingue notamment les compétences sociales, les compétences cognitives et les compétences émotionnelles. Agir en compétence, c'est la faculté d'activer, et d'actualiser plusieurs savoirs sociaux, expérientiels ou cognitifs, dans une situation donnée. Comme Le Boterf (2008), nous pensons qu'user de compétences, c'est détenir la capacité d'assembler entre eux des savoirs acquis ou en cours d'acquisition. Chaque individu dispose de compétences socles nées d'expériences antérieures auxquelles il peut se référer lors de mise en situation. En cela, le groupe d'expression des usagers mis en scène, constitue un lieu d'apprentissage transformationnel au sens de Mezirow (1998). Chacun des participants, adulte ou usager, entre dans un processus cognitif dans lequel il donne sens à l'expérience qu'il est en train de vivre au moyen de sa « pensée critique » (Duchesne, 2010 ; p. 35). Lors des échanges, la « pluralité de voix se répondant les unes aux autres, de façon dynamique, entre acteurs porteurs de points de vue distincts sur l'activité » (Lorino, 2014 ; p. 213) constitue peu à peu la compétence collective. L'opinion forgée par l'expérience devient le cadre de référence qui permet d'orienter sa vie, d'y donner un sens et de guider ses choix et ses actions (Mezirow, 1998, 2000). Les pratiques éducatives prennent sens dans l'organisation de ces activités expérientielles qui permettent aux usagers d'accéder aux sens critique et politique ainsi enseignés. Le renforcement des compétences réduit l'asymétrie entre usagers, professionnels et dirigeants et leur confère la légitimité pour faire évoluer le projet associatif. L'information dispensée et l'interaction initiée dans l'expérience produit l'opinion légitime et démocratique (Fishkin, 1995).

La particularité de notre terrain de recherche réside dans le caractère contraint des prises en charge en matière de protection de l'enfance ou de Protection Judiciaire de la Jeunesse. Dans *Asiles* (1968) Goffman parle d'IT comme un cadre unique de référence pour les « reclus » qui y sont hébergés et pour le personnel qui en a la charge. Une IT peut être considérée comme le point extrême d'un continuum dont l'opposé serait une organisation très ouverte sur son environnement... Bien que comparées à la plupart des organisations, la séparation que ces institutions introduisent entre les individus et l'environnement social reste très apparente, on se persuade vite qu'il s'agit essentiellement d'une intention de rupture mais que, dans la pratique, les points de contact sont nombreux ... « Le paradoxe de l'organisation totale est que son « produit », fortement légitimé par l'environnement social, consiste précisément à faire sortir des individus de l'environnement social en les intégrant dans la microsociété qu'elle constitue » (Bonis, 1973 ; p 321). Goffman qualifie les bénéficiaires de ces prises en charge, de « reclus ». Il fait une distinction entre cette dernière catégorie et celle des personnels qui développent selon lui des stratégies symétriques par rapport au projet de l'institution, tout en entretenant une large connivence complexe et dramatique. Les professionnels sont partagés entre empathie vis-à-vis du matériau humain dont ils ont la charge et le projet de l'IT qui justifie les décisions de recadrage qu'ils sont amenés à prendre. Dans notre développement, nous retenons le terme d'usager. Ce choix nous garantit entre autres, le recours à un langage proche de la grammaire professionnelle contemporaine. Dans l'IT, le projet de prise en charge et le règlement de fonctionnement ambitionnent d'apporter une réponse globale aux besoins de l'individu, diminuant sa capacité à revendiquer ses choix. Est donc totale, une institution qui ne laisse aucune autonomie à ses tiers (Milly, 2001).

Goffman (1968 ; p. 46) distingue plusieurs types d'IT. Deux d'entre elles se rapprochent des établissements de placement qui constituent notre terrain de recherche :

- « les organismes qui se proposent de prendre en charge les personnes jugées à la fois incapables de subvenir à leurs besoins et inoffensives : foyers pour aveugles, vieillards, orphelins et indigents ;
- les institutions qui doivent protéger la communauté contre des menaces qualifiées d'intentionnelles, sans que l'intérêt des personnes séquestrées soit le premier but visé. »

Si *Asile* garde toute sa force d'analyse du fonctionnement des IT, il apparaît nécessaire de tenir compte du contexte législatif et contemporain qui place l'usager au cœur du dispositif pour revisiter ce concept. Ainsi, Scott (2010 ; p. 213) considère que l'IT est passée de « coercitive à

relativement volontariste » devenant ainsi une Institution Ré-inventive (IR). L'institution n'est plus seulement coercitive, elle fait aussi appel à l'engagement des usagers et des professionnels qui sont appelés à prendre part au projet collectif. Le contrôle devient ainsi plus subtil et s'imisce entre les différents acteurs qui se régulent entre groupes de pairs. On parle de régulations performatives qui exercent un pouvoir horizontal complétant le pouvoir vertical de l'IT.

En dépit de ces pouvoirs qui s'exercent, un public d'enfants et/ou d'adolescents prenant part aux groupes d'expression, conserve une capacité de distanciation entre le « moi » propre à chacun et ce que l'IT devenue IR cherche à inculquer. C'est donc contre quelque chose que le « moi » peut s'affirmer (Goffman, 1968) chez un public d'adultes en devenir. Cette capacité à se distancier engendre des adaptations qualifiées de primaires ou de secondaires, tantôt intégrantes ou désintégrantes. Soit l'utilisateur légitime le projet de l'institution et collabore, soit il use de stratégies pour tirer des bénéfices. Dans nos observations, il peut nous être donné d'assister à des adaptations secondaires désintégrantes en réaction au cadre de l'institution. Nous verrons qu'elles ne sont jamais dénuées de sens et qu'elles favorisent parfois le processus démocratique. Dans notre approche par les cadres d'interaction chers à Goffman et que nous détaillerons dans un chapitre consacré à la méthodologie de recherche, nous serons attentifs à la position et au rôle qu'occupe chaque acteur du groupe d'expression (Gaïti et *al. in* Lagroye, 1997).

1.4 Le contexte des établissements de protection de l'enfance

1.4.1 Naissance des associations de Sauvegarde

Les établissements qui constituent notre terrain de recherche sont administrés par une association de Sauvegarde de l'enfance. Ce type d'associations dispose d'habilitations spécifiques permettant la mise en œuvre de missions de service public dans lesquelles entrent celles de la Protection de l'Enfance et de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Il existe pratiquement une association de ce type dans tous les départements Français. À la fin du 19^{ème} siècle, des œuvres de bienfaisance se donnaient pour mission d'assurer le relèvement moral des mineurs et de prévenir la criminalité. La forme de chacune de ces organisations dépendait du tissu social, économique et de l'histoire du territoire dans lequel elles voyaient le jour. Au début du 20^{ème} siècle, les pouvoirs publics affichent une volonté de développer, de contrôler et de fédérer les nombreuses institutions s'occupant de l'enfance et l'adolescence. « Les mauvais traitements infligés dans certaines colonies pénitentiaires réclamaient une réforme d'ampleur. C'est ainsi

qu'en 1936, Henri Sellier, ministre de la Santé du Front populaire, cherchait en vain, à coordonner l'ensemble des institutions chargées d'encadrer les jeunes en difficulté. Contre toute attente, c'est le régime de Vichy qui fit les pas décisifs en créant le service de coordination de l'enfance. La défaite et l'exode de 1940 avaient exacerbé les problèmes de l'enfance (enfants errants, familles disloquées, augmentation de la délinquance). On estimait à 90 000 le nombre d'enfants en perdition qui avaient besoin d'aide. L'État s'efforça de clarifier la définition et la place que cette population devait avoir dans la société en adoptant le terme générique d'enfance inadaptée » (Roca, 2004 ; p. 26). C'est dans ce mouvement général que furent notamment définis les statuts-types des Associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence. Ces associations se voyaient confier un rôle déterminant dans le financement des organismes privés, confessionnels et parapublics » (Roca, 2004). Peu à peu, les fonctionnements se départementalisaient et l'on passa progressivement de l'inadaptation à la protection. Le mouvement d'ancrage territorial qu'avaient suivi ces associations habilitées s'inscrivait aussi dans une logique institutionnelle renforcée par le Code de l'Action Sociale et des Familles (CASF)³ : « Le département définit et met en œuvre la politique d'action sociale, en tenant compte des compétences confiées par la loi à l'État, aux autres collectivités territoriales ainsi qu'aux organismes de sécurité sociale. Il coordonne les actions menées sur son territoire qui y concourent ».

1.4.2 Le contexte réglementaire

Les établissements auxquels nous avons eu accès et qui mettent en œuvre des groupes d'expression, sont régis par l'article L116-1 du CASF qui dispose que : l'action sociale et médico-sociale tend à promouvoir, dans le cadre interministériel, l'autonomie et la protection des personnes, la cohésion sociale, l'exercice de la citoyenneté, à prévenir les exclusions et à en corriger les effets. Elle repose sur une évaluation continue des besoins et des attentes des membres de tous les groupes sociaux, en particulier des personnes handicapées et des personnes âgées, des personnes et des familles vulnérables, en situation de précarité ou de pauvreté, et sur la mise à leur disposition de prestations en espèces ou en nature. Elle est mise en œuvre par l'État, les collectivités territoriales et leurs établissements publics, les organismes de sécurité sociale, les associations ainsi que par les institutions sociales et médico-sociales⁴.

³ Loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales, dans l'article L. 121-1

⁴ L 311-1 du CASF

Parmi une demie douzaine de lois récentes, celle emblématique du 2 janvier 2002 donne une définition de l'action sociale et médico-sociale. L'utilisateur est placé au cœur du dispositif de ce texte rénové. Le défi des acteurs sociaux et médico-sociaux devient alors de trouver le juste équilibre entre protection et préservation des droits fondamentaux (Ispenian, 2005). Pour ce faire, un certain nombre d'outils sont rendus obligatoires, qui permettent de garantir ces droits fondamentaux de l'utilisateur :

- Le projet d'établissement ou de service,
- Le livret d'accueil à destination de l'utilisateur,
- La charte des droits et des libertés de la personne accueillie,
- Le règlement de fonctionnement,
- Le contrat de séjour ou document individuel de prise en charge,
- Le médiateur entre les usagers et les établissements,
- Le Conseil de Vie Sociale (CVS).

Ce conseil de vie sociale n'est pas inscrit comme une obligation absolue mais à défaut, les établissements et services sont tenus d'organiser un groupe d'expression des usagers ou toute autre forme de participation. Le règlement de fonctionnement doit définir les modalités de mise en œuvre des groupes de parole, notamment dans sa façon d'élire ou de nommer les représentants des usagers. Son fonctionnement est fixé par décret⁵. Dès lors, l'expression des usagers qui est au centre de notre travail de thèse, s'impose aux établissements d'accueil et aux professionnels de la Protection de l'Enfance. « Ce droit à l'expression ne se traduit pas par une bonne pratique exigible de l'utilisateur. Il relève plutôt de bonnes pratiques professionnelles facilitant les conditions d'émergence de la parole de l'utilisateur. Ce dernier a la liberté de participer ou non » (ANESM, 2012)⁶.

Pourtant, la relative nouveauté de l'intérêt pour la participation tranche d'abord avec les réticences, voire les résistances de professionnels, fort heureusement de moins en moins nombreuses, qui ont construit leur identité sur fond de relation dissymétrique avec les personnes « prises en charge » ou qui, dans une dynamique différente, moins défavorable aux personnes concernées, ont estimé que les conditions n'étaient pas réunies institutionnellement pour donner

⁵ Décret paru le 17 Mars 2004 avec date d'application effective le 29 Septembre 2004.

⁶ Agence Nationale de l'Évaluation des Établissements Sociaux et médico-sociaux, Recommandation de bonnes pratiques professionnelles.

un réel contenu à « l'idéologie de la participation ». De fait, entre suspicion et incrédulité, la voie paraît étroite pour modifier la perception négative de la participation et pour en faire un objectif stratégique des politiques sociales : la participation a été et reste un objet de débats ; elle n'a pas l'évidence que l'on voudrait bien lui prêter. Ce dispositif n'est pas sans poser de délicats problèmes, car la participation des « usagers » et des familles doit être compatible avec la prise en compte des difficultés des personnes concernées. Un autre élément est venu s'ajouter : l'idée que la participation se fonde aussi sur « la reconnaissance d'une expertise propre » aux « usagers » (Jeager, 2017 ; p. 24). Cette entame de paragraphe empruntée à Jeager, nous conforte dans l'idée que l'expression des usagers relevant d'un processus démocratique ne s'inscrit pas comme une pratique professionnelle naturelle. Entre protection et droits fondamentaux, on comprend l'intérêt pour le secteur de la Protection de l'Enfance, de mieux identifier les cadrages d'interactions indispensables au développement des compétences psychosociales de l'Enfant. Les professionnels devraient y trouver le moyen de transformer leurs perspectives initiales et de porter un regard différent sur les interactions qu'ils initient avec les usagers.

1.4.3 Le public en Protection de l'Enfance et en Protection Judiciaire de la Jeunesse

Au cœur de notre terrain de recherche, nous voulons observer les interactions entre des professionnels, des enfants et des adolescents. Pour ces deux dernières catégories faisant l'objet de mesures de protection, nous appréhendons simultanément leur situation propre et leur degré de développement. Ces informations favorisent une meilleure approche de leurs capacités à prendre part à l'expression et au processus démocratique désormais inscrit dans le projet de l'institution.

L'une des Maisons d'Enfants à Caractère Social s'adresse prioritairement à un public d'enfants âgés de 7 à 14 ans. Dans cette prise en charge singulière, l'enfant dépend davantage des adultes qui l'entourent. Ce sont ces adultes qui représentent leurs intérêts et qui sont souvent appelés à médiatiser leurs besoins. Le risque de cette délégation en représentation, réside justement dans la retransmission des besoins qui peut se trouver biaisée par les perceptions des adultes eux-mêmes. « Entre professionnalisme et bonnes intentions, entre fascination pour cette parole et refus d'entendre ce que l'enfant aurait à dire, la voie est parfois difficile à trouver » (Lerun, 2007 ; p. 6). Le discours de l'enfant est souvent spontané, donnant parfois le sentiment de manquer d'organisation et de cohérence. Cette organisation de la parole en apprentissage nécessite une véritable attention et un effort tout particulier pour être à la fois écoutée et retranscrite. Pour l'UNICEF s'intéressant à la communication avec les enfants, la période intermédiaire qui sépare

les premières années et la préadolescence, leur permet de se muer progressivement en êtres humains plus indépendants et distincts les uns des autres, capables d'explorer le monde qui les entoure. Ils utilisent un langage plus élaboré ; absorbent une quantité énorme d'informations nouvelles ; et acquièrent tout un ensemble d'aptitudes nouvelles dont l'écriture et la lecture, l'éducation provenant de la scolarité et une connaissance du monde et des personnes qui l'habitent. Ils se débarrassent peu à peu d'une conception égocentrique de la vie dont ils sont le centre et apprennent à se mettre à la place des autres. Ils font preuve de curiosité et développent des aptitudes sociales et des amitiés tout en devenant plus réceptifs à un ensemble de pratiques discriminatoires comme l'usage de stéréotypes sur le sexe et les races, l'intimidation et la victimisation⁷. Outre cette première catégorie d'usagers, les autres établissements accueillent un public mixte d'adolescents en proie à des carences éducatives, de la maltraitance, du danger au sein de la cellule familiale ou encore de la délinquance.

Selon l'UNICEF toujours, nombreux sont ceux qui estiment que l'adolescence est une période tumultueuse et éprouvante au cours de laquelle les jeunes gèrent simultanément des transformations physiques, sociales, émotionnelles et cognitives. C'est une période de transition vers l'âge adulte au cours de laquelle les adolescents peuvent connaître de fréquentes sautes d'humeur ainsi que des excès d'agressivité ou des débordements émotionnels. Ils sont souvent divisés entre une attitude sensée et des comportements irrationnels favorisant la prise de risques, entre le comportement responsable de l'âge adulte et/ou des attitudes plus irrationnelles. Les recherches actuelles menées sur le développement du cerveau au cours de cette période de la vie permettent de conclure que l'adolescence se caractérise par la recherche de sensations et une prise de risques plus élevée. Il existe un décalage avec les modes de réflexion complexes alors que les adolescents, dont les fonctions de coordination doivent encore se développer, ont des difficultés à faire preuve de capacités rationnelles pour prévoir l'avenir, définir des priorités, prendre des décisions et mesurer les conséquences de leurs actes⁸.

Les adolescents placés en MECS par exemple, sont souvent confrontés à des mouvements singuliers de dépendance/indépendance, d'attaques à l'égard de l'environnement testé pour sa capacité de tolérance et de résistance (Winnicott, 1958). L'adolescent(e) compare la différence qui s'opère entre la réalité externe des objets et la confusion interne des imagos. Le lien à l'objet

⁷ Communiquer avec les enfants : Principes et pratiques pour protéger, inspirer passionner, éduquer et guérir, Unicef, 2013.

⁸ Ibid.

est sauvegardé si les mouvements de clivage diminuent au profit de l'intégration de l'objet total. L'élaboration de la position dépressive à l'adolescence se fait davantage dans « le travail de deuil des identifications narcissiques » (Athanassiou-Popesco, 1998 ; p. 174). Dans cette situation, les professionnels peuvent se révéler comme des substituts aux figures parentales qui pourront servir de ressources (Kammerer, 2000). Le confort de la relation qui peut s'établir avec l'adulte est parfois propice à jeter le discrédit sur la cellule familiale. L'adolescent peut se retrouver dans un conflit de loyauté entre son milieu naturel et l'institution qui l'accueille. La répétition du clivage au sein de l'institution bloque les possibilités de liens authentiques, les gestes bienveillants étant pressentis comme faux (Berger, 1997). Dans ce contexte relationnel controversé, l'instauration de la confiance et l'expression de l'adolescent relèvent d'une pratique professionnelle particulièrement délicate. L'adolescent, adulte en devenir, doit pouvoir s'affirmer, s'autonomiser, prendre la parole, ce qui peut prendre la forme d'actes ou de comportements (Le Run, 2007) qui sont de nature à questionner le projet de l'IT censé garantir les apprentissages.

Il nous sera donné de constater parfois cette contestation du cadre au cœur du Centre Éducatif Fermé qui constitue un des lieux de nos investigations. Les adolescents qui s'y trouvent peuvent avoir commis un ou des actes de délinquances graves. La forte contrainte que constituent les conditions du placement s'exerce sur des adolescents aux profils difficiles, parfois violents. Le conflit de loyauté qui s'exprime entre l'institution et la cellule familiale pèse lourdement sur la capacité de ces adolescents à s'exprimer et à prendre part à l'injonction démocratique formalisée dans le projet de l'établissement.

Les Mineurs Isolés Étrangers ou Mineurs Non Accompagnés constituent un autre type de population que nous observons dans le cadre des interactions du groupe d'expression. Ces adolescents entrent sur le territoire National sans être accompagnés, en situation d'isolement et sans l'accompagnement d'un adulte légalement responsable de leur situation. Les deux groupes que nous observons sont exclusivement composés de garçons. Les besoins de ce public, sont souvent relatifs à l'urgence en matière de santé ou de régularisation administrative. Ces démarches sont nécessaires à la stabilité de leur situation dans le pays garantissant leur accueil. Pour beaucoup d'entre eux, l'apprentissage de la langue recouvre une certaine forme d'incontournable en matière d'acquisition de compétences. L'institution se propose de les accompagner en tenant compte de leurs potentialités et de leurs capacités. Pour autant les difficultés administratives d'intégration nourrissent le doute et impactent la relation à l'adulte.

En cela, la construction du cadre de l'expression apparaît déterminante à celle d'un cadre éducatif de prise en charge pertinent.

1.4.4 Les établissements constituant notre terrain de recherche

Trois établissements gérés par une association de Sauvegarde constituent notre terrain de recherche. Chacune de ces institutions offre une prestation d'hébergement et répond avec une intensité variable aux critères d'IT inventoriés par Goffman. C'est l'intensité variable du caractère total des institutions qui a guidé notre sélection pour une meilleure mise en perspective de la réalité quotidienne des IT en protection de l'enfance. Ce choix nous plonge tout d'abord dans un environnement particulièrement coercitif avant de nous transporter dans une IT semble-t-il moins contrainte mais davantage confrontée à la complexité des décisions administratives. Enfin, nous terminons par une troisième IT plus habituée au processus démocratique mais où les moyens d'actions conférés aux acteurs qui la composent, restent limités.

– Centre Éducatif Fermé

Cet établissement est ouvert depuis 2009. 12 garçons et filles de 14 à 17 ans sont accueillis dans le cadre de mesures de protection judiciaire définies par l'ordonnance du 02 février 1945 relative à l'enfance délinquante. Les placements sont donc systématiquement contraints par une décision de justice comme des Contrôles Judiciaires (CJ), des Sursis Mise à l'Épreuve, des mesures de Liberté Conditionnelle ou des Placements Extérieurs (aménagement d'une peine d'emprisonnement). Un cahier des charges prescrit par les services de l'État s'impose à l'Institution qui doit associer des mesures de contrôle strictes à un programme d'activités pédagogiques et d'insertion soutenues. Ces placements qui sont considérés comme des mesures de privation de liberté durent de 6 à 12 mois. Dans cette institution, le groupe d'expression est organisé tous les mois dans le cadre d'un processus participatif contraint rassemblant l'ensemble des usagers.

- Service d'accueil des Mineurs Isolés Étrangers (SAMIE)

Ce service créé à la fin de l'année 2015 accueille 73 Mineurs Non Accompagnés (MNA) en attente d'évaluation de minorité et d'isolement. Il s'agit d'une mise à l'abri dans le cadre de l'article L223-2 du Code de l'Action Sociale et des Familles. Les jeunes sont hébergés sur un même site comprenant autant de studios individuels. Un plateau technique composé de salles d'activité et de bureaux facilite l'organisation des actions collectives. Comme les usagers ne disposent pas de titres d'identité reconnus valables, ils n'ont pas accès aux dispositifs de droit commun de scolarisation ou d'insertion. Outre un bilan de santé, ils sont contraints à des activités

occupationnelles proposées par les personnels éducatifs. Les périodes d'évaluation s'étendent de quelques jours à 6 mois. La prise en charge peut s'arrêter brusquement si l'examen administratif de leur situation n'est pas concluant. Cette incertitude sur l'avenir est source de beaucoup de tension et d'angoisse qui doivent être régulées au travers des interactions avec les professionnels. Dans cette institution, le groupe d'expression est organisé tous les deux mois sur la base d'un processus participatif incluant l'ensemble des usagers. La non-participation n'entraîne pas de sanction.

- MECS pour adolescents

Cet établissement est réparti sur trois sites implantés dans une même agglomération (deux établissements garçons et un établissement filles). Il accueille un groupe mixte de 40 adolescents de 14 à 18 ans principalement au titre de la protection de l'enfance, mais aussi de la protection judiciaire dans des cas plus rares. Les projets des adolescents sont construits autour d'une scolarité externe ou d'une insertion professionnelle sous forme d'apprentissage. Chaque fois que possible, les liens avec les familles sont maintenus, dans l'espoir d'un rétablissement des relations intra familiales. Comme pour la MECS enfants, les prises en charge s'inscrivent le plus souvent sur le long terme. Selon des situations très variables, les séjours peuvent être courts ou durer plusieurs années. Il n'est pas rare de rencontrer des adolescents proches de la majorité, ayant été précédemment accueillis au sein de la MECS enfants. Dans cette institution, le groupe d'expression est réuni tous les deux mois dans un processus représentatif basé sur le volontariat des participants.

1.4.5 Des projets institutionnels basés sur la réponse aux besoins

Les besoins fondamentaux des enfants sont les besoins élémentaires nécessaires au bon développement d'un enfant ou d'un adolescent dans une démarche de consensus⁹(cadre de vie structuré, contenant et bienveillant, accompagnement éducatif, sanitaire, culturel, social, etc...). Les besoins spécifiques renvoient aux difficultés repérées qui ont déclenché l'action éducative. Ils ouvrent le champ des perspectives de changement et se différencient des envies. Exemple : « ... *Je n'ai pas envie d'aller chez le dentiste mais j'en ai besoin...* » En cela les établissements d'accueil ont la responsabilité de proposer aux usagers, des moyens éducatifs adaptés à leurs besoins généraux et spécifiques, en suscitant chez lui l'envie d'être acteur de son évolution. L'intervention éducative tient compte de l'environnement familial et social. Les objectifs sont

⁹ Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance (2017).

l'épanouissement et l'accession de chaque jeune à la citoyenneté. Les institutions d'accueil se reconnaissent la responsabilité d'intervenir pour favoriser le développement du jeune dans sa globalité, avec pour objectif de répondre au mieux aux besoins à satisfaire du jeune et/ou de sa famille. C'est cette prise en compte globale des besoins d'un individu que Goffman caractérise de totale.

1.5 Imposer la démocratie dans les Institutions Totales

1.5.1 Organiser le processus démocratique et prendre le risque de la rupture

Étant nous-même professionnel de la Protection de l'Enfance et de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, nous avons intégré l'obligation légale d'organiser l'expression des usagers comme un axe déterminant de la transformation du projet associatif. Même si les liens avec les instances décisionnelles ne sont pas facilement repérables dans le quotidien des institutions, il n'est aujourd'hui plus possible pour des dirigeants associatifs d'ignorer l'expression des usagers. Ne pas l'organiser c'est pour l'association gestionnaire, prendre le risque d'un cadre unique et rigide qui perd peu à peu de sa légitimité. En cela, les tentatives de mise en œuvre de l'expression, même hésitantes ou modestes, sont une initiation au processus démocratique qui peut contribuer aux changements dans les institutions. Cet exercice qui contribue à l'apprentissage du métier d'éducateur oblige à l'intégration d'une culture professionnelle et à la confrontation directe à l'utilisateur générant parfois des ruptures de cadres. Ces étapes sont sources de questionnement et d'actualisation des compétences pour les professionnels comme pour les usagers. Elles sont le cœur même d'une relation éducative ancrée dans un processus cognitif.

1.5.2 Les limites de notre travail de recherche

Nous avons conscience que nos travaux, conduits dans une seule et même association, peuvent ne pas rendre compte de la totalité des expériences d'expression et de participation menées dans les établissements de Protection de l'Enfance. Cette approche essentiellement basée sur les cadres d'interaction des groupes d'expression n'a pas la prétention de rendre compte à elle seule du fonctionnement démocratique des associations. L'expression des usagers ne constitue en effet qu'un élément du processus de démocratie plurielle caractérisant les associations (Laville, 2001). Le groupe d'expression appartient à un ensemble cohérent en interdépendance avec les autres espaces discursifs de l'organisation à but non lucratif. Dans un autre cadre de recherche, on trouverait un véritable intérêt à explorer ces interactions permettant d'évaluer la qualité du

processus d'apprentissage des compétences dans l'organisation (Gilbert, Schmidt, 1999) associative.

1.6 Posture constructiviste et méthodologie pour une approche qualitative en action

Notre travail de recherche est principalement axé sur les interactions entre usagers et professionnels. Pour décrypter ces phénomènes, nous faisons appel une nouvelle fois aux travaux de Goffman qui constituent pour cette thèse un modèle cohérent de l'ordre du paradigme. Ainsi, dans une posture constructiviste, nous considérons que le « réel » est constitué d'interprétations qui se construisent grâce aux interactions (Girod- Séville, Perret, 1999). C'est par l'observation *a posteriori* de ces interactions que nous voulons rendre compte des cadres de l'expérience matérialisant le processus démocratique à l'œuvre. En cela, nos observations nous permettent de construire la connaissance. La valeur pragmatique de cette connaissance tirée de notre cadre méthodologique confère un statut scientifique à notre travail (Charrière, Huault, 2001).

Notre place de cadre dirigeant associatif tout comme notre posture épistémologique nous invitent à mettre en œuvre une recherche action postulant « qu'il n'est possible d'appréhender le fonctionnement d'une organisation qu'en y pénétrant, en y intervenant et, par conséquent, en la modifiant » (Moison, 2010 ; p. 213). Cette démarche participe de l'idée que recherche et action contribuent à « résoudre des problèmes concrets » en lien avec les acteurs de l'entreprise (Jouisson-Laffite, 2009 ; p. 4). En action, notre immersion quotidienne au cœur du terrain de recherche facilite l'observation, l'appréhension du contexte de chaque établissement et la maîtrise du langage des acteurs. Dans nos interactions avec les administrateurs, les professionnels, les usagers, nous sommes conduit à faire preuve autant d'empathie que d'opportunisme méthodologique (Hudson et *al.*, 1988) qui nous conduit parfois aux frontières de la recherche intervention. Le matériau récolté et tiré de boucles itératives favorisera la construction pratique d'une connaissance nouvelle.

Ainsi, les données qualitatives sont multiformes dans ce projet de recherche et leur collecte est diversifiée. Notre fonction de cadre dirigeant a facilité notre accès à la littérature de l'association (projet associatif, projets d'établissements, comptes rendus de groupe d'expression, bureaux associatifs, conseils d'administration, assemblées générales ...). Les projets d'établissements et les comptes rendus des groupes d'expression nous ont renseigné sur le fonctionnement, le type et la fréquence des thématiques abordées dans chaque institution. Ce répertoire de thèmes nous a permis de repérer les chemins entre le lieu de la discussion et le lieu de la décision. Ce matériau

nous a offert des perspectives intéressantes pour une première approche des groupes d'expression au début de nos travaux. Notre étude est longitudinale et la collecte de données s'est étalée de 2016 au début de l'année 2020.

Dans nos observations des groupes d'expression, nous avons fait le choix d'une approche multimodale axée sur les données naturalistes et la capture d'activités sociales en contexte ordinaire. Par données naturalistes, nous entendons l'ensemble d'informations tirées de l'observation du terrain que nous considérons comme le lieu naturel des interactions. L'ensemble de la scène, c'est-à-dire les corps, les gestes, le discours et les décors sont autant d'éléments nécessaires à l'appréhension des cadres d'interaction. Nos descriptions s'appuient sur une grille d'observation de l'activité théâtrale d'inspiration Goffmanienne (mise en scène, façade, scène et coulisses, public, personnages acteurs, équipes, jeu, rôle, face à face, représentation, faux pas, interaction, cadres de l'expérience). L'œuvre de Goffman tient une place essentielle dans ce travail de recherche en même temps qu'elle nous fournit les clés pour une observation processuelle méthodique des cadres de l'expérience.

Dans notre projet, l'outil vidéo s'est révélé particulièrement efficace. En effet, notre fonction dans l'association ne nous aurait pas permis d'assister directement aux débats, sans induire un biais de taille dans le fonctionnement habituel. Dans notre approche dynamique des différents cadrages, nous considérons que c'est l'interaction qui transforme les acteurs. Les acteurs ne s'influencent pas, mais l'interaction entre émetteur et récepteur produit le changement. En cela, l'approche vidéo choisie rend compte *a posteriori* de ce qui n'aurait pu transparaître au travers d'une observation directe. « Le cadrage de la caméra se révèle moins appauvrissant que celui du carnet de notes » (Cefaï, 2012, p 246). Les schèmes explicatifs et interprétatifs se révèlent au chercheur au gré des visionnages¹⁰. Les enregistrements vidéo sont réalisés à l'aide de webcams 180°. Ce matériel usuel, relativement miniaturisé présente l'avantage d'être vite oublié par les sujets de nos observations. Selon la disposition des salles ou selon que l'importance des groupes, l'organisation matérielle pouvait être la suivante :

¹⁰ Pour limiter les problèmes éthiques et juridiques, un rappel du cadre de recherche a été fait en début de chaque séance. L'accord de tous les participants a été recueilli et les visages des usagers ont été floutés. Aucun nom ou aucun lieu n'est explicitement mentionné pour garantir l'anonymat.

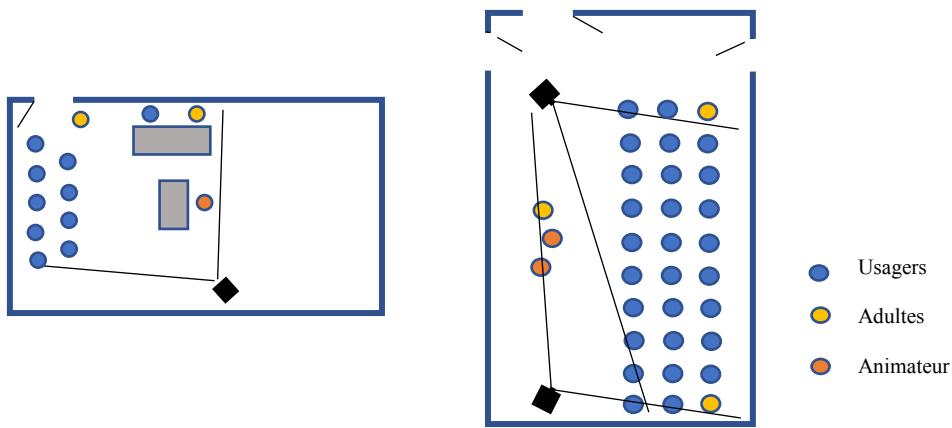


Figure 1 : Dispositif de capture d'images

Dans les visionnages, la technique d'analyse de données adoptée, facilite le repérage du détail dans un cadre d'interaction unique :

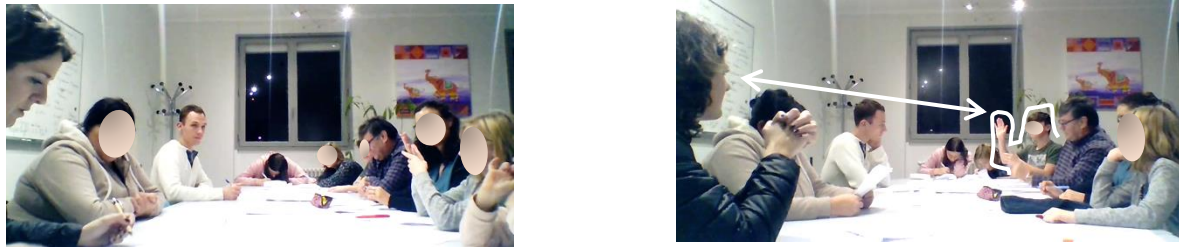


Figure 2 : Décryptage par le détail

Le séquençage marque quant à lui le début et la fin de l'interaction. Il permet d'analyser les performances de la cognition incorporée à plusieurs cadres, c'est à dire l'activité structurée par le corps et le contexte.



Début de l'action

Sommet de l'action

Fin de l'action

Figure 3 : Décryptage par le séquençage

Le modelage, permet quant à lui l'observation de plusieurs séquences visuelles pour en extraire les expressions incarnées (Gylfe et al., 2016) qui concourent à la construction du processus démocratique :

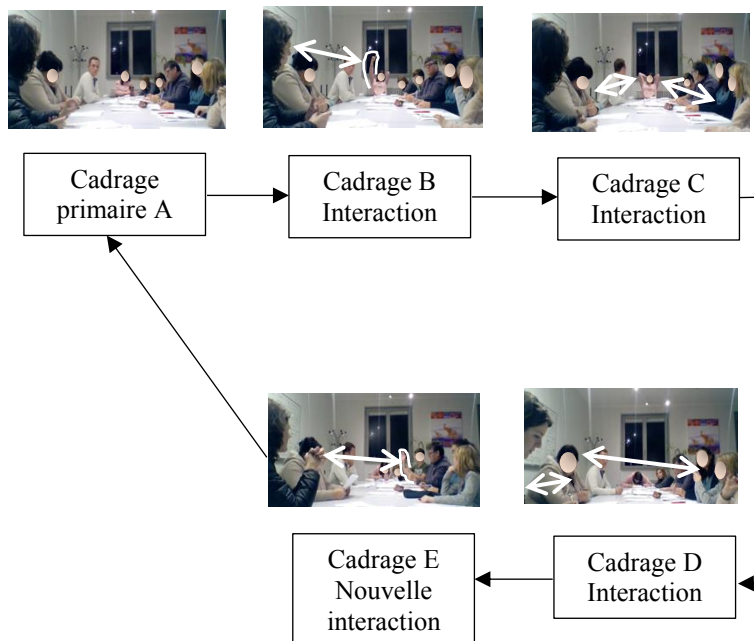


Figure 4 : Décryptage par le modelage

L'observation des processus d'enchaînement de cadrages d'interactions nous extrait de la seule perception des participants qui tous, n'ont qu'un regard parcellaire et propre à eux même, sur le déroulement de l'activité. Une fois récolté et replacé dans un contexte lui donnant sens, le matériau pourra faire l'objet d'un classement basé sur deux approches distinctes. L'une fondée sur la classification Goffmanienne des IT et l'autre sur huit niveaux de l'échelle d'Arnstein.

1.6.1 Question de recherche et sous question

Notre choix constructiviste nous amène à élaborer pas à pas nos questions de recherche avec la prétention d'appréhender les processus qui prennent forme au fil d'expériences et de contextes différents. Nous ne cherchons donc pas à répondre par l'affirmative ou la négative à une problématique de gestion. Notre développement rend compte d'une géométrie des concepts relevant la contradiction entre IT et processus démocratique. En réponse à cette contradiction, nous voulons rendre compte de la mécanique d'un processus favorisant les apprentissages et la réinvention. Une première question fondée sur le « comment », met en tension l'apprentissage et la gestion de compétences psychosociales au cœur du processus démocratique. Nous

prolongeons ce questionnement par une sous-question nous permettant d'interroger les conditions favorables d'un processus démocratique vecteur d'une forme de réinvention :

- Comment gérer le processus démocratique soutenant l'expression des usagers en institutions totales pour qu'il soit un espace d'apprentissage et de renforcement de compétences partagées avec les professionnels ?
- En quoi les compétences acquises dans la gestion du processus démocratique favorisent l'émergence de l'institution réinventive ?

1.7 Les objectifs de notre travail de thèse et le plan détaillé de notre démonstration

À l'aide de ce travail de recherche, nous voulons démontrer l'indispensable nécessité d'espaces propices au processus démocratique quelles que soient les contraintes liées aux projets des institutions. Ces processus renforcent la légitimité de l'institution et de l'association support qui démontre ainsi sa capacité de faire évoluer son projet initial et de se réinventer (Scott, 2010). La participation ou l'expression des usagers, sont des points de passage obligés de l'étude des « phénomènes sociaux plus larges qui les rendent possibles et les contraignent » (Blondiaux et al., 2011 ; p. 10). En cela, nos résultats constituent un apport à la connaissance sur les compétences en apprentissage continu dans le processus démocratique d'un groupe d'expression. Si l'intention ne suffit pas, nos observations doivent pouvoir confirmer le bienfondé pour les associations, de produire les efforts nécessaires à l'émergence d'espaces démocratiques pour les usagers. La démocratie ne se décrète pas, elle est un processus continu qui requiert l'expérimentation des acteurs en présence dans l'institution qui se réinvente. L'objectif de ce travail de recherche est d'aider les professionnels à mettre en œuvre des lieux d'expression pour les usagers tout en réfutant l'idée que les conditions ne sont pas toujours réunies institutionnellement pour donner un réel contenu à « l'idéologie de la participation » (Jaeger, 2017 ; p. 15).

Pour structurer notre travail de recherche et notre démonstration, nous proposons une construction en trois grandes parties. La première est axée sur le choix du cadre théorique et son adaptation à l'institution totale qui se réinvente par la production de compétences. Pour cela trois concepts fondateurs sont présentés. Le premier sur les formes de démocratie comme déterminant du projet associatif, le second sur le cadre démocratique comme lieu d'actualisation des compétences et le troisième sur le processus de réinvention du projet des institutions totales.

La deuxième grande partie défend notre positionnement constructiviste fondé sur une recherche action qualitative enrichie d'une approche processuelle et multimodale.

La dernière partie présente quant à elle notre étude de cas au travers de trois établissements et services assurant l'hébergement d'usagers en protection de l'enfance. Ces trois établissements ont été sélectionnés parmi les cinq qui nous ont été donnés d'observer car ils se différencient par une incarnation différente voire graduée du caractère total de l'institution. Les scènes que nous choisissons de présenter permettent quant à elle de contextualiser nos observations afin de s'immerger dans le quotidien des groupes d'expression. Pour permettre au lecteur d'aller plus loin, nous présentons l'intégralité de nos observations en annexe de cette thèse. Enfin, nous concluons notre travail en caractérisant les apports et les limites de cette thèse qui, ce faisant, débouche sur de nouvelles perspectives académique et professionnelle.

**Partie 1 : Choix d'un cadre théorique de la
démocratie, son adaptation à l'institution
totale ré-inventive par la production de
compétences**

1 Les formes de démocratie comme déterminant du projet associatif

1.1 Démocratie directe versus démocratie participative

Les guides de bonnes pratiques semblent tous aller dans le même sens, considérant l'expression et/ou la participation des usagers à la prise de décisions politiques, le contrôle de la bonne exécution des décisions prises à la majorité, comme des marqueurs des institutions modernes. Le concept d'une démocratie favorisant l'intervention directe du citoyen s'impose comme un mouvement de progrès. « C'est pourquoi la démocratie représente avec son public institutionnalisé, la forme politique d'organisation au sein de laquelle l'intelligence humaine atteint le développement le plus complet » (Ferrarese, 2015 ; p. 34).

Les expériences de démocratie directe se multiplient çà et là à travers le monde comme une alternative à la démocratie représentative. En Europe du Nord, on expérimente les conférences de consensus, tandis qu'en Amérique du Sud et notamment au Brésil, certaines villes mettent en œuvre des budgets participatifs donnant le pouvoir au citoyen, d'agir directement sur l'affectation des crédits à telle ou telle politique publique. En France, elles prennent par exemple, la forme d'ateliers populaires d'urbanisme, de conseils de quartiers, de groupes de participation dans les institutions prenant en charge des personnes dépendantes, ou encore plus récemment, d'un grand débat national.

Dès lors, il y a lieu de s'interroger sur la pérennité de ce mouvement de fond, sur le renouvellement possible de la légitimité de nos systèmes politiques et sur la véritable opérationnalité de ces dispositifs participatifs dans la prise de décision. Nous nous demanderons si par la connaissance qu'ils acquièrent du quotidien, les organismes à but non lucratif représentent légitimement leurs usagers. Le développement d'une connaissance fine des besoins des populations ne peut-il émerger que par le débat démocratique entre usagers et représentants associatifs ? L'observation que nous faisons du processus de cadrage dans les groupes d'expression devrait nous permettre de cheminer vers des éléments de compréhension de la réalité du processus démocratique. Pour ce faire, nous croyons utile, avant d'évoquer le lien ténu entre démocratie et association, de rappeler quels sont les principaux ressorts des systèmes représentatifs et participatifs.

1.2 La démocratie participative

L'étymologie du mot démocratie vient du grec ancien signifiant *dêmos*, le peuple, et *kratos*, qui se réfère au pouvoir. La démocratie signifie donc littéralement le pouvoir au peuple. Ainsi la démocratie directe ou délibérative est un système dans lequel le peuple participe activement et directement. Le recours à des représentants ou à un pouvoir législatif quelconque n'est pas requis. Ainsi, Jean Jacques Rousseau estime que la démocratie ne peut être directe qu'en se fondant sur les droits naturels des êtres humains (liberté, égalité, droit à la propriété, ...) et sur le pacte social qui les unit. « La légitimité et la rationalité des décisions collectives reposent sur un processus de délibération collective, conduit rationnellement et équitablement entre des individus libres et égaux » (Blondiaux 2008 ; p. 131). Il existe différentes formes de démocraties directes ou participatives. On peut citer pour exemple les assemblées populaires ou les référendums.

La démocratie participative favorise la confrontation des opinions et des points de vue dans le but de promouvoir un idéal de justice sociale. Il est difficile de définir la notion même de démocratie participative sans savoir à quoi doit véritablement participer le citoyen. Est-ce à la décision, à la discussion ou à une opération de communication organisée par les autorités ? Ce sont les travaux d'Habermas et de Rawls, plus tard complétés par ceux de Blondiaux et Sintomer ou encore Manin qui précisent davantage la forme que peut prendre une organisation démocratique fondée sur la délibération. Celle-ci doit d'abord respecter un principe d'argumentation. Le débat démocratique doit résider en un échange de raison et « la force du meilleur argument ». Le principe d'inclusion favorise une discussion ouverte au plus grand nombre tout en respectant « un principe de publicité et/ou de transparence » (Blondiaux, 2005, p 127).

1.2.1 L'opinion publique et la mobilisation du citoyen

Dans l'exercice de la démocratie participative, il existe un risque réel de manipulation des foules au travers de questionnements orientés pouvant influencer sur le choix du citoyen. Les travaux d'Arnstein (1969) placent les efforts de manipulation au bas de l'échelle de la participation. L'information et la capacité de tous les citoyens à comprendre les enjeux des problématiques soumises à leur appréciation peuvent être faussées par l'opinion publique. Dans l'Encyclopédie méthodique, cette opinion publique est définie comme « la somme de toutes les lumières sociales, ou plutôt comme le résultat de ses lumières, considérées comme le motif des jugements que porte une Nation sur les choses soumises à son tribunal », et non comme le terrain de la confrontation des jugements concourant aux moyens d'une argumentation (Peuchet, *in* Ferrarese, 2015 ; p. 51).

Prendre part au processus démocratique suppose de disposer d'informations et de compétences suffisantes pour traiter et analyser ces informations. Le paradoxe qui nous sera donné d'observer, c'est que ces compétences ne sont pas toutes innées et qu'elles se renforcent avec la pratique démocratique. En cela, la participation ou l'expression semblent ne pouvoir s'inscrire que dans un processus continu. Quoi qu'il en soit, nous devons avoir pour prémisse indiscutable de toute théorie du gouvernement populaire, que les hommes, en tant que membre du public, ne seront jamais bien informés. Ils ne s'intéresseront jamais longtemps à une affaire, ils ne seront jamais neutres, qu'ils ne feront jamais preuve de créativité et qu'ils n'agiront jamais directement. Cela implique la nécessité de création d'un corps d'experts, politiquement et moralement neutres qui décide à l'écart des sursauts de l'opinion publique (Lippman, 1965 ; p. 120). Les formes différentes des groupes d'expression que nous observons alternent elles aussi, des organisations participatives ou représentatives, sur la base d'élection ou du volontariat. Cette pluralité des fonctionnements est souvent le fruit d'essais/erreurs dans l'organisation d'un processus qui doit être questionné pour rester efficace dans la réponse aux besoins des usagers.

1.2.2 Entre démocratie agonistique et exercice du pouvoir

La démocratie directe, inspirée notamment des écrits d'Habermas et de Rawls nécessite que « la légitimité et la rationalité des décisions collectives reposent sur un processus de délibération collective, conduit rationnellement et équitablement entre des individus libres et égaux » (Blondiaux, 2008 ; p. 132). En pratique, « les hommes se rassemblent, que ce soit dans la sphère privée ou sociale ou publico-politique où un espace se crée qui les rassemble et qui simultanément les sépare. Chacun de ces espaces a sa propre structure qui évolue au cours du temps et qui se manifeste en privé par les besoins, en société par les conventions, et en public par les lois, les constitutions, les statuts, etc. Partout où des hommes se rassemblent, un monde s'intercale entre eux, et c'est dans cet espace intermédiaire que se jouent toutes les affaires humaines » (Arendt, 1954 ; p. 45). Pour cette même auteure, la modernité avec l'avènement scientifique a fait peu à peu prévaloir la rationalité sur la raison, faisant entrer la sphère privée dans le domaine public tout en séparant la liberté de la politique. En contre-point, ce déséquilibre dans la démocratie directe a semble-t-il favorisé l'émergence du conflit dans la discussion, à l'instar de Mouffe qui considère que la possibilité même d'un consensus rationnel est inatteignable, au nom de la dimension inévitablement agonistique de la politique démocratique. Du point de vue d'auteurs comme Gutmann et Thompson, le critère de réciprocité est indispensable dans le processus discursif. Il oblige les interlocuteurs à n'employer que des termes qui soient acceptables par l'autre. Cette position pose immédiatement la question des opinions

déraisonnables qui n'offrent alors aucun compromis aux parties prenantes à la discussion. Accepter le consensus ou le compromis peut s'avérer impossible, sauf à accepter un changement radical de son point de vue initial, en ayant pour effet d'annihiler des positions qui mériteraient pourtant d'être défendues. « La démocratie délibérative a traditionnellement été définie par opposition aux intérêts particuliers (*self-interest*), au marchandage et à la négociation, au vote, et à l'usage du pouvoir ... Les méthodes délibératives excluent idéalement toute forme de pouvoir coercitif » (Mansbridge et al., 2011 ; p. 48). Pour que la discussion soit conforme, ni la menace de sanction ni l'usage de la force à l'encontre d'individus ou de groupes ne peut s'exercer. En ce sens, la question du pouvoir de citoyens sur d'autres citoyens mérite d'être posée. Le pouvoir au sens de bien des théoriciens de la démocratie, « désigne de façon générale le fait que les préférences ou les intérêts particuliers de A aient un effet réel (ou en modifient la probabilité) », tandis que « le pouvoir coercitif désigne le fait que les préférences ou les intérêts particuliers de A forcent B à effectuer ce qu'il n'aurait pas effectué seul (ou changent la probabilité que B l'effectue), par la menace de sanctions ou l'usage de la force. Le pouvoir coercitif se manifeste uniquement lorsque les préférences ou les intérêts particuliers de A et B sont divergents » (Mansbridge et al., 2011 ; p. 66).

La discussion au sens d'Habermas, se doit d'obéir à des règles, à des normes qui pour être valides, nécessitent d'être acceptées de tous. On peut qualifier cette organisation processuelle du débat, de démocratie adversariale (vote, agrégations de volontés, principe majoritaire, ...) telle que le préconise Mansbridge (1983). Quelle place faut-il alors réserver à ceux qui n'acceptent pas les règles du jeu ? La démocratie participative doit-elle forcément déboucher sur un consensus ou un dissensus ? Accepter le jeu de la démocratie directe suppose que l'on accepte le désaccord, au risque de rendre le processus lui-même inopérant mais en capacité de soumettre de nouvelles questions au débat public. L'équilibre en l'expression du conflit et la définition d'une norme acceptable peuvent sembler difficile à réaliser. « Cette implication ne devrait pas passer que par des réunions, mais également par des flux d'informations, par la remontée de revendications, par des formes de reddition de compte. De ce point de vue, une vision forte de la démocratie participative, que j'appelle de mes vœux, est ce que j'ai appelé la démocratie interactive » (Rosanvallon, 2011 ; p. 340). Si l'exigence du débat public ne sied pas à tous les sujets dans un souci évident d'efficacité, il ne peut être fait l'économie d'une publicité large de l'information aux citoyens par leurs représentants.

Reste la question des groupes minoritaires (ex : les mouvements féministes pour Fraser) ou des populations les plus faibles et les plus démunies socialement face aux politiques. Leur position minoritaire risque de les cantonner dans une place de spectateurs ne parvenant ou n'osant pas faire état de leurs points de vue. Dans un contexte de discrédit du politique, le découragement de ces populations peut les conduire à s'exclure des dispositifs d'expression auxquels ils ne croient pas. Nous verrons un peu plus tard en quoi les associations peuvent améliorer la qualité de la représentation en permettant aux individus (en particulier ceux qui manquent de ressources) d'exprimer leur point de vue dans les arènes politiques. Si le rôle des organisateurs de l'expression collective apparaît déterminant à la circulation d'une parole portée par tous, les régulations performatives entre pairs agissent comme autant d'accélérateur et de freins...

La démocratie participative vise à donner une légitimité nouvelle au système politique en associant largement le citoyen à la décision. Pour cela il est nécessaire de garantir une équité dans l'information comme dans la formation des citoyens non experts. Pour exemple, l'émergence de forums hybrides constitués de riverains, d'élus, d'acteurs associatifs, de groupes de pairs décrits par les usagers que nous avons interviewés et de sachants ou de scientifiques, facilite la confrontation autour de thèmes complexes, donnant naissance à une démocratie dialogique qui permet de faire s'exprimer des points de vue divers. L'accès à l'information aujourd'hui facilité par les médias électroniques et les réseaux sociaux donne peu à peu naissance à une démocratie technique à même d'enrichir la démocratie directe, de réduire les logiques majoritaires au profit de la prise en compte de l'existence de groupes concrets (Callon et *al.*, 2001).

1.3 La démocratie représentative

Il n'est pas toujours aisé de trouver dans la littérature contemporaine des plaidoyers en faveur de la démocratie représentative, tant l'appétence contemporaine à la démocratie directe est grande. Il se trouve pourtant certains auteurs pour présenter la démocratie représentative comme une forme idéale de gouvernement parce qu'elle permet la jonction de deux critères que doit posséder tout bon gouvernement. Elle promeut le bien commun et ses institutions, tout comme les qualités des citoyens qui permettent de favoriser la promotion du bien commun (Mill, 1999). Pour Bernard Manin (1996), un premier postulat mérite d'être posé pour distinguer démocratie directe et démocratie représentative. Il réside dans le mode de désignation des dirigeants. Cette remarque mérite notre attention dans la mesure où, comme nous l'avons vu dans notre introduction, les textes réglementaires qui régissent le fonctionnement des groupes d'expression, s'attardent sur

le mode de désignation des représentants. L'un des groupes d'expression observés au cours de notre recherche, repose sur ce fonctionnement. Il s'agit notamment de la MECS pour adolescents où les représentants du collectif sont volontaires.

Dans ce système, le pouvoir politique, c'est-à-dire celui de débattre et de voter, est délégué par les usagers (le peuple), à un nombre restreint de délégués (les représentants). Il s'agit là d'un fonctionnement garanti par le projet de l'institution accueillante, directement hérité du fonctionnement des démocraties libérales, c'est à dire à cette forme d'organisation du pouvoir politique qui offre à tous les membres de la communauté politique les mêmes chances de participer à la formation de la volonté politique et qui habilite à user des droits politiques (Habermas, 2003). Historiquement, c'est par rejet des mécanismes démocratiques propres au modèle athénien, mais aussi en ayant foi en un processus de décision fondé et garanti par le droit que se sont formés les régimes libéraux. On cherchait davantage à constituer une élite distinguée, qui soit légitime et donc consentie. Lorsqu'Habermas (2011), précise que l'institution du processus démocratique doit assurer à la fois, l'autonomie politique des citoyens, l'autonomie privée des individus composant la société et, entre État et société, une sphère {l'espace public} qui permet la médiation entre les deux, il laisse deviner la fragilité d'un processus associant un large public. C'est par exemple que Madison (1787), l'un des défenseurs de l'état fédéral aux États Unis, illustre le mieux cette fragilité lorsqu'il parle des factions : « Par faction, j'entends un certain nombre de citoyens formant la majorité et la minorité, unis et dirigés par un sentiment commun de passion ou d'intérêt, contraire aux droits des autres citoyens ou aux intérêts permanents et généraux de la communauté ... De tout ceci, il faut conclure qu'une démocratie pure, je veux dire une société composée d'un petit nombre de citoyens qui s'assemblent et se gouvernent eux-mêmes, ne comporte aucun remède contre les méfaits des factions. La majorité aura, presque dans tous les cas, des passions et des intérêts communs, la communication et l'accord résulteront nécessairement de la forme même du gouvernement ; il n'y a rien qui puisse réprimer le désir de sacrifier le parti le plus faible ou un individu sans défense. Aussi les démocraties de ce genre ont-elles toujours offert le spectacle du trouble et des dissensions ». Arendt quant à elle considère les factions comme un substitut des formes authentiques du gouvernement du peuple par le peuple. Ces dernières ne faisant que contraindre ses représentants par une forme de « coercition uniquement préoccupée par la vie privée et le bien-être personnel » (Mewes, 2016 ; p. 86). En cela, un processus démocratique représentatif fondé sur le droit, peut apparaître comme une forme de prévention, voire un remède aux troubles susceptibles de menacer l'exercice participatif. Ainsi, la volonté de choisir des représentants compétents allée à

l'impossibilité technique de convoquer le peuple dans son entier sont des critères essentiels à ce développement. Manin (1996 ; p. 319) qualifie cette constante entre les pays de « principe du gouvernement représentatif ».

1.3.1 Les principes de fonctionnement de la démocratie représentative

Quatre grands principes transversaux permettent de les qualifier :

- les gouvernants sont désignés par des élections à intervalles réguliers,
- les gouvernants conservent dans leurs décisions politiques une certaine indépendance vis-à-vis de leurs électeurs ;
- les gouvernés peuvent exprimer leurs opinions et volontés politiques sans que celles-ci soient soumises au contrôle des gouvernants,
- Les décisions publiques sont soumises à l'épreuve de la discussion.

Les élus disposent d'une marge de manœuvre en l'absence de mandats impératifs, la révocabilité permanente des élus n'étant pas appliquée. L'indépendance des élus est donc l'un des principes des gouvernements représentatifs.

Deux autres conditions apparaissent indispensables pour que la politique menée soit en accord avec la volonté générale du peuple. Celui-ci doit avoir un accès éclairé à l'information politique et doit pouvoir exprimer son opinion à tout moment, même en dehors des élections, par le biais de manifestations, de grèves, de pétitions, de sondages, ... C'est à ces conditions que la volonté populaire devient un élément de l'environnement de la décision. Le cycle des élections favorise le jugement rétrospectif du peuple sur la politique menée qui pourra être sanctionnée. Le peuple acquiert ainsi la capacité de juger un gouvernement et de faire des choix pour l'avenir de la Nation. Nos observations au prisme de la théâtralité permettront de révéler les interactions entre « équipes de connivence » soumises aux régulations performatives qui influent en retour sur le processus démocratique en construction. Cette approche de l'équipe sera complétée par notre regard de chercheur en gestion attaché à identifier les groupes responsables de tâches définies par l'organisation (Rousseau et *al.*, 2006).

1.3.2 Les limites démocratiques de la démocratie représentative

Si elle prémunit de l'influence des « factions » et répond davantage à l'évolution des sociétés modernes, on ne peut pas affirmer que l'élection soit un mode de désignation totalement

démocratique. Les représentants sont élus en fonction des préférences individuelles de chaque électeur, sans que celles-ci n'aient un véritable lien avec le supposé mérite du candidat. Ce sont des valeurs bien plus subjectives qui entrent en jeu, telles que le charisme, la position sociale, le physique, ... La position sociale et/ou médiatique, l'argent sont des éléments déterminants d'une campagne électorale qui viennent fausser le principe d'égalité entre les candidats. Dans le système représentatif, le programme électoral n'est pas contraignant et aucune mesure légale ne permet de sanctionner un représentant ne respectant pas les promesses qui l'ont fait élire. C'est le jugement public qui pourra sanctionner cet écart.

Si le suffrage universel est l'argument démocratique des gouvernements représentatifs, il peut ne pas favoriser suffisamment l'accès de tous les citoyens à la chose publique. Nous sommes là dans une contradiction avec ce que Rawls qualifie de « valeur équitable de l'égalité des droits ». L'éducation des citoyens leur permettant à la fois d'exercer le droit de vote et celui de faire campagne en vue de l'élection (Mill, 1999), apparaît comme un remède possible aux travers de la représentativité. Dans le cas contraire, le processus de l'élection risque de n'impliquer aucune volonté. Seule une conception très générale de la compétence va autoriser le peuple à instituer et destituer les élites dirigeantes au rythme du processus électif. Si l'on peut parler de démocratie, c'est davantage sous la forme d'une démocratie du jugement public que Popper (1979) et Schumpeter (1990) qualifient de démocratie procédurale « Une démocratie conçue comme simple procédure d'institution et de destitution pacifique des gouvernants par l'intermédiaire de votes à intervalles réguliers ». La promotion de l'égale probabilité d'accès aux charges politiques, pose la question de l'exercice démocratique du pouvoir, et non pas seulement du consentement à celui-ci.

Dans les démocraties représentatives modernes, n'importe qui peut théoriquement se présenter à une élection. Chaque électeur a le même poids politique, la voix d'un pauvre valant celle d'un riche. Chaque individu est libre de choisir ses propres critères de sélection, ce qui garantit sa liberté de décision. Cette liberté, implique la possession, voire l'acquisition de compétences nécessaires au vote comme à la possibilité de se présenter devant le suffrage. Toutefois, si l'élection est avant tout démocratique, elle est de nature à favoriser l'aristocratie de la classe politique. Elle est aristocratique si l'on cherche une représentation unitaire du peuple. Elle est démocratique si l'on accepte la délégation de pouvoir du peuple vers des représentants. Pour certains auteurs, la démocratie représentative est avant tout un rempart contre l'oppression de groupes d'influence, et ses mécanismes sont suffisamment forts pour résister à leurs attaques.

Il n'en reste pas moins que ce régime doit d'abord reposer essentiellement sur la légitimité qui lui est conférée par le peuple. Cette légitimité doit puiser sa source dans le lien institué entre les élites et le peuple, dans la connexion entre le réel et le politique. C'est le délitement de ce lien que lui reprochent les partisans de la démocratie directe, laissant la place à un discrédit de la sphère politique.

1.4 Les associations et la démocratie

Dans le contexte des démocraties modernes, les associations offrent des choix pluriels, au-delà du vote, pour que les individus puissent faire valoir leurs préoccupations politiques. Elles favorisent notamment les impulsions et les idéaux participatifs. Selon Fung (2003 ; p. 529), elles améliorent la démocratie d'au moins six façons :

- Par la valeur intrinsèque de la vie associative,
- Par l'encouragement des vertus civiques,
- Par l'enseignement des compétences politiques,
- Par leur résistance au pouvoir et au contrôle gouvernemental,
- Par l'amélioration de la qualité et de l'égalité de la représentation,
- Par la facilitation de la délibération publique.

Les formes, les buts et les affiliations des associations déterminent également leur degré de participation au processus démocratique. En cela, trois formes de gouvernance démocratiques peuvent être relevées :

- Le libéral classique, privilégiant le choix individuel et la limitation des contraintes collectives à la faveur d'une valeur intrinsèque de la liberté d'association.
- La représentation des intérêts dans la gouvernance démocratique, consistant à améliorer la qualité de la représentation et de la délibération publique.
- La forme participative favorisant notamment pour les néo-Toquevilliens, la coopération face à face dans la poursuite de fins collectives.

Les associations forment la partie principale de la structure de la société civile en facilitant la délibération et la formation d'opinions publiques capables de critiquer les politiques publiques. Notre objet de recherche trouve plus facilement sa place dans une volonté de gouvernance

participative inscrite dans les projets des institutions qui le plus souvent se réfèrent à la transmission de valeurs et à l'enseignement de compétences psychosociales (CPS).

1.4.1 Le rôle des associations dans l'apprentissage de la démocratie

Toujours selon Fung, l'un des éléments essentiels porte sur la capacité des associations à affecter les attitudes, les compétences et les comportements des individus, d'une manière qui profite à la démocratie. Elles inculquent ainsi des vertus civiques et de réciprocité à leurs membres, telles que l'attention au bien public, la coopération, la tolérance, le respect de la primauté du droit, la volonté de participer à la vie publique, la confiance en soi et l'efficacité (Warren, 2001). Par cet enseignement vertueux de CPS, les associations améliorent la démocratie et renforcent la participation politique. En cela, les projets des associations propices à la démocratie sont vecteurs de principes démocratiques qui forgent leur stratégie. C'est cette stratégie qui irrigue à son tour les projets des IT inscrites dans un processus de réinvention.

1.4.2 La représentation d'intérêts

Par la place particulière qu'elles occupent, les associations offrent à la société civile, un pouvoir de représentation autre que le vote. Pour certains auteurs (Warren, 2001) la qualité d'expert qu'elles acquièrent au contact de leurs adhérents ou des usagers qu'elles accompagnent leur offre la possibilité de transmettre aux pouvoirs publics des informations plus riches et plus précises que le vote. Vis-à-vis de notre objet de recherche, cette proximité devrait favoriser une réponse adaptée aux besoins des usagers, ne serait-ce que par leur retranscription aux autorités de contrôle. Selon Cohen et Rogers, l'augmentation du rôle des associations dans des fonctions étatiques introduirait des informations de meilleures qualités dans la formulation des politiques et renforcerait le niveau de coopération entre représentants associatifs considérés comme acteurs profondément indépendants. La société civile, composée d'associations apparaît plus sensible aux problèmes sociétaux de la sphère privée et amplifie les réactions au cœur de la sphère publique. Skocpol (1999) relève par ailleurs leur capacité à englober à la fois les travailleurs et les élites rendant ainsi la sphère publique plus saine. Elles concourent de fait au fonctionnement démocratique et renforcent l'égalité de représentation.

1.4.3 La délibération publique

Au-delà de la représentation des intérêts, Habermas (1994), Cohen et Arato (1994) ont soutenu qu'une contribution démocratique majeure des associations est de faciliter la délibération publique. Dans leur fonctionnement, les associations favorisent la prise de décision publique résultant d'un processus de communication excluant toute force, sauf celle du meilleur argument (Habermas, 1984). Chambers (2002) parle du passage d'une démocratie centrée sur le vote, à une démocratie centrée sur le discours. Les associations favorisent ainsi la confrontation de cadres à la fois participatif et délibératif. C'est en cela que nous appréhendons les assemblées générales comme le lieu d'assimilation d'espaces discursifs multiples qui favorisent la médiatisation du point de vue de chaque individu. La compréhension du fonctionnement de ces espaces discursifs au nombre desquels figurent les groupes d'expression des usagers, constituent un intérêt non négligeable pour le chercheur.

1.4.4 Appréhender la qualité du processus démocratique

Si l'intérêt des associations réside dans la participation des usagers au processus démocratique, l'un des buts réside avant tout dans la construction d'un commun en perpétuelle évolution, plutôt que d'un collectif. Le commun est le fruit de l'association des parties prenantes attentives à l'expression de la participation des usagers (Zask, 2011). En cela, chacun est appelé à prendre part en tant qu'individu, sans renoncer à ses convictions et sans accord préalable au sens de Dewey. Prendre part conduit à contribuer, c'est à dire à façonner le commun qui se modifie sur la base d'un fondement démocratique. L'interaction symbolique donne à la vie de groupe le caractère d'un processus en cours (*on going process*), c'est à dire une question continue d'adaptation mutuelle de lignes de conduite en développement (Blumer – 1966). De l'interaction avec l'autre, naît le public de la participation. Le sentiment d'appartenance et de reconnaissance de l'autre qui constitue le bénéfice restitué à chaque individu répond aux besoins de développement et de réalisation de chacun. Le bénéfice émerge dans la reconnaissance de la part qu'a amenée l'autre. Un tel exercice ne se décrète pas et ses modalités peuvent s'étendre sur une échelle allant de la non-participation, à la coopération et jusqu'au pouvoir citoyen. Pour Arnstein (1969), certaines formes d'organisation sont plus vertueuses que d'autres. Cependant elles n'en demeurent pas moins fragiles et sujettes au détournement. Observer le fonctionnement des processus participatifs permet de mieux en identifier les processus de cadrage pour identifier la qualité de leur organisation et faire émerger les bonnes pratiques.

1.5 Conclusion

La littérature renvoie souvent à une opposition entre démocratie directe, participative et démocratie représentative, comme si ces deux systèmes étaient voués à s'affronter plutôt qu'à se compléter. L'évolution des sociétés modernes vers le système représentatif présente des garanties de stabilité et de progrès de la démocratie même si la modernité semble avoir selon Arendt emporté avec elle le « libre arbitre » du citoyen. La recherche de consensus limitant les conflits ne peut cependant se substituer à une démocratie agonistique que Mouffe appelle de ses vœux et qui apparaît indissociable du débat public. En cela, la règle de la discussion et le droit prémunissent de dérives qui délégitiment le politique. Si le pouvoir n'apparaît pas contradictoire quand « il inclut la simple capacité d'agir », il n'en est pas de même pour le pouvoir coercitif défini comme la menace de sanction ou l'usage de la force contre les intérêts particuliers d'autrui (Mansbridge et al., 2011 ; p. 66). La discussion est appréhendée comme un préalable à la démocratie. On peut, pour s'en convaincre, retenir la pensée de Dewey (1927) qui s'exprime ainsi : « Tout obstacle à une communication libre et complète dresse des barrières qui séparent les individus en cercles et en cliques, en sectes et en factions antagonistes, et mine par le fait même le mode de vie démocratique. Les lois garantissant les libertés civiles telles, la liberté de conscience, la liberté d'expression ou la liberté de réunion ne sont guère utiles si, dans la vie courante, la liberté de communiquer, la circulation des idées, des faits, des expériences sont étouffées par le soupçon, l'injure, la peur et la haine. »

Le discrédit qui pèse sur les représentants du peuple naît du sentiment de déconnexion entre la réalité à laquelle sont confrontés les citoyens et la sphère politique considérée aujourd'hui comme « hors sol ». Le processus discursif du parlement conceptualisé par Habermas s'est estompé au profit d'une forme de démocratie du public donnant naissance à l'instabilité politique. C'est pour prévenir ce risque de perte de légitimité des régimes contemporains que çà et là naissent des initiatives de démocratie directe, non pas en contrepoint, mais en complément de la démocratie représentative. Si ces initiatives semblent aller dans le sens d'une démocratisation de la démocratie, force est de constater que ces expériences se limitent plus à la délibération ou à la consultation mais rarement à la décision. De surcroît, Yves Sintomer précise que la mise en place de ces procédures participatives ne naît pas seulement de revendications du peuple mais plutôt de décisions qui émanent de la classe supérieure, souvent par des *think tanks*, qui cherchent un nouveau moyen de légitimation des autorités politiques en pleine crise de représentation.

Nous intéressant particulièrement aux associations, nous retenons la pensée de Laville (2001) rappelant que les ambivalences du fait associatif ne peuvent pleinement se mesurer qu'à condition d'envisager ces organisations au sein d'une démocratie plurielle. De par leurs modes de fonctionnement, elles génèrent des espaces publics de délibérations contradictoires pour d'Habermas (1997). Autrement dit, les associations réalisent une articulation qui leur est propre entre démocraties représentatives et participatives. C'est donc peut-être en leur sein qu'il est possible d'imaginer des espaces de démocratie hybride, s'appuyant sur la technique pour favoriser le partage de l'information à l'ensemble des parties prenantes. Une forme de démocratie liquide conceptualisée par Bryan Ford pourrait associer largement les partisans de la participation en leur déléguant un véritable rôle d'influence sur les choix des élus de la démocratie représentative garants du fonctionnement statutaire et stratégique de l'organisation.

Revenant à notre sujet de thèse, l'observation des cadrages d'interaction qui donnent corps au processus démocratique des groupes d'expression des usagers devrait nous renseigner sur l'organisation de la participation en milieu contraint, sur les initiatives qui peuvent voir ça et là le jour pour laisser coexister représentation et participation, sur l'influence réelle des groupes d'expression sur la décision. Les compétences acquises dans la mise en pratique de ces lieux de délibération devraient trouver leur traduction opérationnelle au prisme de l'échelle graduée imaginée par Arnstein.

2 La démocratie comme cadre d'actualisation des compétences

Historiquement, le mot compétence vient du terme latin *competens*, participe présent de *competere* : aller (*petere*), avec (*cum*) signifiant, convenir, être adapté à ... (Aubret et al., 1993). Il s'agit donc d'une capacité à aller vers l'adaptation, à s'engager dans un processus ou un apprentissage.

La notion de compétence est apparue dans la littérature dans les années 60 en se substituant à la qualification. Cependant la notion de compétence semble difficile à appréhender. Elle n'est en effet pas directement observable en tant qu'objet. Comme la compétence n'existe qu'au travers de ses manifestations, il est nécessaire de recourir à l'interprétation pour lui donner une forme intelligible, compréhensible (Merck, Sutter, 2009).

Ce concept s'est imposé au cours des dernières décennies comme « central dans un grand nombre de pratiques sociales » (Coulet, 2016 ; p. 8). Il traverse à la fois l'école, la formation pour adultes

et/ou professionnelle ou encore les organisations. Le capital de compétence favoriserait une adaptation aux mutations des organisations. Dans le champ de l'éducation et de la formation, la compétence apparaît essentielle à la détermination d'objectifs pédagogiques, à l'élaboration de programmes ou à l'évaluation des élèves (Carette, 2007 ; Crahay, 2006 ; Jonnaert, 2006 ; Perrenoud, 1999).

Dans le champ professionnel, l'employabilité des salariés placés en situation de responsabilité est aujourd'hui définie sur la base des compétences à acquérir, à perfectionner ou à multiplier (Tallard, 2001).

2.1 Définir la compétence, notion et concept

2.1.1 Les différents niveaux de compétence

Plusieurs auteurs s'accordent sur la définition de trois niveaux distincts de compétence (Nordhaug, 1994 ; Dejoux, 2000 ; Sanchez, 2001) :

- **le niveau individuel**, composé de la « compétence individuelle » d'une personne quel que soit l'endroit où elle est mise en action (interactions dans différents cadres de la vie courante professionnelle ou non) et de la « compétence professionnelle » exercée dans une situation de travail par exemple (savoir-faire) ;
- **le niveau collectif**, en référence à la notion de « compétence collective ». Ce sont les compétences attribuées à un collectif de travail, à une équipe. Dès lors, elles apparaissent très souvent dans le cadre de la gestion de projet, des équipes autonomes ou semi-autonomes, des cercles qualité ou de façon informelle lorsque des groupes émergent autour d'un objectif professionnel ;
- **le niveau organisationnel**, faisant référence aux « compétences organisationnelles », nommées également « compétences d'entreprise ». Ce sont les compétences appréhendées au niveau de l'entreprise dans sa globalité. De manière simplifiée, elles correspondent à ce que l'entreprise sait faire (Loufrani Fedida, 2012).

2.1.2 Des domaines et des définitions multiples de la compétence

La revue de littérature permet de mettre en évidence les domaines multiples qui se sont emparés de la compétence. On retrouve ainsi la notion de compétences dans des champs aussi divers que la linguistique, l'ergonomie, les sciences de l'éducation et de la formation, la sociologie au travail et bien entendu la gestion des ressources humaines. Cette multiplicité des champs d'interprétation rend périlleuse la tentative d'une définition de la notion de compétence. Pour Aubret & al. (1993 ; p. 222, 2002), la diversité des approches scientifiques de la notion de compétence laisse peu d'espoir à ceux qui souhaiteraient disposer d'une définition simple, immédiatement intelligible, permettant de concilier le caractère social de la compétence, ses fondements, et son aspect cognitif. Defélix & al., (2001) précisent qu'il n'existe pas, à l'heure actuelle, de définition unique de la compétence individuelle.

Dans le traité des sciences et des techniques de la formation, on définit la compétence comme permettant d'agir, de résoudre des problèmes professionnels dans un contexte singulier grâce à la mobilisation de capacités spécifiques (Carre, Capsar, 1999). La compétence peut s'aborder au travers d'une approche par les savoirs, par les savoir-faire, par le comportement et les savoir-être, par les compétences cognitives. Une autre définition de Guy Le Boterf (1995, 1997) postule que la compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation ou un contexte donné. Les savoirs peuvent être théoriques (comprendre, interpréter), procéduraux (procéder et savoir opérer), expérientiels (savoir y faire et savoir se conduire), sociaux, cognitifs (traiter l'information, raisonner, nommer ce que l'on fait, apprendre).

Pour Montmollin (1984), la compétence est un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standard, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau et qui structurent les acquis de l'histoire professionnelle. Elles facilitent l'anticipation de phénomènes, la variabilité dans la tâche. Pour Samurcay et al. (1995), la compétence est le lien qui unit performance et organisation de connaissances construites dans et pour le travail. Les compétences sont classées de la manière suivante :

- finalisées : on est compétent pour une classe de tâches déterminées,
- opérationnelles : il s'agit de connaissances mobilisables et mobilisées dans l'action et efficaces pour cette action,
- apprises, soit à travers des formations explicites, soit par l'exercice d'une activité.

- elles peuvent être aussi bien explicites que tacites : le sujet n'est pas toujours en mesure d'explicitier les connaissances opérationnelles qu'il met en œuvre dans l'action.

Parmi toutes ces définitions on peut encore en retenir deux opposées émises par De Romainville (1995) :

- celle behavioriste, synonyme de conduites, de comportements structurés en fonction d'un but, d'une action, d'une tâche spécifique, observable qui repose plus sur des savoirs et contenus de programme,
- celle qui est synonyme d'une potentialité intérieure, invisible, une capacité générative susceptible d'engendrer une infinité de conduites adéquates à une infinité de situations nouvelles.

Cette notion de compétence traduit dans les politiques éducatives le choix de mettre l'accent sur les actions du sujet, voire sur son fonctionnement cognitif interne plus que sur les savoirs et les contenus de programme. La compétence est avant tout synonyme d'une capacité à s'engager dans un processus d'apprentissage qui par la mobilisation de savoirs et de savoir-faire dans un cadre donné, s'organise le plus souvent dans un but de performance. Cependant cette performance apparaît difficilement atteignable par un « individu » au sens strict et la compétence présente le plus souvent un caractère éminemment collectif. Plus précisément, plutôt que collective, la compétence est organisationnelle : elle met en jeu un collectif d'acteurs situé dans un cadre organisationnel. Par organisation, on entendra ici non une entité juridique ou institutionnelle, mais une structure sociale qui agence une activité collective définie par le projet de l'IT, en distribuant des rôles (division horizontale et verticale) et en coordonnant et contrôlant les opérations. « Même des activités qui paraissent essentiellement individuelles relèvent peu ou prou de normes d'organisation » (Lorino, 2014 ; p. 209). Le projet de l'IT distribue les rôles qui s'organisent au travers du cadre organisationnel.

Il est fréquent de mettre en avant comme données de l'expérience les compétences d'individus, puis de tenter d'en déduire – en intégrant l'environnement organisationnel comme facteur conditionnant – des compétences organisationnelles, construites comme des assemblages ... La capacité de faire en produisant un résultat est contingente à des caractéristiques organisationnelles – division fonctionnelle et hiérarchique du travail, utilisation d'outils, respect de règles. Ce qu'un collectif donné est capable de faire dans une situation organisationnelle A, il ne sera peut-être pas capable de le faire dans la situation organisationnelle B. Si la compétence se situe dans l'organisation, réciproquement « l'organisation est présente au cœur de la

compétence » (Lorino, 2014 ; p. 210). Dans les différents groupes d'expression que nous proposons d'observer dans cette recherche, il nous faut garder à l'esprit que les compétences, celles des professionnels ou celles des usagers, sont d'abord individuelles, liées au contexte de leur propre histoire. Ce n'est qu'une fois réunis dans le contexte du placement et celui du projet de l'IT que le collectif placé en situation d'expression, devrait pouvoir par cette alchimie unique développer une compétence organisationnelle repérable. Pour Rouby et *al.* (2004 ; p. 54), la compétence organisationnelle présente les caractéristiques suivantes :

- Elle est le résultat d'une mise en action combinée de ressources portée par des individus et des processus organisationnels (principe d'action) ;
- Elle est un facteur stratégique de l'entreprise, le résultat d'une intention stratégique (principe de finalité) ;
- Elle est une combinaison de ressources, de compétences individuelles et collectives, et de capacités (principe systémique) ;
- Elle est la réponse à un besoin de marché (principe de lisibilité et de reconnaissance) et est donc évaluée en termes de performance sur le marché ;

L'exploitation, le développement et le renouvellement de la compétence supposent une accumulation de savoirs et un apprentissage collectif qui doivent garantir leur déploiement et leur renouvellement dans le temps et dans l'espace (principe dynamique et cumulatif).

2.2 Le groupe d'expression des usagers comme vecteur du processus démocratique

Les animateurs des groupes d'expression, en mettant en scène leurs savoir-être et savoir-faire, utilisent consciemment ou non, l'interaction spécifique avec les usagers, comme un espace de gestion collective propre au processus démocratique. L'expression des usagers, par la mobilisation ou l'acquisition de compétences individuelles et collectives, permet d'évaluer l'impact de la mission éducative en référence au projet de l'institution. La mise en scène du groupe d'expression donne à voir le processus cognitif par lequel l'animateur va s'adapter aux situations en transformant ses perspectives au moyen de la pensée critique.

2.2.1 Le groupe d'expression comme un espace de gestion

Le groupe d'expression représente avant tout un espace de gestion dans lequel une animation ou une coordination peut se jouer. Pour réaliser cette gestion, les acteurs ont recours à des outils différents selon le contexte de l'échange. Le premier de ces outils est bien sûr l'interaction que

chaque acteur fait évoluer en fonction de la reconnaissance qu'il obtient ou non de l'autre ou d'une ratification mutuelle de la face. « En décevant les attentes de l'autre, je n'honore pas sa face, et par là même, je fais vaciller la mienne. Le contrôle social s'exerce par cette menace qui pèse sur ma dignité, je suis soucieux de rétablir une bonne image de moi et pour cela, je dois rassurer les attentes de l'autre en montrant que mon manquement n'est que ponctuel » (Bonicco, 2007 ; p. 41). En cela, les interactions diffèrent et les cadrages qui s'observent dans une même scène qui se joue sont différents entre jeunes et professionnels, entre jeunes entre eux ou entre professionnels entre eux. Au-delà de l'interaction, toutes les techniques ou modes opératoires mobilisés dans le contexte du groupe d'expression pour parvenir à ses fins (ex : intervention du directeur pour renforcer la crédibilité du discours, prise de notes et cahier répertoriant les points importants à aborder, ...) peuvent être appréhendées comme des instruments de gestion. Pour Patrick Gilbert, les moyens matériels ou conceptuels, par lesquels le gestionnaire (ou le dirigeant associatif) met en œuvre une technique de gestion relève de l'instrumentation en gestion. « Un instrument de gestion n'existe pas en soi ; il s'insère toujours dans un environnement organisationnel, donc social, qui le valide en amont et en aval. Ce choix n'est jamais totalement neutre, en amont, du fait de la décision des gestionnaires de le créer ou de le déployer dans telle organisation, tel contexte et tel corps social et, en aval, du fait de l'interaction entre les acteurs qui s'en trouve affectée » (Merck, Sutter, 2009 ; p. 52). « L'instrument de gestion est un moyen, conceptuel ou matériel, doté de propriétés structurantes, par lequel une personne, engagée dans un processus de gestion, à la fois acteur social et sujet psychologique, poursuivant certains buts organisationnels, dans un contexte donné, met en œuvre une technique de gestion. L'instrument peut être contraignant, mais il peut aussi être habilitant et développer un pouvoir d'agir » (Gilbert, 2016 ; p. 249). L'auteur précise sa pensée en désignant comme instrument de gestion (p 250) :

- « Tout moyen, conceptuel ou matériel (c'est un moyen qui n'a pas une finalité en soi. Sa raison d'être lui est extérieure, sans existence en dehors d'une intention, d'une volonté humaine) ». Autrement dit il y a lieu de s'interroger, en dehors du cadre légal ou de la volonté des dirigeants associatifs, sur l'intérêt réel de formaliser et de mettre en œuvre des groupes d'expression susceptibles de représenter une contrainte dans la mise en œuvre du projet formel de l'IT,
- « Doté de propriétés structurantes agissant sur le contexte structurel et humain (Les instruments guident l'action, transforment l'information en données et contribuent à organiser les rapports humains) ». Les groupes d'expression, plus qu'une contrainte au

projet de l'IT, pourraient être appréhendés comme des actions de structuration d'un même projet appelé à se transformer.

- « Par lequel une personne engagée dans un processus de gestion, à la fois acteur social et sujet psychologique. L'utilisateur n'est pas un agent passif, un simple actionneur de l'instrument, mais un acteur social porteur d'enjeux. De plus, il est aussi un sujet psychologique, doté d'émotions, de motivations, d'attitudes qui orientent l'usage de l'instrument pour l'individu dans sa propre activité ainsi que dans ses rapports à autrui. » Pris pour un espace de gestion mobilisant une variété complexe de techniques et d'instruments, le groupe d'expression devrait pouvoir être observé comme directement influant sur le processus interactionnel qui retient particulièrement notre attention dans le décryptage des scènes de vie quotidienne qui fondent notre terrain de recherche.
- « Poursuivant certains buts organisationnels. (Assumant un rôle professionnel, l'utilisateur mobilise l'instrument afin d'atteindre les objectifs que lui a assigné l'organisation et qui peuvent représenter pour lui tantôt des enjeux positifs, tantôt des contraintes). » Dans cette acceptation, le groupe d'expression s'appréhende comme une contrainte légale et associative qui s'impose au projet des l'IT qui composent notre terrain de recherche. Cependant, nous devons rester attentif à la façon qu'ont les acteurs de s'en saisir, pour atteindre des objectifs précis qui peuvent influencer les dynamiques de groupe.
- « Dans un contexte donné. (Il faut tenir compte des éléments contextuels tels que le type de structure de l'organisation, le degré de formalisation de ses fonctionnements, son environnement externe, ...). » C'est l'approche contextuelle et processuelle des cadres d'interaction que nous développerons dans la partie méthodologique qui pourrait nous donner un faisceau de preuves complémentaires sur la réalité des instruments de gestion matérialisés dans le groupe d'expression.
- « Met en œuvre une technique de gestion. (Derrière tout instrument de gestion, il y a un ensemble de modes opératoires conçu en vue d'atteindre un certain résultat, une performance. Ce « faire », inscrit dans la technique, véhicule un « savoir », mais aussi des croyances, des valeurs, des normes, des représentations sociales, qui méritent d'être questionnées). » Enfin, la réalité du groupe d'expression comme espace de gestion devrait nous permettre de mettre en lien les scènes du quotidien des IT avec les valeurs du projet associatif lui-même. Peut-être que se situe ici le lien entre le projet associatif et les projets des IT. Le premier rédigé par les administrateurs dirigeants véhicule les valeurs, tandis que le second, rédigé par le directeur de l'établissement, décline l'opérationnalisation des accompagnements.

Le groupe d'expression des usagers est un exercice imposé par la loi de 2002-2 rénovant l'action sociale et médico-sociale. Ainsi, pour l'Agence Nationale de l'Évaluation des Établissements Sociaux et Médico -Sociaux, le droit à la participation et à l'expression ne se traduit pas par une « bonne pratique exigible » de l'usager. Il relève plutôt de « bonnes pratiques professionnelles » facilitant les conditions d'émergence de la parole de l'usager (ANESM, 2008)¹¹. L'organisation de cette instance nécessite donc son inscription dans le projet de l'institution et sa conceptualisation en amont. Ce groupe d'expression devient le lieu d'interactions où les adultes vont donner du sens à leur action, renforcer leur jeu, puis promouvoir les compétences nécessaires au processus démocratique.

Le cadre du groupe d'expression est fait d'artéfacts, de procédures, d'outils, de comportements pensés et organisés qui sont autant de représentations sociales. Morrione (1998) appréhende « l'acteur et l'environnement socio-physique comme co-déterminants, chacun influençant et formant l'autre, les deux étant inextricablement liés l'un à l'autre dans l'action. À ce niveau, on saisit l'aspect dialectique du processus quand la réalité ou les situations influencent les acteurs ou les artéfacts qui sont en retour influencés par elles ». Ces situations sont socialement élaborées et partagées, car elles se forment à partir des expériences, mais aussi en fonction des informations, des savoirs et des modèles de pensée reçus et transmis par la tradition ; elles ont une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, social, idéal) et d'orientation des conduites de communication sociale ; elles concourent à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, ...) ou culturel (Jodelet, 1989). « Un cadre de référence fiable est celui qui est plus inclusif, différenciant, perméable (ouvert à d'autres points de vue), reflétant de manière critique les hypothèses, émotionnellement capable de changer et intégrant l'expérience. Dans la mesure où l'expérience et les circonstances le permettent, nous nous dirigeons vers des cadres de référence plus fiables pour mieux comprendre notre expérience. » (Mezirow, 2000 ; p. 18). « Les cadres de référence changent et se modifient au fil de l'apprentissage de nouvelles compétences par l'ajout constant d'informations aux perspectives déjà existantes. » (Duschene, 2010 ; p. 46).

¹¹ ANESM (2008), Recommandation de bonnes pratiques professionnelles, *Expression et participation des usagers dans les établissements relevant du secteur de l'inclusion sociale*, ANESM.

2.2.2 L'apprentissage par transformation (transformative learning) dans le cadre du groupe d'expression

Pour Mezirow (2001), la capacité à participer à l'activité communicationnelle exige un constant d'attitudes fondamentales, une acceptation tacite des normes, valeurs et règles fondamentales c'est-à-dire sur les perspectives des sens qu'il est nécessaire de maîtriser pour comprendre et parler un langage. La maîtrise de ces prérequis, conduit l'auteur à diriger sa théorie vers le seul public adulte. Nous pensons cependant que notre terrain de recherche pourrait mettre en évidence des capacités partagées suffisantes entre les usagers et les professionnels, pour que nous regardions les exercices de participation sous l'angle du *transformative learning*. La diversité de représentations et de croyances des professionnels comme des usagers, est source de divergences dans les moyens mis en œuvre pour la formalisation du groupe d'expression, même si l'objectif à atteindre de gestion collective reste le même. Pour Cranton (1990¹²), l'apprentissage transformationnel se définit comme le processus par lequel nous remettons en question nos cadres de références (perspectives de sens de l'interaction et du processus discursif) jusque là considérés comme allant de soi (habitudes de pensée, mentalités) pour les rendre plus larges (inclusifs), plus différenciés, ouverts et réflexifs, de façon à ce qu'ils puissent produire des convictions et des points de vue qui s'avèreront plus vrais ou justifiés pour guider notre action. Pour Mezirow, la théorie de la transformation est une description d'un processus d'apprentissage par lequel le sujet passe d'une manière de penser non examinée à une manière plus réfléchie et plus critique et tend vers une manière plus fiable d'interpréter le sens. Sur un plan pédagogique, c'est à dire du point de vue de l'enseignant, la théorie de la transformation traite de la façon dont les individus peuvent être autorisés à apprendre, à se libérer de modes de pensée non examinés qui entravent un jugement et une action efficaces.

Nous complétons cette définition de processus en reprenant les dix étapes identifiées par le même auteur et nous les mettons en lien avec notre sujet de recherche :

1. une situation insatisfaisante, un dilemme perturbateur, correspondant par exemple à une désorientation face à des informations contradictoires, des injonctions paradoxales (ex : nécessité d'appliquer le projet de l'IT et de se plier à la loi garantissant l'expression des usagers),

¹² Actes du 8^{ème} colloque international du Transformative learning, New-York, Columbia University.

2. des sentiments négatifs : culpabilité, honte de ne pas arriver à en sortir ou même à comprendre (ex : doutes des professionnels sur la capacité des usagers à prendre part au processus démocratique),
3. évaluation critique (réflexive) de ses croyances, de ce qu'on admettait comme acquis (d'ordre épistémique, socio-culturel), de certaines attitudes (recherche action permettant de recenser les pratiques de l'organisation et de les évaluer),
4. reconnaissance que l'insatisfaction et les changements entamés sont partagés par d'autres (récriminations des familles, des usagers ou de professionnels qui s'opposent au projet initial de l'IT),
5. exploration des possibilités de nouvelles postures, de nouvelles relations et manières d'agir (boucles itératives et essais – erreurs dans les groupes d'expression mis en œuvre par l'IT qui devient peu à peu IR),
6. élaboration d'une ligne de conduite : projets, décision d'agir (modalisation de nouveaux cadres conceptuels de l'expression),
7. acquisition de savoirs et savoir-faire nécessaires pour mettre en œuvre les projets décidés (le groupe d'expression est un lieu apprenant où les compétences sociales s'enrichissent),
8. essai de nouveaux rôles, nouvelles attitudes ou postures (l'organisation se transforme par la somme des compétences individuelles qui deviennent collectives),
9. élaboration de la compétence, de la confiance en soi nécessaires pour les nouveaux rôles, attitudes, etc. (montée en compétences des acteurs de l'institution et réassurance. En cela l'institution répond à la mission de réhabilitation qui lui est confiée par la société),
10. réappropriation de sa propre vie sur la base des nouvelles perspectives (*empowerment*, pouvoir d'agir lié à la transformation de perspectives sur le projet de l'institution lui-même ou dans le cadre de sa vie personnelle future).

2.2.3 Mise en œuvre du groupe d'expression

Comme nous venons de le souligner, les difficultés rencontrées parfois dans la mise en œuvre d'un véritable processus de participation (Jeager, 2017) peuvent trouver leur origine dans le décalage entre deux visions de l'expression. L'une promue par un cadre légal et l'autre opérationnalisée par les professionnels. Ces derniers peuvent éprouver le « sentiment de subir un

rapport de domination de la part des promoteurs (les dirigeants associatifs, les financeurs des politiques publiques, ...) ce qui n'est pas neutre dans l'acceptation et l'utilisation optimale d'un instrument de gestion » (Merck, Sutter, 2009 ; p. 54). Pris comme des espaces de gestion où s'éprouvent des techniques et instruments, les groupes d'expression pourraient s'appréhender comme une des clés d'une gestion collective inscrite dans un processus démocratique. Cependant, pour Gilbert, l'absence d'une vision claire sur l'outil de gestion et des applications qui en découlent, conduisent à adopter les positions de celui qui interagit. Le détail que propose cette recherche, des effets induits par l'implication de chacun, professionnels comme usagers devrait pouvoir bénéficier au collectif. Le groupe d'expression est un espace de médiation par lequel transite des informations sur le monde et sur la manière de penser ce monde dans un processus cognitif favorable à l'émergence de compétences, ce qui contribue à construire « les représentations sociales, et plus particulièrement celle sur la compétence » (Merck, Sutter, 2009 ; p. 131). Le concept de compétence et la représentation méritent d'être distingués. On ne se préoccupe pas de ce qui est ontologiquement vrai, mais de ce qui est perçu comme « vérité » par les personnes qui partagent la même expérience de vécu dans des cadres de compétences issus de leurs expériences passées et actuelles. On considère la compétence comme une manifestation de l'esprit via son véhicule oral, qui est sa mise en représentation par les mots. Nous voulons montrer dans notre travail de recherche que cela s'incarne également dans une forme de « cognition incarnée, c'est-à-dire lorsque l'esprit est compris dans le contexte de son corps (le « contexte sensorimoteur »), et de l'interaction de ce dernier avec l'environnement. » (Dutriaux et al., 2016 ; p. 420).

La compétence s'acquiert dans un cadre d'interactions qui prend la forme du groupe d'expression des usagers et qui s'inscrit dans un processus démocratique intrinsèque aux valeurs associatives. Mises en œuvre et renforcées par le groupe d'expression, les compétences favorisent l'émergence d'un cadre d'apprentissage formateur pour l'exercice démocratique. Ce cadre représente la liaison entre le projet associatif et celui de chaque institution. Son opérationnalisation favorise l'exercice de gestion collective. La constitution de groupes d'expression conduit à l'émergence de compétences mobilisables au cœur de l'institution qui se réinvente.

2.3 Le groupe d'expression des usagers comme lieu de mobilisation des compétences psychosociales (CPS)

Le groupe d'expression des usagers, nous apparaît comme une combinaison de techniques professionnelles mise en œuvre par les animateurs en réponse aux objectifs de développement des compétences, qui caractérise leur mission éducative et leur apprentissage continu des gestes professionnels. En retour, il est le lieu où les usagers font l'expérience du processus démocratique. De cette expérience, naissent des savoir-faire et savoir-être qui génèrent de la compétence en une situation donnée.

2.3.1 Les compétences psychosociales

Au début des années 90, l'Organisation Mondiale de Santé (OMS) introduit le concept de compétence psychosociale (CPS) globale. Les CPS sont des compétences individuelles de nature psychologiques qui sont indispensables à toute vie sociale (Lambooy et *al.*, 2014). Les CPS sont « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement. La compétence psychosociale joue un rôle important dans la promotion de la santé dans son acception large renvoyant au bien-être physique, psychique et social »¹³.

Les CPS se composent de 3 types de compétences :

1. Les compétences sociales (ou inter- personnelles ou de communication)
 - les capacités de résistance et de négociation : gestion des conflits, capacité d'affirmation, résistance à la pression d'autrui. L'empathie, c'est-à-dire la capacité à écouter et comprendre les besoins et le point de vue d'autrui et à exprimer cette compréhension ;
 - les compétences de communication verbale et non verbale : écoute active, expression des émotions, capacité à donner et recevoir des *feedbacks* ;
 - les compétences de coopération et de collaboration en groupe ;
 - les compétences de plaidoyer (*advocacy*), qui s'appuient sur les compétences de persuasion et d'influence.

¹³ World Health Organization (WHO). Life skills education in schools. Geneva: WHO, 1997 : p 48.

2. Les compétences cognitives

- les compétences de prise de décision et de résolution de problème ;
- la pensée critique et l'auto-évaluation, qui impliquent de pouvoir analyser l'influence des médias et des pairs, d'avoir conscience des valeurs, attitudes, normes, croyances et facteurs qui nous affectent, de pouvoir identifier les (sources d') informations pertinentes.

3. Les compétences émotionnelles (ou d'autorégulation)

- les compétences de régulation émotionnelle : gestion de la colère et de l'anxiété, capacité à faire face à la perte, à l'abus et aux traumatismes ;
- les compétences de gestion du stress, qui impliquent la gestion du temps, la pensée positive et la maîtrise des techniques de relaxation ;
- les compétences favorisant la confiance et l'estime de soi, l'auto-évaluation et l'autorégulation.

2.3.2 Processus d'apprentissages des compétences psychosociales

Le développement des CPS se fait principalement par la mise en place d'ateliers expérientiels. Il s'agit d'interventions inscrites dans une démarche de psychoéducation, qui sont réalisées en groupe et qui permettent aux participants d'explorer et d'accroître leurs propres compétences. Ainsi, les groupes d'expression constituent par eux-mêmes des ateliers expérientiels pour les participants. Pour les animateurs des groupes d'expression, Lamboy et Guillermont listent certains grands principes à respecter. Il convient en premier lieu d'entrer en résonance avec les besoins des participants au travers de l'interaction et de l'expérience vécue. Une approche humaniste, participative et non descendante est recommandée. La capacité même de cette technique semble être une compétence requise pour la conduite de la participation.

Les ateliers de développement des compétences psychosociales nécessitent tant des animateurs que des usagers, diverses compétences personnelles et professionnelles (Mangrulkar *et al.*, 2001) constituées de savoir-être et de savoir-faire complexes. Dans le cadre d'interventions expérientielles, les acteurs du groupe d'expression, dans leurs façons d'être et de faire, représentent la première source d'apprentissage pour tous les participants prenant part à l'interaction. C'est en enseignant « comment » penser plutôt que « quoi » penser, en fournissant les outils pour résoudre les problèmes, prendre des décisions et réguler ses émotions, et en permettant l'engagement d'une démarche participative, que le développement des CPS peut

devenir un moyen d'*empowerment* » (Mangrulkar *et al.*, 2001 ; p. 61) dont bénéficient l'ensemble parties prenantes. L'*empowerment* articule deux dimensions, celle du pouvoir, qui constitue la racine du mot et celle du processus d'apprentissage pour y accéder. Il peut désigner autant un état qu'un processus. Cet état et ce processus peuvent être à la fois individuels, collectifs et sociaux ou politiques (Bacqué, *et al.*, 2013).

Compétences sociales cognitives, émotionnelles : De quoi parle-t-on ?

Tableau 1 : Les CPS : définition et état des connaissances - Lamboy & Luis - 2015

Compétences sociales (ou interpersonnelles ou de communication)	Compétences cognitives	Compétences émotionnelles
Compétences de communication verbale et non verbale : écoute active, expression des émotions, capacité à donner et recevoir des <i>feedbacks</i> .	Compétences de prise de décision et de résolution de problème.	Compétences de régulation émotionnelle : gestion de la colère et de l'anxiété, capacité à faire face à la perte, à l'abus et aux traumatismes.
L'empathie , c'est-à-dire la capacité à écouter et comprendre les besoins et le point de vue d'autrui et exprimer cette compréhension.	Pensée critique et auto-évaluation qui impliquent de pouvoir analyser l'influence des médias et des pairs, d'avoir conscience des facteurs qui nous affectent, de pouvoir identifier les (sources d') informations pertinentes.	Compétences de gestion du stress qui impliquent la gestion du temps, la pensée positive et la maîtrise des techniques de relaxation.
Capacités de résistance et de négociation : gestion des conflits, capacité d'affirmation, résistance à la pression d'autrui.		Compétences d'auto-évaluation et d'autorégulation qui favorisent la confiance et l'image de soi.
Compétences de coopération et de collaboration en groupe.		
Compétences de plaidoyer qui s'appuient sur des compétences de persuasion et d'influence		

Les CPS regroupent les capacités de négociation, la communication, la collaboration et le plaidoyer. Les compétences cognitives quant à elles, sont celles qui favorisent la prise de décision et la pensée critique. Elles se complètent de compétences émotionnelles permettant de gérer l'impulsivité, le stress et la confiance en soi dans une situation donnée. L'apprentissage des CPS relève principalement de l'expérience acquise au travers de l'exercice. Dans les groupes d'expression que nous observerons, nous serons attentifs à une forme de coproduction de la compétence entre jeunes et professionnels au travers d'interactions dans les discours éducatifs (Davidson, 2008) et à de la dynamique sociale de l'apprentissage (Fassler, 2014).

2.4 Compétences sociales et cognitives

2.4.1 L'importance des compétences sociales dans l'apprentissage du processus démocratique

La « compétence sociale renvoie à un certain savoir-faire social. Il s'agit de la capacité dans un contexte social donné, à interagir avec autrui de manière socialement acceptable, à adopter des comportements socialement adaptés et entretenir des relations sociales satisfaisantes » (Dépret et *al.*, 2001 ; p. 11). Pour Weinstein (1969), la compétence sociale est définie comme la capacité à accomplir des tâches interpersonnelles qui visent à accomplir des objectifs sociaux dans un contexte social spécifique, à décoder correctement l'information sociale afin d'adapter son comportement en conséquence (Walker et *al.*, 1973), à se comporter de manière adaptée, efficace, socialement acceptable c'est à dire perçue comme telle, dans une situation donnée (Combs et *al.*, 1977), à adopter des comportements sociaux qui soient positivement renforcés par l'entourage social, en ne collaborant pas avec ceux qui sont mis au ban (Libet et *al.*, 1973). On comprend donc aisément que chaque participant au groupe (usager comme adulte) d'expression devra posséder une capacité sociale, voire émotionnelle et qu'à défaut ces compétences devront être renforcées.

Trois facteurs sous-tendent le savoir-faire social que doit posséder le participant aux groupes d'expression :

- Le degré de compréhension de l'autre, du sens de l'interaction et de l'événement social, qui implique le décodage et l'analyse de l'information sociale (empathie, sensibilité, écoute, ...). On parle alors de conscience sociale,
- Le degré d'adhésion ou de respect des règles, normes et rôles sociaux au sein d'un groupe social. On parle cette fois de responsabilité sociale (Wentzel, 1991),
- Le degré de retenue et de contrôle de soi.

La compétence sociale s'évalue à l'aune du jugement de l'entourage social constitué au cœur de l'espace discursif. De la capacité de chacun à engendrer les jugements favorables de ses interactants dépend le niveau de compétence sociale. Savoir interagir avec l'autre, être apprécié pour son interaction sociale et sa participation induit un confort émotionnel qui favorise à son tour l'adaptation et l'expression. On considère la compétence sociale au sens général comme savoir-faire social et capacité relationnelle ou au sens plus spécifique comme « capacité à faire bonne impression, à susciter approbation sociale et affection, la compétence sociale de la cible

dans sa relation à la source du jugement est un facteur déterminant du jugement social » (Dépret, et *al.*, 2001 ; p. 12).

2.4.2 La notion de compétence politique au cœur des compétences cognitives

La compétence politique que nous définissons comme les actions et réflexions ayant pour objet l'organisation et la participation du gouvernement d'une société requiert des compétences cognitives qui rappellent le, sont nécessaires à la prise de décision et de résolution de problème, à la pensée critique, aux capacités d'analyse de l'influence des médias et des pairs, à l'identification de sources d'informations pertinentes, nécessitent un apprentissage.

Pour Blondiaux (2007 ; p. 761), la compétence politique repose sur trois niveaux :

- « Le niveau de connaissance de l'univers politique par les citoyens ordinaires,
- Le niveau de cohérence de leurs attitudes,
- Le niveau de stabilité de leurs opinions dans le temps. »

Qui reposent eux-mêmes sur quatre postulats :

- « La compétence politique est pensée comme un attribut individuel performatif dont on peut mesurer la stabilité dans le temps. La somme des compétences individuelles détermine le niveau de performance collective,
- La compétence politique est une donnée mesurable, évaluable, qui peut être classifiée,
- La compétence politique est une propriété individuelle qui varie peu selon les contextes. L'activité de l'individu compte peu, au regard de ce qu'il sait. L'individu peut se révéler compétent mais totalement passif politiquement,
- La connaissance savante (informations factuelles, concepts idéologiques) de l'univers politique joue un rôle central. »

En France comme dans les pays anglo-saxons, le fonctionnement de la démocratie apparaît directement lié à celui de la compétence politique des citoyens. Ricci (1987) y voit le fondement de ce qu'il désigne comme la tragédie de la science politique américaine, tant les recherches menées en ce domaine, soulignent les écarts entre les compétences du citoyen idéal et celles véritablement détenues dans la réalité. Berelson (1952) parle de théorie classique de la démocratie comme un projet utopique qui impose aux citoyens d'être pleinement informés des affaires publiques. « Du niveau de compétence politique d'une société, dépend son système démocratique et conduit à s'interroger sur la légitimité d'un peuple non sachant, à se gouverner

lui-même. « Que vaut politiquement une opinion publique qui ne serait fondée sur aucun savoir digne de ce nom ? Nul hasard si, avant Bourdieu (1989), Converse (1970), à travers la notion de pseudo-opinion et de non-attitudes, fait le lien entre le débat sur la compétence et celui sur les sondages » (Blondiaux, 2007 ; p. 763). Pour aborder les notions contemporaines de compétence politique, nous reprenons ici une typologie établie par le même auteur.

- Dans leur grande majorité, les citoyens ordinaires ne possèdent qu’une connaissance faible et fragmentaire de l’univers politique,

Il faut se résoudre à cet état de fait. Toutes les études conduites sur le sujet ont confirmé le faible niveau de compétence politique et d’information de la population.

- Une attention renouvelée au contexte dans lequel s’observe et s’étudie la compétence politique,

Dès les années 1960, Converse met en évidence l’instabilité des opinions politiques dans un espace-temps. Les travaux de Zaller (1992) qui portent davantage sur la formation des opinions que sur les compétences politiques vont mettre en évidence le rôle du contexte dans l’attitude qu’un sujet va observer alors même qu’il est évalué sur ses compétences politiques. Les émotions, le nombre d’informations reçues (médias, réseaux sociaux, ...), la posture de l’interviewer sont autant d’éléments susceptibles d’induire une opinion changeante chez la plupart des citoyens. On saisit alors l’importance du rôle de l’animateur du groupe d’expression.

- Le rôle de la connaissance factuelle dans la production des opinions politiques.

Considérant la théorie du choix rationnel ou la psychologie politique, un individu faiblement informé peut être amené à se servir de son expérience personnelle, de raccourcis (shortcuts), de schémas ou de signaux transmis par les élites pour produire des opinions à moindre frais. L’individu ne ressent pas le besoin de stocker de multiples informations pour produire des jugements. L’individu garde en mémoire des représentations pour produire ses jugements. Ces raccourcis d’interprétation expliquent ainsi le faible niveau de connaissance politique des citoyens ordinaires. James Kuklinski (2002 ; p. 2) résume : Les gens font du mieux qu’ils peuvent avec les ressources et les connaissances qu’ils possèdent. Cette affirmation revient à dire que peu importe le niveau de ressources, si le peu que possède les individus leur suffit à défendre leurs intérêts. Se pose alors la question d’une véritable nécessité d’accès à la connaissance pour chacun des individus d’un collectif.

La théorie de la délibération postule que la compétence politique doit être pensée comme une œuvre politique du jugement résultant de l'interaction entre plusieurs intelligences (Blondiaux, 2004¹⁴). L'opinion résulte d'un construit social pour lequel la compétence individuelle n'apparaît pas déterminante. On retrouve ici l'idée de « commun » avancée par Joëlle Zask (2011). Pour y parvenir, les citoyens doivent échanger en petits groupes, tout en recevant un niveau d'information nécessaire à la discussion. C'est donc le double produit de l'information et de l'interaction qui produit l'opinion légitime et démocratique (Fishkin, 1995). En ce sens, Bourdieu (1989) pense que pour échapper à l'opinion publique générale contestataire, il est nécessaire de penser la construction d'une véritable démocratie, en créant les conditions sociales qui favorisent une forme de volonté véritablement collective. Celle-ci suppose selon lui des échanges réglés d'une confrontation dialectique induisant la concertation sur les instruments de communication permettant de requérir l'accord ou le désaccord et avec la capacité de transformer les contenus communiqués et ceux qui communiquent. Pour certains auteurs et notamment chez Fraser (2001), les compétences savantes détenues par les seuls experts sont des instruments de pouvoir conduisant à dominer et à réduire au silence les groupes non experts. Ces auteures plaident davantage pour la réhabilitation de répertoires fondés sur le témoignage, l'émotion et la narration que nous classons plus volontiers dans des compétences déjà acquises mais qui méritent d'être renforcées. Ainsi, selon Blondiaux (2007) la compétence politique s'appréhende au travers d'un élément cognitif (être compétent, c'est avoir une connaissance approfondie des réalités politiques) et d'un élément politique ou juridique (être compétent, c'est avoir le droit de juger ou de décider en certaines matières).

On pourrait penser que les expériences de démocratie participative (ex : Porto Alegre) tendent à promouvoir un « citoyen ordinaire » sans expertise particulière capable de participer au jugement collectif. Il existe pourtant une corrélation entre le niveau de compétence politique et la propension à participer au jeu politique. Si le fait de participer entraîne la transformation de l'individu, ce qui compte c'est le lien processuel entre compétence et motifs d'engagement. « Plus on est informé et plus on a de chance de s'investir politiquement » (Blondiaux, 2007 ; p. 772). Plus les citoyens sont informés et plus ils sont en mesure de discerner leurs intérêts. En d'autres termes, pour notre objet de recherche, plus le fonctionnement groupe d'expression est compris et plus son organisation est détaillée, plus son intérêt devient grandissant pour les professionnels et les usagers. Le savoir-faire social est déterminant pour l'acquisition de la

¹⁴ Conférences de la Chaire de Recherche du Canada en Mondialisation, Citoyenneté et Démocratie

compétence sociale elle-même nécessaire à l'interaction avec l'autre dans un contexte donné. Le degré de compréhension de l'autre, d'adhésion aux règles et de contrôle de soi, c'est-à-dire le niveau de compétence émotionnelle, sont donc déterminant pour l'exercice de participation. La compétence sociale s'évalue dans le regard de l'autre, constituant ainsi le bénéfice que l'émetteur peut retirer dans l'interaction. Les compétences politiques s'évaluent au travers d'un niveau de connaissance de l'institution politique, une cohérence dans ses attitudes, une stabilité dans ses opinions. Du niveau de compétence politique dépend la qualité du système démocratique dans lequel on interagit. L'interaction qui s'initie dans les espaces discursifs ou dans les groupes d'expression est le vecteur d'apprentissage de compétences cognitives.

2.5 Penser la gestion de la compétence dans les groupes d'expression

2.5.1 La compétence comme le résultat d'une combinatoire des savoirs

À ce stade de notre développement, la compétence doit s'appréhender comme faisant partie d'un processus. Pour préciser notre pensée nous nous appuyons, dans ce paragraphe, sur les travaux de Le Boterf (2008). La compétence n'apparaît pas comme une simple addition de ressources mais doit s'aborder sous la forme d'une combinatoire. Le cumul de savoirs, savoir-faire et savoir être apparaît insuffisant. Les ressources, autrement dit, ce que les uns et les autres possèdent, n'apportent qu'une information parcellaire dans l'observation. La capacité à utiliser de façon pertinente ces ressources et à les mobiliser de manière adaptée dans une situation donnée renseigne davantage sur le processus de compétence. Dans une étude de 2001 portant sur les programmes d'éducation post-secondaire aux États-Unis, la NPEC (*National Postsecondary Education Cooperative*) a choisi de définir la compétence comme « *a combination of skills, abilities and knowledge needed to perform a specific task* ». Cette classification nous renseigne sur les compétences acquises par un individu, en les différenciant de celles pouvant être renforcées, ou de celles résultant d'un apprentissage. Cette approche apparaît essentielle pour celui qui souhaite évaluer les compétences et initier un processus de renfort et ou d'acquisition. L'animateur du groupe d'expression peut ainsi distinguer ce qui relève de sa personnalité et de celle des usagers, de celle qui relève de compétences acquises par des apprentissages qu'il doit mettre en œuvre dans un contexte éducatif.

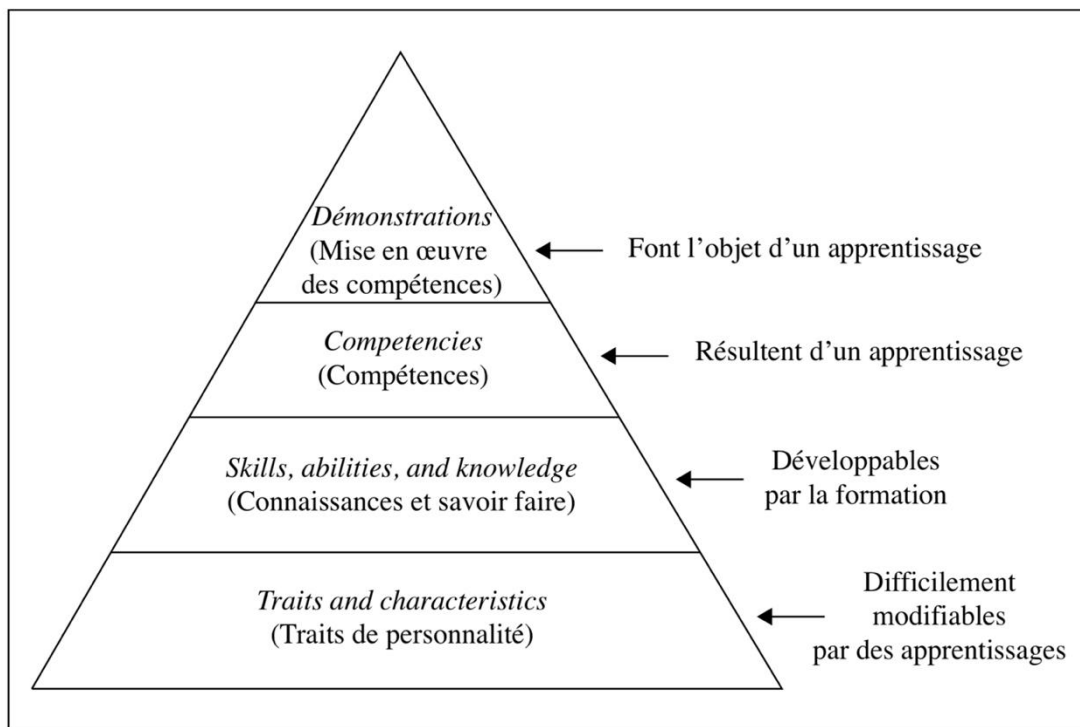


Figure 5 : Repenser la compétence - Guy Le Boterf (2008)

Source : NPEC, 2001.

2.5.2 Le processus d'apprentissage des compétences dans une situation donnée

Le Boterf (2008 ; p. 21) apporte des éléments de compréhension à l'animateur du groupe d'expression en précisant que l'important n'est pas de savoir définir une compétence, mais de comprendre ce que signifie « agir avec pertinence et compétence dans une situation donnée ». Ce postulat nous amène à raisonner en termes :

- **De processus**, et non plus en termes de possession de ressources,
- **De porteur de compétence**, et non plus en termes de compétences abstraites,
- **De combinatoire**, et non plus en termes d'addition,
- **De comportements en situation**, et non plus de qualités ou de traits de personnalité.

Considérant un groupe d'expression, on peut par l'observation détecter et décrire aisément les ressources dont chacun dispose, animateur ou usager (connaissances, savoir-faire, méthodes de raisonnement, aptitudes physiques, aptitudes comportementales, ...) pour agir avec compétence. Toutefois, agir avec compétence dans une situation donnée (le groupe d'expression), c'est mettre en œuvre une pratique pertinente, tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources.

Dans nos observations, il est donc nécessaire de nommer les compétences requises ; de les distinguer des compétences réelles, c'est-à-dire les pratiques mises en œuvre ; d'évaluer les résultats obtenus.

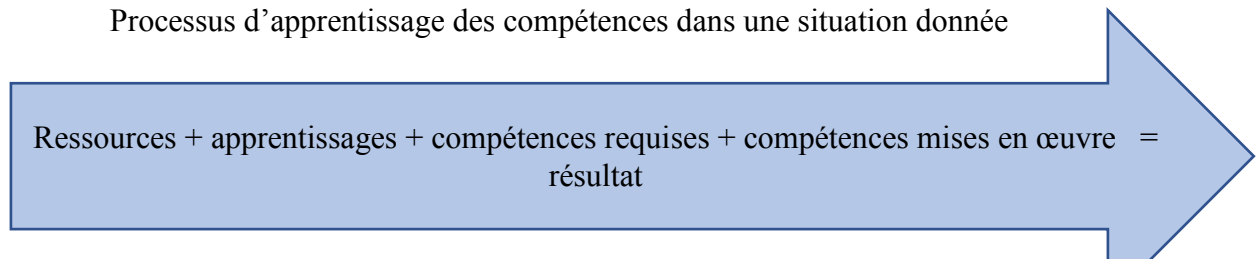


Figure 6 : Processus d'apprentissage des compétences

Ainsi dans l'observation, les compétences mises en œuvre doivent être évaluées sur les pratiques processuelles et combinatoires en situation de groupe d'expression tandis que les compétences détenues s'évaluent sur la base des ressources dont chaque participant dispose en prenant part au débat (connaissance, maturité, savoir-faire, ...). Ce sont ces mêmes compétences qui serviront de filtres aux interactions pour donner lieu à l'émergence de compétences nouvelles.

Le groupe d'expression est un élément, une séquence d'une prise en charge éducative et professionnelle plus globale. Il semble pertinent de fixer des objectifs limités aux animateurs des groupes. L'apprentissage de l'expression et de la démocratie nous semble être les deux objectifs à atteindre dans cet exercice. Il s'agit de rendre les participants de plus en plus compétents plutôt que de chercher à leur faire acquérir davantage de compétences. C'est la mise en œuvre multiple de bonnes pratiques au sein des groupes d'expression qui permet à chacun d'acquérir l'habileté nécessaire à la combinaison de ressources appropriées à la situation. Les savoirs-être peuvent être partie intégrante des traits de personnalité ou bien nécessiter un apprentissage spécifique. Ces derniers doivent pouvoir être formulés en termes opératoires, donc évaluables. Leur évaluation peut reposer sur des indicateurs considérés comme des exigences relatives à une situation donnée. L'apprentissage de la compétence doit s'aborder comme un processus incluant savoirs et savoir-faire. La capacité du porteur de compétences, à l'utiliser dans un contexte donné doit être particulièrement regardé. C'est l'ensemble de cette combinatoire qui permet d'évaluer l'acquisition progressive des compétences notamment dans l'exercice de mise en œuvre du groupe d'expression. Cet apprentissage vaut pour l'utilisateur comme pour l'animateur du groupe.

2.5.3 L'acquisition et la gestion des compétences au service de l'organisation

Le processus de montée en compétences des acteurs des groupes d'expression constitue un bénéfice pour chacun des participants mais aussi pour une transition vers l'institution ré-inventive. L'acculturation de l'institution au processus démocratique constitue un atout dans la perception qu'auront les parties prenantes externes à l'organisation. La combinatoire des compétences individuelles donne naissance à la compétence collective que Lorino (2014), compare volontiers au chant d'une chorale qui ne s'exprime pas à l'unisson, mais par une association multiple et coordonnée des voix. Pour favoriser l'expression de la compétence collective, Le Boterf (2008 ; p. 98) propose de raisonner en coopération par :

- la « reconnaissance des compétences individuelles » variées, étant entendu que l'existence et la mobilisation des compétences individuelles sont des conditions nécessaires, mais non suffisantes, pour assurer une compétence collective,
- « le travail sur l'identification et la description des compétences clés » qui doivent être établies. Coopérer c'est faire ensemble, c'est faire en même temps, c'est faire en synchronisé, c'est transmettre des informations, c'est se concerter sur des décisions à prendre, c'est négocier des compromis, c'est se mettre d'accord sur un arbitrage, c'est effectuer un contrôle mutuel. Dans notre cas, nous dirions que coopérer, c'est prendre part, c'est contribuer dans un espace discursif commun où se négocient des aspects du projet de l'institution et c'est bénéficier de l'apprentissage de compétences nouvelles.

2.5.4 Le pouvoir de gérer les compétences selon Follet

Dans les situations présentées dans ce travail de recherche, nous voulons observer l'ordonnancement des compétences dans un cadre d'interactions. Ce cadre a ceci de particulier qu'il se situe au cœur d'institutions totales, c'est à dire fortement contraintes par un projet propre aux missions qui leurs sont assignées. La littérature devrait nous renseigner sur le ou les chemins que peut emprunter l'animateur / gestionnaire qui doit d'un côté, faire admettre la contrainte du projet et de l'autre, provoquer une synergie entre les individus pour faire émerger la compétence collective. Pour cela, l'animateur doit être doté d'une capacité à faire bouger les choses, être l'agent causal qui détient le pouvoir d'initier des changements. En ce sens, l'animateur est avant tout un « créateur de possibles ». Ses compétences au sens de Follet, l'incitent à créer les conditions des transformations et des innovations au sein de l'institution. Pour circonscrire notre

problématique de gestion, nous n'avons pas recours à Follet par hasard. En effet, cette auteure qui témoigne d'une expérience en travail social et qui est à l'origine de l'émergence de nombreux centres sociaux à travers Boston au début du 20^{ème} siècle, apporte une vision propre sur la démocratie, basée sur la nature de la communauté et l'intégration (Groutel et *al.*, 2010). C'est donc cette double nature professionnelle et scientifique partagée qui nous rapproche de son courant de pensée. Ainsi, nous utilisons le mot « pouvoir », au sens de Follett, c'est à dire tel qu'il est tiré du mot anglais *power*. Dans son acception anglaise, *power* implique aussi une notion « d'énergie, au sens physique du terme » (Moussli, 2000 ; p. 30). C'est donc en associant pouvoir et énergie que Follet écrit que « le problème central des relations sociales est la question du pouvoir. Ce que nous avons à faire n'est pas d'apprendre où placer le pouvoir, c'est comment le développer » (Follett, 1924 ; p. 12). Ainsi, plutôt que de prendre, perdre ou partager le pouvoir, ce qui importe c'est de l'accroître en l'exerçant avec les hommes plutôt que sur eux. Dans son approche du pouvoir, Follet distingue le pouvoir-sur (*power-over*) du pouvoir-avec (*power-with*), précisant que « le sentiment d'être sous quelqu'un, de subordination, de servilité, d'être soumis à la volonté d'autrui », est contre-productif à la différence d'un travail avec. « Avec est une bonne préposition, non parce qu'elle a une connotation démocratique, mais parce qu'elle renvoie à une unité fonctionnelle, ce qui est une conception de la démocratie qui va plus loin que celle qu'on en a habituellement. L'étude de la situation implique la préposition *avec* » (Follet, 1941 ; p. 62). La loi de la situation apparaît comme fondamentale dans les travaux de Follet. Elle confine l'essence du management scientifique à l'élaboration des méthodes par lesquelles les gestionnaires découvrent l'ordre intégral d'une situation particulière favorisant la transmission collaborative de l'employé à l'employeur tout comme son contraire. Nous décrivons ici une forme de pouvoir d'agir collectif qui aide chacun à s'élever en contribuant à un projet commun. Dans cette logique du pouvoir-avec, Follet considère que « la personne qui a le plus d'influence sur moi n'est pas celle qui fait de grandes choses, mais celle qui me rend capable de faire de grandes choses ... que le meilleur leader n'a pas de subordonnés, mais des hommes et des femmes travaillant avec lui » (Follett, 1918, p 230). En contrepoint au pouvoir coercitif, l'auteure fait davantage référence à un pouvoir coactif (Héon et *al.*, 2015 ; p. 308). Cette théorie du pouvoir-avec nous semble inter dépendante du processus de cadrage qui la conditionne, c'est à dire la situation dans laquelle elle s'exerce. On parle ici d'une sorte de théorie situationnelle impliquant l'adaptation à chaque situation [nous dirions chaque groupe d'expression dans le contexte de chaque type d'IT] considérée comme unique et composée d'éléments internes et externes, tenant compte de la pleine complexité de la nature humaine (Graham, 1987). Ainsi, Follet plaide pour une coordination qui intègre, sans dominer ou sans recourir au compromis

impliquant le renoncement, pour une nouvelle voie fondée sur l'inventivité, l'imagination et l'orientation (Groutel et *al.*, 2016). « J'ai confiance en l'évidence de la différence entre ce pouvoir égal, tant discuté, et le pouvoir-avec que nous avons considéré. Le pouvoir égal prépare la scène pour une bataille juste, le pouvoir-avec est un pouvoir conjointement développé, l'objectif, une unification qui, tout en permettant un nombre infini de différends, se départit du combat. » (Follet *in* Héon et *al.*, 2015 ; p. 371). En cela, Follet n'évite pas le conflit dont nous avons déjà admis qu'il est inhérent à la pratique démocratique. Mansbridge (2011) rappelle par ailleurs que « si au cours d'une interaction entre deux parties, l'une des deux a plus de pouvoir que l'autre, celle qui en a le moins peut l'augmenter au point de se mettre au niveau du premier afin de le neutraliser, se rapprochant ainsi autant que possible, en l'approchant, de l'idéal d'absence de pouvoir dans la délibération ». Puisque le conflit est inévitable, Follet propose le principe de conflit constructif abordé autrement que par la domination ou le compromis, c'est à dire par l'intégration et le dialogue dans un processus organisationnel. La gestion Follettienne s'appuie donc sur l'interaction, la valorisation des compétences et leur coordination. « Le travail du leader pour Follett est certes de prendre l'initiative, mais pour intégrer les différentes influences au sein du groupe et les transformer en une force créative » (Follet *in* Héon et *al.*, 2015 ; p. 308). Pour le professionnel, on devine la complexité de la tâche et l'indispensable apprentissage qui en découle. En cela, Follet privilégie l'action collective à celle de l'individu. Sous la responsabilité du leader (l'animateur du groupe d'expression dans notre étude de cas), l'activité de groupe favorise la pleine réalisation du potentiel des individus. Les organisations sont donc le cadre idéal pour étudier les mécanismes de développement du potentiel des individus en interaction. Cela vaut lorsque l'*empowerment* est spécifique au contexte organisationnel. Une institution même contrainte est plus que la somme de ses parties en tant que les individus interagissent et réagissent au sein d'une constellation de relations (Eylon, 1998).

2.5.5 L'empowerment dans le travail social

Si nous le développons dans le prochain chapitre de ce manuscrit, nous prenons peu de risques à dévoiler dès maintenant, l'une des caractéristiques qui ne peut être ignorée dans notre étude de cas. Nous voulons parler de l'ascendance du professionnel sur l'utilisateur au cœur de l'IT. En effet, la forme d'assistance ou d'encadrement que peut prendre le travail social dès lors qu'il s'adresse à des personnes qualifiées de vulnérables constitue un biais non négligeable dans l'équilibre que requiert la discussion. La question du pouvoir de l'un sur l'autre et de son usage apparaît donc centrale au traitement de notre sujet. « L'*empowerment* articule deux dimensions, celle du

pouvoir, qui constitue la racine du mot, et celle du processus d'apprentissage pour y accéder. Il peut désigner autant un état (être *empowered*) qu'un processus. Cet état et ce processus peuvent être à la fois individuels, collectifs et sociaux ou politiques (Bacqué et *al.*, 2015 ; p. 6). « Si les démarches d'*empowerment* reposent sur la prise en compte des savoirs issus de l'expérience, savoirs profanes opposés aux savoirs professionnels, les technologies de la participation et les interactions sociales auxquelles elles donnent lieu contribuent parfois autant à créer de nouvelles connaissances et formes de savoir qu'à faire émerger et entendre des savoirs dominés ou inaudibles » (Bacqué et *al.*, 2013 ; p. 32). La montée en compétences que favorise l'émergence de ces savoirs confère une forme d'intelligence nouvelle à l'utilisateur qui conduit peu à peu à une évolution du champ éducatif. « La notion d'*empowerment* permet de qualifier un ensemble de pratiques caractérisées par la recherche d'un processus d'autonomisation des usagers et une transformation des relations entre ces derniers et les professionnels » (Bacqué et *al.*, 2015 ; p. 21). Pour autant, en matière d'acquisition de compétences l'autonomisation des usagers ne doit pas nous éloigner de l'objectif légitime du gestionnaire à accroître le capital de compétence du collectif et par voie de conséquence, de son organisation. L'*empowerment* doit s'aborder comme intention politique, fondamentalement collective, organisationnelle et contextuelle (Rappaport, 2011). Ainsi dans une gestion quotidienne de l'organisation, l'*empowerment* doit être appréhendé comme un processus décisionnel. Les paramètres en sont la construction d'une image positive de soi, la confiance en soi, le développement d'une capacité à penser de façon critique, la construction de la cohésion du groupe dans l'action, une participation égalitaire dans le processus de construction du changement social, l'encouragement à l'action collective pour la transformation de la société et les moyens nécessaires à l'indépendance économique (Bacqué et *al.*, 2015 ; p. 61).

2.6 Conclusion

Pour Le Boterf, la compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation donnée. Les savoirs peuvent être théoriques, procéduraux, expérimentiels ou cognitifs en étant mobilisés sur les plans individuels, collectifs et organisationnels. Les compétences organisationnelles ne sont pas spécifiques d'un poste de travail ou d'une personne mais résultent d'interactions dans un environnement professionnel incluant les acteurs, les technologies, c'est à dire les ressources de l'entreprise au sens large (Tarondeau et *al.*, 1995). La compétence résulte du processus de mobilisation de plusieurs savoirs dans une situation ou un contexte donné. Cette approche est confortée par d'autres auteurs tel Prax (2000) considérant que la compétence est

souvent comme l'application effective des connaissances à la résolution d'un problème spécifique. L'ensemble de ces compétences formées de connaissances antérieures constituent un cadre de référence qui se modifie, se transforme au fil de l'interaction produisant de nouvelles informations qui transforment les perspectives initiales de l'individu. Le développement des compétences est de fait une pratique dialogique de reconstruction continue de l'activité organisée (Lorino, 2014 ; p. 213) dans un collectif qui fonde les compétences organisationnelles intimement liées aux processus de gestion et aux éléments organisationnels construits autour de la connaissance et des savoir-faire individuels (Rouby et *al.*, 2004 ; p. 54).

Le contexte du groupe d'expression des usagers agit sur les interactions entre les actants humains en représentation (Latour, 2011) comme une voie à sens unique par laquelle les flux d'informations doivent obligatoirement passer. Considérées comme un instrument de gestion pensé et organisé à dessein, les interactions traduisent l'influence d'un cadre extérieur qui produit des effets positifs (Gilbert et *al.* 1999) dans l'apprentissage du processus démocratique. L'espace de gestion s'appréhende dans un contexte de situation favorable de pouvoir coactif, de « pouvoir avec plutôt que de pouvoir sur » (Follet, 1924) dans une situation donnée qui s'apprécie au regard du processus d'*empowerment*. L'exercice conduit les participants à mobiliser et à développer les compétences leur conférant la capacité à répondre avec efficacité aux exigences de la situation donnée. Une interaction socialement acceptable appréhendable par le jugement social donne à voir les savoir-être qui constituent les compétences des participants. Les savoir-faire quant à eux, constituent des compétences politiques qui doivent être renforcées et/ou enseignées pour faciliter la prise de décision du collectif pour lui-même (Blondiaux, 2007).

En cela, les intervenants, dans leurs façons d'être et de faire, représentent un modèle pour les participants qui s'inscrivent dans un processus d'apprentissage de compétences nouvelles. En retour, les usagers par leurs attitudes conduisent à l'adaptation de l'animateur qui peut faire l'expérience de compétences nouvelles adaptées à la problématique du moment. Pour Mezirow (2001), la capacité à participer à l'activité communicationnelle exige un commun des attitudes de base, une ratification implicite sur les normes, valeurs et règles fondamentales c'est-à-dire sur les perspectives des sens qu'il est nécessaire de maîtriser pour interagir.

Du niveau de compétence politique d'une société, dépend son système démocratique. C'est donc bien le double produit de l'information et de l'interaction qui produit l'opinion légitime et démocratique (Fishkin, 1995). « La combinatoire de ces compétences individuelles constitue les compétences collectives de l'organisation qui confortent son image et lui confèrent un avantage

compétitif dont les ressources résident plus dans l'apprentissage à construire entre ses actifs tangibles et intangibles difficilement imitables » (Le Boterf, 2008) par les autres acteurs du secteur. Dans cet exercice, la compétence n'apparaît pas comme une simple addition de ressources mais doit s'aborder sous la forme d'une combinaison. La capacité à utiliser de façon pertinente ces ressources et à les mobiliser de manière adaptée dans une situation donnée renseigne davantage sur le processus à l'œuvre qui peut être évalué sur des critères précis. L'animateur du groupe d'expression peut ainsi distinguer ce qui relève de la personnalité de chaque usager de ce qui relève de compétences acquises par des apprentissages qu'il doit lui aussi, avoir à cœur de mettre en œuvre dans sa mission éducative. Ce processus d'apprentissage doit cependant résulter d'une « combinatoire entre management des connaissances et management des compétences évitant de séparer le management entre les acteurs agissant et les acteurs pensant » (Mira Bonnardel, 2000). Nous parlons ici d'une forme d'écologie du management de la compétence qui privilégie la progression du collectif, voire de l'équipe au détriment d'une forme de promotion au mérite.

3 Le processus démocratique comme processus de transition vers l'institution ré-inventive

Qu'il s'agisse de renforcement, d'acquisition ou d'expression de compétences, la question du contexte des interactions ne peut être éludée. Le groupe d'expression, dans la participation qu'il sous-tend, prend son essor dans un cadre qui lui est favorable et qui constitue « un vecteur plus ou moins efficace de démocratisation, de ses participants, comme de lui-même, en tant que structure décisionnelle d'origine hétéronome, mais autonome par destination » (Vitiello, 2013 ; p. 204). La sollicitation d'usagers comme de professionnels à participer à la vie institutionnelle, en affirmant la dimension formatrice de leur implication devrait conduire à une citoyenneté processuelle, toujours en cours de transformation proche de l'*empowerment*. Il ne s'agit pas là d'un moyen mais d'une démarche permanente dans laquelle se déroule l'appropriation et l'exercice du pouvoir partant à la fois de la finalité, de la capacité d'agir et du processus à l'œuvre (Ninacs, 2008 ; Bacqué et al.2013).

Entre contexte, capacité d'agir et processus, on peut s'interroger sur l'interaction entre l'institution et les usagers, entre l'institution et les professionnels. Ce questionnement doit nous permettre de mesurer le poids qu'exerce le cadre de l'institution sur l'exercice d'expression et sur sa fonction émancipatrice. La particularité de notre terrain de recherche constitué

d'établissements d'hébergement accueillant des enfants et des adolescents dans un cadre de protection, pousse naturellement le chercheur à questionner cet environnement particulier. Nous choisissons la représentation de l'institution totale telle que l'a décrite Goffman dans un livre intitulé *Asiles* (1968) que nous complétons par celle qualifiée de ré-inventive « reinventive institution » pour Scott (2010). Nous allons nous inspirer largement de ces travaux dans le chapitre qui va suivre.

3.1 Le cadre de l'interaction située entre institution totale et institution ré-inventive

Dans un contexte professionnel, parler d'Institution Totale (IT) peut apparaître choquant, abusif diront certains. Il est donc prudent de s'entendre sur l'adjectif « totale ». Cet adjectif utilisé dans la traduction française de *Asiles* doit être considéré dans son sens premier, c'est-à-dire « qui englobe ou prétend englober la totalité des événements d'un ensemble donné¹⁵ ». Toutefois, « en lisant *Asiles* comme une critique de l'effacement coercitif de l'identité, nous risquons de négliger les processus plus subtils de négociation, de légitimation et de surveillance mutuelle par lesquels le pouvoir opère dans l'ordre d'interaction » (Scott, 2010 ; p. 217).

3.1.1 Définition de l'institution totale

Pour Goffman, « On peut définir une institution totale comme un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées... Habituellement, l'homme dort, travaille et se distrait en des lieux différents, sous une autorité différente et avec des partenaires différents. L'institution totale, et c'est là sa principale caractéristique, regroupe ces trois activités en un lieu unique, au sein d'un groupe unique de personnes et les soumet à une seule et même autorité et organise ces activités selon un programme strict. Au sein de ce système, l'individu - le reclus - doit donc répondre à un traitement collectif conforme à un système d'organisation bureaucratique qui prend en charge tous ses besoins. » (Goffman, 1968 ; p. 41).

Le complément apporté par Bonis (1973 ; p. 321) nous semble préciser davantage notre cadre de recherche « Une institution totalitaire¹⁶ peut être considérée comme le point extrême d'un

¹⁵ P. Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, t. VI, p 769.

¹⁶ Dans la version originale d'*Asiles* {*Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*} parue en 1961, Goffman emploie l'expression de *Total Institutions* que nous avons traduit dans cette thèse par son expression littérale, d'*Institutions Totales*. Les travaux de Jean Bonis (1973) font en revanche référence aux *Institutions Totalitaires* que nous traduirions par *Totalitarian Institution*. Si cette expression nous semble résulter

continuum dont l'opposé serait une organisation très ouverte sur son environnement... Bien que comparée à la plupart des organisations, la séparation qu'elles introduisent entre les individus et l'environnement social reste très apparente, on se persuade vite qu'il s'agit essentiellement d'une intention de rupture mais que, dans la pratique, les points de contact sont nombreux ». En effet et fort heureusement, les établissements de protection de l'enfance bien que contraints, ne s'apparentent plus de nos jours au mythe de la « Maison de correction » et si nous les appréhendons au prisme du concept d'IT, ce n'est que pour mettre mieux en avant leurs facultés à se réinventer.

D'autres définitions de l'IT peuvent encore être retenues à l'exemple de celles utilisées par Milly (2001 ; p. 21). « Nous entendons par institution totale, une institution qui applique aux reclus, un traitement collectif conforme à un système d'organisation qui prend en charge tous leurs besoins ... Est donc totale, une institution qui ne laisse aucune autonomie à ses tiers... Nous utiliserons ainsi la notion d'institution totale pour désigner une institution qui prive certains des reclus qu'elle abrite d'un accès à des services dont les détenus ne sont pas juridiquement privés ». Ces deux dernières définitions ont le mérite d'utiliser un langage familier au secteur social en matière de réponse aux besoins fondamentaux des usagers qui circonscrivent la plupart de leurs droits (ex : droits de visite, droit d'hébergement en famille, droit d'aller et venir à sa propre guise, ...). Dans son étude approfondie, Goffman (1968 ; p. 46) définit cinq types d'IT basées sur leurs finalités :

1. « les organismes qui se proposent de prendre en charge les personnes jugées à la fois incapables de subvenir à leurs besoins et inoffensives : foyers pour aveugles, vieillards, orphelins et indigents ».
2. les organismes qui vont « prendre en charge les personnes jugées à la fois incapables de s'occuper d'elles-mêmes et dangereuses pour la communauté, même si cette nocivité est involontaire : sanatoriums, hôpitaux psychiatriques et léproseries »
3. les institutions qui doivent « protéger la communauté contre des menaces qualifiées d'intentionnelles, sans que l'intérêt des personnes séquestrées soit le premier but visé : prisons, établissements pénitentiaires, camps de prisonniers et camps de concentration ».

d'une retranscription imparfaite, nous voulons néanmoins rester fidèle à l'auteur et nous reprenons le texte tel qu'il a été publié.

4. « les institutions qui répondent au dessein de créer les meilleures conditions pour la réalisation d'une tâche donnée et qui justifient leur existence par ces seules considérations utilitaires : casernes, navires, internats, camps de travail [...] »
5. « les établissements qui ont pour but d'assurer une retraite hors du monde même si, en fait, on les utilise surtout pour former des religieux : abbayes, monastères, couvents et autres communautés religieuses ».

L'IT est celle qui prend en charge de manière collective des usagers coupés de la société, en mettant en place des réponses à l'ensemble de leurs besoins fondamentaux. En dépit de la rupture effective que constitue le placement en institution, les contacts avec l'environnement existent et sont bien réels. Il subsiste un décalage entre l'univers d'*Asiles* et la période contemporaine. Celui-ci peut être comblé par l'approche proposée par Suzy Scott.

3.1.2 L'institution ré-inventive

Avec le temps, l'IT de Goffman s'est adaptée, passant de coercitive/répressive à relativement volontariste. Ce changement de tendance n'a pas signalé la disparition du contrôle social dans les sociétés modernes mais il a plutôt engendré la prolifération d'un nouveau type d'institutions (McGee, 2019). Scott (2010 ; p. 226) parle d'institution ré-inventive (IR), *reinventive institution*, allant des cliniques thérapeutiques à des cultes religieux aux mouvements sociaux utopiques et aux académies éducatives d'élite, qu'elle définit comme des « structures matérielles, discursives ou symboliques à travers laquelle les membres volontaires cherchent activement à cultiver une nouvelle identité sociale, un nouveau statut ou rôle ». La volonté depuis 2002, avec la loi de rénovation de la protection de l'enfance, de placer l'utilisateur au cœur du dispositif et au centre de la décision, donne une place particulièrement importante au consentement de l'utilisateur. Dans l'IR, plutôt que d'être contraint d'accepter un traitement, les usagers se considèrent comme des consommateurs d'un service et décident en toute connaissance de cause, de se resocialiser. S'il semble illogique de prétendre que des usagers sont volontairement confinés dans des institutions de placement, certains auteurs comme Scraton et al. (1991) rappellent que les prisonniers n'accepteraient pas d'eux même une perte de liberté si tout le poids de la contrainte étatique ne s'imposait pas à eux. Il convient de s'attarder sur le mot « peu » puisque nous rencontrerons dans les récits de certains usagers, des déclarations claires de volontarisme normatif. Dans d'autres situations, l'utilisateur considéré par Goffman peut feindre des comportements institutionnellement souhaitables devant le personnel, tout en engageant des formes de résistance qualifiées d'adaptations que nous détaillerons dans les lignes qui suivent. Dans ces circonstances, le

personnel et les détenus peuvent se trouver en opposition l'un avec l'autre. Quoiqu'il en soit, la finalité du projet de l'IR, réside selon Scott (2010), dans le choix d'adhérer au régime institutionnel plutôt que de remettre en question sa légitimité, en participant activement à l'évolution des règles de l'institution. Dans ce contexte, les dirigeants doivent malgré tout faire preuve d'habileté à définir un but cohérent pour l'institution. Ce but partagé par les acteurs de l'institution devient commun, pouvant prendre la forme d'un leader invisible pour tous les acteurs de l'institution. « La loyauté à suivre le leader invisible nous donne le lien d'union le plus fort possible, établit une sympathie qui n'est pas sentimentale, mais qui est une sympathie dynamique... une idée d'être partenaires à suivre, à suivre le leader invisible, le but commun. » (Follet *in* Héon et *al.*, 2015 ; p. 339). Ce changement de point de vue impacte de fait la culture et les usages des professionnels davantage portés vers l'empathie. Le personnel et les usagers initient des « formes de partenariat plutôt que des oppositions où les pairs sont à la fois un soutien mutuel conjoint à la discipline et à l'observation que chacun fait des gestes de l'autre » (Crewe, et *al.*, 2019). Scott suggère donc qu'un nouveau type d'IT est apparu, soumettant les reclus à une forme plus subtile de contrôle social qu'elle appelle la « régulation performative ».

En recherchant le consentement des usagers, le professionnel les pousse à se débarrasser de leur ancien « moi », dans l'espoir de trouver quelque chose de mieux. Plutôt que de s'accrocher défensivement à leurs précédents rôles civils, les usagers embrassent la perspective d'acquérir ou de découvrir un « nouveau moi » (Throsby, 2008). C'est l'autorité de régulation la plus opaque de ces IR, soutien qui régit désormais pour Scott, la paternité, la modification et la transformation du « moi » moderne tardif. Les IR proposent de traiter, de remodeler et de réformer en supprimant les expériences émotionnelles négatives, de sorte que ce qui émerge est un ensemble de gens *de pain d'épice*¹⁷, tous adaptés au même modèle de coupe-biscuit et scandant les mêmes vœux (Craib, 1994 ; p. 5). En ce sens, les IR reposent sur une autorité intangible plus dispersée, intégrée dans les relations et les pratiques. La surveillance dans les IR est maintenue non seulement par des régimes disciplinaires imposés et auxquels répondent des corps dociles (Foucault, 1977 [1975] ; p. 136), mais aussi par les négociations sur la réalité qui se déroulent entre ces membres dans le contexte de leur physique, par des « arrangements institutionnels » spatiaux et sociaux. Ainsi pour Scott, la régulation performative se produit lorsque des groupes de personnes se soumettent à l'autorité d'une institution, intériorisent ses valeurs et les promulguent par une surveillance mutuelle dans une culture carcérale. Le pouvoir opère aussi bien horizontalement que

¹⁷ La métaphore des gens en pain d'épices (gingerbread man) renvoie à ces petits bonhommes en pain d'épices qui garnissent les vitrines des pâtisseries à Noël et qui sont tous découpés à l'emporte-pièce et se ressemblent tous.

verticalement, car les membres se surveillent mutuellement, sanctionnent la déviance et évaluent leurs propres progrès en termes relatifs. Les régulations des groupes de pairs sont au cœur de ces processus. Cette autorégulation peut être observée avec un niveau d'intensité variable dans les différents groupes d'expression. Elle agit comme un accélérateur où se font et se défont les groupes de connivence qui se partagent l'espace discursif.

Dans l'IR, les individus (reclus ou professionnels), sont amenés à démontrer la sincérité de leur engagement envers l'organisation. Cette démonstration prend place dans l'interaction des usagers entre eux ou des usagers avec le personnel. Ils jouent les uns avec les autres dans le cadre défini par l'organisation, en faisant la démonstration de leur évolution. Prêts et désireux de se débarrasser de leur ancien « moi » dans l'espoir de trouver quelque chose de mieux, ces sujets jeunes embrassent la rhétorique institutionnelle de la réinvention, avec le soi réel et authentique perçu comme ne résidant pas dans la personne qui est entrée dans l'IT, mais dans celle qui pourrait en sortir (McGee, 2019). On est alors en droit de se demander dans quelle mesure, la transition des IT vers les IR, implique un réel transfert de pouvoir entre les mains de leurs membres, ou si ces derniers sont simplement devenus complices d'une forme plus subtile de contrôle social.

3.2 Définitions des rôles entre usagers (reclus) et animateurs

Dans *Asiles*, Goffman fait une distinction entre reclus et personnel d'encadrement. Selon lui, chacun des deux groupes développe des stratégies symétriques, l'une par rapport à l'autre : « Il existe entre personnel et reclus, une large connivence complexe et dramatique ». Ainsi nous allons préciser dans notre développement ce qui unit et différencie à la fois ces deux groupes d'acteurs.

3.2.1 Les usagers (les reclus pour Goffman)

Pour Goffman, l'appellation reclus renvoie à l'idée d'une prise en charge des besoins de la personne contrainte en échange de l'isolement par rapport au reste du monde. Dans ce travail de thèse, nous employons régulièrement le terme d'usager qui peut lui aussi faire débat. Il prend un sens commun, une acceptation très large, voire floue, mais son usage s'inscrit dans une tentative de redéfinition des relations entre les malades et les professionnels de santé, entre les citoyens et les institutions (Cresson, Schweyer, 2000). Sur un plan juridique, l'usager désigne celui qui a un droit d'usage dont le sens latin renvoie à une pratique considérée comme normale dans une société donnée et au regard de l'ensemble des habitudes d'une société. L'usage qualifie le fait de se servir de quelque chose, de l'emploi qu'on en fait. De fait l'usager dans le langage courant, est la personne qui utilise un service public (Ennuyer, 2005). La loi du 02 Janvier 2002 dite de

« "rénovation du secteur social et médico-social », précise que l'exercice des droits individuels est garanti à toute personne prise en charge, qu'elle qualifie tour à tour de personne bénéficiaire d'une prestation ou de personne accueillie. Pour notre développement, nous conservons le terme d'usager par souci d'une retranscription fidèle de la grammaire professionnelle habituelle que nous avons pu observer. Pour Goffman, tout nouvel usager arrivant au sein d'une IT, y entre *avec* « une culture importée héritée de son univers familial », c'est-à-dire d'un ensemble d'activités jugées valables jusqu'au moment de l'admission. En effet, tout enfant ou adolescent placé, arrive avec son histoire, avec ses habitudes, avec son mode de vie quand bien même celui-ci peut être jugé comme défaillant par la société. Les modes de fonctionnement qu'imposent la vie en collectivité inhérente au placement, l'obligent à s'adapter, à modifier sa personnalité et suppriment, toujours selon Goffman, la possibilité d'actualiser ses comportements. On relève ainsi une contradiction avec les objectifs de réinsertion le plus souvent assignés à l'institution par la société. Dans l'hypothèse où ce « moi » puisse se réinventer, cette performance ne relève pour Scott (2010) pas d'un privilège unique du sujet ou des professionnels mais plutôt des interactions qu'il entretient au cœur de l'organisation.

L'impact sur la personnalité de l'usager réside en premier lieu dans la barrière que constitue le placement entre le monde extérieur et celui de l'usager reclus. Cette barrière est renforcée par ce que Goffman appelle les cérémonies d'admission prenant la forme de procédures d'accueil (ex : entretien avec le directeur, visite de l'établissement, inventaire du trousseau, établissement de la fiche de fugue, remise du livret d'accueil et du règlement de fonctionnement, signature du document individuel de prise en charge, ...). On peut parler de dégradation de l'image de « soi », l'usager pouvant avoir l'impression de menaces sur son intégrité propre (Dargère, 2014).

Dans l'IR, plutôt qu'une contrainte à faire accepter les modalités d'une prise en charge, les objectifs sont davantage « bienveillants, bénéfiques, promettant non seulement de réparer mais aussi d'améliorer le *soi* endommagé » (Scott, 2010 ; p. 218). Scott (*id.* p 227) précise également que si les identités peuvent être modifiées, adaptées ou réinventées, « les répertoires performatifs des acteurs peuvent être limités par le déploiement dramaturgique d'une rhétorique institutionnelle, qui définit à la fois l'acteur-réinventeur et son éventail de *soi* possible ».

L'usager peut décider de suivre la réglementation nouvelle qui coordonne les différentes étapes de sa vie quotidienne. La participation à cette nouvelle réalité sociale induite par le placement oblige à l'engagement et l'attachement aux valeurs de l'institution. Ainsi, pour que survive son identité propre, l'usager doit, au moins en partie, préserver sa personnalité en se distanciant par moments de l'institution. Dans certain cas il peut agir dans une opposition plus radicale. Le refus

du quotidien imposé, l'amène alors à se renfermer ou à adopter des comportements qui font l'objet d'une lecture psychologique, voire psychiatrique qui légitime davantage son éloignement de la société. Lorsque la situation de placement se prolonge, il peut se produire une déculturation conduisant l'utilisateur à devenir étranger à son milieu naturel. Cela le place en situation de fragilité face à la vie future qu'il devra reprendre et affronter à sa sortie du système. Pour Goffman (1968 ; p. 57), l'utilisateur a « avec le monde extérieur des rapports limités », réglementés et organisés, alors que le personnel d'encadrement « bénéficie toujours d'une vie sociale à l'extérieur. La distance entre ces deux groupes est extrêmement importante ne serait-ce que par leur "rôle" respectif mais aussi du fait des stéréotypes que chaque groupe construit envers l'autre ».

3.2.2 Le personnel encadrant

Goffman fait une distinction entre reclus et personnel d'encadrement. Dans sa description méticuleuse, il distingue deux catégories composées des dirigeants supérieurs et de l'encadrement subalterne. Nous ne choisissons pas d'entrer dans ce détail dans la suite de notre propos, ne retenant que les catégories d'utilisateurs et de personnels encadrant. L'une des premières particularités observées par Goffman dans l'univers professionnel des personnels tient au matériau humain sur lequel il est conduit à travailler. « Chaque utilisateur apporte avec lui une histoire particulière que le personnel se doit de respecter eu égard à la personne humaine. L'utilisateur étant presque toujours considéré comme une fin en soi, l'humanité faisant partie de la responsabilité de l'institution. La seconde particularité, tient aux connexions que l'utilisateur conserve avec l'environnement extérieur (la famille, le juge ayant ordonné le placement, le travailleur social extérieur, l'école ou le lieu d'insertion professionnelle, ...). Ces liens placent l'action du personnel sous le regard de l'environnement et l'obligent de fait au respect du droit des utilisateurs » (*id.* p 123).

Dans ce face à face quotidien, le personnel peut être amené à mettre une distance entre lui et le « matériau humain » ou au contraire, laisser émerger une forme de complicité. Ce choix qui s'ouvre au personnel des établissements, le place devant le danger permanent que l'utilisateur prenne une apparence humaine, biaisant de fait l'intervention professionnelle. « Au départ, l'employé se retire à une telle distance des reclus qu'il lui est impossible de prendre conscience des privations massives et des perturbations dont ils peuvent souffrir du fait de leur présence dans l'institution, puisqu'il ne voit pas de contre-indication à se rapprocher affectivement de certains d'entre eux. Ce rapprochement rend cependant vulnérable s'il peut dès lors souffrir de ce fait que le reclus, ou des peines qu'il éprouve, il en vient à constituer une menace pour l'équilibre des rapports

fondés sur le maintien d'une certaine distance entre ses collègues et les reclus... Il suffit d'ajouter à l'obligation où se trouve le personnel de respecter certaines règles d'humanité le fait qu'il peut en venir à considérer les reclus comme des êtres raisonnables et responsables, capables de susciter des contacts affectifs pour avoir une juste représentation de certaines difficultés propres au travail sur l'homme » (*id.* p 129). Scott (2010) précise qu'en sympathisant avec les usagers, on risque de négliger la manière qu'ils ont de créer un contexte de négociation qui soutient et légitime le fonctionnement de l'organisation. Dubar (1991) et Demaziere (1992) proposent la notion de trois formes identitaires issues de l'interaction entre professionnels et usagers qui nous éclairent sur la perception que les premiers peuvent avoir des seconds :

- le portrait du bon usager qui est perçu comme un usager motivé, dynamique et responsable,
- l'utilisateur désigné comme un cas difficile opposant une forme de résistance et de critique,
- l'utilisateur ne présentant plus une menace potentielle pour l'autorité puisqu'il adopte une position de déférence.

À la différence de l'utilisateur qui vit au sein de l'institution, 7 jours sur 7, du lundi au vendredi quand une autorité administrative ou judiciaire a autorisé un séjour en famille ou en extérieur, le personnel intervient dans le cadre de roulements préétablis par une organisation du travail. Ces plages d'intervention sont rythmées et encadrées par une compilation de textes (code du travail, convention collective, règlement intérieur, projets associatif et d'établissement, ...). Tant et si bien que dans le face à face avec l'utilisateur, le personnel est conduit à se retrancher en premier lieu derrière les arguments qui définissent le projet de l'institution. Lorsqu'on fait référence à un cadre de protection de l'enfance, ce n'est pas uniquement pour déterminer l'opportunité de telle ou telle action éducative « c'est que cette perspective se prête à justifier toutes sortes de décisions depuis la fixation de l'heure des repas jusqu'à la façon de plier le linge. Chacun de ces buts officiels permet le développement d'une doctrine qui a ses martyrs et ses inquisiteurs et l'on ne voit pas qu'il y ait au sein de l'institution un moyen naturel de freiner la liberté d'interprétation abusive qui en résulte. Toute institution doit non seulement atteindre ces buts qu'elle s'est donnée, mais aussi à se protéger contre l'espèce de tyrannie qu'implique la polarisation sur ses buts afin que l'exercice d'autorité ne tourne pas à la chasse aux sorcières. » (Goffman, 1961 ; p 131).

La nécessité pour le personnel de faire respecter un règlement de fonctionnement et de se conformer au projet d'établissement, le pousse souvent dans une relation délicate avec l'utilisateur.

Ceci est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit d'enfants présentant des carences affectives, d'adolescents en demande ou en rébellion. Dans ces cas-là, le personnel est conduit à justifier sa position au travers d'une culture institutionnelle. Une position contraire, placerait de fait le salarié en opposition avec l'organisation professionnelle avec laquelle il a noué une relation contractuelle. L'opposition entre prise en compte des besoins fondamentaux de l'utilisateur et le respect des buts de l'institution peut parfois conduire le personnel à l'identification indifférenciée des usagers, ce qui fait dire à Goffman que « le problème du personnel est alors d'identifier un crime qui soit à la hauteur du châtimeur » (*id.* p 133). Au quotidien, cette théorie émergente conditionne son activité et facilite la mise en place d'une distance salvatrice qu'on qualifie de posture professionnelle. Toutefois, l'introduction de méthodes éducatives fondées sur le recueil du consentement de l'utilisateur obligeant aux interactions initiées entre acteurs, sont des régulations performatives. Ces actions du quotidien peuvent entrer en résonance avec le « moi » profond du personnel et faciliter l'adhésion au projet de l'institution. En retour, les possibilités de réinvention ont un effet sur le projet initial de la structure d'accueil bien réel.

Asiles de Goffman nous offre un concept mettant en évidence le poids de l'institution sur la place et le rôle des acteurs dans l'interaction. Les travaux de Scott facilitent une lecture des interactions existantes entre le pouvoir et l'identité en transformation. La surveillance mutuelle des acteurs impacte leur pouvoir respectif dans l'ordre d'interaction. Les usagers, les reclus pour Goffman jouissent d'une histoire et de savoirs qui leur sont propres mais qui sont inactivés, voire invalidés au moment de leur admission dans l'IT. Les cérémonies et procédures en vigueur dans l'institution visent à rendre conforme l'utilisateur au regard de la collectivité et de la mission de protection légitimée par la société. Les personnels quant à eux, se caractérisent par leur intervention sur l'humain. Ce matériau spécifique conditionne leurs actions quotidiennes. Toutefois, le poids de l'institution et de ses règles, les placent devant un dilemme opposant leurs convictions propres et les buts de l'institution. Ils sont pour cela conduits à opter pour des postures adaptées à la mission que confère le projet de l'établissement. Les interactions avec des usagers soutenus dans leur droit à l'expression constituent des opportunités de changement et d'adaptation du projet de l'institution.

3.3 Les adaptations au cadre institutionnel

Les contraintes qui pèsent sur les acteurs en présence dans les établissements de placement conduisent chaque individu à développer des stratégies d'adaptation au cadre institutionnel et au jugement de l'autre. Ces stratégies oscillent entre soumission aux règles du collectif ou

développement de postures d'évitement voire d'adaptation à l'environnement, comme on le ferait en milieu hostile pour assurer sa survie. En cela, Goffman identifie les adaptations primaires et secondaires qui nous semblent transposables à l'utilisateur comme au salarié prenant part à l'organisation.

3.3.1 Adaptations primaires

Évoluer dans un établissement de placement n'implique pas forcément de l'opposition de la part de l'utilisateur, même si la mesure de protection est la plupart du temps contrainte et ordonnée par une autorité administrative ou judiciaire supérieure. Celle-ci peut aussi être vécue comme un bienfait. L'utilisateur peut très bien accepter de suivre le règlement, faire preuve de compétences sociales et répondre favorablement aux "demandes" de l'institution. La réflexion nous semble pouvoir être la même considérant le salarié qui trouve une cohérence entre ses convictions propres et la stratégie de l'organisation qui l'emploie. Erving Goffman considère alors que « dans ce cas-là il y a de la part de l'individu adaptation primaire ».

« Dans notre type de société, lorsqu'un individu collabore à une organisation en participant à une activité demandée dans les conditions requises, sous l'impulsion des motivations courantes telles que la recherche du bien être qu'offre l'institution, l'énergie que procurent stimulants et valeurs associées et la crainte de sanctions prévues, il se transforme en "collaborateur" et il devient un membre "normal", "programmé" ou incorporé. [...] Bref, il découvre qu'on lui demande officiellement de n'être ni plus ni moins que ce à quoi il est préparé et se trouve obligé de vivre dans un univers qui est fait pour lui » (id p 245). Considérant la nature humaine, on comprend aisément que la contrainte trouve vite ses limites. L'être humain est ainsi fait qu'il conserve en lui les ressources propres à exercer son libre arbitre et ce en dépit des pressions qu'exercent les organisations auxquelles il appartient. On trouve ici un écho avec le concept de participation développé par Zask qui considère que l'action de prendre part à un commun, ne revient pas à « s'activer » pour soi-même, mais vise plutôt à l'accomplissement de soi dans un processus de développement commun. Ainsi le « moi » peut être vu comme quelque chose qui réside dans les prédispositions qui prévalent dans un système social pour ses membres. « Le *soi* en ce sens n'est pas une propriété de la personne à qui il est attribué, mais réside plutôt dans le modèle de contrôle social qui s'exerce en relation avec la personne par elle-même et son entourage » (Goffman, 1961 ; p. 154 in Scott, 2010 ; p. 214). Pour rendre compte d'une réalité des organisations et de l'adaptation des individus qui la composent, Erving Goffman n'introduit le concept d'adaptation primaire que pour introduire celui d'adaptation secondaire.

3.3.2 Adaptations secondaires

Le poids de l'organisation et les règles qui régissent les interactions entre les acteurs conduisent parfois à enfreindre le cadre. Ces transgressions peuvent varier d'intensité allant de l'opposition franche à ce que Goffman appelle des « petites méthodes de survie » permettant à chacun de préserver son identité, son « moi » propre. Elles facilitent la vie dans l'institution, sont parfois clandestines, parfois connues de tous mais bénéficiant d'une certaine indulgence de la part des personnels, dans le souci de préserver une forme de vie harmonieuse du collectif. Ainsi, « l'expression d'adaptation secondaire caractérise toute disposition habituelle permettant à l'individu d'utiliser des moyens défendus, ou de parvenir à des fins illicites (ou les deux à la fois) et de tourner ainsi les prétentions de l'organisation relatives à ce qu'il devrait faire ou recevoir, et partant à ce qu'il devrait être » (Dargère, 2014 ; p. 276).

Pour Goffman, ces adaptations secondaires « représentent pour l'individu le moyen de s'écarter du rôle et du personnage que l'institution lui assigne tout naturellement » (*id.* p. 245). En revanche, le curseur entre adaptations primaires et adaptations secondaires n'est pas toujours évident à placer puisque l'appréciation que l'on en a, peut varier d'une situation à l'autre, d'un cadre d'interaction à l'autre, les établissements variant dans leur degré de contrainte, tout comme les usagers varient dans leur degré d'engagement envers leur rôle. « À l'intérieur d'un établissement ce qui est adaptation primaire pour les membres d'une catégorie peut être adaptation secondaire pour les membres d'une autre » et où « les organisations ont tendance à faire face aux adaptations secondaires, non seulement en rendant la discipline plus stricte, mais aussi en les légitimant partiellement avec l'espoir de regagner ainsi de l'autorité et du pouvoir, même au risque d'abandonner certains de leurs droits sur les participants » (Wallace, 1971 ; p. 10).

Pour Goffman, l'acception d'adaptations secondaires est assez large et varie selon les cadres d'interaction qui permettent de les interpréter puisqu'il considère que « mettre en relation l'endroit où se pratiquent réellement les adaptations secondaires et les lieux d'origine de leurs adeptes présente l'avantage de faire passer le centre d'intérêt du plan de l'individu et de son acte à celui de la collectivité » (*id.* p. 254). Une distinction des adaptations secondaires peut être faite et Goffman en relève deux principales :

- les adaptations désintégrant dont les auteurs ont la ferme intention d’abandonner l’organisation ou de modifier radicalement sa structure et qui conduisent, dans les deux cas, à briser la bonne marche de l’organisation. On peut par exemple être amené à rencontrer ces situations dans les établissements de placements dont les buts résident dans la mise sous protection judiciaire, ou quand le sens de la mesure de placement n’est pas compris ou accepté par l’ensemble des parties prenantes ;
- les adaptations intégrées, qui comme dans le cas des adaptations primaires, se déroulent dans un cadre d’acceptation des structures institutionnelles existantes sans faire pression pour un changement radical. Elles peuvent avoir pour fonction évidente d’infléchir des positions de l’organisation totale contraignantes. Il nous semble que les lieux dédiés à l’expression au sens large, puissent être le lieu de réalisation d’adaptations intégrées. Les groupes d’expression pour les usagers, les réunions institutionnelles ou de représentation du personnel pour les encadrants en sont les exemples.

Goffman considère que les éléments fixes et permanents de la vie clandestine d’une organisation sont essentiellement composés d’adaptations intégrées et non d’adaptations désintégrant. Il nous semble cependant que les adaptations intégrées ne puissent se ranger exclusivement dans la clandestinité mais qu’elles peuvent au contraire se réaliser dans un cadre organisé et défini à l’avance faisant appel aux compétences cognitives et émotionnelles. Les adaptations intégrées relèvent de stratégies de réappropriation du « moi » de l’individu qui prend part au commun. Les exemples que donne E. Goffman de cette vie clandestine par les adaptations secondaires sont multiples. Il s’agit selon lui d’« exploiter le système » « en se faisant passer pour malade » afin d’obtenir plus d’attention de la part du personnel. Il peut s’agir aussi de « planquer dans ses poches (...) des objets personnels interdits » ou encore d’occuper des zones franches qui sont « des espaces normalement interdits, où la surveillance est relâchée ; ce qui permet d’y développer des activités qu’on ne peut pas avoir dans des parties de l’hôpital psychiatrique plus étroitement contrôlées » (*id.* p. 257). C’est donc sur cette notion de clandestinité que divergent notre point de vue et celui de Goffman. Il nous semble en effet que les espaces discursifs organisés et garantissant l’expression des acteurs, sont des lieux qui laissent place au développement de compétences cognitives et émotionnelles et s’inscrivent dans un processus organisationnel qui conduit à la décision, au changement de la gestion du collectif. Il existe des stratégies d’adaptation de l’individu au cadre institutionnel comme au regard de l’autre. Ces mécanismes permettent au « moi » de s’exprimer et de survivre dans un contexte contraignant. Il y a adaptation primaire quand l’individu se situe dans l’acceptation du cadre institutionnel, devenant

ainsi un collaborateur de l'organisation. Chez un autre auteur comme Beauvois (1995), on pourrait aborder l'acceptation du cadre institutionnel sous l'angle de l'internalité caractérisant une forme d'allégeance chez les usagers cherchant en eux-mêmes la cause de leur situation. Ces derniers en retour, apprennent à se soumettre au pouvoir de l'institution qui les considère au travers d'une norme d'internalité définit sur la capacité d'apprentissage social, au détriment de l'externalité (Dagot, 2002). Le cadre contraignant peut en revanche susciter des adaptations secondaires au travers d'un ensemble de transgression censées rendre la vie plus facile au cœur de l'institution totale. Le niveau de transgression varie en fonction du poids du cadre. Goffman distingue les adaptations désintégrantées faites d'oppositions radicales et les adaptations intégrées liant conformité et négociation vis-à-vis du cadre de vie. Dans tous les cas, et à des niveaux d'intensité divers d'adaptations désintégrantées ou intégrées les usagers mobilisent des CPS sur les plans social, cognitif et émotionnel.

3.4 Le groupe d'expression comme cadre de l'interaction

Goffman a beaucoup insisté sur le poids de l'institution régissant le rôle du personnel encadrant et des usagers contraints à des adaptations de différentes intensités presque toujours qualifiées de clandestines. Il nous semble intéressant d'éclaircir ce systématisme en nous intéressant au poids des cadres de l'interaction dans l'adaptation de l'individu à son rôle. Il nous faut pour cela préciser la distinction qui doit être faite entre le rôle de l'individu et sa position dans l'institution.

3.4.1 Rôles et positions des individus dans l'institution

Dans un entretien intitulé " On ne subit pas son rôle " Lagroye¹⁸ (1997 ; p. 7) cite Berger et Luckmann, (1986) en ces termes « Il est vrai que les institutions sont très objectivées dans le langage, les symboles ou dans des objets matériels, elles ne peuvent être amenées à la vie qu'à travers la manière dont les rôles rattachés à l'institution sont tenus. » Autrement dit, le rapport à l'institution c'est d'abord le rapport à celui qui tient un rôle dans une institution. L'un des objectifs des usagers au cœur de l'IR, réside notamment dans la volonté de cultiver une nouvelle identité sociale, un nouveau rôle ou statut (Scott, 2010). Pour une bonne approche de notre sujet, nous précisons rôle et position (statut) dans l'institution et pour cela Lagroye nous donne deux définitions :

¹⁸ On ne subit pas son rôle. Entretien avec Jacques Lagroye, Politix, vol.10, n°38, 2^{ème} trim. 1997, L'institution des rôles politiques, p 7, 17.

- « La position peut être l'objet de toute une série de mesures, d'évaluations ; elle peut être approchée en termes de rang dans l'institution, de hiérarchie, de spécialisation, de tâches particulières, mais aussi de prestige, de salaire, de possibilités d'action, etc.

- Le rôle c'est l'ensemble des comportements qui sont liés à la position qu'on occupe et qui permettent de faire exister cette position, de la consolider et, surtout, de la rendre sensible aux autres » (*id.* p 17).

Si l'on ne peut les confondre, le lien entre position et rôle reste ténu. Tous deux confèrent à des obligations qui découlent du cadre de l'institution mais aussi du bénéfice que l'on retire de son action dans le regard de l'autre. Ainsi, « la régulation performative, par laquelle les acteurs se soumettent à des régimes disciplinaires tout en participant à leur production et à leur administration, relève de techniques de surveillance mutuelle » (Scott, 2010 ; p. 227). En revanche, tout individu qui « transgresse le rôle par des comportements inadaptés, peut toujours prétendre que par rapport à l'institution, c'est lui qui est dans la vérité et que la position qu'il occupe est mieux présentée par sa façon d'agir qu'elle ne l'est par la façon d'agir des autres » (Gaïti et *al.* in Lagroye, 1997 ; p.8). L'utilisateur comme le salarié ne peut avoir raison contre l'IT, même s'il a moralement raison contre elle. L'un et l'autre doivent faire l'apprentissage du rôle qu'ils vont devoir tenir dans l'institution afin de se comporter comme l'institution veut qu'ils se comportent. « Les règlements et procédures façonnent le rôle en tenant compte de l'histoire de l'institution. En revanche, dans une situation d'interaction, le rôle peut résulter pour un temps donné, de la position du partenaire dans l'institution plus que des règles qui fondent l'organisation. Le jeu n'est pas dans l'apprentissage au sens de savoirs et de savoir-faire, il réside dans l'effort d'adaptation à ces attentes héritées et aux attentes de ceux qui savent ce que l'institution peut leur apporter » (*id.* p 9). La connaissance que l'individu a de l'institution et de son organisation pèse sur l'interaction et peut faire évoluer le cadrage initial. C'est un réseau d'attentes, plus ou moins objectivées, plus ou moins constituées en savoir, plus ou moins malléables, variant selon les situations et variant bien évidemment selon la position des partenaires qui sont dans l'interaction. Les positions occupées modifient les attentes et les libertés que l'on peut prendre par rapport aux rôles (*id.* p 10). Pour Giddens (1987 ; p. 136), « le concept de rôle n'est utile que dans des cadres définis d'interaction dans lesquels la définition normative des modes de conduites "attendus" est particulièrement bien établie. Ces cadres d'interaction sont presque toujours des lieux précis, ou des types de lieux, dans lesquels se tiennent des rencontres régularisées, dans des contextes de coprésences ».

3.4.2 La définition du rôle dans le cadre d'interaction spécifique du groupe d'expression

« Ce qui est important ce n'est pas seulement l'objectivation de l'institution, mais le cadre spécifique dans lequel se déroule l'interaction. Dans certaines interactions, c'est le cadre de l'interaction qui impose les rôles, qui réduit quasiment l'individu au rôle qu'il doit tenir, avec lequel il lui interdit presque de jouer. Ce n'est pas l'institution mais le cadre de l'interaction qui est ici contraignant » (Giddens, 1987 ; p. 10). Même dans les IT où la prise en charge de l'individu tend à donner au rôle une importance majeure, c'est dans le regard de l'autre au moment de l'interaction que se porte le jugement par le biais de régulations performatives. Ainsi, le cadre de l'expression au moment de son exercice, conditionne le rôle des acteurs en présence. Le cadre est effectivement essentiel à la compréhension des rôles. Il y a des bénéfices à tirer du regard de l'autre (Zask, 2011). La conscience d'être regardé, même si elle n'est pas toujours présente, resurgit à certains moments et confère une importance au rôle de celui qui intervient dans un espace participatif. En cela, on peut considérer que le groupe d'expression est le lieu d'un processus de stratification des cadres d'interaction qui par le truchement démocratique, acquiert la faculté de dépasser le cadre du projet de l'IT. Si les constatations faites sur notre terrain de recherche trouvent écho, chemin faisant dans notre revue de littérature, nous pourrions trouver une légitimité à imposer le cadre de l'expression démocratique au cœur de l'IT.

La mise en scène et la part de spectacle attribuable au groupe d'expression ne sont pas négligeables. En observation, il convient de ne pas confondre les raisons qui poussent un acteur à ajuster son comportement dans un spectacle, avec les raisons pour lesquelles il est pris dans ce spectacle, autrement dit avec les enjeux de l'interaction. « Le jeu ne se réduit pas au spectacle du jeu. Même si la conduite tenue dans le spectacle est très consciente, ce qui se joue c'est la perte ou l'amélioration de sa position. Et ça c'est beaucoup plus important » (Giddens, 1987 ; p. 11). Comme nous l'avons déjà vu, un processus permanent d'apprentissage est indispensable à la pratique participative, laquelle est par elle-même source de savoirs nouveaux. Le cadre d'interaction formalisé de l'interaction est ainsi de nature à transformer l'IT en institution apprenante. Lagoye (1997 ; p. 14) conforte cette position en précisant « qu'habiter une institution, pour tenir son rôle, favorise certaines connaissances sur l'institution elle-même, et pour aller au plus loin une connaissance des légitimations ultimes des gestes que l'on accomplit, ceux-là même qui permettent à l'institution d'être présentée dans certaines situations comme indispensables, nécessaires, utiles au fonctionnement de la société. C'est ce travail d'apprentissage qui constitue l'aspect le plus fascinant d'une approche en termes de rôle. On ne peut généraliser l'approche en

termes de rôle, mais à travers elle, on peut mieux comprendre le rapport d'un individu à une institution. C'est là à mon sens que se trouve l'intérêt de la production de représentations qui sont autant de référents pour l'action, pour savoir ce qu'on fait habituellement quand on est dans ce rôle là ».

Dans une institution, la position s'évalue à l'image de la fonction que l'on occupe dans l'organisation. Le rôle renvoie en revanche à la manière dont on habite la fonction. Le rôle implique une interaction avec l'environnement. Le rôle nécessite un apprentissage de CPS qui facilitent l'adaptation à des cadres différents. Le cadre de l'interaction renseigne sur le rôle que chacun doit tenir et implicitement sur les compétences qu'il est censé détenir ou acquérir. Du processus d'apprentissage des compétences, dépendent les bénéfices que l'on retire de l'interaction, tout comme la capacité de faire évoluer le projet de l'IT.

3.5 Conclusion

L'IT au sens de Goffman conduit à couper certains membres de la « société ordinaire ». Cette action d'exclusion concerne une partie des membres de la société que Goffman appelle les reclus (Bonis, 1973). En régissant leur vie par un règlement adapté au collectif et en répondant à l'ensemble de leurs besoins fondamentaux, l'organisation privatise l'individu et devient totale. Le poids du fonctionnement de l'IT s'évalue par rapport au fonctionnement du monde extérieur. Une lecture conventionnelle d'*Asiles* donne une image de l'IT répressive et coercitive, obscurcissant notre perception des interactions des usagers et des contextes de négociation dans lesquels ils sont ancrés. Dans l'IT traditionnelle, les interactions étaient limitées aux gestes individuels d'adaptation ou de résistance (futile). Dans l'IR, l'accent est plus explicitement mis sur l'autonomisation des membres et leur capacité à agir sur le projet de l'institution. L'IR se « définit comme une structure matérielle, discursive ou symbolique à travers laquelle les membres volontaires cherchent activement à cultiver une nouvelle identité sociale, un nouveau rôle ou statut » (Scott, 2010 ; p. 227). Ceci est interprété positivement comme un processus de réinvention, d'auto-amélioration ou de transformation que Scott qualifie de régulation performative pouvant conduire à l'adaptation du projet de l'institution lui-même. Les IR symbolisent le passage de la coercition au volontarisme par le choix éclairé de l'utilisateur de réinventer son « moi ». Dans les démocraties modernes, le cadre réglementaire contemporain plaçant l'utilisateur au cœur du dispositif en lui donnant la faculté de s'exprimer sur ses besoins fondamentaux, suscite les effets de la réinvention. L'institution peut ainsi l'associer avec le personnel à la recherche de buts qui justifient sa raison d'être.

Aujourd'hui, le terme d'usager, même s'il n'est pas consensuel, fait partie de la grammaire professionnelle dans les établissements d'hébergement puisqu'il est considéré comme celui qui fait usage de l'organisation censée le protéger. Cette appellation vise sans doute à mieux marquer la qualité de service public que les professionnels revendiquent de plus en plus haut et fort dans un contexte de montée des idéologies néolibérales (Ravon, 2005 ; p. 86). Dans l'institution totale, Goffman distingue deux catégories principales divisées entre les reclus et les personnels encadrants. Les reclus, dans un souci de protection d'eux-mêmes, voire de la société, sont contraints à abandonner leurs connaissances antérieures pour mieux appréhender le fonctionnement réglementaire de l'IT. Les personnels encadrants sont quant à eux contraints à tempérer leurs convictions vis-à-vis du matériau humain dont ils ont la charge, en se retranchant derrière le projet de l'institution censé justifier l'ensemble de leurs actes. Plus proche de nous, le concept d'IR met l'accent sur une forme de volontarisme de l'individu à modifier ses perspectives initiales en acceptant de se plier aux règles de l'organisation. Le rôle qu'il joue est donné à voir au regard de l'autre. De cette interaction, dépend la position ou le statut que chacun acquiert.

Toutefois, « l'individu est un être capable de distanciation, c'est-à-dire capable d'adapter une position intermédiaire entre l'identification et l'opposition à l'institution et prêt, à la moindre pression, à réagir en modifiant son attitude dans un sens ou dans l'autre pour retrouver son équilibre. C'est donc contre quelque chose que le moi peut s'affirmer » (Goffman, 1961 ; p. 373). L'acceptation ou l'opposition à l'individu prend la forme d'adaptations particulières au cadre. On parle alors d'adaptations primaires ou secondaires. « Dans le cadre d'adaptations primaires, l'individu collabore à une organisation en participant à une activité demandée dans les conditions requises, sous l'impulsion des motivations courantes ... il se transforme en collaborateur et devient un membre normal de l'institution » (*id.* p. 245). L'adaptation secondaire se caractérise quant à elle par l'utilisation de moyens détournés qui aident l'usager à parvenir à ses fins, tout en rendant la plupart du temps, sa vie plus agréable dans l'organisation. L'opposition radicale au cadre de l'institution peut prendre la forme d'adaptations désintégrant ou d'adaptations intégrées nécessitant un recours aux compétences, qui le plus souvent par leur participation au projet commun, conduisent au changement de l'organisation. La mobilisation d'une compétence collective conduit à faire appel à différentes personnes pour confronter leurs opinions et prendre une décision dans une situation donnée au cours d'interactions (Michaux, 2003 ; Pantin, 2006).

Il existe une distinction entre la position de l'individu dans l'organigramme de fonctionnement de l'institution, c'est-à-dire la place qu'il occupe et le rôle qu'il investit lui permettant de donner vie à sa position. Nous pensons que le rôle se construit sur la base de compétences que chaque partie prenante de l'organisation se doit d'acquérir, voire de renforcer sur la base d'un processus d'apprentissage. En cela, le groupe d'expression peut être de nature à renforcer par un apprentissage évolutif, le rôle de l'individu. Cet engagement lui permet de prendre part sur la base de ce qu'il est, tout en contribuant au projet de l'institution qu'il fait évoluer et en s'adaptant aux multiples cadres de l'interaction présents et futurs. En cela, on peut considérer que le groupe d'expression est le lieu d'un processus de stratification des cadres d'interaction qui par le truchement démocratique, acquiert la faculté de dépasser le cadre du projet de l'IT. Cette seule faculté permettant d'améliorer le quotidien de l'utilisateur dans sa capacité à décider pourrait justifier l'imposition d'un cadre de l'expression démocratique au cœur de l'IT.

4 Conclusion de la partie 1

Cette revue de littérature permet à ce stade conclusif de formaliser une géométrie de nos trois concepts que nous pouvons retraduire ainsi : il existe une contradiction évidente entre l'univers contraint de l'Institution Totale et la volonté démocratique. Cette contradiction trouverait sa résolution si la gestion du processus démocratique s'accompagnait d'un apprentissage partagé de compétences. Le lien entre processus démocratique favorable à l'apprentissage de compétences nécessaires à la réinvention réside dans le pouvoir d'agir partagé entre différents acteurs d'une même institution. C'est ce pouvoir d'agir en collectif qui devient un transmetteur vers la réinvention. C'est cet agencement des éléments conceptuels qui justifie ainsi notre questionnement de recherche. En effet, nous comprenons que notre terrain de recherche devrait, au-delà de ces apports contextuels, nous aider à comprendre comment gérer le processus démocratique qui soutient l'expression des usagers en institution totale, pour qu'il soit cet espace d'apprentissage et de renforcement de compétences partagées avec les professionnels ? Ainsi c'est dans l'appréhension du terrain de recherche que nous observerons des processus qui rapprochés des concepts, mettrons en évidence des mécanismes (Dumez, 2012).

Il existe une forme de complémentarité entre démocratie directe et démocratie représentative. Le système représentatif présente des garanties de stabilité et de progrès de la démocratie. Si le consensus fait partie du processus démocratique il ne saurait faire abstraction des conflits inhérents à la délibération. « En organisant et en pacifiant la discussion, l'institutionnalisation de

ces procédures conduirait au mieux à une version édulcorée de l'expérience démocratique, au pire à une instrumentalisation de la parole citoyenne au service d'un projet politique » (Blondiaux, 2008 ; p. 140). Il convient cependant de ne pas confondre conflit et usage du pouvoir. « Si l'idéal d'absence de pouvoir coercitif n'est pas seulement impossible à atteindre » (Mansbridge et al., 2011 ; p. 67), son usage doit tendre vers un minimum préservant les intérêts de l'autre. Nous pouvons donc écarter l'idée d'un pouvoir partagé irréaliste pour privilégier une forme de pouvoir d'agir permettant à tous les acteurs de grandir au cœur d'un même projet. Nos observations de terrain seront l'occasion de rendre compte de ces conflits, de leur influence sur le processus démocratique, selon que l'on se trouve dans une forme de participation directe ou représentative. Ils nous permettront de décrire comment les acteurs avancent dans un pareil processus tout en préservant une capacité d'innovation et de réinvention.

Observer une institution à but non lucratif induit la prise en compte d'une forme de démocratie plurielle (Laville, 2001) alternant les formes participatives et délibératives. Dans une approche empirique nous pensons comme Fung (2003 ; p. 530), que les associations contribuent fortement au processus démocratique par les bénéfices, la socialisation, l'éducation politique permettant la résistance, la représentation, la délibération et la gouvernance directe qu'elles proposent à leurs membres. Ces fonctionnements génèrent des espaces publics de délibérations contradictoires au sens d'Habermas (1997) qui favorisent la création de l'opinion. En cela, les groupes d'expression des usagers que nous observons dans cette recherche, apparaissent comme des lieux apprenants qui sont en capacité de laisser se réaliser des processus d'enseignement. La mécanique des cadres d'interactions doit nous permettre de décrire les formes diverses des interactions construisant l'expression démocratique imposée dans des contextes d'IT à la contrainte variable.

Prendre part au processus démocratique implique d'acquérir, de développer des compétences propres à la délibération. Agir avec compétences, renvoie à la faculté de mobiliser, d'activer et de combiner plusieurs savoirs procéduraux, expérientiels ou cognitifs, dans une situation donnée. « La compétence n'est pas une addition : considérer la compétence comme une somme ou une simple addition de ressources, c'est raisonner en termes d'assemblage et non pas de combinatoire » (Le Boterf, 2008 ; p. 17). « Une grande partie de ces savoirs ainsi intériorisés au terme du processus de socialisation s'articulent dans des schèmes formés par ces apprentissages, si bien qu'on a à faire dans le domaine politique à des connaissances qui s'organisent de manière cohérente » (Joignant, 2007 ; p. 800). Si les compétences sont individuelles, elles sont aussi collectives dès lors qu'elles s'articulent autour d'un projet commun, celui de l'institution. Ce

sont les compétences formées de connaissances antérieures qui constituent un cadre de référence collectif qui s'apprécie comme la combinatoire des compétences individuelles. « La compétence organisationnelle peut être définie comme une action collective, finalisée et intentionnelle qui combine des ressources et des compétences de niveaux plus élémentaires » (Rouby et al., 2004 ; p. 54) pour créer une valeur ajoutée qui contribue à un projet d'IT qui se réinvente dans sa conception même. La montée en compétences influe sur les attentes de changement et sur une participation élargie au projet qui se réinvente. Par cette actualisation des compétences, l'organisation devient consciente de ses propres besoins de changement, ce qui intéresse au premier plan, le chercheur en gestion. En effet la réussite du processus d'apprentissage de compétences individuelles et partagées tient d'une gestion consciente qu'un groupe d'expression n'est pas un produit figé dans passé, statique pour le moment de la rencontre : *“While I am behaving, the environment is changing because of my behaving, and my behavior is a response to the next situation, which I, in part, have created”* (Follet, 1928 ; p. 63). En cela, la gestion devient opérante en étant adaptative et inventive, capable de partage des responsabilités.

Du point de vue de Mezirow, l'apprentissage transformationnel que favorise la participation au groupe d'expression, est un processus cognitif au cours duquel chaque acteur va donner sens à l'expérience qu'il est en train de vivre. C'est cet apprentissage qui favorise ensuite la transformation de ses perspectives initiales (Duchesne, 2010), développant ainsi des CPS et des savoirs politiques qui doivent être renforcés et/ou enseignés pour faciliter la prise de décision du collectif pour lui-même (Blondiaux, 2007). La réappropriation collective du projet de l'institution permet d'imaginer une perspective de transformation de l'organisation. L'expérience est le moteur de CPS (sociales, cognitives, émotionnelles) favorisant le développement global, les interactions, l'adaptation sociale et la réussite éducative (Lambooy, 2015). Ces éléments sont donc constitutifs de pratiques éducatives proches d'une forme de gestion du pouvoir à développer dans la pratique de chaque professionnel de l'institution, pour qu'en retour, les usagers accèdent au sens critique et à la faculté de faire évoluer collectivement le projet associatif. C'est le double produit de l'information dispensée et de l'interaction dans l'expérience qui produit l'opinion légitime et démocratique (Fishkin, 1995).

À ce stade de notre revue de littérature, nous pouvons nous demander comment gérer le processus démocratique pour qu'il soutienne l'expression des usagers en institutions totales en même temps qu'il favorise un espace d'apprentissage et de renforcement de compétences partagées ? Autrement dit, les compétences acquises dans la gestion du processus démocratique favorisent

l'émergence de l'institution réinventive ? En effet, dans *Asylums* (1961) Goffman décrit l'IT comme un cadre unique, coupant, les reclus, de la « société ordinaire ». Le projet de l'IT et le règlement « privatisent » l'individu en proposant une réponse exhaustive à ses besoins qui favorise toujours le retour à un même cadre unique d'expression. L'IT se fait pesante, répressive et coercitive, ordonnant au reclus de laisser à la porte, ce qui composait son « moi », sa vie antérieure. Les évolutions législatives et sociétales poussent aujourd'hui les IT à se réinventer. La mise à l'écart et la protection de la société qui légitimait les fonctionnements des institutions passées ne suffisent plus. Le reclus, devenu l'utilisateur est placé au cœur du dispositif pour lui permettre d'acquiescer la faculté à décider pour lui-même. Pourtant dans une première approche, rien ne permet d'affirmer que la transition des IT vers les IR implique un réel transfert de pouvoir entre les mains des membres de l'institution, ou si ces derniers sont simplement devenus complices d'une forme plus subtile de contrôle social. Pour Scott, l'IR se caractérise par une « structure matérielle, discursive ou symbolique à travers laquelle les membres volontaires cherchent activement à cultiver une nouvelle identité sociale, un nouveau statut ou rôle » (2010 ; p. 227). Les interactions à observer dans les groupes d'expression ne seront sans doute pas exemptes de régulations performatives. Elles seront propres à révéler la proportion du projet de l'institution assimilé par des usagers, conduits à exercer une forme de contrôle sur eux-mêmes et sur leurs pairs. Au-delà des seules régulations, la montée en compétences collectives que permet le groupe d'expression offre la possibilité à l'organisation de proposer une réponse mieux adaptée aux besoins des usagers et des personnels qui s'y côtoient.

Dans les établissements de protection de l'enfance, l'utilisateur cohabite avec les professionnels, c'est-à-dire le personnel encadrant de l'IT. Goffman oppose ces deux catégories dont l'une doit se démunir de ce qu'elle était au moment de son admission, tandis que l'autre est contrainte par obligation contractuelle, de faire respecter le projet de l'institution. Cet ancrage dans le projet se heurte parfois aux sentiments des professionnels, à l'empathie vis-à-vis du matériau humain dont ils ont la charge. Lorsque les conflits se font jour, c'est souvent le projet de l'institution qui justifie les décisions conduisant au recadrage, c'est-à-dire à un retour au cadre initial. Dans l'IR, le projet tend vers une structure matérielle, discursive ou symbolique à travers laquelle les membres volontaires cherchent activement à cultiver une nouvelle identité sociale, un nouveau rôle ou statut. Le cadrage ne dépend plus de l'unique solution proposée par l'IT, mais d'un processus qui évolue au gré des interactions. « Ceci est interprété positivement comme un processus de réinvention, d'auto-amélioration ou de transformation » (Scott, 2010 ; p. 227).

Au travers de la prise en charge, les identités des usagers sont appelées à être modifiées, adaptées ou réinventées par l'assimilation du discours institutionnel. Néanmoins, le public adolescent qui prend part au processus d'interaction des groupes d'expression, conserve par sa nature, une capacité de distanciation, c'est-à-dire d'adaptation à une position intermédiaire entre l'identification et l'opposition à l'institution et prêt, à la moindre pression, à réagir en modifiant son attitude dans un sens ou dans l'autre pour retrouver son équilibre. C'est donc contre quelque chose que le moi peut s'affirmer (Goffman, 1961). Goffman parle d'adaptations primaires ou secondaires au cadre de l'IT. Pour les premières, l'individu collabore dans les conditions requises, sous l'impulsion des motivations courantes ... Il se transforme en collaborateur et devient un membre normal de l'institution. Il s'agit d'une forme de régulation performative au sens de Scott. Les secondes, prennent la forme de techniques même cyniques, développées par l'utilisateur pour parvenir à ses fins. Les cas d'une opposition franche au cadre de l'institution et à son projet, doivent être envisagés au travers de ce que Goffman qualifie d'adaptations secondaires désintégrant. Celles-ci pourront être surtout observées, dans les établissements où le projet de l'institution est davantage légitimé par la contrainte. D'un autre côté, les adaptations secondaires intégrées qui tiennent compte du projet de l'institution, menacent de se muer en adaptation désintégrant, si celui-ci ne se réinvente pas. L'expression apparaît donc comme un moyen de dépasser le cadre du projet de l'IT. Le processus démocratique imposé aux usagers comme aux personnels, source de compétences nouvelles, apparaît comme un chemin vers un projet d'organisation réinventé dans sa conception et mue par les effets mêmes de la réinvention. Cette mécanique de transformation tient sous réserve que les acteurs soient conscients qu'il ne faut pas seulement un processus démocratique imposé, mais qu'ils font au travers de ce même exercice, un apprentissage qui les concerne aussi. Ces transformations et ces processus de compréhension de ce qui se joue, méritent d'être investigués par le chercheur en gestion.

Dans une approche du processus démocratique induit par les cadres d'interaction des groupes d'expression, il nous faut distinguer la position de l'individu dans l'organigramme de fonctionnement de l'institution, et le rôle qu'il investit pour donner vie à sa position (Lagroye, 1997). Le rôle se construit au travers de compétences que le groupe d'expression est de nature à promouvoir. C'est cette plus-value propre à nourrir le processus démocratique qui caractérise le fait associatif que nous nous attacherons à observer dans les cadres d'interaction. Ainsi l'observation du terrain de recherche rendra compte de processus qui rapprochés des concepts, mettront en évidence des mécanismes (Dumez, 2012) que nous espérons inattendus.

Partie 2 : Réflexion épistémologique et cadre méthodologique de la recherche action

1 Posture constructiviste et recherche action qualitative

Notre fonction de directeur général de l'association de Protection de l'Enfance qui constitue notre terrain de recherche s'inscrit dans le prolongement d'une carrière professionnelle démarrée voici trente années. Dans nos différentes fonctions éducatives, nous nous sommes toujours intéressé aux questions de démocratie associative intrinsèques aux organisations à but non lucratif. Si dans un premier temps nous pensions que l'assemblée générale symbolisait le point culminant de l'acte démocratique, nous avons acquis la conviction, comme praticien mais aussi comme chercheur en immersion observante, qu'elle n'est que le lieu d'assimilation d'un processus plus large, dont les représentations se tiennent en des lieux et à des moments différents.

Par sensibilité éducative, nous avons choisi dans notre recherche, d'observer l'interaction entre usagers et professionnels de la protection de l'enfance. C'est en construisant peu à peu notre travail de thèse que nous avons élargi ces observations à l'interaction entre jeunes ou encore entre professionnels. Bien que des dispositions légales datant déjà de 2002, renforcent le droit à la participation des usagers, l'exercice, comme nous l'avons déjà souligné, ne va pas de soi (Jeager, 2017) pour tous les professionnels. Pourtant nous pourrions envisager que l'apprentissage et la transformation de CPS issues des interactions avec les usagers, pourraient influencer sur les conduites managériales des dirigeants et sur l'adaptation du projet associatif ou de l'institution. C'est par une observation multimodale des groupes d'expression que nous avons procédé à une lecture processuelle et compréhensive des cadres d'interaction. Nous pensons en effet que ce sont ces interactions qui permettent d'interpréter le réel des situations (Girod-Séville, Perret, 1999) mettant en scène la participation.

1.1.1 Une approche constructiviste de la connaissance

Notre travail de thèse se situe dans un courant de pensée interactionniste proche de Becker et plus encore de Goffman, avec « un souci aigu de l'étude de terrain et la volonté de prendre en considération les acteurs sociaux » (Le Breton, 2012 ; p. 46) que nous observons interagir avec les éléments contextuels. Notre démarche conserve le souci d'une approche inductive de la recherche empirique et un intérêt pour « le monde naturel de la vie quotidienne » (Becker et *al.*, 1990 ; p. 2). Comme Becker, nous voulons rendre compte des « effets de sens induits par l'interaction sur le façonnement de l'expérience. Les propriétés « objectives » des faits ou des objets s'effacent devant les significations dont les acteurs les revêtent. » (Le Breton, 2012 ; p.46).

Enfin, à l'image de Goffman que nous mobilisons sur le plan conceptuel et théorique, nous pensons « qu'une étude convenable des interactions s'intéresse non pas à l'individu et à sa psychologie, mais plutôt aux relations symboliques qui unissent les actions de diverses personnes mutuellement en présence » (Goffman, 1974 ; p.8).

Nous choisissons d'opter pour une posture épistémologique constructiviste, dont l'objectif est de contribuer à la construction d'une connaissance nouvelle des formes d'expression dans les associations, tout en développant une intelligibilité tirée des flux de l'expérience humaine. Notre démarche vise à analyser et à expliquer la structuration des interactions dans un cadre processuel pour aider la communauté scientifique et celle des professionnels du secteur associatif à une meilleure compréhension (Charrière, Huault, 2001) des enjeux du processus d'expression démocratique dans les IT. Pour le travail de terrain, comme dans notre quotidien, nous nous trouvons immergé dans un contexte d'observation, en cherchant à développer une intelligence de contexte qui s'imprègne du langage des acteurs et fait preuve tout autant d'empathie que d'opportunisme méthodologique (Hudson, Ozanne, 1988). Nous rejetons bien entendu l'hypothèse ontologique d'une réalité du réel et restons attaché à la construction de la connaissance puisque les conditions et les processus d'émergence de la réalité observée, plus que son statut de « vérité », nous apparaissent fondamentaux (Charrière, Huault, 2001).

Dans notre collecte de données empiriques, nous observons des phénomènes (Ayerbe et *al.*, 2007) d'interactions nées d'un construit social, le groupe d'expression des usagers, prenant la forme d'un espace de gestion du collectif. Dans ce cadre, la cognition incarnée de l'animateur, en ce qu'elle révèle les compétences dont il dispose et qui se modifient au gré des expériences que nous avons pu comparer, constitue à elle seule un objet d'analyse praxéologique. Les échanges que nous avons avec les administrateurs, les cadres et les usagers avec qui nous entretenons aussi une relation professionnelle, nous permettent de co construire des problèmes soumis à des processus d'assimilation-accommodation (Piaget, 1970). Par des itérations répétées entre théorie et terrain et une démarche de recherche plus articulative que cumulative, nous inscrivons notre recherche en gestion dans les réflexions de Piaget.

1.1.2 Une recherche en action

Notre fonction de gestionnaire appelé à piloter un groupe de cadres d'où sont issus les animateurs des groupes d'expression, facilite une démarche de recherche. On peut ainsi considérer qu'il y a non-séparabilité entre nous-même et notre objet de recherche (Gavard-Perret et al., 2012). Les

modélisations que nous proposons dépendent de notre système de représentations lié à notre projet, à notre culture, à notre contexte. L'observation du terrain de recherche initié dès le début de notre parcours de thèse a facilité le recueil d'un matériau empirique qui pouvait certes nous questionner, mais risquait de nous livrer à l'interprétation du professionnel que nous sommes. La revue de littérature que nous avons conduit concomitamment au recueil du matériau, en explorant différents concepts qu'il nous a fallu parfois abandonner pour sélectionner les plus pertinents, nous a fait progresser dans notre réflexion et nous a prémuni du risque de subjectivité. Nous sommes cependant resté vigilant à ne pas nous laisser happer par une forme de circularité source d'un assemblage maladroit entre matériau et théorie. « La démarche ne consiste donc pas à confronter une théorie à des faits ... La relation n'est pas une relation dyadique entre une théorie et un ensemble de faits, c'est une relation au moins triadique entre plusieurs théories et un ensemble de faits » (Dumez, 2012 ; p. 31). Par cette méthode de travail, nous avons réussi, à l'image du maçon, à ériger un mur de connaissances fait de blocs inégaux aux formes parfois inattendues. En appréhendant les effets du mortier théorique nous sommes davantage parvenu à décrire des mécanismes qu'à définir une théorie générale applicable à nos champs d'observation.

Pour notre recherche action, l'observation qualitative des groupes d'expression se fait par le décryptage d'enregistrements effectués à l'aide d'une webcam rendant compte des interactions et de la participation matérialisées dans un réel observable donc dans une ontologie réaliste empirique. Si une démarche positiviste nous aurait permis d'observer les faits de manière empirique, d'établir les lois immuables entre faits observables et de les mesurer scientifiquement (Gavard-Perret et al., 2012), l'immersion constructiviste et la recherche en action continue, c'est-à-dire adaptable au contexte, nous permet de construire le savoir à partir de l'interaction. Afin d'éviter un biais induit par notre présence et notre position hiérarchique dans l'association, susceptible de modifier le réel, les cadres animant les groupes d'expression sont chargés de l'installation et de la manipulation du matériel d'enregistrement. C'est donc en toute neutralité et *a posteriori* nous décrypterons les enregistrements qui constituent le matériau mis à notre disposition. « L'observation naturaliste est ici un exercice imposé. Pas question de prendre des notes à la va-vite, ni de les forcer dans des schèmes explicatifs et interprétatifs, et encore moins de s'en tenir à des récits après coup, à froid, sur ce qui s'est passé. L'idéal, quand des problèmes éthiques et juridiques n'y mettent pas un cran d'arrêt, est de « tout » enregistrer, en audio et vidéo, le cadrage du magnéto ou de la caméra étant moins appauvrissant que celui du carnet de notes » (Cefaï, 2012 ; p. 246). Pour reprendre les termes de notre introduction générale, nous chercherons à inclure la « description et la narration, présenterons les acteurs, leurs actions et interactions, leur gestuelle, leurs discours et interprétations et mettront en évidence des

mécanismes sous-jacents aux dynamiques et processus » (Dumez, 2011 ; p. 56). Il nous semble que notre positionnement épistémologique appelle un recueil qualitatif de nos données pour lequel la recherche action apparaît comme une méthode appropriée de collecte et de traitement. La recherche action servira de cadre à nos investigations qualitatives et facilitera la mise en œuvre de stratégies visant à une meilleure compréhension du processus d'apprentissage dans les groupes de participation. Au travers de nos observations, nous analyserons la pertinence de l'extension du fait particulier à un ensemble plus vaste.

1.1.3 Entre recherche action et recherche intervention

Le concept de recherche action que l'on attribue à Lewin apparaît simple, selon l'auteur, dès lors qu'il réunit 3 caractéristiques :

1. La recherche devrait être menée en collaboration avec les individus,
2. La recherche ne devrait plus être faite en laboratoire mais en milieu naturel,
3. Avant et après chaque phase d'intervention, on devrait mesurer les attitudes et les comportements des individus.

Le chercheur doit conserver une position distanciée du terrain, en étant suffisamment impliqué dans la volonté de changement. Pour cela, il convient d'observer cinq principes :

1. Que le changement soit l'objectif de la recherche,
2. Qu'il y ait itération entre le terrain et la théorie,
3. Les acteurs du terrain doivent participer au diagnostic et à la mise en œuvre,
4. La volonté de participation de tous les acteurs doit être de mise,
5. Il doit y avoir une contribution scientifique à l'action sociale et c'est en groupe que se décident des changements.

La recherche action conduit le chercheur à intervenir de manière active avec pour objectifs de produire du changement, d'atteindre un but pratique en produisant de l'information nouvelle. On contribue de ce fait à l'élargissement des connaissances scientifiques du terrain de recherche. Nous pensons comme Moisdon (2010 ; p. 213) qu'il n'est possible d'appréhender le fonctionnement d'une organisation « qu'en y pénétrant, en y intervenant et par conséquent, en la modifiant ». Enfin, il faut remarquer que tout processus de recherche expérimentale ou sur le terrain, engendre un processus de communication (Watzlawick et *al.*, 1972), ayant des effets pragmatiques aussi bien sur les participants que sur le contexte social de la recherche.

Lorsqu'il nous est donné d'intervenir directement auprès de groupes composés d'administrateurs et de cadres de l'association (organisation de séminaire, entretiens avec les directeurs / animateurs), nous sommes parfois conduit à faire cohabiter plus encore nos fonctions de chercheur et de gestionnaire de l'organisation. Ainsi la réflexion que nous faisons naître de nos sollicitations se mêle à notre responsabilité professionnelle à faire évoluer les pratiques de nos collaborateurs. En cela, il peut nous arriver de recourir à une méthodologie plus proche de la recherche-intervention. « Les méthodes de recherche-intervention s'inscrivent dans une triple perspective : décrire, expliquer et transformer l'objet de recherche pour mieux le connaître ... L'acte de transformation de l'objet de recherche est explicitement recherché comme source de connaissance » (Moisdon, 1984, Lewin, 1997 *in* Krief et al. 2013 ; p. 213). « On parle là de démarches interactives » (Girin, 1986).

1.1.4 Le protocole de la recherche action

Un protocole de la recherche actions comprend différentes phases qu'il convient de rappeler. On peut pour cela se référer aux phases répertoriées par Susman (1983), Kemmis et Mc Taggart (1988) :

- L'identification du problème (dans notre cas, l'expression des usagers et leur inclusion dans le processus démocratique associatif),
- L'établissement d'un plan d'action (dans notre cas, une observation de différents espaces discursifs associatifs : groupes d'expression des usagers, une étude des comptes rendus de ces différentes instances, des échanges avec un groupe extérieur à notre terrain, composé de dirigeants associatifs, des entretiens approfondis avec les participants aux espaces discursifs, le recueil de données secondaires contenues dans différents comptes rendus institutionnels au cours des trois dernières années),
- La mise en place d'un plan d'action (dans notre cas, des essais/erreurs de modifications des fonctionnements des espaces discursifs),
- Une évaluation des effets de l'action (dans notre cas, des échanges avec le groupe de dirigeants *ad hoc*),
- Communication des conclusions et valorisation de la recherche (dans notre cas, une convention établie avec une fédération associative intéressée par la promotion de la démocratie dans les associations).

1.1.5 Quels sont les véritables objectifs de la recherche qualitative inhérente à la recherche action ?

Il existe une dualité entre explication et compréhension des phénomènes. Celle-ci a été théorisée par Dilthey au XIX^e puis reprise par Weber et Popper. L'objectif est de développer une recherche objective mais surtout compréhensive. Il s'agit de comprendre comment les individus observés pensent, parlent, interagissent avec un contexte, dans une modélisation des cadres de l'expérience. Dans l'approche qualitative, l'approche est essentiellement centrée sur l'individu et les interactions largement développées précédemment. Ainsi, la recherche qualitative suppose de voir les acteurs penser, parler, agir et interagir, coopérer et s'affronter. Si l'on ne perçoit pas les actions quotidiennes, répétitives, les routines, la créativité de l'agir, les évolutions, les déplacements, les ruptures dans les pratiques, la recherche qualitative perd tout son sens (Dumez, 2010 ; p. 39). L'approche initiée par Goffman nous incite prioritairement à des descriptions riches, à répondre aux questions du « comment » et du « pourquoi » d'une situation observée. Pour illustrer ce propos, nous reprenons les arguments de Yin (2012 ; p. 5) cités par Dumez.

« Les études de cas sont pertinentes lorsque que votre recherche porte sur une question descriptive. Qu'est-ce qui se passe ou cela s'est-il passé ? - ou sur une question explicative - « Comment ou pourquoi quelque chose s'est-elle produite ? Comme exemples contrastés, les méthodes alternatives de recherche sont plus appropriées pour aborder deux autres types de questions : l'efficacité d'une initiative à produire un résultat particulier (expériences et quasi-expériences abordent cette question) et la fréquence des événements (réponses à cette question). Cependant, les autres méthodes ne sont pas susceptibles de fournir les descriptions riches ou les explications perspicaces qui pourraient découler d'une étude de cas. »

Chaque fois, les acteurs observés dans le cadre de la recherche action doivent être pensés dans un contexte, une situation, un cadre d'interaction nous dirait Goffman. La recherche action implique donc un recueil de données qualitatives dans une visée compréhensive objectivée par Yin (2012) :

- Des observations directes,
- Des entretiens,
- Des analyses documentaires,
- Des immersions participantes,
- Des artefacts physiques prenant la forme de données permettant de comprendre les mécanismes de fonctionnement d'une organisation.

La croisée de toutes ces données facilite au gré de recoupages une compréhension fine des interactions qui laissent émerger les leviers du changement.

1.1.6 La détermination de l'unité d'analyse ou du champ que l'on veut observer

Pour toute recherche action, il est indispensable de repérer quelle sera notre unité d'analyse même si ce type de recherche ne doit pas nous interdire des boucles de type, essais/erreurs, au gré des investigations menées. Yin nous offre à ce titre quelques repères permettant de cibler ces unités d'analyse que nous avons adaptées à notre terrain de recherche. À l'image de Newman (1987) on peut parler ici de *critical incidents* :

- Le renouvellement d'une organisation majeure,
- La création et l'efficacité confirmée d'une nouvelle procédure,
- La découverte de nouveaux process efficaces,
- Une élection critique de nouvelles instances,
- Un changement d'implantation ou la survenue d'une catastrophe significative,
- Bref, tous éléments remarquables susceptibles de marquer la vie de l'organisation.

La recherche qualitative permet avant tout d'analyser l'action en situation réelle, qu'il convient de mettre en tension avec un problème scientifique au sens de Popper. C'est-à-dire une tension entre savoir et non savoir. La restitution des résultats sera garante d'une collaboration active facilitée dans la suite de la recherche (Girin, 1986). Elle participera aux exigences de réflexivité, c'est à dire à la manière dont le chercheur rend compte de ses activités, notamment vis à vis des praticiens, et intègre leurs réactions (Levy-Tadjine et *al.*, 2012). Dans notre cas, le groupe de praticiens sera constitué de dirigeants associatifs membres d'une fédération d'associations de protection de l'enfance.

C'est notre position de dirigeant du secteur associatif qui nous a progressivement conduit à envisager comme champ d'observation empirique, le terrain de notre association comme lieu d'observation. Une observation qui, compte tenu de notre fonction, nous oblige à une distanciation par rapport au réel observé, tout en étant participante, avec la volonté de changer, voire d'améliorer la qualité des pratiques de gestion et les processus de fonctionnement démocratiques des organisations à but non lucratif. Toutefois, si notre expérience du champ d'analyse est conséquente, celle-ci ne peut indéniablement être appréhendée sans références conceptuelles et théoriques servant de fondations à notre projet de recherche.

1.1.7 Conclusion

Notre culture, notre histoire et le contexte dans lequel nous développons notre recherche nous pousse vers une posture épistémologique constructiviste. Les connaissances génériques tirées d'un matériau empirique contiennent des informations de sources diverses. La recherche action ou recherche active ou bien encore recherche en action, a pour vertu de fournir un cadre théorique dans lequel s'inscrivent nos interrogations, tout en délimitant nos modalités d'intervention. Au travers de l'immersion du chercheur et de sa participation aux actions, cette méthode facilite la reformulation des concepts en initiant une remise en question de l'observant et des observés. Associée à la recherche qualitative, la recherche action nous conduit à répondre aux questions du « pourquoi » et du « comment » par une unité d'analyse que nous avons définie dans le champ démocratique des associations. Elle facilite ainsi une reformulation des idées. La recherche action permet de considérer des situations particulières sous un jour différent, laissant émerger de nouvelles possibilités de faire face aux exigences de la pratique quotidienne (Catroux, 2002). L'approche multimodale de notre sujet au prisme de la théâtralité et des travaux de Goffman (le sociologue marcheur immergé, se déplaçant sans cesse pour les besoins de son observation) nous conduit tout naturellement à retenir une méthode de communication active et qualitative de recueil des données pour une meilleure compréhension des phénomènes observés. De la qualité de ces observations et de la distance que nous garderons vis-à-vis du réel observé, dépend la justesse des propositions d'amélioration que nous pourrions formuler, tester, évaluer et promouvoir.

2 Une méthodologie d'approche multimodale au prisme de la théâtralité et d'une lecture processuelle des cadres d'interaction

L'approche multimodale se caractérise par quatre axes :

- elle se base sur des données naturalistes, au travers de captures d'activités sociales dans leur contexte ordinaire,
- l'observation porte sur l'ensemble de la scène et dépasse le seul regard porté sur les acteurs,
- elle considère non seulement les gestes, mais une diversité de dimensions corporelles,
- l'observation est replacée dans des contextes plus larges, celui de l'institution, celui des acteurs, qui produisent le sens de l'interaction.

L'approche multimodale de l'interaction ne concerne pas uniquement les gestes et les positionnements du corps, mais implique la nécessité de décrire les regards des participants et l'espace interactionnel mis en scène par les gestes des acteurs en présence (Goodwin, 2003 ; Kendon, 2004 ; Mondada, 2005). Ces gestes sont des mouvements qui prennent sens avec la parole. Ils sont effectués principalement avec les bras et les mains, mais ne sont pas limités à ces parties du corps (McNeill, 2006).

L'observation sous l'angle de la théâtralité, de groupes d'expression des usagers en situation et en interaction est une technique fonctionnelle qui va nous guider dans nos décryptages scéniques. Pour Goffman (1991 ; p. 91), « la situation s'entend comme toute zone matérielle. De n'importe quel point duquel deux personnes ou plus, se trouvent mutuellement à portée de regard et d'oreille. » La situation pousse les acteurs à se demander ce qui se passe ici et maintenant et à mobiliser des cadres d'interprétation. Pour Blumer (1969), la réalité est faite de situations et la signification des situations dans laquelle est immergé l'acteur social, influence ses actions ultérieures. Il est ici question d'un rôle joué par le cadre de la représentation. La forme et l'organisation du groupe d'expression constituent un cadrage primaire que chaque participant est en mesure d'identifier. C'est par ce cadrage de la situation qui soutient principalement les opérations de transformation à l'œuvre, que l'expérience trouve sa signification. La modalisation processuelle de cadres secondaires par le jeu, donne son statut à une réalité éprouvée (Cefaï, et *al.*, 2012) qui s'adapte tout au long du processus d'interaction.

Il existe des conflits d'interprétation et de cadrage entre acteurs qui au travers de la sociologie interactionniste développée par Goffman, impliquent les acteurs de la situation eux-mêmes, les dirigeants, les règles et l'organisation appelée à s'adapter (Journé et *al.* , 2008), voire à se réinventer. Les sciences de gestion trouvent ici un intérêt non négligeable à mobiliser le concept de théâtralité pour éclairer les gestionnaires des organisations à buts non lucratifs. Appréhendé comme un espace de gestion, l'intérêt du groupe d'expression ne tient pas tant dans le degré de précision à rendre compte d'une réalité objective mais plutôt dans la capacité à étayer le processus de construction de sens dans les organisations (Mourey, 2017).

En cela, l'approche initiée par Goffman nous semble intéressante dans notre démarche méthodologique. Dans la partie de son œuvre basée sur la dramaturgie, Goffman nous livre les clés d'une observation éclairée de ces temps d'échanges et d'interactions qui rythment le processus démocratique dans une institution. L'appréhension d'un groupe d'expression expérimentant l'exercice participatif ou représentatif, renvoie à une perspective situationnelle dans laquelle il convient de décrypter ce dont un individu est conscient à un moment donné, que ce moment mobilise d'autres individus, et qu'il ne se limite pas nécessairement à l'arène co-

pilotée de la rencontre de face à face (Goffman, 1991). L'observation nécessite donc d'observer la scène par le détail, d'alterner par une capture grand angle qui devront être resituées dans un contexte donné et propre à chaque institution observée.

Pour étayer notre propos, nous développerons notre sujet en trois temps, reprenant les métaphores employées dans les différents travaux de Goffman. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la métaphore théâtrale décrivant par la façade, le décor et les coulisses, les lieux dans lesquels l'acteur donne à voir à son public. Si la dramaturgie nous séduit particulièrement, nous voulons préciser que ce concept n'est pas le sujet de notre thèse en gestion. Toutefois, son développement nous assurera de l'emploi d'une grammaire commune à l'ensemble des parties de cette thèse, la métaphore des rites et de la construction du « moi » mettant en évidence la cohérence entre l'individu et l'acteur en représentation. Enfin, c'est par la métaphore cinématographique, celle des cadres d'interaction, que nous regarderons comment cette cohérence de la situation s'inscrit dans un ordre processuel ancré dans un avant, un après, un ailleurs et une logique de situation qui rend compte d'un fonctionnement démocratique en formation. « Le changement organisationnel induit par la pratique démocratique de telle ou telle institution ne s'appréhende pas en des termes d'impact, de succès ou d'échec mais, bien plus, au travers des effets pratiques induits par les nouvelles médiations permises entre interprétation et interactions » (Mourey, 2017 ; p. 62).

2.1 La métaphore théâtrale

Pour cette première métaphore, les ouvrages de références sont deux tomes écrits par Goffman intitulés « La mise en scène de la vie quotidienne ». Nous nous attarderons particulièrement sur « La représentation de soi ». Dans ces observations, Goffman ne cède pas à la facilité du transfert des notions et puise des ressources conceptuelles dans les métaphores de « scène », « public », « personnage », « rôle », « coulisse », « mise en scène », etc. (Corcuff P., 1995). C'est à l'aide de cette sémantique que nous abordons chaque retranscription vidéo des groupes d'expression. Il nous sera possible de rendre compte par le détail, des cadres de référence dans lesquels vont se succéder les interactions.

2.1.1 La continuité processuelle entre les coulisses et la scène

Dans les situations de face à face, Goffman considère que l'on a chaque fois à faire à un acteur qui mène une représentation face à un public. Goffman différencie les expressions directes, comme le langage verbal, des expressions indirectes relevant plus des gestes et de la posture que

nous abordons dans une approche multimodale. Dans ce contexte, les éléments matériels tels que les vêtements, le mobilier ou la décoration ont une importance toute particulière. Il nous renseigne sur la signification du cadre primaire comme sur la fonction de chaque participant à la scène ou encore sur la manière dont il habite le rôle qui lui revient. Il s'agit pour l'acteur, de proposer au travers d'un objet de médiation, une continuité dans l'interaction qu'il a à l'autre. Sur un premier plan, si la représentation est réussie, le ou les acteurs, leur(s) activité (s) et leurs public(s) seront considérés comme de qualité ou crédibles. Sur un deuxième plan, l'appréciation portée sur l'interaction peut se diffuser à l'ensemble des personnes présentes, chacune devenant à son insu, le représentant d'un collectif. Ainsi, toute représentation contribue à produire un sentiment de réalité (Nizet, Rigaux, 2014). Goffman distingue, en contrepoint des « rôles de production ou de réception ». Le rapport entre émetteurs et récepteurs montre comment le cadre primaire s'organise en pratique. « Les intervenants se disposent ainsi autour de la personne abordée, recréant les conditions de possibilité d'une forme d'entre soi intime dans l'espace public » (Cefaï, 2012 ; p. 251) du groupe d'expression. Dans l'activité de cadrage, l'instanciation {c'est à dire l'avant et l'après scène – les coulisses} prend une part importante dans la production de sens.

Si l'on devait caractériser la perspective dramaturgique de Goffman, c'est par la continuité du processus de cadrage ou biographique des individus qu'il faudrait s'y prendre. L'idée de continuité, de processus est suggérée par l'emploi de la métaphore théâtrale. Ainsi, lorsque l'auteur évoque la scène sur laquelle se déroule la représentation, il s'empresse de parler des coulisses dans lesquelles d'autres interactions passées auront un impact sur le présent et par conséquent sur le futur. En cela, la mise en scène de la vie quotidienne, s'aborde comme un processus continu. La scène comme les coulisses sont définies comme des régions c'est à dire pour Goffman (1973 ; p. 29), « Tous lieux bornés par des obstacles à la perception, ceux-ci pouvant être de différentes natures ». La définition de ces lieux donnés à la représentation, permet aux acteurs de focaliser l'attention sur ce qui se passe dans l'interaction, dans notre cas, le groupe d'expression. Bien que prenant part à un avant et un après, chaque acteur endosse un rôle de circonstance au moment de la représentation. Pour autant, la même scène capturée dans des institutions différentes, dépendra du caractère total du projet, du niveau de tension entre participants, de groupes ad hoc au sein desquels se préparent les interventions ou encore de l'approche participative ou représentative de la démarche... Ces éléments auront un impact sur le sens et sur notre perception de la réalité, comme du processus de cadrage de l'interaction. De toute évidence, le contrôle des coulisses joue un rôle important dans le processus de « contrôle

du travail » par lequel les acteurs cherchent à se protéger des contraintes du milieu environnant (Goffman, 1973).

L'approche théâtrale est une métaphore employée sciemment par Goffman. Cela nous conduit à préciser qu'il existe une différence fondamentale entre la représentation qui nous est donnée à voir au théâtre et la réalité des interactions de la vie quotidienne. Les acteurs des groupes d'expression y sont en représentation et se conduisent, lors de rencontres ritualisées et organisées, différemment que dans la vie quotidienne de l'établissement. La représentation donnée à voir à des spectateurs à une assemblée est codifiée. Ainsi, le public est-il venu volontaire, assister au spectacle. Son comportement va donc répondre à des codes prédéfinis par la situation et normalement connus de tous : respect des acteurs, silence pendant la représentation, patience, etc... lesquels font appel à des compétences sociales. La vie quotidienne est quant à elle faite d'imprévus permanents qui nécessitent une adaptabilité constante de l'acteur et du ou des publics mobilisant davantage compétences cognitives et émotionnelles. Nous allons donc nous servir de la métaphore théâtrale comme d'un « instrument heuristique qui permet de se distancier des relations ordinaires et d'en décrire certaines caractéristiques » (Thura, 2012 ; p. 577). C'est de cette façon que peut être révélée la cognition incarnée par les mouvements de corps qui constituent une forme de passerelle entre la stratégie des acteurs en représentation (Gylfe et *al.*, 2015) et le processus de participation initié dans les groupes d'expression.

Pour mener à bien sa représentation, l'acteur dispose également d'un appareillage symbolique que Goffman appelle la façade composée d'éléments immuables et adaptables :

- Le décor,
- La façade personnelle : vêtements, sexe, âge, couleur de peau, corpulence, mimiques,
...

Ces éléments sont la plupart du temps convergents. Quand l'un d'entre eux diverge, il attire alors une attention toute particulière. Les acteurs et leur public se mettent mutuellement en scène en idéalisant les valeurs associées à certaines positions sociales. Dans certains cas, il s'agit de se concrétiser soi-même en accordant de la considération au partenaire de l'interaction.

2.1.2 La maîtrise des impressions et le jeu de l'acteur

Dans cette mise en scène, l'essentiel n'est pas de savoir ce que l'acteur « est vraiment » mais de comprendre comment il produit une impression sur l'autre qui lui tiendra lieu de réalité et

comment cette impression se prolongera dans la durée. Le public qui n'a pas accès à la vérité intérieure de l'acteur, se contentera de ce qu'il laisse voir. Mais, si les acteurs construisent leurs actions à travers un processus continu de définition et d'interprétation, la réalité peut agir sur eux, indépendamment de cette définition de la situation. Ce trait de résistance trouve sa source dans un des trois domaines de la réalité, le domaine physique, psychologique ou social (Blumer, 1969). L'issue de l'interaction bien qu'incertaine s'équilibre par la maîtrise des impressions guidées par des micro-stratégies des interactants cherchant à maintenir une image positive (Labrecque – Lebeau, 2017). De cette incertitude découle la nécessaire adaptabilité des cadres d'interaction.

Goffman s'est intéressé aux efforts déployés par l'acteur pour maîtriser les impressions qu'il donne à voir. Le risque de passer du contrôle des impressions à la manipulation existe bel et bien. Ainsi, l'acteur est en mesure de projeter, selon son intérêt, l'image qu'il veut donner de lui et de son activité. Cette approche renvoie au rôle en situation, tel que nous l'avons abordé dans la revue de littérature. Cette posture peut être qualifiée de cynique ou bien relever d'un exercice de gestion pour l'animateur. À l'opposé, l'acteur peut être pris à son propre jeu, lui-même dupe de la représentation qu'il donne. On est proche ici de la *métaphore du jeu*, où l'essentiel est dans le contrôle de l'information, avec tous les camouflages, les faux-semblants, les manœuvres diverses auxquels cette métaphore renvoie. On peut alors parler de métaphore du jeu au travers du contrôle de l'information, des mensonges, des duperies qui peuvent être déployés par l'acteur pour se camoufler à son public ou simplement pour atteindre un objectif de gestion. Goffman met ainsi l'accent sur les impressions, sur les apparences émanant du jeu de l'acteur. Se pose ici la question de l'adhésion de l'acteur à son propre rôle, donc de sa sincérité, ou de la distance qu'il met par rapport à ce rôle dans une situation donnée. Cette question est traitée notamment dans la *Présentation de soi* et dans l'article *Role distance* (Goffman, 1961), ou encore dans *Stratégic Interaction* dans lequel Goffman met plus l'accent sur le « côté égoïste et calculateur » de l'individu dans l'interaction. Pour Goffman (1973 ; p. 237), ce sont les impressions qui comptent davantage que la « réalité ». C'est ce qu'il souligne dans un passage de *La Présentation de soi* : « En tant qu'acteurs, les individus cherchent à entretenir l'impression selon laquelle ils vivent conformément aux nombreuses normes qui servent à les évaluer, eux-mêmes et leurs produits. Parce que ces normes sont innombrables et partout présentes, les acteurs vivent, bien plus qu'on ne pourrait le croire, dans un univers moral. Mais, dans la mesure où ce sont des acteurs, ce qui préoccupe les individus, c'est moins la question morale de l'actualisation de ces normes que la question amoral de la mise au point d'une impression propre à faire croire qu'ils sont en train d'actualiser ces normes. Leur activité soulève donc bien des questions morales, mais en tant

qu'acteurs ils ne s'y intéressent pas d'un point de vue moral : ils sont, sous ce rapport, des boutiquiers de la moralité ».

Cette analyse du jeu de l'acteur faite par Goffman peut être contestée. Ainsi, selon Sennett (1979) l'attention portée aux performances de l'acteur manquerait le caractère pivot de son jeu, susceptible de projeter le spectateur dans un ailleurs, d'activer son imagination. Comme le soutient Schaeffer (1999), on accepte qu'être pris au jeu ne signifie pas pour autant adhérer aux croyances associées aux représentations proposées. Être pris au jeu, c'est vivre une expérience d'enchantement sans pour autant en être dupe. Lorsqu'il y a rupture en cours de représentation de la définition commune acceptée par tous, on considère qu'il s'agit d'une fausse note ou d'un faux pas. Chaque participant peut alors éprouver un malaise ou une gêne liée à la rupture de la réalité commune. Le groupe auquel appartient l'acteur fautif est également impacté dans sa réputation. C'est le « moi » de l'acteur qui se fissure. Goffman (1973 ; p. 230) précise : « lorsqu'une rupture se produit, il arrive qu'elle détruise l'image de soi autour de laquelle la personnalité de l'acteur s'est édifiée ». « L'interaction est une célébration du social : la société soutenue par le comportement des individus, exerce sur leur image une pression rendue possible par le besoin de confirmation et de reconnaissance qui les anime » (Bonicco, 2007 ; p. 129). Ainsi l'acteur, ne sauve la face que si son propre jeu est ratifié dans le regard de l'autre. En cas de défaillance, il peut se produire des échanges réparateurs incluant connivence entre l'acteur et son public visant à rétablir la continuité. La poursuite de l'interaction modalise de nouveaux cadres qui nourrissent le processus engagé. La signification ou le sens donné aux cadres d'interaction évolue en même temps que les interactants font preuve d'adaptabilité.

2.1.3 L'unicité du moi et des situations soumis à l'ordre social

Pour Goffman, chaque acteur dispose d'une multiplicité de moi qui se renouvelle de façon processuelle à chaque interaction et varie en fonction de chaque cadre d'intervention. Goffman ne s'attarde pas sur les expériences passées et sur l'histoire commune des acteurs en présence. L'observation se situe dans l'instantanéité. Pourtant, l'interaction par définition, n'est pas une activité solitaire, une idée de la conduite humaine centrée sur cette idée ne se focalise pas sur des actes isolés d'individus mais sur le développement de l'action collective, sur la façon dont les gens agissent ensemble pour créer une activité qui devient quelque chose à quoi ils ont contribué (Becker, 2004). Plusieurs auteurs reconnaissent la multiplicité du « moi » dans les travaux de Goffman mais mettent en évidence une dissonance avec un « moi » unique auquel il peut parfois faire référence. Il nous semble cependant possible de soutenir l'unicité du « moi » transversal

aux situations ancrées dans le processus interactionniste. Ainsi, nous considérons à l'instar de Goffman, que les situations s'inscrivent dans un processus et que la précédente influe sur le déroulement de la suivante. Le cadre d'interaction est susceptible d'évolution, de perturbation ou encore de réajustement faisant davantage appel à une plasticité du *moi* qu'à la survenance de *moi* différents. Cela implique une corrélation entre situation et évaluation de l'acteur. La première est fonction de la seconde : l'interprétation des individus, dépendant à la fois de leur personnalité et des circonstances extérieures, constitue le sens de chaque événement. La situation compose un ordre de réalité autonome, une strate ontologique consistante obéissant à ses propres règles (Cefaï, 2012).

Si l'acteur ne précède pas la situation, il influe tout de même sur son déroulement en se conformant à un ensemble de règles ou de conventions sociales. Ainsi, pour Goffman (1974), l'ordre de l'interaction, est un « ensemble de normes morales qui régule la manière dont les gens poursuivent leurs objectifs ». Nous comprenons que les règles de l'interaction constituent une identité individuelle sacrée. La sacralisation de la *face* individuelle contribue au respect de l'ordre social. En sauvant la *face*, les hommes sauvent la situation. Selon Blumer (1969), chaque individu aligne son action sur celles d'autres individus en s'assurant de ce qu'ils font ou de ce qu'ils ont l'intention de faire, c'est-à-dire en comprenant la signification de leurs actes. Lorsqu'il y a désordre dans l'interaction, la réalité du *moi* individuel s'en trouve atteinte. Goffman ajoute que lorsque « l'illusion de réalité se brise, la minutie du système social qu'avait créé la rencontre se désorganise, les participants se sentent déréglés, irréels, anormaux ».

L'ordre de l'interaction est avant tout processus métaphorique de production des cadres que Blumer nous propose de formuler ainsi :

1. Les êtres humains agissent envers les choses sur la base du sens qu'elles ont pour eux,
2. La signification de ces choses dérive et émerge de l'interaction avec autrui,
3. Le sens est traité et modifié par un processus d'interprétation auquel a recours la personne qui a affaire à celle-ci. D'abord, l'acteur s'indique à lui-même les choses envers lesquelles il agit, ensuite en vertu de ce processus de communication avec soi-même, l'interprétation devient une affaire de traitement de sens.

2.1.4 Goffman entre microsociologie et macrosociologie

Comme on l'a vu précédemment, Goffman, pour tout sociologue qu'il est, procède à des observations de l'interaction sous l'angle de la microsociologie. Or pour Goffman, la frontière entre micro et macro reste floue. L'une peut influencer sur l'autre et inversement, tout autant que

chacune d'entre elles peut se suffire à elle-même. En revanche, pour Giddens (1988), l'universalité de l'ordre de l'interaction est discutable et il est nécessaire d'analyser comment les transformations globales modifient les interactions, et sont modifiées par elles. On peut retenir des travaux de Goffman, la volonté de mettre en évidence un *moi* superficiel, témoin du jeu qui se noue dans l'interaction en face à face de différents acteurs. Lorsque l'on resserre le cadre de l'observation, ces *moi* peuvent être discontinus et il n'apparaît pas nécessaire de vouloir leur donner une unicité. Pour autant, lorsque le cadrage s'élargit, une continuité du *moi* peut être observée à la faveur d'une instanciation de la situation qui produit du sens. C'est par exemple le cas du jeu observable dans une forme de cognition incarnée des acteurs en présence dans les groupes d'expression. Au gré de l'interaction, les cadres se modalisent, se superposent et se succèdent dans un processus qui renseigne sur la capacité qu'ont les acteurs de croire en la faculté du groupe d'expression d'influer sur le projet de l'IT. La qualité des travaux de Goffman sur l'interaction n'est plus à démontrer. Du point de vue des sciences de gestion, la sociologie interactionniste apporte une grille de lecture à la conduite d'une gestion de l'organisation. L'élargissement du cadre primaire observé, permet d'intégrer à la réflexion des points de vue macrosociologiques renseignant sur l'environnement d'une société observée et sur le sens de l'action.

2.2 Les cadres de l'expérience

Dans son œuvre, Goffman ne se limite pas aux interactions mais élargit son champ d'observation aux cadres de l'expérience. Goffman indique avoir emprunté la notion de *cadre* à l'anthropologue théoricien de la communication Gregory Bateson (1904 - 1980). Goffman (1991) explique que Bateson l'utilise pour traiter de « la distinction entre le sérieux et la plaisanterie et nous invite à considérer l'expérience comme quelque chose de très étonnant, puisque toute activité sérieuse peut servir de modèle à différentes versions non sérieuses de cette même activité ; de sorte qu'il sera impossible, dans certaines circonstances, de distinguer la situation réelle de sa version ludique ... il avance l'idée que tout individu peut intentionnellement provoquer une confusion de cadrage chez ses partenaires ». Nous aborderons donc les expériences, les activités, les situations sociales pouvant se conformer à plusieurs cadres entretenant des liens s'inscrivant dans un processus transversal à des contextes multiples qui orientent la situation dans un sens ou dans un autre. Il s'agit d'une lecture processuelle et sémiotique des concepts de Goffman sur les cadres et le (re) cadrage, en soulignant le rôle médiateur des cadres, la plasticité et la vulnérabilité des processus de cadrage (Lorino et *al.*, 2017). Par-là, nous voulons faire écho à la théorie de l'apprentissage transformationnel abordée dans notre revue de littérature. En effet, si la

compétence individuelle provient des situations auxquelles chaque individu a été confronté dans le cadre de son passé, elle s'actualise en fonction de la situation du présent. Le cadre d'interaction du présent se forme par la confrontation des individualités, construisant ce faisant, une compétence collective qui donne naissance à de nouveaux cadres de délibération évolutifs. Ces cadres peuvent dépendre du nombre de participants, de leurs connaissances, de leur préparation, de leur âge, des tensions auxquelles ils ont pu être soumis, du poids de l'IT, ... On peut donc se demander si l'apprentissage de compétences collectives permet de réinventer le projet de l'institution qui à son tour générerait des processus organisationnels différents, non prévisibles mais adaptés au contexte dans lequel ils prennent forme.

2.2.1 Cadres primaires et transformations

Pour Goffman, les expériences humaines renvoient à un cadre spécifique influant sur chacune des personnes concernées par la situation. De la perception que chacun a du cadre, dépend son adaptation continue à la situation. Goffman distingue des cadres primaires auxquels s'amarrent et se renouvellent des cadres secondaires. Les cadres primaires, sont ceux qui se suffisent à eux même et ne nécessitent pas d'être renvoyés à d'autres cadres d'expérience. Goffman précise : « *Est primaire un cadre qui nous permet, dans une situation donnée, d'accorder un sens à tel ou tel de ses aspects, lequel autrement serait dépourvu de signification* ». Le groupe d'expression, par son rituel organisé prend la forme d'un cadre primaire socle auxquels viendront s'arrimer les cadres secondaires. L'auteur subdivise ces cadres primaires en deux catégories, les cadres naturels et les cadres sociaux. Les premiers relevant des sciences de la nature, s'imposent comme les lois de la nature tandis que les seconds, relevant des sciences humaines, naissent de nos intentions. Goffman ajoute une distinction entre les cadres primaires et les cadres transformés que l'on pourrait associer à des répétitions voire une copie (ex : la répétition d'une pièce de théâtre) ou à des mises en scènes sciemment orchestrées pour observer le comportement d'individus (ex : l'observation que pourraient faire des chercheurs après la distribution de médicaments placebo). Goffman parle alors de *modalisation* pour une transformation du cadre qui ne se cache pas (cf. : notre 1^{er} exemple), tandis qu'il parle de *fabrication* pour désigner les transformations nées d'une action volontaire à l'insu des personnes en situation (cf. : notre 2^{ème} exemple). Dans ce dernier cas, il convient de hiérarchiser les manipulations bénignes de celles qui ont pour but affirmé de duper les sujets. Différents types de cadres peuvent émerger des activités franches, excepté les cadres transformés par la fabrication. Goffman précise que les cadres transformés peuvent se superposer les uns aux autres. Ainsi, un cadre modalisé peut

ensuite se transformer par une nouvelle action volontaire en cadre fabriqué et ainsi de suite. On parlera de stratification de l'expérience que nous inscrivons volontiers dans une action processuelle ancrée dans l'unicité des situations.

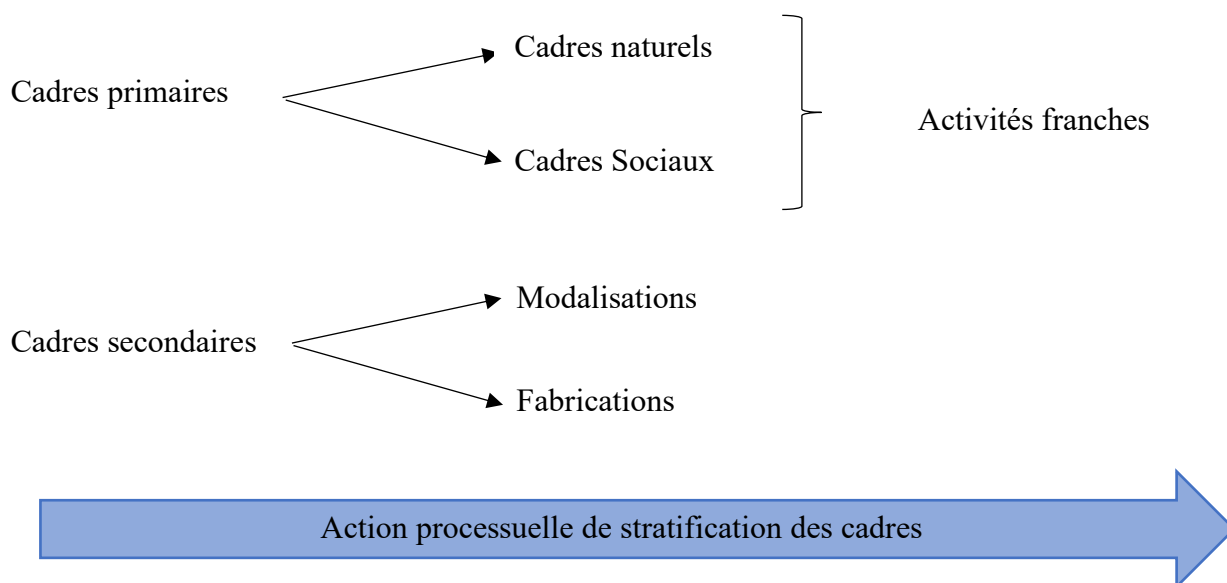


Figure 7 : Processus de stratification des cadres d'interaction

2.2.2 Les défaillances du cadrage de l'expérience

Lorsqu'un cadre de l'expérience ne permet pas d'orienter les perceptions et les comportements des individus, on parlera alors d'un *cadre défaillant*. Nos captures vidéo nous permettront d'observer des cadres défaillants, par exemple lorsqu'un participant s'exonère de la règle discursive pour faire entendre sa voix ou sa revendication. Paradoxalement, nous constaterons souvent que ces ruptures de cadres génèrent de nouvelles interactions qui orientent de manière inattendue le processus de cadrage. À cette occasion précise, les acteurs agissent en compétences et actualisent leurs connaissances au gré d'une situation qui fait sens dans le présent comme dans le futur. Parfois, le cadrage peut sembler clair, mais il oriente les comportements des personnes dans une mauvaise direction qui nécessite une adaptation de leurs actions au sens que doit prendre la situation. On parle ici de *fabrication*, chaque fois qu'un groupe de personnes tente d'induire un autre groupe en erreur. Les erreurs peuvent cependant relever d'activités franches, comme lorsqu'un cadre modalisé est proposé par erreur ou lorsqu'une personne ne se laisse pas convaincre par la réalité d'un cadre primaire (ex : Parmentier usant d'un stratagème pour vaincre les réticences du peuple à consommer des pommes de terre).

2.2.3 Les ruptures de cadre

L'erreur de cadrage peut donc être volontaire ou involontaire et peut durer autant de temps que la personne abusée se rende compte de l'erreur dans laquelle elle s'est engagée. Autant de temps qu'elle donne du sens à la situation. Lorsque la vérité apparaît aux yeux des spectateurs, elle est qualifiée par Goffman de *rupture de cadres*. Goffman précise : « *c'est la nature même de nos croyances et de nos engagements qui, subitement, se trouve bouleversée* ». Mise devant le fait accompli, la personne déstabilisée peut éprouver un sentiment de colère provoquant l'anéantissement, l'effondrement ou à l'inverse, une certaine joie si la rupture de cadre lui révèle un élément positif. L'émergence d'un nouveau cadre assurant la continuité des interactions ou le retour au cadre primaire s'inscrivent dans le processus démocratique du groupe d'expression. La rupture de cadre est donc selon nous, constitutive du processus de sens de la situation. Elle renseigne le plus souvent sur le contexte et les coulisses du groupe d'expression. Le processus de cadrage assure deux fonctions principales, il influence l'engagement et les comportements et d'autre part il influence les perceptions et les représentations. Les cadres fixent en quelque sorte la représentation de la réalité ; ils donnent à l'individu l'impression que cette réalité est bien ce qu'elle est (Nizet, Rigaux, 2014).

2.2.4 Goffman et le processus de cadrage

Lorsque Goffman s'intéresse aux cadres de l'expérience, il ne fait que reformuler des écrits plus anciens. Collins (1988) prétend que *Les Cadres de l'expérience* sont, pour Goffman, une manière d'assembler et de systématiser des thèmes qu'il avait déjà développés antérieurement dans d'autres ouvrages. Une continuité naturelle semble ainsi émerger de l'œuvre de l'auteur. Dans la théorie des cadres, Goffman se comporte comme un cinéaste qui tantôt agrandit puis resserre le cadre de l'observation, influençant volontairement ou non le spectateur, pour mieux comprendre l'ordre de l'interaction. Cette description des cadres (spatiaux, sociaux, symboliques, physiques, sémiotiques, ...) s'apparente dans l'esprit, à la sociologie de Simmel, qui voyait dans la société une imbrication de formes de toutes natures, qui s'emboîtent et se complètent (Lardellier, 2015). L'approche processuelle de cette théorie répond à un ordonnancement toujours en évolution. Il ne s'agit pas de cadres en tant que produits prêts à l'emploi ou de contextes pour des occasions réelles, mais de processus de cadrage comme produisant l'ordre social au sein d'un collectif de participants à travers la production de contextes pour des activités et des expériences (Vollmer, 2013). À partir d'un cadrage primaire nous renseignant sur une situation identifiable, émanent au gré des interactions, des transformations de ce cadrage initial que Goffman qualifie de

modalisation (Cefaï - 2012). Un cadre est donc le contexte dans lequel les participants comprennent ce qui se passe dans une situation sociale, et le cadrage est un processus social continu de production de contexte dans une situation qui se déroule (Scheff, 2005 ; Vollmer, 2013). La compréhension qu'ont les acteurs de ce qui se passe dans le processus de cadrage vient de leurs aptitudes respectives et de l'apprentissage qu'ils font de la situation. Ainsi, la compréhension de ce qui se passe est processuelle.

Les interactions doivent donc être vues au prisme d'une stratification des cadres reliés entre eux, tout en considérant le processus de transformation continue de ce qui nous est donné à voir. La signification des situations dans laquelle est immergé l'acteur social l'influence sur ses actions ultérieures. Quand les choses se rencontrent, il se crée alors quelque chose qui n'était pas là avant (Mead, 1938). L'interprétation de ce qui se passe dans une interaction située nécessite une nouvelle compréhension de la sensibilité contextuelle (Jönsson, 1998, p. 415), suggérant qu'une situation ne se limite pas à son immédiate observable, mais nécessite une compréhension plus large qui inclut son contexte. L'étude de cas de trois institutions composées de publics différents proposée dans cette recherche, devrait receler des exemples de production de cadres différents, en dépit d'un contexte d'expression et de participation basé sur les mêmes ressorts (l'expression, la participation, la discussion, ...). Si la production de cadre s'instancie au moment de l'observation des interactions entre les acteurs, elle est le résultat de leurs contextes passés, situationnels et futurs qui ne peuvent par nature être déterminés à l'avance. C'est en ce sens qu'il convient de réserver une lecture processuelle et combinatoire de la production et de la modalisation des cadres de l'expérience. « Les cadres ne sont ni des déterminations structurelles du sens des situations, ni des schémas individuels de cognition ou des routines stabilisées. Au lieu de cela, ils offrent des perspectives significatives dont le contenu est encore malléable et peut évoluer au fil des situations sociales. Les cadres expriment une prédisposition commune à comprendre une situation d'une certaine manière, mais ils ne prédisent pas comment les participants vont réellement agir » (Lorino et al, 2017). Ainsi, notre recherche n'a pas pour but de constituer une sorte de mode d'emploi permettant d'établir à coup sûr un processus démocratique réinventant l'institution. Notre approche guidée par la théorie Goffmanienne des cadres d'interaction est une approche compréhensive facilitant une observation constructiviste du savoir. Les conclusions que nous pourrions établir n'ont pas de sens pour le gestionnaire de l'organisation, dès lors qu'elles sont sorties de leur contexte. Ce que nous souhaitons, c'est comprendre comment se fabrique un processus de cadrage mettant en exergue des indices qui permettent d'identifier son existence. Nous voulons analyser comment les utilisations situées des

groupes d'expression ont un impact sur les pratiques managériales et comment elles sont liées aux processus de création de sens, c'est-à-dire aux processus sociaux collectifs d'attribution de significations aux situations vécues (Lorino *et al.*, 2017). Appréhender le rôle des espaces de gestion dans ces dynamiques organisationnelles suppose de renoncer à toute lecture positiviste et déterministe des outils de gestion (Lorino, 2005 ; Moisdon, 2005).

2.2.5 Conclusion

L'œuvre de Goffman se centre presque et toujours sur les interactions. L'auteur n'a de cesse d'observer l'interaction, de la décortiquer puis de la restituer dans ses moindres détails. Le caractère processuel de l'interaction s'aborde comme une adaptation permanente de la vie sociale où chaque acteur ou groupe d'acteurs s'adaptent en fonction de la réaction de l'autre et du nouveau cadre qui prend forme. Goffman laisse à penser qu'il se tient à bonne distance des théories sociologiques macro en portant son effort sur l'observation, sur ce qui se passe lorsque quelques personnes sont en face à face. C'est chaque fois par la métaphore que Goffman nous amène à observer et à comprendre la valeur centrale des sociétés modernes qui réside en l'individu. Les métaphores sont d'abord celles du théâtre aux prismes de la façade, du décor, de la scène et des coulisses qui nous facilitent l'usage d'un langage commun. Par l'observation de l'acteur in situ, le chercheur perçoit la maîtrise des impressions, la sacralité de la face et la mystification qui s'opère sur un public composé d'équipes de connivence. C'est par la métaphore des cadres qui se transforment au gré des contextes desquels ils émergent et vers lesquels ils se perpétuent dans la création. Les cadres s'alternent et se complètent dans la fabrication de sens qui évolue avec le fonctionnement processuel des règles de situation et de l'adaptation des individus au cadre présent, empreint d'une certaine unicité du moi. Par les concepts qu'il développe, Goffman nous donne une grille d'observation et de compréhension des cadres d'interaction modalisés dans un processus compréhensif d'une situation observable.

Les sciences de gestion trouvent un intérêt certain dans la sociologie interactionniste du point de vue de la gestion elle-même. Les perceptions différentes des interactions qui impliquent le plus souvent les acteurs concernés, leurs gestionnaires, les outils de gestion, ou encore les règles et l'organisation en général (Journé, Raulet Croset, 2008) ramenées à un contexte défini donnent un sens à ce qui se passe. En cela, le groupe d'expression appréhendé dans son contexte spécifique, révèle le mandat collectif et les objectifs fixés aux membres des équipes en présence. Les réflexions de Goffman sur l'IT, l'interaction ou les rapports humains restent d'une incroyable actualité pour l'observation des processus de communication et de gestion de l'organisation.

Goffman décrit l'IT comme une organisation particulière qui renseigne sur le contexte de notre recherche. Notre approche des groupes d'expression par la théâtralité, nous assure un langage de description suffisamment riche et compréhensible par tous qui doit être complété par une analyse de la gestion du processus démocratique que nous voulons décrypter dans trois institutions qui se racontent au travers de l'enchaînement de cadres en une situation donnée.

3 Classer nos résultats pour mieux appréhender la performance du groupe d'expression comme un espace de gestion

3.1 L'approche par le poids de l'Institution Totale

Dans son approche des IT, Goffman dresse une liste de cinq types d'institutions catégorisées par le poids de leur projet et par l'objet qui légitime leur action aux yeux de la société. Nous choisissons de retenir trois principales catégories reprises dans notre revue de littérature et dans lesquelles les établissements qui constituent notre terrain de recherche trouvent leur place :

- « les organismes qui se proposent de prendre en charge les personnes jugées à la fois incapables de subvenir à leurs besoins et inoffensives : foyers pour aveugles, vieillards, orphelins et indigents »,
- les institutions qui doivent protéger la communauté contre des menaces qualifiées d'intentionnelles en garantissant la prise en charge des personnes jugées à la fois, incapables de subvenir à leurs besoins,
- « les institutions qui répondent au dessein de créer les meilleures conditions pour la réalisation d'une tâche donnée et qui justifient leur existence par ces seules considérations utilitaires : casernes, navires, internats, camps de travail [...] ».

Bien que Goffman ne considère pas les orphelinats ou foyers pour enfants abandonnés comme des IT, il précise cependant que dans la mesure où, relié au monde extérieur par le jeu de quelque phénomène d'osmose culturelle, l'orphelin parvient à faire son apprentissage social, alors même qu'il est systématiquement coupé de ce monde, elles y trouvent leur place. C'est dans cette perception que nous souhaitons nous situer. Le classement de nos établissements dans une typologie goffmanienne nous permettra de mettre en perspective le fonctionnement du groupe d'expression conditionné par le poids de la contrainte.

3.2 La participation évaluée sur l'échelle d'Arnstein

Participer c'est prendre part au débat en restant libre de ses choix, contribuer en partageant le pouvoir et bénéficier de la reconnaissance de l'autre. Mais il ne suffit pas d'observer la mécanique gestuelle des groupes d'expression pour qualifier l'expérience de réussie ou non. Pour différencier ce qui relève d'une participation qui fonctionne, d'une participation qui ne fonctionnerait pas, nous aurons recours à l'échelle de la participation (a ladder of participation) élaborée par Sherry Arnstein en 1969. Celle-ci comprend trois stades allant de la non-participation, à la coopération symbolique, jusqu'au pouvoir des citoyens.

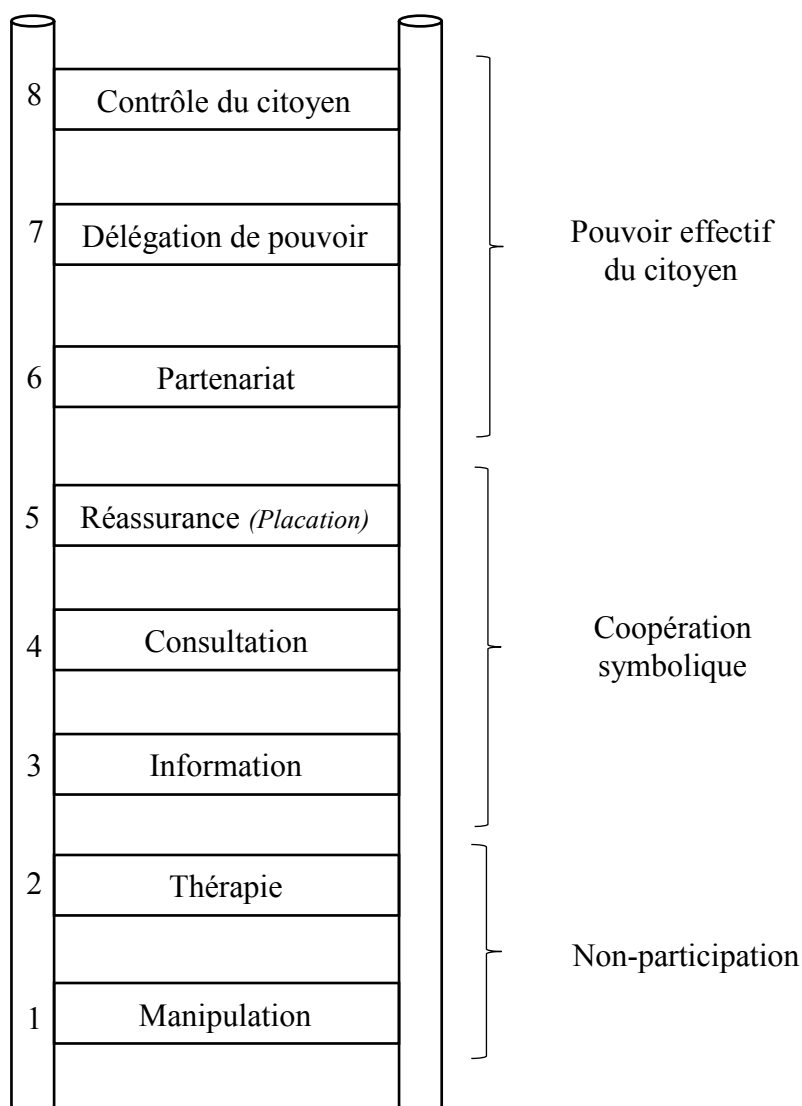


Figure 8 : Eight rungs on the ladder of citizen participation - Arnstein (1969)

Nous nous appuyons ci-dessous sur les définitions élaborées par Arnstein pour chacun des niveaux de la participation et nous les adaptons à notre étude de cas :

Manipulation

Pour se prévaloir d'une participation citoyenne, le groupe d'expression est utilisé comme un outil au service d'une gestion interne dont le but est d'éduquer les usagers, voire de recueillir leur soutien au projet de l'institution.

Thérapie

Sous l'effet d'une mascarade impliquant les usagers dans l'organisation, les personnels de l'institution les soumettent à une forme de thérapie collective clinique. L'objectif supposé, est de les guérir de leur pathologie.

Information

L'objectif du groupe d'expression est d'informer les usagers de leurs droits, de leurs devoirs citoyens. On reste cependant trop souvent dans un flux d'informations à sens unique des personnels vers les usagers, sans que ces derniers ne puissent agir sur l'organisation qui leur est présentée.

Consultation

Les usagers sont conviés à donner leur opinion sur projet de l'institution mais cette consultation n'est pas combinée avec d'autres modes de participation qui garantissent la mise en œuvre des réponses aux besoins exprimés. L'exercice est un rituel de façade où l'utilisateur participe à la participation.

Réassurance

C'est à ce niveau que les usagers commencent à avoir un certain degré d'influence, même si le symbolisme reste apparent. Les usagers agissent sur le projet de l'institution, sans pour autant disposer de moyens propres leur permettant d'innover.

Partenariat

Le pouvoir est redistribué par la négociation entre les usagers, les professionnels et les dirigeants. Les participants au groupe d'expression influent sur le projet de l'IT et disposent d'une capacité d'action soutenue par des moyens matériels, financiers, ... Dans son étude, Arnstein précise que dans la plupart des cas où le pouvoir a été partagé, il a été pris par les citoyens et non donné par les décideurs. Ceux qui ont le pouvoir entendent le conserver.

Délégation de pouvoir

Les négociations entre les usagers et les professionnels n'excluent pas le choix dominant des usagers dans certaines décisions. Les usagers disposent d'un pouvoir suffisant leur permettant d'assurer la responsabilité du programme qui les concernent.

Contrôle citoyen

Dans ce dernier cas, on parle d'un pouvoir délégué aux usagers qui disposent d'un poids égal à celui des professionnels ou des dirigeants de l'institution. Arnstein précise que dans son étude, aucune ville modèle ne parvient à répondre aux critères de contrôle des citoyens puisque le pouvoir d'approbation final reste de la responsabilité des dirigeants en charge de l'équilibre financier de l'institution.

L'échelle d'Arnstein est très souvent citée dans les travaux qui font état de la participation. L'auteure soutient que la participation est précieuse dans la mesure où *c'est la redistribution du pouvoir qui permet aux citoyens démunis d'être délibérément inclus dans le futur*. Si l'on considère les enfants ou les adolescents comme des citoyens en devenir, il est tout aussi naturel de considérer la participation comme essentielle à leur développement. Pourtant, certains auteurs relèvent la coexistence paradoxale d'un *climat participatif* et d'une inattention généralisée au droit des enfants d'influencer les décisions concernant leur vie (Lee, 1999). Le premier point de vue considère les enfants comme des agents actifs et compétents, tandis que le second les considère comme des objets passifs non encore compétents pour les actions des adultes (Warming, 2011). C'est cette dichotomie qui aura poussé Hart (1992) à reprendre les travaux d'Arnstein pour les adapter à l'accompagnement des enfants. Ce renforcement du concept de participation dirigé vers les plus jeunes, devrait pouvoir s'enseigner dans le travail social fonctionnant encore parfois sur des logiques basées sur la perception de l'enfant déviant, insuffisamment mature par rapport à d'autres enfants (Miller et al., 2009).

Il n'existe pas de forme idoine de la participation, mais les travaux d'Arnstein développent une typologie influente, utile à l'enthousiasme naïf et non tempéré pour l'exercice (Fung, 2006). Ce même auteur relève cependant que le niveau d'influence des individus sur la décision collective est fusionné avec celui de l'approbation normative. S'il ne nie pas qu'il puisse y avoir des contextes dans lesquels l'autonomisation du public est hautement souhaitable, il en est certainement d'autres dans lesquels un rôle consultatif est plus approprié pour les membres du public qu'un *contrôle citoyen* total. Dans nos travaux, nous utilisons donc l'échelle d'Arnstein,

pour ce qu'elle est, c'est à dire un outil précieux qui vient enrichir notre perception des exercices d'expression qui nous sont donnés de voir.

4 La collecte des données

Notre approche s'ancre dans un cadre résolument constructiviste. Nous ne postulons aucune hypothèse fondatrice sur l'existence et la nature du réel et nous sommes conscients que l'interaction que nous exerçons avec notre sujet de recherche ne permet pas de développer une connaissance objective indépendante du sujet et de son contexte d'étude. Nous nous efforçons d'observer les causes, les interactions et les effets sur les situations, dans une position de neutralité tenant compte de nos savoirs et de notre vécu professionnel constituant ainsi des connaissances génériques. Notre posture de cadre dirigeant associatif nous invite à mettre en œuvre une recherche action. Pour appréhender le fonctionnement d'une organisation, il peut être utile d'agir en son sein, d'interagir avec les acteurs en présence, d'initier et de participer au changement. Cette recherche constitue une action de transformation de la réalité en produisant des connaissances sur les transformations induites (Hugon et *al.*, 1998), notamment dans l'amélioration des processus organisationnels. Les données qualitatives sont multiformes dans notre projet de recherche et leur collecte est diversifiée. Nous rendons compte de la méthodologie dans les paragraphes suivants.

4.1.1 L'observation vidéo

L'observation des groupes d'expression est réalisée par le décryptage d'enregistrements à l'aide de webcams 180° rendant compte de la majorité des interactions. Ce type de matériel est suffisamment discret pour ne pas retenir trop longtemps l'attention du public. Au début de chaque enregistrement, les participants ont été informés de la démarche et de la présence de caméra. Le dispositif semble vite intégré par les acteurs présents et ne paraît pas induire de biais importants susceptibles de modifier significativement les échanges. Au rythme des mesures de placement, les usagers présents changent, tandis que l'équipe professionnelle reste souvent la même. Pour limiter la perturbation que pourrait générer notre présence et notre position hiérarchique dans l'association, les cadres animant les groupes d'expression sont chargés de l'installation et de la manipulation du matériel d'enregistrement. Nous voulons saisir des moments de vie des institutions en minimisant l'effet qu'il peut y avoir sur les comportements des individus observés (Borst et *al.*, 2018). C'est donc *a posteriori* que nous décryptons les enregistrements. Les enregistrements ont eu lieu de manière longitudinale de 2017 à 2019. Suivant les lieux dans

lesquels se sont déroulés les groupes d'expression, le matériel pouvait être disposé de différentes façons :

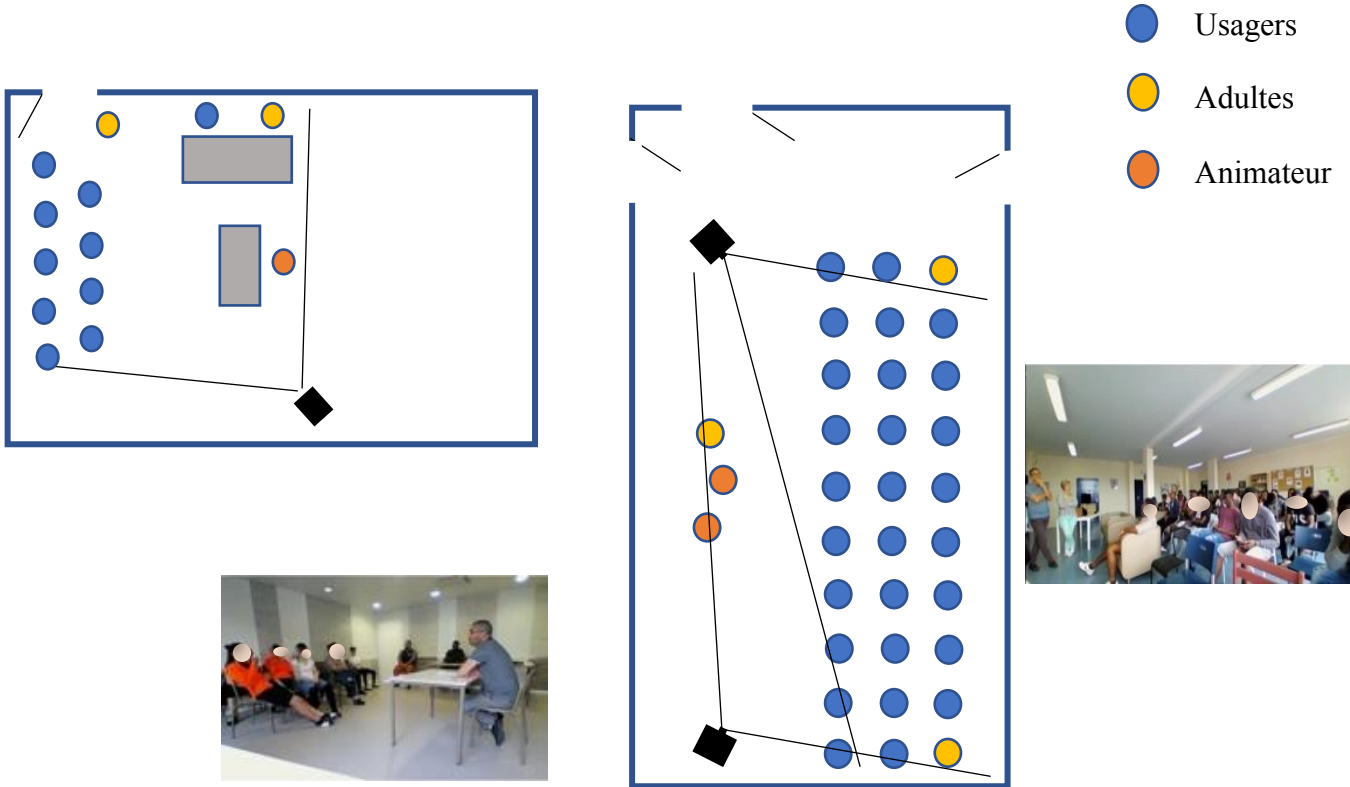


Figure 9 : Capture d'images groupe d'expression CEF

Figure 10 : Capture d'images groupe d'expression SAMIE (évaluation)

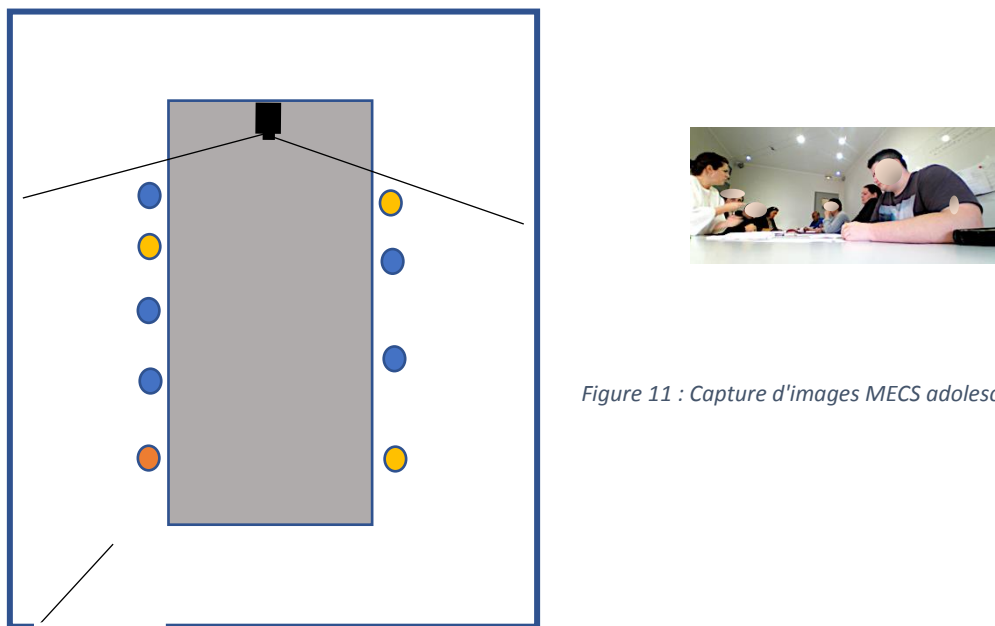


Figure 11 : Capture d'images MECS adolescents

Pour nous guider dans le décryptage des séquences vidéo nous privilégions une approche multimodale intégrant le discours, les décors, la gestuelle, les interactions et les cadres conceptuels, ces deux derniers éléments étant fondamentaux dans notre processus de recherche. Chaque fois que nécessaire, nous nous attachons à replacer les séquences observées dans les contextes passés et futurs qui donnent le sens au processus de cadrage. Rappelons que notre description s'appuie sur une imbrication d'expressions de toutes natures qui constituent la combinatoire du cadre d'interactions. « La réalité du sens des scènes observées est liée à celle de l'esprit humain, au langage et aux autres moyens de communication qui connectent les esprits et font que les êtres humains partagent des idées et des émotions, des interprétations de la vie et des projets d'action dans la vie » (Brandt, 2018 ; p. 1). Pour une lecture organisée de l'activité théâtrale, nous avons élaboré une grille d'observation de l'activité théâtrale en nous inspirant des travaux de Goffmann (Cf. Grille d'observation ci-après). L'ensemble des thèmes retenus dans notre grille sont liés les uns aux autres et doivent faire l'objet d'une interprétation processuelle susceptible de retranscrire fidèlement les cadres d'interactions observés.

Tableau 2 : Grille d'observation d'inspiration Goffmanienne

Thèmes	Contenus
Mise en scène	Codes prédéfinis et acceptés de tous
Façade	Décor, mobilier– Façade personnelle : vêtements, sexe, âge, couleur de peau, mimiques, gestes et posture, objet de médiation = continuité dans l'interaction avec l'autre. Les éléments doivent être convergents (dans le cas contraire = attention particulière)
Scène et coulisses	Régions antérieures et postérieures
Public	Adaptabilité en fonction de la mise en scène
Personnages acteurs	Acteurs en présence. Importances des apparences de l'acteur > à la véritable personnalité.
Équipes	Ensemble de personnes dont la coopération très étroite est indispensable au maintien d'une définition donnée de la situation (société secrète ou groupe d'influence) = façade de familiarité (confiance entre les membres). On peut changer d'équipe en fonction du cadre.
Le jeu	Le <i>Moi</i> surgit des paroles prononcées, des gestes, des postures données à voir au public. Renouvellement processuel du moi à chaque interaction. Règles et ressources cérémonielles
Rôle	Donner à voir des impressions maîtrisées (risque de manipulation cynique) = Jeu et contrôle de l'information. Apparences de l'acteur. Si adhésion de l'acteur au rôle = sincérité ≠ distance au rôle. Les impressions > à la réalité = actualisation des normes.
Face à face	l'acteur qui mène une représentation face à un public, sacralité de la face = importance qu'on a pour l'autre, processus social de production de l'identité.

Représentation	Réussie de qualité ou crédible diffusable à l'ensemble de personnes présentes. Toute représentation produit un sentiment de réalité.
Fausse note ou faux pas	Rupture de l'interaction qui peut donner lieu à des échanges réparateurs.
Interaction	Ordre de l'interaction = ensemble de normes morales qui régule la manière dont les gens poursuivent leurs objectifs. Il peut y avoir désordre dans l'interaction = dérèglement du système social qu'avait créée la rencontre. L'ordre social consacre la sacralité du <i>Moi</i> individuel et la sacralité de la face.
Cadres de l'expérience	Stratification et processus de modalisation des cadres. Le cadre se modifie en fonction des évènements. Processus de modalisation des interactions. <u>Cadres primaires</u> : Permet d'accorder un sens à ce qui se produit, les cadres primaires sociaux (\neq de naturel) naissent de nos intentions. Modalisation = transformation du cadre non dissimulée. <u>Cadres secondaires</u> : ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente. <u>Cadre défaillant</u> : ne permet pas d'orienter les perceptions et les comportements des individus. <u>Rupture de cadre</u> : si perception d'une vérité nouvelle

Après avoir défini ce que sera notre langage courant de la description dramaturgique, nous devons recourir à une méthode de sélection de l'image et des processus de cadrage choisis. Nous nous attachons dans l'étude de cas, à présenter les scènes significatives dans la production de sens. Dans l'observation processuelle des cadres de l'expérience, nous cherchons à détailler, séquencer et structurer les séquences d'interactions qui nous sont données à voir, notamment dans la gestuelle, les postures de l'animateur du groupe ou dans la cognition cognitive des stratégies. Nous cherchons à voir quelles sont les stratégies incorporées déployées et les conséquences qu'elles engendrent dans l'apprentissage de compétences chez les usagers et les professionnels. Nous postulons que l'expression des émotions incarnées influence la cohésion sociale dans un processus stratégique (Liu et *al.*, 2014). Notre approche des cadres se veut dynamique et fondée sur l'observation des interactions. C'est en effet l'interaction qui produit le changement des acteurs A et B en présence. Ainsi, A n'influence pas B, mais c'est bien par l'interaction que l'on passe de A et B à A' et B'. L'interaction se situe donc au service du cadrage favorisant le processus décrit ci-après :

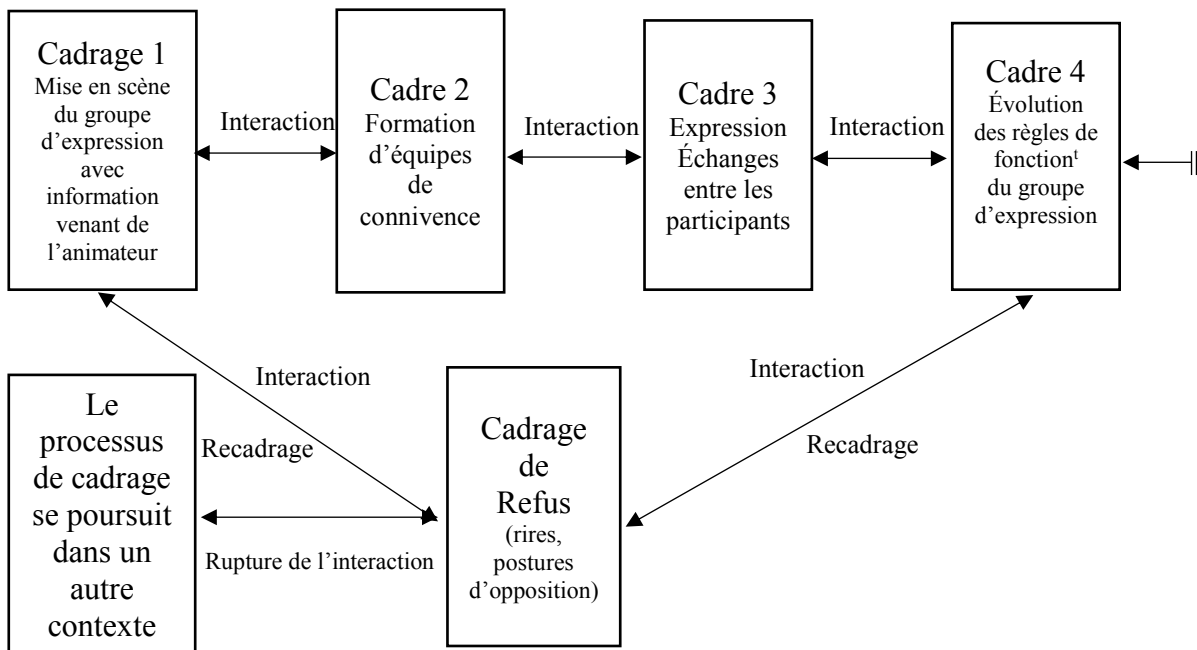


Figure 12 : Processus d'interactions au service du cadrage

Nous voulons observer comment le changement s'incarne dans la pratique des cadres intermédiaires lors des épisodes d'interaction avec les usagers. Comment ces derniers, en retour, acquièrent des compétences qui leur permettent de faire évoluer le cadre. En utilisant des données vidéo, nous voulons extraire la stratégie réalisée à travers un modèle de configurations incarnées récurrentes comprenant des postures, des gestes, des regards, etc. C'est dans ces moment-là que l'animateur établit un lien entre l'expression de la stratégie d'organisation et l'utilisateur. La pratique du rapprochement facilite l'initiation au changement (Gioia et Chittipeddi, 1991) en créant, d'une part, un sentiment d'inclusion des participants tout en renforçant les comportements de conformité au cadre. « La cognition est incarnée dans la mesure où elle n'émerge pas d'un programme cognitif complexe mais d'une danse dynamique dans laquelle le corps, la perception et le monde guident les pas » (Shapiro, 2010 ; p. 61). Les données vidéo renforcent l'analyse en permettant de comprendre les formes de comportement socio-matérielles et incarnées dans les organisations.

Nous observons comment les postures et les gestes du corps humain constituent un travail cognitif (Goodwin, 2000), comment les animateurs utilisent leur corps pour marquer les débuts et la fin d'une activité significative, les rendant reconnaissables comme des épisodes discrets lors d'une interaction face à face (par exemple, Goffman, 1974 ; Kendon, 1990), comment le corps humain agit comme lieu de compréhension partagée dans de multiples épisodes séparés par le

temps et l'espace (Haviland, 2000 ; Streeck et *al.* 2011). Le détail concerne les principes fondamentaux de l'orientation incarnée et du comportement orienté vers l'attention, tandis que le séquençage suit le déroulement du mouvement lorsque les participants pointent, touchent et manipulent l'environnement matériel de manière reconnaissable et significative. La structuration nous permet de généraliser nos résultats en comparant plusieurs épisodes d'interaction (Gylfe P. et *al.*, 2016). En localisant les mécanismes interactionnels et les pratiques sociales par lesquels les animateurs perçoivent chaque jour leur expérience et constituent des réalités sociales (Heritage, 1984) nous voulons faire apparaître ce que Goffman (1991 ; p. 64) appelle démontrer publiquement la nature du travail interdépendant.

Le cadre initial facilite notre interprétation et permet de préserver les signaux (Mondada, 2006) de la façon dont les personnes sont orientées les unes vers les autres et dirigent leur attention par la vision, l'orientation faciale, la position des mains, etc. (pour illustration). Les signaux repérés sont amplifiés au fur et à mesure que nous modifions la base de la vidéo grâce à un zoom approprié (Boeriis et *al.*, 2012 ; Heath et *al.*, 2010). La répétition des signaux et les effets qu'ils induisent sont autant d'indices de compétences sociales, cognitives ou émotionnelles (CPS) qui viennent enrichir l'interaction. Pour faciliter la compréhension du lecteur, nous mettons en avant les signaux des participants grâce à des accents d'orientation et d'attention tels que des flèches ou des schémas de clarification. Les techniques de séquençement et de structuration des caractéristiques de la cognition incorporée sont ainsi révélées dans les détails. Les animateurs font du travail cognitif lorsqu'ils cherchent à pointer, toucher ou tracer légèrement la forme de quelque chose, soulignant rapidement leur importance, mettant momentanément leur pertinence en valeur, rendant temporairement les gens plus conscients (Goodwin, 1994).

Par le détail, nous cherchons à capturer les caractéristiques de cognition incorporée dans le cadre visuel, telle que l'influence ou la communication mise en œuvre par chaque animateur de groupe. En retour nous observons l'effet induit sur les usagers qui par leurs attitudes produisent une modification de la stratégie de l'animateur s'inscrivant dans un nouveau cadrage de la situation donnée à observer. Il s'agit de ces situations où A et B deviennent A' et B' par le jeu de l'interaction. Par le séquençage, nous voulons mettre en évidence, la manière dont les animateurs de groupe déplacent leur corps pour marquer les débuts et la fin d'une activité significative, les rendant reconnaissables comme des épisodes discrets lors d'une interaction face à face. Enfin par la structuration, l'examen du comportement incorporé et de l'interaction entre les épisodes et les événements devraient permettre d'identifier des modèles significatifs de comportements répétés

qui servent d'instanciations de la cognition incorporée. Lorsqu'ils facilitent l'interaction et la participation, ces modèles apparaissent comme des compétences psychosociales réelles qui se renforcent par l'exercice. (voir schéma ci-après) :

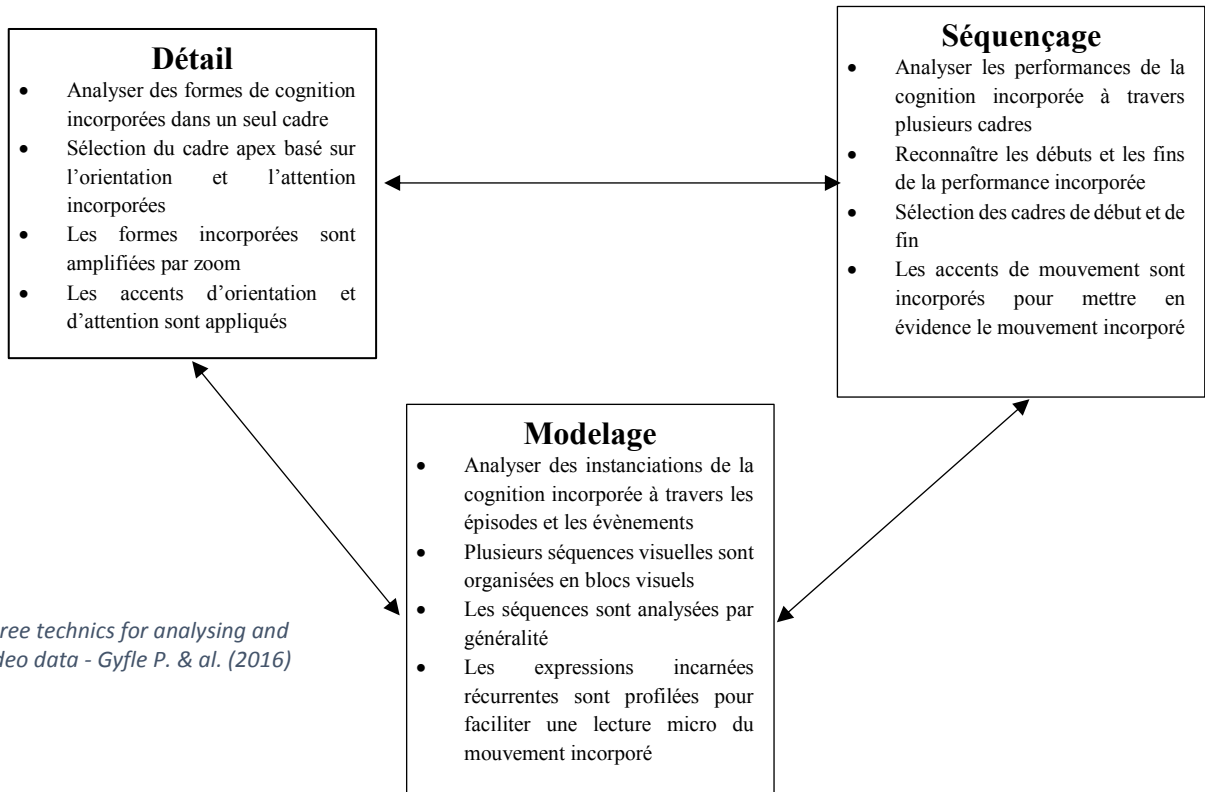


Figure 13 : Three technics for analysing and presenting video data - Gyfle P. & al. (2016)

– Exemple d'analyse par le détail de la cognition incorporée au cadre du groupe d'expression :



Figure 14 : Analyse par le détail

Les acteurs font du travail cognitif lorsqu'ils cherchent à pointer, toucher ou tracer légèrement la forme de quelque chose, soulignant rapidement leur importance, mettant momentanément leur pertinence en valeur, rendant temporairement les gens plus conscients (Goodwin, 1994). En capturant le détail, on isole ainsi le cadrage primaire de la situation qui nous est donnée d'observer.

- Exemple d'analyse du début, du développement et de la fin d'une interaction :



Début de l'interaction



Sommet de l'interaction



Achèvement de l'interaction

Figure 15 : Séquençage de l'action

« Les stratégies structurent les épisodes avec des débuts, des développements et des fins. Pendant les épisodes séquentiels, les stratégies tissent des récits visuels en utilisant le regard, la posture, le geste de la main, le mouvement de la scène, etc. » (Gyfle et al., 2016 ; p. 137). Ce sont ces épisodes qui nous permettent d'observer l'interaction entre les membres du groupe d'expression.

Exemples d'analyses de bandes d'interactions reconnaissables dans différents cadrages des groupes d'expression :

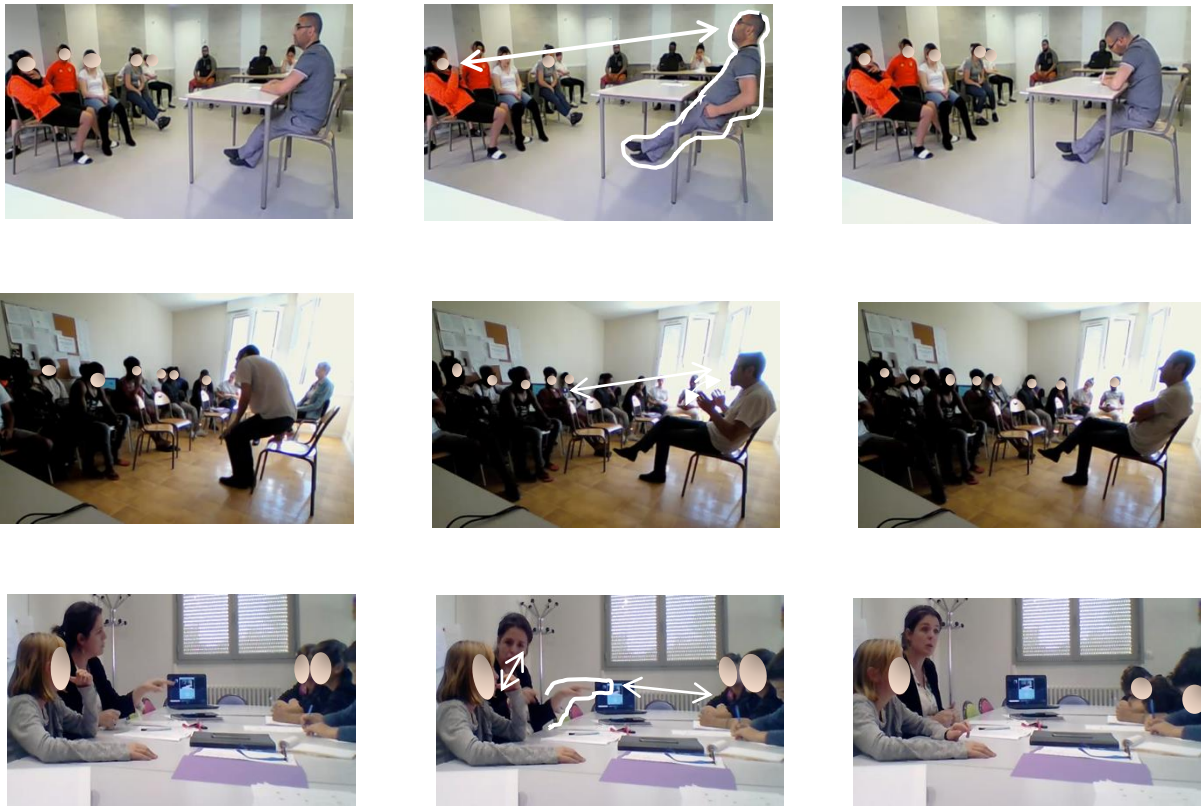


Figure 16 : Bandes d'interactions de différents cadrages

Les bandes de comportement deviennent reconnaissables et significatives lorsqu'elles sont séparées par des dispositifs de support ou de cadrage (Goffman, 1974), exécutées par les participants et repérées par les analystes. Par exemple, avant de pointer, toucher ou tracer, les gens peuvent lever la main dans un « espace de gestes » (Kendon, 1972) où les mains sont rendues visibles et prêtes à l'action ; et après, les mains peuvent tomber sur le côté, ce qui indique que la performance est terminée (Gylfe et al., 2014). Chacune de ces bandes symbolise le passage d'un cadre A à un cadre B.

4.1.2 Une analyse de documents complémentaire aux données recueillies sur le terrain

La littérature de l'association offre d'excellentes perspectives pour comprendre le fonctionnement des instances de participation des usagers. Les comptes rendus des groupes d'expression rédigés au cours des quatre dernières années pour cinq institutions nous ont renseigné sur le fonctionnement, sur le type et la fréquence des thématiques principales abordées

nous avons pu suivre le chemin de la décision en observant comment les échanges avec les usagers étaient retranscrits dans les réunions institutionnelles telles que les bureaux ou les conseils d'administration. Questionnaires et entretiens sont également venus compléter nos observations pour que le contexte dans lequel s'initie le processus démocratique soit correctement délimité. L'approche multimodale permet ainsi de mieux comprendre l'organisation des groupes d'expression dans chaque institution concernée par notre recherche. C'est la pluralité de ces groupes et la diversité du matériau qui donnent corps à nos résultats.

Tableau 3 : Récapitulatif de collecte des données empiriques

Données empiriques		
Questionnaires	2017	1 questionnaire à destination du directeur n°2 du CEF 1 questionnaire à destination du directeur du SAMIE 2 questionnaires à destination de la CSE du SAMIE 2 questionnaires à destination de la directrice des MECS enfants et adolescents
Entretiens animateurs	2018	1 entretien avec le directeur n°1 CEF => 25 mn
	2019	1 entretien avec le directeur n°2 CEF => 25 mn 1 entretien avec la CSE SAMIE => 27 mn 2 entretiens avec la directrice MECS => 23 et 24 mn
Entretiens usagers	2019	1 entretien avec 2 usagers du CEF => 47 mn 1 entretien avec 5 usagers SAMIE => 1h07 mn 1 entretien avec 2 usagers MECS enfants => 47 mn 1 entretien avec 1 usager MECS ados => 32 mn 1 entretien avec 1 usager MECS ados => 25 mn
Séminaire administrateurs / cadres	2018	1 journée => 6 administrateurs / 14 cadres
Comptes rendus de groupes d'expression	2017 à 2019	CEF => 34 MNA => 19 MECS enfants => 12 MECS ados => 12
Comptes rendus réunions institutionnelles associatives	2017 à 2019	AG => 3 CA => 8 Bureau => 26
Captures vidéo de groupes d'expression	2017 à 2019	CEF => 4 (durée moyenne : 1h) MNA évaluat°=> 4 (durée moyenne : 1h10) MNA confiés => 3 (durée moyenne : 1h10) MECS enfants => 3 (durée moyenne : 1h) MECS ados => 3 (durée moyenne : 1h45)

5 Le contexte de l'étude de cas

5.1.1 Séminaire administrateurs cadres et réflexions sur la place des groupes d'expression dans le processus démocratique associatif

Dans nos fonctions de direction générale, nous avons animé en décembre 2018, un séminaire thématique regroupant l'ensemble des cadres de l'association, dont les animateurs de groupes d'expression, et les administrateurs. Cette journée s'inscrivait pleinement dans notre recherche action et consistait à sensibiliser l'encadrement de l'association à l'organisation des groupes d'expression eux-mêmes constitutifs du processus démocratique associatif. Nous avons fait le choix de laisser s'exprimer tous les cadres de l'association, y compris ceux travaillant dans des services dits de « milieu ouvert » non concernés par notre recherche. En effet, la construction d'un processus à visée associative nous semble s'étendre au-delà des groupes observés, en s'inscrivant dans une réflexion globale. Les échanges nous permettaient en outre de recueillir les points de vue de chacun, administrateurs et cadres, sur l'impact de ces groupes dans le processus démocratique au quotidien. Au terme d'une présentation des concepts de démocratie, de participation et de compétences, les débats entre les participants devaient permettre à chacun d'avoir une vision claire du fonctionnement des « groupes d'expression », des effets et des usages que leur mise en œuvre implique dans l'adhésion au projet de l'institution elle-même. Dans cet exercice d'animation, nous étions secondés d'un intervenant extérieur, chargé d'animer et de synthétiser les débats de la journée. À ce stade de notre recherche, nous avons déjà procédé aux premières captures vidéo des groupes d'expression sans les avoir visionnées dans le détail. Les échanges de cette journée devaient nous renseigner sur la place des groupes d'expression dans le fonctionnement associatif, sur leur organisation et sur la manière dont ils sont perçus par les dirigeants. Dans une recherche en action, nous affichons notre volonté de faire un inventaire des pratiques ayant cours dans les établissements et services pour mieux les faire évoluer, par l'émergence de compétences nouvelles. Par une présentation des concepts de base permettant d'appréhender l'exercice de participation, nous voulons fournir aux acteurs de l'organisation, une représentation intelligible qui leur permette d'agir plus efficacement (Chanal, 1997). La modélisation est entendue comme une construction intentionnelle en vue d'une intervention à

l'initiative du chercheur que nous sommes. Nous présentons dans le chapitre ci-dessous la synthèse des échanges et les mettons en lien avec les éléments de notre revue de littérature. En rendant compte de cette journée de travail avec les dirigeants associatifs, nous permettons au lecteur de mieux appréhender le contexte même de l'association et des établissements qui constituent notre terrain de recherche. Ces premiers éléments donnent à voir la manière dont est pensé et organisé le processus démocratique ouvert à la participation des usagers.

5.1.2 Retranscription de la journée d'étude administrateurs / cadres

Les objectifs de cette journée doivent permettre d'établir un lien entre le projet associatif et les recommandations de l'évaluation externe fixant comme une priorité la participation des usagers. La nécessité d'une participation intégrée aux Recommandations de Bonnes Pratiques Professionnelles (RBPP) se doit d'être transversale aux différents services et établissements et sont considérées comme des actions majeures du plan de formation de l'association. On retrouve ici le cadre légal, notamment celui de la loi 2002-2 rénovant l'action sociale pour laquelle nous avons déjà cité Jeager (2017) relevant la difficulté à s'intégrer pleinement dans les pratiques professionnelles. L'inscription de modes d'expression des usagers dans un projet de service et/ou d'établissement est régulièrement repris dans les guides de bonnes pratiques professionnelles. On comprend alors pourquoi les associations, près de 20 ans après la promulgation de la loi, trouvent un intérêt à imaginer des stratégies permettant sa mise en œuvre effective puisqu'il en va de leur légitimité d'intervention.

L'intérêt de notre recherche, réside dans les constats que favorise la diversité des lieux que l'association nous a permis d'investiguer. Bien que tous se revendiquent de la protection de l'enfance, la multiplicité des modes de prise en charge, le nombre d'usagers présents, leur âge ou encore le poids variable de l'IT modulé par les niveaux de précarité, sont autant d'éléments qui favorisent une approche différenciée de l'expression démocratique. Immédiatement après avoir présenté les concepts scientifiques de notre revue de littérature, les premières problématiques émergent dans les interventions des participants. Les notions de compétences sociales, émotionnelles, cognitives voire politiques que pourraient détenir ou acquérir les usagers sont sources d'interrogations. Faut-il vraiment former les usagers pour qu'ils participent à la prise de décisions organisationnelles (repas, travaux, achat de jeux, budget participatif, ...) qui favoriserait en retour une forme de durabilité du projet associatif dans la promotion de ses valeurs ?

Ces premiers questionnements, laissent apparaître une forme de perplexité chez les administrateurs, à la fois sur leur place dans les groupes d'expression, sur la parole politique qu'ils peuvent être conduits à porter. Comment proposer des cadrages prenant en compte la parole des jeunes à tel point qu'elle influence le projet associatif ? Quelle place accorder à la participation et à l'expression au sein de l'association ? Jusqu'où aller dans le partage des décisions et dans le partage de l'information ? Le mot de compromission est même prononcé. Bien que les dirigeants associatifs se revendiquent parties prenantes du processus démocratique, la participation des usagers au projet de l'institution peut être considérée comme une menace à l'efficacité, à la viabilité financière ou aux contrôles de gestion à court terme.

Du côté de l'encadrement, des freins sont également évoqués quant à la mise en œuvre d'une expression au service du processus démocratique. Ainsi, l'adhésion et la participation de la famille ou des ayants droits est décrite comme généralement difficile, les familles pouvant se sentir « montrées du doigt ». Lorsqu'une seule famille est présente lors d'un groupe d'expression, elle se trouve isolée et peut ne pas revenir, faute de participants. Il est précisé que les parents contraints par la décision de placement, n'adhèrent pas toujours aux valeurs de l'établissement qui accueille leur enfant. Les participants font valoir l'hétérogénéité des familles aux compétences sociales parfois altérées. En dépit d'invitations systématiques aux groupes d'expression, certaines d'entre elles ne franchissent pas la porte de l'institution tandis que d'autres sont centrées sur l'accompagnement de leurs enfants, occultant ainsi la portée collective de l'exercice. Certains des participants à notre échange, rappellent que « *toutes les demandes ne sont pas à satisfaire* » puisque priment, le cadre légal, les valeurs de l'association et l'intérêt supérieur de l'enfant. Réussir à amener les familles à participer à des sorties et à affronter le regard des travailleurs sociaux s'avère une véritable gageure. Chacun s'accorde cependant sur le travail à mener pour mobiliser les familles, tant par le biais de supports variés et adaptés tels que la création de temps de partage et d'échanges informels (galette des rois, fête de fin d'année...) visant à l'attractivité de l'exercice et à l'instauration de la confiance.

Le positionnement des cadres issus des services dits de *milieu ouvert* se distingue du discours pragmatique des professionnels de l'hébergement. Ces derniers ont tous peu ou prou une expérience en hébergement et sont souvent conduits à proposer des mesures de placement aux autorités judiciaires œuvrant pour la PE. Ainsi, le groupe d'expression est davantage perçu comme un lieu vecteur de procédures d'apprentissages en matière de CPS. Toutefois, chacun s'accorde sur les limites de l'exercice démocratique réalisé dans le cadre d'un placement contraint par des réalités extérieures sur lesquelles les professionnels disent ne pas avoir de prise :

« ... Si les parents/usagers nous demandent d'être plus présents auprès d'eux (processus de participation), la norme nous est imposée par les financeurs et nous risquons de manquer de temps et de moyens... ». Ces contingences matérielles constituent selon les participants, des freins et des limites à l'instauration d'une expression inscrite dans un processus démocratique élaboré. La question des familles est à nouveau abordée comme le point de difficulté dans l'exercice du processus démocratique. Les familles sont décrites comme pouvant mettre en œuvre des stratégies d'adhésion de *façade* ayant pour seul but l'évitement. Il est cependant rappelé que ces familles sont souvent par nature, disqualifiées par les défaillances ou les carences dont elles ont été jugées responsables. Ainsi, la quasi-totalité d'entre-elles subirait la mesure de placement non choisie et non acceptée. Elles seraient pour cela conduites à critiquer ou à pointer ce que l'établissement ne réalise pas. Généralement dans les questionnaires de satisfaction, l'appréciation des parents se limite à «... Vous nous avez aidé... », ou à l'inverse « ... Vous êtes des cons... ». Ces constats tranchés conduisent les participants à ne pas vouloir laisser les familles se projeter dans des choses illusoires et à s'interroger sur la mesure dans laquelle ils sont *prêts à lâcher de leur pouvoir*. Chacun s'accorde cependant sur la nécessité, dans un cadre contraint souvent rythmé par le temps judiciaire, du bien-fondé d'une *spontanéité vive* que peut permettre le groupe d'expression. Cet exercice démocratique est de nature à *laisser les familles renvoyer la vision qu'elles ont parfois d'une organisation qui peut comporter des incohérences mais qui doit tendre vers l'amélioration de ses pratiques*. Il est précisé néanmoins que des échanges préparatoires sont de nature à faciliter petit à petit l'appropriation par les parents, de cet espace de parole.

L'ampleur de la méfiance des personnes vulnérables en raison d'interactions et d'expériences répétées parfois malheureuse avec des institutions est prise en compte dans la réflexion des participants. En effet, les usagers sont conduits à se méfier de tous ceux qui ont le pouvoir et l'autorité, y compris les assistants sociaux, les employeurs et les élus. C'est cette difficulté à partager avec les familles que révèlent les propos des professionnels au cours de notre journée d'échange. S'agissant de l'usager mineur, c'est le conflit de loyauté qui semble être un frein : « ... Il ne peut pas dire qu'il se sent bien au foyer, alors que les parents sont présents... ». Le projet pour l'enfant est perçu comme un déterminant de la prise en charge. L'inévitable individualisation de ce projet rend la prise en compte conjointe dans un collectif *insurmontable*. Il est rappelé que tout individu n'est pas en capacité de faire la démarche d'intégrer un groupe et de prendre la parole. De surcroît pour les animateurs des groupes d'expression, donner la parole au ressenti ou à la revendication, risque de renvoyer à une individualité qui ne s'inscrirait plus

dans un exercice démocratique collectif. L'expression de l'adolescent et des parents peut s'exercer sur la base du contrat social qui doit permettre de se situer dans les apprentissages, qu'ils soient émotionnels, sociaux, politiques ou cognitifs. Certains participants rappellent que les détails sont importants pour la mise en œuvre d'une expression. Ainsi, le simple fait que les enfants soient habillés par des vêtements achetés par les parents est un signe de nature à améliorer le niveau de satisfaction. Les professionnels présents rappellent que les temps informels d'échange sont aussi des temps de démocratie. En cela, ils pointent le risque d'une mise en scène possible dans le cadre d'une instance dédiée à l'expression : « ... *Pour ne pas être une démocratie de façade, il faudrait permettre aux enfants de s'exprimer sur les mesures, comment ils vivent les choses, leur donner la possibilité de préparer leur transfert, de choisir la couleur de leur chambre, ...* ».

La population des mineurs non accompagnés qui résident dans deux unités de notre terrain de recherche fait émerger d'autres problématiques. La difficulté du nombre s'agissant de ceux qui sont encore en cours d'évaluation de minorité (ils sont plus de 80), le *turn over* important apparaissent comme autant de difficultés matérielles à la mise en œuvre cohérente du groupe d'expression. Ces jeunes considérés *de passage*, semblent davantage préoccupés par leur situation personnelle administrative complexe. Dans l'attente d'une décision les concernant, ils seraient d'autant moins emprunts à s'engager dans un processus démocratique visant à définir les règles du collectif. Écrasés par le poids de l'IT, ils ont une propension naturelle à se laisser happer par des revendications individuelles, ce qui rend compliqué un exercice d'une dimension collective. Les professionnels n'étant que l'interface entre les jeunes et l'autorité judiciaire se trouvent souvent démunis et l'absence de réponse aux problématiques individuelles qui complexifient la projection vers un exercice d'expression. Pour pallier ces difficultés, des interventions de personnels extérieurs ont été planifiées dans différents domaines avant qu'un temps ne soit consacré au rappel du cadre de prise en charge et du règlement de fonctionnement. Vis-à-vis de ce public provenant de pays où la démocratie n'est pas acquise, l'enjeu de leur permettre d'en faire l'expérimentation est d'autant plus fondamental. Le problème de la démocratie délibérative est que bien des expériences ont eu lieu pour produire une discussion entre des citoyens informés, car l'objectif est avant tout de faire en sorte que les citoyens soient informés et développent une raison civique, mais toujours dans de petits groupes.

Les administrateurs sont alors conduits à évoquer leurs points de vue sur l'utilité des groupes d'expression. Il s'agit, notamment pour le Président de l'association, d'un espace permettant

d'évoquer le cadre de vie des jeunes, dans un lieu où « *les familles ne sont pas mises en accusation* ». Ces derniers suggèrent que les questions individuelles fassent l'objet d'un traitement préalable en face à face afin de ne pas prendre une place prépondérante dans l'expression collective qui doit davantage se centrer sur des sujets communs concernant à la fois jeunes et familles. Ils reconnaissent la nécessité de créer des outils pertinents permettant de faire remonter les éléments d'échange au Bureau de l'association qu'ils définissent comme le lieu où se prennent les décisions les plus courantes. Le Président de l'association s'exprime ainsi : « ... *Les échanges à propos de l'activité, des budgets, mais aussi les préoccupations des jeunes relèvent aussi d'une responsabilité politique. Le Conseil d'Administration est responsable du fonctionnement général des structures. Les administrateurs sont présents dans les groupes d'expression pour écouter, rapporter, être à côté des professionnels, non pour espionner...* ». L'un des administrateurs rencontre habituellement les jeunes du CEF dans le cadre d'un groupe d'expression où les parents ne sont pas conviés au regard de la nature judiciaire des placements. Il assure de sa présence auprès des équipes, que le bien-être des jeunes soit recherché. Un autre administrateur fait part de sa volonté de mettre en application plus de démocratie en indiquant qu'il ne faut pas craindre de se heurter à différents éléments (la volonté ou capacité des parents à participer). Il rappelle la nécessité lui aussi, de faire remonter des besoins, des souhaits, tout en s'appuyant sur les compétences professionnelles pour déterminer ce qui est possible ou non, ce qui va à l'encontre de l'intérêt de l'utilisateur ou non, conscient de l'impossibilité d'accéder à toutes les demandes. Ce dernier revendique son pouvoir de participer à ces groupes d'expression, en sa qualité d'administrateur.

En synthèse de ce premier échange, il est admis la difficulté de mettre en œuvre un processus d'expression. Avoir une écoute et construire un cadre autour des groupes d'expression s'avèrent de véritables enjeux pour la démocratie associative. La nécessité de former des familles dans le cadre de temps politiques dédiés aux administrateurs est évoquée comme une piste d'amélioration. La question des compétences sociales et cognitives est celle qui aura sans doute fait le plus réagir, en ce qu'elle constitue pour l'utilisateur, une capacité d'intervention sur le système : « ... *Qu'est-ce que les jeunes ou les familles peuvent attendre de l'ouverture d'une instance de participation ou d'expression ? Les familles veulent des modifications concrètes dans leur organisation. Il faut leur apprendre la politique, à parler et leur dire qu'ils ont la possibilité de parler... Doit-on écouter le jeune pour adhérer au projet ou doit-on simplement lui indiquer la marche à suivre ? C'est différent...* ».

Après ce premier échange, nous faisons le choix de faire travailler les participants sur 3 thématiques différentes. Les groupes équilibrés sont composés de professionnels de l'hébergement, du milieu ouvert et d'administrateurs. Pour ne pas influencer les échanges, nous ne participons pas aux discussions qui s'initient sur les trois thèmes suivants :

- Réflexion technique : tout n'est pas à satisfaire, la question du cadre et des objectifs, limites à poser (lâcher notre pouvoir ou partager),
- Réflexion stratégique : Forme de progression, formes nouvelles à enrichir,
- Réflexion politique : Définition de notre démocratie participative, question des capacités à la démocratie (limites dans la participation), place des uns et des autres, le fonctionnement.

5.1.2.1 Tout n'est pas à satisfaire. La question du cadre et des objectifs, les limites à poser (lâcher notre pouvoir ou partager).

Lors de la restitution de ce groupe, un point semble faire l'unanimité : *toutes les demandes ne sont pas à satisfaire*. La nécessité de réfléchir à la définition des contours de ce que l'on est *prêt à lâcher*, apparaît incontournable. Le *lâcher* renvoie au pouvoir d'agir ensemble plutôt que de considérer les usagers comme ne disposant pas des compétences suffisantes. Dans le cadre de notre recherche, nous ne faisons pas référence à un partage du pouvoir peu crédible mais à une animation une coordination co active qui permet à chacun de provoquer le changement. Dans le cadre de notre recherche action, nous rappelons les travaux d'Ogien (2015) citant la théorie de Dewey qui affirme que tout ressortissant d'une société d'État possède un savoir politique suffisamment pertinent pour justifier de lui conférer de façon inconditionnelle la responsabilité partagée de décisions qui engagent l'avenir et le destin de la collectivité dont il fait partie. La question de ce que l'on « *doit lâcher* » doit véritablement se poser aux professionnels.

Les limites et le cadre de l'expression doivent être définies au départ, intégrant à la fois des limites aux projets individuels et collectifs. Chacun convient de la nécessité de différencier avec les usagers et leur famille, ce qui est possible (ex : changer la couleur des locaux, donner une priorité aux travaux, alimentation, activités, ...), de ce qui ne l'est pas. Les participants évoquent les travaux sur les foyers par exemple, comme une forme d'expression pouvant être prises en compte (couleur des peintures, etc.). Cela laisse la possibilité d'impliquer les utilisateurs. En revanche, dans le cadre des travaux d'accessibilité, la réalité technique et juridique imposée, commande à l'application de règles sur lesquelles il n'est pas possible de transiger.

Il est convenu que les échanges dans les groupes d'expression où les parents sont chaque fois que possible associés, doivent porter en premier lieu sur la vie quotidienne. On parle ici de co-partage technique sur quoi les enfants et familles peuvent s'exprimer et influencer. Ces limites doivent notamment être précisées lors de l'admission de l'usager et plus particulièrement au moment de la rédaction du Projet Pour l'Enfant (PPE) auquel sont associés les partenaires tels que l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), ou la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ). Cette clarification est à médiatiser auprès des professionnels éducatifs intervenant dans les établissements de l'association. Les équipes éducatives ont du mal à partager par manque de sens donné au groupe d'expression. Pour les participants à ce groupe de travail, cela doit émerger d'une volonté politique transparaissant dans les valeurs du projet associatif. La parole peut être plus libre dans un cadre défini. Une telle décision serait à forte connotation, puisqu'acter la liberté de parole des usagers peut être une force intéressante de progrès. Dans cet engagement général, se distinguent le niveau de partage politique du Conseil d'Administration (CA), du niveau de partage technique pour le directeur général, avec chacun ses responsabilités, ses missions, ses contraintes et obligations. Les dispositifs contemporains de participation et de délibération sont toujours le lieu d'une tension entre la recherche d'un consensus et l'expression d'une critique, qui pourra prendre d'autant plus facilement appui sur les principes dont la procédure se réclame que les règles du jeu seront claires et défendues par une autorité indépendante.

Pour autant, il semble difficile de parler de liberté. « *Peut-on dire tout ? Qu'est-ce qu'on ne veut pas ? Quelles limites on pose ?* » Ainsi, faire croire qu'on peut évoquer tous les sujets en ne disposant que d'un champ décisionnel restreint peut être source de frustration. L'un des cadres dirigeants précise qu' « *il ne faut pas confondre liberté et anarchie. On n'a pas de liberté sans règles...* ». Se pose alors la question du compromis, de ce qui est de l'ordre du possible, tout en actant qu'il ne s'agit pas ici de lâcher, mais davantage de partager le pouvoir de décision.

Sur un plan pratique, le rapporteur du groupe insiste sur la nécessité de définir des axes prioritaires d'organisation. Les sujets mis au débat doivent faire l'objet d'une préparation en amont, invitant à établir une liste de leurs préoccupations ou demandes. Le cadre général peut ensuite être co-construit entre les professionnels et les enfants. La responsabilité de l'animateur du groupe d'expression c'est d'amener chacun des jeunes, à la capacité d'exprimer son point de vue et de participer au débat démocratique.

De leur côté, les administrateurs tiennent à préciser que « *l'apprentissage de la démocratie, c'est apprendre que tout est possible à condition que cela soit expliqué* ». Le sens donné et la

pédagogie employée doivent limiter les faux espoirs et la frustration. Le cadre est important, pour que la liberté soit réelle. Il importe donc de savoir ce qui est concevable de négocier et ce qui peut être mené à terme. Il importe de faire comprendre que les données budgétaires et réglementaires ne font pas partie du champ de négociation des groupes d'expression. Cela n'empêche pas pour autant d'expliquer une réponse, même si elle est négative. Par exemple, un Mineur Non Accompagné (MNA) qui souhaiterait un éducateur le dimanche : « ... *Cela ne te concerne pas ... ou ... C'est légitime que tu poses la question, tout en expliquant la non faisabilité...* ».

5.1.2.2 *Forme de progression, formes nouvelles à enrichir*

Dans l'association, les formes existantes d'expression sont la plupart du temps des groupes d'échanges permettant aux jeunes de s'appropriier le fonctionnement du collectif. À ce stade, les revendications se font sous la forme de doléances qualifiées de légitimes et qui permettent d'être un point de départ pour arriver au stade de la proposition. L'objectif affirmé est de positionner les jeunes comme acteurs du processus démocratique. Par exemple *lors d'un transfert* (séjour de vacances), *les jeunes ont pu participer à une forme de responsabilisation car ils disposaient de suffisamment de confiance des adultes pour pouvoir investir un projet*. Toutefois, des formes nouvelles d'expression sont envisagées, tout en restant pour l'instant à l'état de projet. On cite par exemple le recours à Internet comme interface, sous forme de sites ou de réseaux sociaux. Ce mode de démocratie technique permettrait aux familles d'accéder à un questionnaire en ligne qui se révélerait être un outil intéressant pour ceux qui maîtrisent la technologie. Les résultats obtenus pourraient se mêler à l'analyse des professionnels concourant à la prise de décision, conditionnant l'évolution du projet associatif. La place d'un référent expression est également questionnée, celui-ci pouvant être le *canal ressource* pour relayer les demandes des jeunes et des familles. Les membres du groupe de travail se demandent si un référent associatif serait la personne appropriée pour faciliter un retour suffisamment critique sur l'accompagnement. On se demande si une personne extérieure ne serait pas plus indiquée. Un questionnaire permettrait de recueillir l'avis des enfants. Cet outil devrait être à la portée de tous avec l'utilisation de pictogrammes par exemple.

L'importance des temps informels est également mise en avant dans le processus démocratique associatif. Ainsi, le travail du référent avec la famille est considéré comme un facteur produisant des éléments d'information issus de son accompagnement. Les cadres associatifs sont également

pourvoyeurs d'informations qui agglomérées, facilitent la circulation et la remontée de terrain contribuant au processus démocratique. La question d'une externalisation des groupes d'expression est également posée. Elle permettrait de sortir des locaux et d'avoir une autre approche du débat situé hors les murs. Il en va de même pour une intervention extérieure qui selon les participants, serait à même de faire surgir des thématiques usuellement non abordées. Les participants de ce groupe rappellent l'obligation légale qui leur est faite de mettre en œuvre le groupe d'expression mais font aussitôt le parallèle avec un possible désintérêt des usagers et s'interrogent sur la capacité du pouvoir politique associatif qui de fait, se trouve en difficulté pour faire remonter les préoccupations réelles des usagers. « ... *On parle de compétence sociale, politique avec une dimension, un engagement, une mise en œuvre de citoyenneté. Est-ce que nous sommes dans un consentement ou une position démocratique ? Est-ce que cette voix a une portée décisionnelle ? ..* ».

Dans les établissements d'hébergement constituant le cœur de notre terrain de recherche, les cadres présents rappellent qu'il y a matière à polémiquer dans le cadre de la vie quotidienne, à la différence des interventions dites de « milieu ouvert » où la vie quotidienne est d'abord connue du référent famille, sans que l'expression collective ne soit médiatisée de la même façon. Dans ces cas, l'utilisation d'un questionnaire de satisfaction allant à l'essentiel pourrait s'avérer pertinent. Comment faire pour éviter qu'il ne devienne le simple réceptacle de doléances et le partager sous la forme d'un groupe d'expression ou d'un forum ? Chaque antenne de *milieu ouvert* traite jusqu'à 300 dossiers de mineurs. Cela implique de penser différemment. La possibilité de recourir à une personne extérieure au service se chargeant d'un panel de familles dont les mesures sont clôturées permettrait de les interroger en toute indépendance sur la qualité de la prestation, bref d'avoir une photographie à l'instant T. Dans la réponse aux doléances, on ne se situe pas à l'échelon politique. Un directeur donne un exemple : « ... *Si un enfant qui demande quelque chose, ce n'est pas la réponse qui lui est apportée qui va générer forcément des conséquences sur la politique associative. Ce niveau de décision nécessite la prise en compte d'une multitude d'éléments qui vont déboucher dans un autre cadre, sur une réponse associative. L'objectif d'un questionnaire de satisfaction sur la qualité de la prise en charge n'est pas tant la réponse qu'on va y apporter, mais plutôt la réflexion qui va en découler sur d'éventuelles actions correctives...* ».

5.1.2.3 *Définition de notre démocratie participative, question des capacités à la démocratie (limites dans la participation), place des uns et des autres, le fonctionnement*

Dans ce groupe de travail traitant de la démocratie participative, plusieurs problèmes sont immédiatement identifiés. Ainsi, la capacité d'apprentissage des usagers est-elle directement questionnée, celle de la place des administrateurs dans les groupes d'expression tout comme le rôle des parents renvoyés aux limites du cadre du placement. Concernant ces derniers, le constat est fait de la nécessité de recentrer les débats sur l'utilisateur, plus que la famille, ce thème conduisant trop souvent par le passé à des échanges considérés comme non constructifs et basés sur la plainte. Un débat a lieu entre les participants sur la transposabilité des différents modes de démocratie participative initiée dans les groupes d'expression. À titre d'exemple, le centre éducatif fermé procède depuis peu à des élections de délégués, un garçon et une fille, secondés par des suppléants. Les groupes d'expression se tiennent en la présence du Président, d'administrateurs, du directeur et de chefs de service. Si un modèle similaire existe dans les Maisons d'Enfants à Caractère Social (MECS), il apparaît difficilement transposable dans le service accueillant les Mineurs Non Accompagnés (MNA), au regard de leurs particularités (situations administratives incertaines, langue, nombre, ...).

Pour autant, les pré-requis à l'organisation d'un débat participatif semblent faire consensus. Il s'agit en effet de rappeler de manière systématique le cadre collectif de la rencontre, d'établir un ordre du jour qui n'est pas forcément réfléchi avec les jeunes mais imposé, au regard des limites que génèrent les types de prises en charge. Il est pourtant signalé que faire participer les jeunes à l'élaboration de l'ordre du jour est un point clé garantissant l'intérêt pour le débat et la qualité de la participation. Un cadre rappelle même qu'une partie de l'ordre du jour du groupe d'expression est co-rédigée avec les jeunes et l'équipe éducative, à laquelle succède une seconde partie propre à la direction et à l'équipe éducative. Cependant, tout ne peut pas être co-rédigé. Les participants font remarquer que dans la plupart des groupes d'expression, la présence des usagers est obligatoire et qu'il subsiste donc une forme de contradiction entre cette injonction et la volonté de favoriser l'émergence d'un processus démocratique. Ces débats sont d'abord considérés comme un moyen de travailler sur la citoyenneté tout en rappelant le cadre d'intervention.

Dans cette forme de participation, le rôle des administrateurs au sein des groupes d'expression pose la question de la place des uns et des autres. Son rôle serait de faciliter *une approche plus politique* des fonctionnements. Les retours d'informations que ces derniers sont en mesure d'effectuer permettent de faire le point avec le Bureau sans qu'un retour ne se fasse ensuite vers

les professionnels ou les usagers. Le Président de l'association consent que des efforts restent à faire dans la communication interne, notamment dans la circulation de l'information et que des moyens financiers supplémentaires permettraient de mieux traiter ce sujet « ... *Faire l'effort de communiquer vers l'autre, d'aller chercher l'information sont des signes de vitalité du processus démocratique associatif...* »

À l'issue des rencontres, chacun s'accorde sur la nécessité que les parents soient informés par le biais des comptes rendus permettant plus tard de revenir sur des questions pour lesquelles aucune réponse n'a été apportée. Une échelle d'évaluation rendant compte du taux de réponses apportées aux questionnements des usagers est vue comme un axe de progrès qui pourrait être mis en place. Comme ceux du second groupe, les participants rappellent que des échanges informels viennent nourrir le processus démocratique et que les lieux de placement sont par essence des lieux de liberté de parole, donc de démocratie. En cela, le PPE, co-construit avec lui-même et ses parents, garantissent la possibilité qu'ils aient « *leur mot à dire* ».

5.1.3 Détail de nos investigations dans les établissements constituant notre terrain de recherche

Au cours de notre recherche, nous nous sommes immergé dans cinq établissements différents qui tous mettaient en œuvre un exercice d'expression des usagers. Nous avons cependant fait le choix de n'en retenir que trois pour la rédaction de cette thèse (les comptes rendus d'observation des deux établissements non retenus figurent en annexe). Ces trois établissements aux projets emblématiques intègrent en effet une intensité variable, dans le caractère total et contraint de leur mode de prise en charge. Cette distinction permet de les situer aisément dans trois catégories d'IT différentes inventoriées par Goffman. L'une basée sur la privation de liberté et la protection de la société, la deuxième sur la contrainte administrative et la volonté d'offrir des conditions de vie meilleures, la troisième sur une volonté affichée d'associer des différents acteurs à l'expression pour mieux garantir leur protection. Ce sont ces différences qui nous permettent d'appréhender des résultats suffisamment probants pour être interprétés.

Pour chacun des établissements intégrés à notre terrain de recherche, nous avons investigué de manière identique sur la base d'une littérature associative étalée entre 2016 et 2019. Le détail de documents tels que des ordres du jour, des comptes rendus de groupes d'expression, de Bureau ou de Conseils d'Administration nous laisse entrepercevoir le contenu des échanges habituels. Nous débutons chaque présentation d'établissement par l'approche du cadre réglementaire

régissant le projet de l'IT qui nous ouvrait ses portes, puis nous présentons les caractéristiques générales des publics accueillis. Cette présentation des publics nous semble indispensable à une bonne compréhension de chaque terrain puisqu'elle conditionne le degré possible d'expression de chaque usager contraint par la prise en charge qui le concerne. « ... *Dans toutes les situations, pourvu qu'on les étudie vraiment, on observe que l'individu construit des défenses contre les liens qui l'attachent à ces organisations sociales...* » (Goffman, 1961). De toute évidence, les IT présentent des différences importantes selon qu'elles recrutent des volontaires, des semi-volontaires ou des personnes qui viennent de leur gré (Bonis, 1973).

Nous avons ensuite recours aux questionnaires et à la technique d'entretien semi directifs pour élargir notre compréhension du cadrage nécessaire à la mise en œuvre d'un groupe d'expression. Les questionnaires et les entretiens nous donnent à voir de façon croisée, la perception qu'ont les animateurs et les usagers de l'exercice de démocratie auquel ils prennent part. Ces parties du chapitre à venir sont riches en expressions directes et reprennent fidèlement les écrits et les propos des répondants. Pour établir notre questionnement, nous nous sommes notamment inspiré des travaux de Guy Le Boterf (2008) facilitant la description des pratiques professionnelles réelles. Cela nous renseigne sur la fonction de l'animateur dans l'organisation, sur le niveau éventuel de délégation qu'il met en œuvre dans la mise en pratique de l'expression. Nous interrogeons l'histoire du fonctionnement passé et actuel du groupe d'expression (*Le groupe d'expression existait-il avant votre prise de fonction, comment fonctionnait-il, quelles modifications avez-vous apportées à ce fonctionnement ? Précisez son fonctionnement détaillé, les différentes étapes (information, conception et diffusion de l'ODJ, publicité, composition des groupes, déroulement de la rencontre, personnes présentes, rôles de chacun, rédaction, validation et diffusion du compte rendu, mise en œuvre des décisions prises, ...)*). Nous cherchons à savoir également quels sont les objectifs et à partir de quel moment l'animateur pense les avoir atteints. Nous investiguons aussi le niveau de collaboration éventuel avec l'environnement, les limites de l'exercice, ce que les uns et les autres apprécient dans l'exercice en donnant des exemples. Enfin nous réservons une partie de notre questionnement sur les compétences que chacun estime nécessaires de détenir ou de développer pour un cadrage réussi de l'exercice.

Une fois ces premiers retours traités, nous avons complété les résultats obtenus par des entretiens simultanés menés au début de l'année 2020 entre animateurs et usagers. Notre questionnement revenait sur le fonctionnement de chaque groupe, sur l'ancienneté dans l'IT, sur le contenu et l'utilité des échanges, sur les savoir-faire et les savoir-être nécessaires, sur ce que peut apporter

la participation au groupe d'expression mais aussi sur le devenir de chaque individu, sur ce qu'est une pratique démocratique et sur le bien-fondé d'imposer le processus démocratique dans le cadre d'une prise en charge contrainte. Ces échanges nous permettent d'infirmer ou de confirmer les résultats obtenus de nos observations en vidéo. En effet, tout au long de nos investigations, nous avons demandé aux animateurs de mettre en place un dispositif de capture vidéo des groupes d'expression nous permettant dans un visionnage *a posteriori*, de détailler puis d'isoler les cadrages dans lesquels se déroulent les interactions qui contribuent à la mise en avant ou l'émergence de compétences nouvelles nourrissant peu à peu un processus démocratique. Ce processus est capable en retour, de faire évoluer le projet de l'IT puis celui de l'association elle-même. Pour chacun des trois établissements, nous rendons compte des expériences où la démocratie fonctionne en produisant des cadres émancipateurs de connaissances nouvelles et celles où elle ne fonctionne pas en revoyant presque chaque fois au cadre immuable de l'IT. Pour chacun des établissements, nous terminons notre chapitre par une conclusion elle-même reprise dans une conclusion générale du cas présenté.

6 Conclusion de la partie 2

En exposant notre cadre théorique, nous avons souhaité donner de la cohérence à notre projet de recherche centré sur les groupes d'expression des usagers sources, d'interactions et d'apprentissage de CPS au cœur des IT, puis des IR. L'observation *a posteriori* de ces interactions doit nous permettre de mettre en évidence le contexte de formation du processus de modalisation et de stratification des cadres. C'est par cette observation progressive, la même que celui qui regarde s'élever un gratte-ciel lors de son édification, que nous voulons construire la connaissance (Charrière, Huault, 2001).

Tenant compte de notre statut professionnel, nous mettons la recherche action au service de notre posture épistémologique constructiviste. Nous entendons résoudre des problèmes concrets (Jouisson-Laffite, 2009) en lien avec les dirigeants et les cadres des institutions avec lesquels nous collaborons au quotidien. Le matériau récolté et tiré de boucles itératives devrait apporter à l'enseignement professionnel, une base d'une approche compréhensive porteuse de connaissances nouvelles.

Sur un plan méthodologique, nous optons pour une approche multimodale au prisme de la théâtralité qui constitue une clé de lecture des processus discursifs. L'approche multimodale de l'interaction concerne à la fois les gestes et les positionnements du corps sous forme d'une

cognition incarnée et s'étend des regards des participants à l'espace interactionnel. Pour une recherche en sciences de gestion, la sociologie interactionniste présente un réel intérêt en matière de gestion. L'Observation multimodale permet d'éclairer une partie des interactions entre les connaissances acquises sur une situation donnée grâce à la mobilisation de cadres préexistants, c'est à dire des contextes, et l'irruption de connaissances nouvelles nées des interactions entre acteurs, susceptibles de produire de nouveaux cadres d'interprétation (Journé, Raulet-Croset, 2008) sans que l'on ait pour autant la maîtrise sur leur devenir. L'enchaînement de ces cadres constitue un processus observable. Celui-ci est continu et donne sens aux interactions qui se nouent entre les acteurs du groupe d'expression appelés à ratifier ou non le jeu de leur(s) interlocuteur(s). De ces éléments ordinaires, il est possible pour le chercheur, même immergé, de se distancier et d'en décrire les caractéristiques voire de transposer ses conclusions, dans un cadre élargi à l'organisation. En cela, l'outil vidéo offre la possibilité réelle d'une analyse *a posteriori*, dénuée d'interprétations hâtives qu'il faudra re contextualiser. Dans cette perspective, les groupes d'expression peuvent être considérés comme des « signes médiatisant des interprétations situées qui font référence à des cadres de signification génériques et sont engagés dans des processus locaux de cadrage et de (re) cadrage malléables » (Lorino et al, 2017). Pour le chercheur, la conscience du *moi* superficiel des acteurs en face à face doit laisser entrevoir le fonctionnement continu qui s'initie entre position et rôle interagissant avec le processus de modalisation des cadres. Ainsi c'est au fil de nos observations que nous allons nous interroger sur le lien entre le processus démocratique en construction dans les établissements d'accueil et l'émergence d'une institution ré-inventive. En cela, le chemin du processus décisionnel pourrait être révélateur du niveau de participation atteint au cœur de l'institution. Nous chercherons à produire de la connaissance au-delà de la seule observation des groupes d'expression, c'est-à-dire la sélection d'une littérature académique adaptée à notre étude de cas et par le décryptage de la littérature associative.

Les grilles de lecture que nous a laissé Goffman se prêtent aux techniques d'observation/immersion mais sont à elles seules insuffisantes à une juste analyse du fonctionnement du groupe d'expression au cœur de l'IT ou de l'IR. En cela, l'approche croisée du type d'institution totale tel que développée dans *Asiles* à celle hiérarchisée par Arnstein, du niveau réel d'implication des usagers dans les décisions qui les concernent, permettra de différencier les ingrédients utiles au fonctionnement du processus démocratique de ceux qui cantonnent à une immuabilité du cadre primaire de l'IT.

La recherche action que nous souhaitons assortir d'un exercice de communication est de nature à faciliter le recueil de données qualitatives, à provoquer les échanges et les réflexions. La démarche est volontariste, compréhensive et garde pour ambition l'amélioration des pratiques et la démocratisation des groupes d'expression au cœur des associations de protection de l'enfance. Dans le contexte associatif, la participation des usagers apparaît comme un axe majeur du plan de formation de l'association et se situe dans un cadre légal dont chacun semble avoir conscience. Elle prend la forme d'un des éléments qui garantit le passage de l'IT de Goffman à l'IR de Scott. Le projet associatif peut être regardé comme un capital social du présent, transmissible dans le futur au travers des compétences et des valeurs acquises par les usagers. Ces derniers acquièrent en effet la faculté d'y avoir recours dans leur vie future. La question des cadrages qui favorisent la parole des usagers reste prégnante en ce qu'elle peut à terme, influencer le projet associatif. Cette influence peut être perçue comme une menace qui favorise l'émergence de freins possibles pour une expression au service du processus démocratique où administrateurs et professionnels se demandent ce qu'ils peuvent « lâcher » de leur pouvoir. Cependant, les réflexions amènent dirigeants et cadres associatifs à s'interroger davantage sur un partage de pouvoir plutôt que sur une perte d'influence. En cela, ils rejoignent un thème de gestion cher à Follet axée sur une forme de *pouvoir avec l'autre*, plutôt que d'un *pouvoir sur l'autre*. Follet recommande de passer d'un management *solide* (le pouvoir) à quelque chose de plus *fluide*, (le leadership, la responsabilité, l'intégration).

Partie 3 : Étude de cas d'établissements
éducatifs dans une association de Protection
de l'Enfance

1 Le terrain de recherche

L'Association de Sauvegarde qui constitue notre terrain de recherche est régie par la loi du 1er juillet 1901 (à but non lucratif). Dès 1935, les fondateurs engagèrent leur nom et leur fortune pour accueillir chez eux des enfants et des jeunes. En les soustrayant à la prison, ce qui s'appelait alors un *Service Social* leur proposait éducation et protection¹⁹.

L'article 2 des statuts de l'association précise quel est son but : *L'Association met une assistance éducative à la disposition des enfants, des adolescents et des jeunes adultes qui, par suite de troubles dans leur vie familiale, ou en raison de leur comportement, rencontrent des difficultés particulières d'insertion dans la société. Elle se propose de les aider à y trouver leur place, et à y mener une vie heureuse et harmonieuse. Dans cette perspective, elle apporte notamment son concours aux autorités judiciaires et administratives conformément aux dispositions du Code de l'Action Sociale et des Familles, du code civil, du code pénal. Elle remplit sa mission dans un souci permanent de prévention, de pédagogie et de prospective. Dans toute la mesure du possible, elle associe les parents à l'action pédagogique menée en faveur de leurs enfants afin de conserver à la cellule familiale, les responsabilités fondamentales qui sont les siennes.*

L'association est issue d'une longue histoire dont les dates essentielles sont les suivantes :

- **1899** Création de la société de Protection des enfants traduits en justice,
- **1935** Création de l'Association (sous l'égide du Ministère de la Justice) sous l'appellation de Service Social régional,
- **1947** Appellation de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence,
- **1980** Double habilitation Département et Ministère de la Justice,
- **1990** Modification des statuts de l'association,
- **2001** Changement de l'appellation de certaines structures de l'association,
- **2015** Changement des statuts (actualisés) et siège social.

L'association est représentée par un conseil d'administration composé de quinze membres dont neuf exercent des fonctions au sein du bureau. Chaque année, les instances statutaires se réunissent à un rythme régulier :

1 assemblée générale,
2 conseils d'administration,
10 réunions de bureau,

¹⁹ Extrait du projet associatif 2018, 2020.

5 commissions thématiques.

L'association a défini un projet associatif réécrit en 2017. Les valeurs promues par l'organisation sont résumées dans le schéma ci-après :

- | | |
|--|---|
| <p>→ <i>Salariés</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Motiver,- Promouvoir,- S'engager,- Cultiver la fierté,- Développer le bien-être au travail,- Responsabiliser,- Soutenir la responsabilité et l'implication,- Reconnaître les compétences,- Développer la notion de solidarité entre employeur et salarié,- Cultiver le sentiment d'appartenance,- Respecter les droits et les devoirs, la conscience et la rectitude. | <p>→ <i>Bénéficiaires</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Accueillir,- Protéger,- Intégrer,- Assister,- Former,- Transmettre des valeurs,- Responsabiliser,- Respecter la singularité,- Respecter les individus,- Permettre une insertion dans la société. |
|--|---|

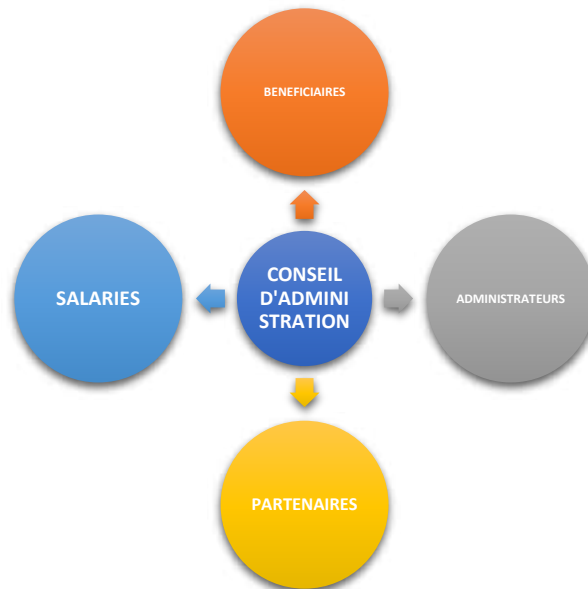


Figure 17 : Projet associatif : Les valeurs de la Sauvegarde

L'association accompagne près de 900 à 1 000 mineurs et leur famille en milieu ouvert et 200 pré-adolescents et adolescents en hébergement et activités de jour.

Pour garantir la qualité des missions d'intervention elle dispose de :

- 220 salariés, techniciens diplômés (assistants sociaux, éducateurs spécialisés, sportifs, moniteurs éducateurs, animateurs, assistantes maternelles, psychologues, ...)
- 1 directeur général,
- 6 directeurs,

- 10 chefs de services éducatifs et responsables des unités socio-éducatives et des actions de politique de la ville

Rappelons que pour Laville (2001) les ambivalences du fait associatif ne peuvent pleinement se mesurer qu'à condition d'envisager ces organisations au sein d'une démocratie plurielle à la fois représentative et délibérative. Bien que celle qui constitue notre terrain de recherche n'évoque pas explicitement la démocratie dans les valeurs associées à son projet, elle enjoint ses salariés à *respecter les droits et les devoirs avec conscience et rectitude*, les administrateurs à *prouver leur engagement associatif*, à *garantir le respect de l'intégrité physique et morale des jeunes* et promet aux bénéficiaires de leur *transmettre des valeurs leur permettant de s'insérer dans la société*. Ces engagements qu'elle impose à ses parties prenantes, sont constitutifs du processus démocratique à promouvoir, autant qu'ils symbolisent les contraintes posées par l'IT. En effet, si l'on considère que « les reclus se caractérisent par le fait qu'ils entrent à l'institution avec une culture importée (pressenting culture), héritée de leur univers familial, c'est-à-dire, un genre de vie et un ensemble d'activités jugées valables » (Goffman, 1961), l'institution se propose de les transformer pour faciliter une meilleure insertion dans la société.

1.1 Les établissements éducatifs qui constituent notre terrain d'observation à l'épreuve du concept d'institutions totales réinventées

Notre observation des groupes d'expression des usagers s'est effectuée au cœur de cinq établissements de placement en protection de l'enfance (PE) et protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), dans lesquels les usagers passent la plupart de leur temps, en semaine comme le week-end. Pour Goffman (1961), « toute institution accapare une part du temps et des intérêts de ceux qui en font partie et leur procure une sorte d'univers spécifique qui tend à les envelopper. Signe de leur caractère enveloppant ou total, les barrières qu'elles dressent aux échanges sociaux avec l'extérieur, ainsi qu'aux entrées et sorties, et qui sont souvent concrétisées par des obstacles matériels ». Nous faisons le choix de nous attarder sur trois établissements qui réunissent des caractéristiques suffisamment marquées de leur projet pour les répartir sur une échelle graduée de la contrainte telle qu'elle s'exerce dans les IT. Les trois ou quatre captures vidéo présentées pour chaque institution permettent de contextualiser le processus de cadrage à l'œuvre dans les groupes d'expression. Si le concept d'IT a gardé sa force et sa pertinence au cours des années, il mérite d'être actualisé.

Comme nous l'avons vu dans notre revue de littérature, le concept d'IR laisse davantage la place au volontarisme des acteurs en présence dans l'organisation (Scott, 2010). En cela, les groupes d'expression nous apparaissent comme des expériences intéressantes d'apprentissage du processus démocratique favorisant ce volontarisme. Le recueil du consentement éclairé des usagers est aujourd'hui plébiscité par le cadre légal et les usagers semblent en comprendre la portée générale comme en témoigne les réponses qu'ils ont pu nous apporter, *Jeune 1 MECS ados* : « ...Ben c'est pour que tout le monde soit écouté je pense... *Que tout le monde donne son avis et que c'est pas que une personne qui décide le truc... Si tout le monde peut donner son avis, après tout le monde peut être d'accord... On n'a pas le pouvoir... On essaye de tenter des trucs, ça nous donne un tout petit peu de pouvoir s'ils acceptent...* », *Jeune 2 MECS* : « ... Ouais, ouais... Bon je sais que tout ne peut pas se faire parce que... ou alors ça se fait avec du temps mais l'argent ça ne tombe pas du ciel, sinon ouais la plupart du temps on est entendu et si c'est pas possible on nous le dit... Je pense déjà que c'est pour faire la bonne entente et aussi certaines choses qu'il faut revoir, par exemple le règlement, des trucs voilà, je sais que maintenant on n'a pas le droit de ramener de la nourriture dans sa chambre et du coup on a fait une réunion comme ça pour que tout le monde entende qu'il ne faut pas faire ça... C'est aussi pour mettre les règles, par exemple s'il y a des nouvelles règles dans un foyer, pour les faire respecter dans les autres foyers, il faut organiser des réunions pour en parler... ». Beaucoup des personnels d'encadrement, animateurs de groupes d'expression que nous avons pu rencontrer font du cadre légal une référence à leur pratique professionnelle, même s'ils en reconnaissent encore aujourd'hui, la difficulté d'application. *Animatrice 1 SAMIE* : « ... C'était déjà pour répondre aux exigences de la loi puisque l'on parlait de conseil de vie sociale, mais nous c'est compliqué de mettre en place un cvs parce qu'il y a une mouvance permanente et un turn over permanent qui fait que les jeunes vont et viennent et que c'est difficile de fixer quelqu'un... », *Animatrice 2 MECS* : « ...Je ne suis pas certaine que les chefs de service n'étaient pas clairement au fait de ces temps d'échange... Ok ils m'expliquaient loi 2002-2, na na na na... Je dis mais est-ce que dans le fond, vous savez quels sont les tâches, les devoirs d'un groupe d'expression ?.. Ce n'était pas clair... ». Par ces efforts d'ouverture, ces institutions sont davantage légitimées dans leur but de PE et ont pour ambition d'apporter une réponse à l'ensemble des besoins fondamentaux de l'enfant et/ou de l'adolescent. Ils y sont confiés par décision administrative et/ou judiciaire. La littérature et notre connaissance du secteur nous enseignent cependant que si leur libre adhésion est principalement recherchée, il n'existe pas de systématisme dans les pratiques (Jeager, 2017). Les établissements varient dans leur degré de totalité, tout comme les usagers varient dans leur degré d'engagement envers eux (Wallace, 1971). Plus l'institution se fait totale et plus le

sentiment d'intérêt pour l'expression semble diminuer, tel qu'en témoignent les propos de ces jeunes filles accueillies en Centre Éducatif Fermé (CEF) : « ... *Ben les jeunes ici sont récidivistes alors il y en a chez qui ça marche et puis d'autres non... On leur demande des choses banales, pour eux, c'est limite s'ils nous répondent c'est pas le Club Med ici, alors que c'est des choses que les autres personnes pensent normales, des choses du quotidien ...* ». Ils vivent ainsi ordinairement à l'intérieur de l'établissement et entretiennent avec le monde extérieur, des rapports limités. Ceux-ci sont modulés en fonction du type de prise en charge. La grammaire professionnelle évoque la notion de prise en charge globale. Ce mode de placement éducatif favorise une sorte de promiscuité entre enfants, adolescents et adultes encadrants.

Goffman fait une distinction franche entre les usagers (les reclus) et le personnel. Il considère en effet que cette deuxième catégorie demeure socialement intégrée au monde extérieur. Pour lui, chaque groupe tend à se faire de l'autre une image étroite et stéréotypée. L'auteur parle même d'une hostilité visible entre ces deux populations à l'exemple de cette déclaration d'une mineure accueillie en CEF, *Jeune 2 CEF* : « ... *Ben en fait j'ai l'impression que c'est surtout qu'ils parlent entre eux et que des fois quand même, pour se rappeler qu'on est là, ils nous posent des questions...* ». Nous considérons cependant que l'empathie fait aujourd'hui partie de la prise en charge et que des rapports bien traitants s'établissent le plus souvent. C'est du moins ce que sous-tendent les échanges que nous avons tenus avec les mineurs isolés étrangers : *Jeune 3* : « ... *En s'intéressant à nous, les éducateurs peuvent mieux connaître les jeunes, ils peuvent croire en eux, avoir envie de parler avec lui, comprendre sa vie, comment il parle... Je pense que c'est vrai ...* ». *Jeune 1* : « ... *Je pense que les éducateurs apprennent des choses et peut être qu'ils peuvent avoir des pensées qui les font changer aussi...* » (traduction). *Jeune 4* : « ... *Comme beaucoup de gens, les éducateurs et les chefs de service viennent comme nous pour apprendre des choses, apprendre à mieux connaître ...* ». La continuité de cette prise en charge collective est pensée et réalisée selon un programme défini dans un projet d'établissement, lui-même inséré dans un projet associatif plus global. Nous verrons plus tard que la transformation des projets d'établissements apparaît souvent plus impactée par l'expression des usagers que le projet même de l'association.

Comme abordé précédemment dans notre revue de littérature, les établissements dans lesquels nous avons réalisé notre immersion peuvent se classer dans les catégories suivantes définies par Goffman :

- les organismes qui se proposent de prendre en charge les personnes jugées à la fois, incapables de subvenir à leurs besoins et inoffensives,
- les institutions qui doivent protéger la communauté contre des menaces qualifiées d'intentionnelles en garantissant la prise en charge des personnes jugées à la fois, incapables de subvenir à leurs besoins.

C'est au cœur de ces institutions que nous avons observé en vidéo et durant trois années, les groupes de participation.

2 Le Centre Éducatif Fermé

La loi n°2002-1138 du 9 septembre 2002 dite Perben I a instauré les Centres Éducatifs Fermés, dont les premiers furent créés en 2003. Les CEF sont des établissements sociaux et médico-sociaux au sens de l'article L 312-1-1-4 du Code de l'Action Sociale et des Familles. Ils mettent en œuvre les mesures éducatives ordonnées par l'autorité judiciaire en application de l'ordonnance n° 45-174 du 2 février 1945 modifiée relative à l'enfance délinquante.

Le placement en CEF constitue une alternative à l'incarcération et est destiné à la prise en charge de mineurs multirécidivants, multirécidivistes ou ayant commis des actes d'une particulière gravité. Au-delà de leur portée éducative, ces établissements sont pour le grand public, conçus pour protéger la communauté contre des menaces qualifiées d'intentionnelles en garantissant la prise en charge de mineurs jugés à la fois dangereux et incapables de subvenir à leurs besoins. Les CEF prennent en charge des mineurs venant de l'ensemble du territoire national en accueil immédiat ou préparé, notamment dans la mise en œuvre des aménagements de peine. Au regard des règles internationales et nationales relatives au respect des droits de l'enfant, des grands principes de la justice des mineurs et de la réglementation relative aux établissements sociaux et médico-sociaux, toute action éducative, y compris dans les CEF (donc dans le cadre pénal), revêt une dimension de protection qui prévaut sur toute autre²⁰. On saisit à la lecture de cette note, l'importance que revêt le recueil de la parole de l'utilisateur si l'on se fixe pour objectif de réinventer l'institution dans un processus de négociation.

Le CEF dans lequel nous observons le déroulement des groupes d'expression est créé en 2009. Cet établissement accueille 12 garçons et filles de 14 à 17 ans dans le cadre de placements contraints par une décision de justice qui s'étalent sur des durées de 6 à 12 mois. À ce jour, il est

²⁰ Note d'alerte PJJ sur les risques ou situations avérées de maltraitance en CEF du 4 août 2015

un des rares établissements à mettre en œuvre la mixité du public accueilli. Les garçons confiés sont issus de la grande région, tandis que les filles viennent d'un périmètre davantage élargi. Contrairement aux préconisations du cahier des charges national, cet établissement est implanté en zone rurale. Ce choix complexifie le fonctionnement normal, en l'absence d'un réseau de transport développé ou d'un lycée d'enseignement professionnel. Le recrutement de personnels qualifiés reste difficile. Pour l'embauche de nouveaux professionnels il est tenu compte de l'expérience dans l'encadrement d'adolescents et d'une qualification recensée dans la convention collective de rattachement. La détention d'un diplôme du secteur sanitaire et social n'est pas véritablement exigée. L'implantation rurale et les difficultés de recrutement ont pu conduire l'établissement à traverser deux crises institutionnelles majeures au cours de sa jeune existence, l'une en 2013 et l'autre en 2018. Chaque fois ces crises ont provoqué le remplacement total ou partiel de l'équipe de direction composée d'un directeur et de deux chefs de service éducatif (CSE). Un de ces changements a eu lieu durant notre observation et l'organisation des groupes d'expression s'en est trouvée fortement modifiée. Nous rendons compte de ces évolutions dans notre description en ce qu'ils nous permettent d'ancrer contextuellement notre étude de cas. Le directeur ayant répondu à nos sollicitations en 2018 et nommé *Directeur n°1*, celui ayant répondu à nos sollicitations en 2019 et nommé *Directeur n°2*.

2.1.1 Particularités du public accueilli

Le public est composé de mineurs ayant commis un acte particulièrement grave ou classés comme réitérants, aux profils difficiles, parfois violents. Ils représentent une faible partie de la population mineure ayant affaire à l'institution judiciaire pouvant être divisée en deux sous populations :

- pour un 1/4 d'entre eux, des mineurs pas ou peu réitérants qui ont commis des infractions peu nombreuses mais graves, la plupart étant des atteintes aux personnes. Leur parcours s'inscrit moins dans la durée, mais s'illustre davantage dans des événements particuliers, souvent très violents ;
- pour les 3/4 d'entre eux, des mineurs multiréitérants ancrés depuis un certain temps dans la délinquance, coutumiers des atteintes aux biens (délinquance d'appropriation),

d'infractions plutôt jugées de gravité moyenne avec occasionnellement des infractions d'un niveau de gravité plus élevé dans le domaine des atteintes aux personnes²¹.

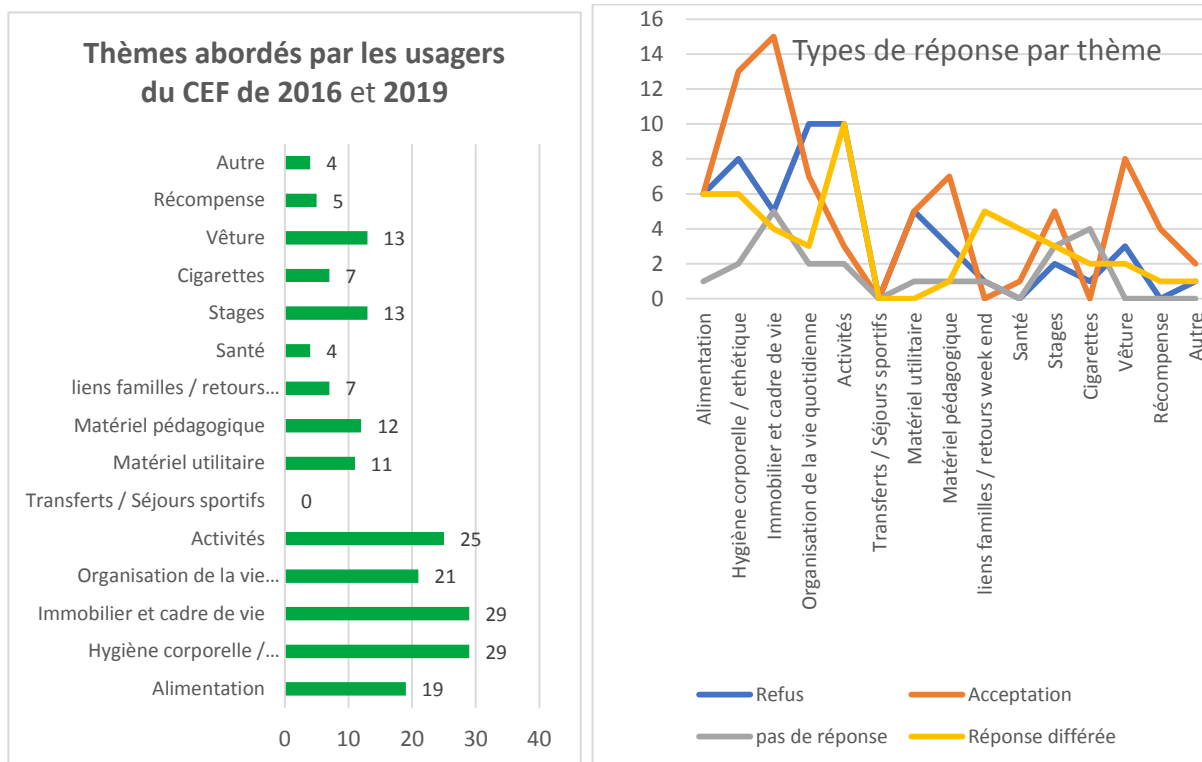
La prise en charge CEF ne dure que quelques mois et doit donc avoir pour ambition de développer des méthodes spécifiques qui initient des projets orientés vers la construction de solutions, plutôt que vers la résolution de problèmes anciens. Inspirée par une méthode de thérapie brève orientée vers les solutions, l'équipe pluridisciplinaire se centre sur les compétences, les potentialités et les ressources de l'adolescent et de sa famille. Cette action pédagogique s'inscrit dans la continuité de la thérapie brève²². Elle est une approche systémique et constructiviste de la réalité. Plutôt que mettre l'accent sur les problèmes des personnes et sur les processus interactifs qui les maintiennent, la thérapie orientée vers la solution est centrée sur les mécanismes que les personnes utilisent spontanément pour régler leurs problèmes et sur le fonctionnement de ces mécanismes. Au fil des mois de placement, l'usager voit s'entrouvrir des perspectives d'avenir et adhère peu à peu aux règles de l'institution. En retour, le personnel encadrant devient moins coercitif. Une phase de préparation à la sortie permet de co-construire un projet d'insertion. Bien souvent, les opposants à ce type d'IT très marquée par la privation de liberté, s'appuient sur le taux important de récidive ou de *rechute* des mineurs après le placement. Le pari éducatif se heurte parfois à une forme de cynisme que Goffman ou Scott décrivent chez certains pensionnaires de l'IT. Du point de vue de Goffman (1961), plutôt que de subir un changement de perspective sincère, l'usager donne une performance cynique. Scott (2010) complète que cette performance vise à la conformité, donnant stratégiquement les réponses souhaitées afin d'être libéré. Dans l'observation que nous conduisons, le poids du projet total de l'établissement et les conséquences que peuvent entraîner le non-respect de ses règles, doivent être pris en compte dans la capacité de l'institution à instaurer un véritable processus démocratique basé sur l'expression.

2.1.2 Organisation des groupes d'expression

Les données sont issues des ordres du jour et des comptes rendus des groupes d'expression de 2016 à 2019.

²¹ L.H. Choquet, F. Cosseron (2015), La contenante : levier éducatif promu dans l'abord des mineurs rétifs à la prise en charge, *in* Le sociographe, n° hors-série 8

²² J.H. Weakland, R. Fisch, P. Watzlawick, A.M. Dobin (1977). « Thérapie brève : résolution d'un problème circonscrit », dans P. Watzlawick et J.H. Weakland (dir.), *Sur l'interaction*. Paris : Seuil, p. 356-389



Le groupe d'expression, parfois appelé groupe d'échanges, réunit tous les mois les 12 adolescents hébergés dans l'établissement. La participation à ce groupe n'est pas négociable pour les usagers. Cette première forme de contrainte entre en résonance avec le choix que nous avons opéré en sélectionnant cet établissement où la privation de liberté peut apparaître comme très éloignée de toute forme de processus démocratique. Dans le projet d'établissement, le groupe d'expression est décrit comme *un moment consacré à la parole des jeunes, à son expression de manière individuelle ou collective*. En moyenne, les échanges durent environ une heure. Les éducateurs de service sont présents mais prennent peu part au débat. Un administrateur référent siège environ une fois sur deux, ce qui peut être l'occasion de rappeler le fonctionnement institutionnel de l'association. Compte tenu des origines géographiques éloignées des mineurs confiés, et du caractère contraint de la prise en charge, le choix est fait de ne pas associer les parents. Nous avons eu accès à 34 comptes rendus destinés à l'affichage interne et à l'information. Ces comptes rendus sont la synthèse des notes prises par un jeune désigné secrétaire de séance et de celles prises par les éducateurs présents. Le Directeur valide ce compte rendu avant sa diffusion. Le déroulement du groupe d'expression s'articule autour de thèmes récurrents : Objectifs du cadre de prise en charge, règles de la réunion, informations générales, humeur du jour, décisions hiérarchiques en lien avec le règlement de fonctionnement, demandes collectives et demandes individuelles.

L'ODJ est fixé par le directeur ou un chef de service éducatif qui distribue la parole et anime les débats. En retour, les préoccupations des jeunes sont majoritairement dominées par des questions relatives à la qualité de l'immobilier et du cadre de vie (16%) et à celle de leur hygiène personnelle (16%). Viennent ensuite des sujets liés aux activités (12,5%) et à l'organisation de la vie quotidienne (10,5%). Les besoins évoqués en matière de cadre de vie et d'hygiène font majoritairement l'objet de réponses favorables de la part de la direction, tandis que les questions relatives aux activités ou à l'achat de matériel font le plus souvent l'objet de refus. Les réponses en matière d'activités mais aussi en rapport avec la famille sont plus souvent différées que d'autres. D'un compte rendu à l'autre, certains sujets et/ou questions diverses sont abordés de manière récurrente, ce qui semble témoigner d'une irrégularité dans le portage des sujets traités. La parole des jeunes est partiellement retranscrite : « ... *Je suis happy ... Oui ça va ... Ça va, mais aujourd'hui je pouvais sortir, je suis pas sorti ... Ça va pas, ma synthèse n'est pas passée... Ça me saoule ... Ça va bien, retour en week-end très bien ... Ça va très bien, pressé de la sortie ... Ça va bien et fatiguée ... Ça va, pressé de sortir ... Ça va, marre de voir les mêmes personnes au quotidien ... Pas bien au CEF ... Arrivée aujourd'hui ... Ça va mais un peu fatigué ... » Bien qu'invités à échanger sur leur *humeur du jour* tous les adolescents s'expriment peu.*

2.1.2.1 *Décryptage vidéo des cadres de l'interaction dans le processus démocratique*

Dans la description des quatre scénettes qui sont présentées ci-dessous, nous nous attachons à décrire les interactions favorisant la modalisation des cadrages de l'expression des usagers dans l'apprentissage du processus démocratique conduit au cœur de l'IT. Pour ce faire, nous avons sélectionné des scènes d'interactions au cours des années 2017, 2018 et 2019 qui permettront au lecteur de contextualiser nos observations. Par le détail, le séquençage et le modelage, nous tentons de révéler les séquences où le fonctionnement démocratique apparaît suffisamment pertinent pour provoquer des changements dans le projet de l'IT ou lorsqu'au contraire, il semble se heurter au projet intangible de l'IT. Nous voulons mesurer les dynamiques processuelles signes d'évolution ou de renvoi au cadre défini de l'IT. Nous argumentons notre description par une analyse du cadre primaire en nous aidant de la grille d'observation d'inspiration Goffmanienne que nous avons présentée dans notre partie méthodologie. Rendre compte de la dramaturgie des interactions facilite la contextualisation de notre objet d'observation.

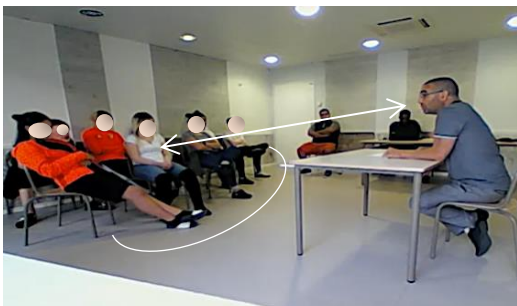
Scène n°1 : 2017



Début de l'action et tentative d'interaction



Sommet de l'action et cadrage primaire A



Achèvement de l'action par une nouvelle tentative d'interaction

Figure 18 : Groupe d'expression CEF 2017

Cette première scène se situe au cœur de l'établissement, dans la salle à manger spécialement réorganisée pour l'occasion. Le mobilier est disposé de façon à ce que le directeur soit face au public adolescent. Avant la rencontre, les éducateurs ont pris le soin d'échanger de manière informelle avec les jeunes. Ils profitent de ce temps pour rappeler les règles propres au projet de l'IT, de bonne tenue et de déroulement du groupe d'expression. Cet échange facilite le bon fonctionnement de l'instance.

L'observation directe de ce premier groupe d'expression confirme la ritualisation dans le quotidien de l'institution. La mise en scène apparaît bien réglée. Les participants, jeunes et adultes, maîtrisent les codes de l'exercice (signature de la feuille d'émargement, respect de la parole de l'autre, attention aux propos de l'animateur, ...). Les tenues vestimentaires des participants, adolescents et professionnels sont conventionnelles et correspondent à un style

jeune qui ne permet pas toujours de différencier un éducateur et un jeune au premier abord. Toutefois, les éducateurs se tiennent aux côtés du secrétaire de séance ou sont assis près des jeunes dans une posture de contrôle de l'activité. Le groupe est composé de 9 jeunes, filles et garçons. Deux jeunes qui ne sont pas rentrés de leur stage professionnel ne sont pas présents.

Le cadrage primaire de la rencontre donne suffisamment d'éléments de compréhension sur ce qui se déroule : expression collective principalement axée sur un exercice de questions / réponses avec l'animateur. Ce cadre, dont on perçoit la pesanteur, va subir un nombre important de modalisations alternant des moments plus détendus ou de connivence avec les adultes, avec des moments plus solennels au cours desquels la règle et/ou la loi sont souvent rappelées. On assiste alors à un processus de *re cadrage*. En retour, aucune adaptation désintégrant n'est observée et le cadre primaire s'impose à nouveau. Ce cadre est celui du projet de l'IT principalement accès sur le respect des règles et de la loi.

Le directeur en poste à ce moment de l'observation anime les débats. Il détaille un fonctionnement qui donne des clés de compréhension du cadre primaire pour l'observant. Directeur n° 1 : «... *Je rédige un ordre du jour, que je fais parvenir à la direction générale et aux membres référent du CA du CEF une semaine avant ... Alors les questions qui sont traitées, du moins les points de l'ordre du jour c'est moi qui les établis, ensuite je consulte les chefs de service pour savoir s'ils ont des points qu'ils souhaitent aborder lors du groupe d'expression et en fonction de ce qu'ils me disent je rédige le document final auquel j'ajoute un point questions diverses... quant aux usagers, c'est dans ce point divers que les jeunes vont pouvoir s'exprimer pleinement... Les jeunes sont informés oralement de l'approche du prochain groupe d'expression... On leur demande à l'oral de préparer leurs questions mais ils ne le font pas ...* »

Directeur n°1 : « ... *Le groupe se déroule le dernier jeudi du mois, la plupart du temps dans la salle théâtre car elle est suffisamment grande pour accueillir tout le monde sans être trop serré, ou dans la salle à manger... Les jeunes s'assoient sur les gradins et nous on se met en face avec des tables de manière à ne pas être trop éloigné et que ça ne fasse pas une instance de tribunal ... Là sont en général présents les membres du CA, les chefs de service et moi-même... En général ça dure une heure et demie et les jeunes se montrent respectueux. Au-delà ça devient difficile de les garder... Ils restent courtois et polis mais on voit bien que ça devient difficile de les garder concentrés...* »

La mise en scène favorise le face à face qui confère une particulière importance à la place du directeur/animateur, seul pour représenter le projet de l'institution et animer le débat. Il est un personnage central dans les interactions. Il peut se pencher vers l'avant, faire face au public et montrer par ces postures qu'il *détient les clés de l'organisation*. Il peut employer beaucoup de gestes qui lui permettent de renforcer la crédibilité de son discours et de mystifier son auditoire. Cette technique semble fonctionner aussi bien avec les adolescents qu'avec les adultes présents et qui se prennent au jeu comme s'ils étaient eux aussi en phase d'apprentissage. Les uns et les autres forment des équipes de connivence qui se font et se défont au gré des échanges. Ainsi, chaque fois que le directeur éprouve le besoin de renforcer son discours, son regard croise ostensiblement celui des personnels éducatifs, comme pour attester de la vérité ou de l'importance des propos tenus. Cette force de persuasion conduit les jeunes à ne pas contester longtemps les informations diffusées.

Directeur n°1 : « ... *Lorsque j'aborde les premiers points, ils ont quand même droit à la parole... Je les informe du déroulé du mois à venir, en l'occurrence plein d'informations qui leur permettent de visualiser le mois... Lorsqu'on aborde les questions diverses, c'est là qu'il y a réellement le cœur de l'expression du jeune parce qu'il y a une parole libre qui leur est destinée à chacun... On fait le nécessaire pour qu'ils lèvent la main avant qu'ils prennent la parole, sinon c'est l'anarchie. Il n'y a pas de sujet tabou, il n'y a pas de question bête et on interdit au jeune de se foutre de la gueule de l'autre. Ça peut traiter du règlement de fonctionnement ou de choses plus basiques... Pour le règlement de fonctionnement on leur explique que je n'ai pas le droit d'y toucher, même le directeur général n'en n'a pas le pouvoir. Cela doit passer devant le Conseil d'Administration puis ensuite ça revient... Donc ça, ils l'entendent les gamins. Ensuite, ce sont souvent les mêmes questions qui reviennent ... La viande hallal, même si on donne des réponses qui sont écrites, les questions reviennent... Des fois il y a des questions ubuesques mais je ne le fais pas sentir, je traite la question même si ce sera forcément une réponse négative... ».*

Des techniques de contournement, peuvent être utilisées par exemple lorsqu'il s'agit de délivrer un refus ou de différer une réponse. L'animateur peut alors prendre une posture plus réflexive, mettre les mains dans les poches, étendre ses jambes et énumérer différents scénarios défavorables à la proposition qui vient d'être émise. Dans la plupart des situations observées, les jeunes à bout d'arguments, ricanent entre eux, abandonnent leurs demandes dans une forme d'adaptation secondaire invitant à se contenter de ce que leur offre l'IT.

Le cadrage primaire fort et le non aboutissement des demandes conduisent le public d'usagers à adopter par les positions du corps affalées, bras croisés, têtes baissées ou regard sombre, des signes de réserve vis à vis du cadre de l'expression. Le scepticisme est renforcé par les propos du directeur qui donne des informations sur l'arrêt subit du placement de l'un des pensionnaires de l'institution : « ... *X ne réintégrera pas le CEF, c'est ce que le magistrat a décidé et a ordonné une main-levée... C'est donc Y qui arrive ce soir qui va prendre sa place* ». Sans plus attendre, l'animateur passe au point suivant en énumérant les sujets qui restent à aborder.

Directeur n° 1 : « ... *Nous allons aborder la question du théâtre, l'organisation du fonctionnement des vacances d'été, le séjour, les ateliers de rénovation, la consommation du tabac et divers... Dans divers il y a les questions que vous vous posez par rapport au fonctionnement ... Il n'y a pas de question bête, on laisse tout le monde s'exprimer...* ». La position de ses mains et la référence au document placé devant lui constituent une cognition incarnée qui souligne l'importance du déroulé de la rencontre telle qu'il l'a imaginée. La combinatoire entre l'expérience dont dispose l'animateur n°1 et les compétences cognitives sous forme de cognition intégrée, ritualisées par la gestuelle constituent une tentative de gestion du groupe d'usagers.

Par ces efforts de cognition incarnée, l'animateur tente de rallier à lui les usagers rassemblés en équipe de connivence vers la discussion. L'attention que porte l'animateur à l'individualité de chaque usager est une forme de reconnaissance qu'il tente pour cela de mettre au service de l'interaction. L'animateur peut s'adresser directement à un jeune, en le désignant du regard, voire d'un geste de la main. Cela lui permet de capter l'attention de son interlocuteur en abordant une question qui lui tient visiblement plus à cœur. Il revient par exemple sur une pièce de théâtre jouée la veille par les usagers en prenant le soin de s'adresser à la jeune fille située au premier rang. Directeur n°1 : « ... *Je tiens à féliciter le comportement de tout le monde et le naturel que vous avez eu quand vous avez joué...* S'adressant à une jeune fille au premier plan, il ironise avec bienveillance ... *X n'a pas su tenir son sérieux mais ça nous a fait rire ... Bref ce soir, je vous invite à faire la même prestation...* ». Un jeune intervient pour la première fois : «... *Y aura beaucoup à manger comme hier ?..* ». Quelques rires complices émanent du public et les têtes se relèvent, l'interaction entre l'animateur et son public se noue.

Peu à peu, l'exercice d'expression semble mieux accepté, ce qui libère la parole et laisse libre court aux demandes des usagers et à leur argumentation.

Usager n°1 : « ... Vous avez vu Monsieur, les jours du thé, c'est Mercredi, Vendredi, Samedi et Dimanche... Si on pouvait rajouter le Lundi... ? »

Directeur n°1 : «... Nan, nan... »

Usager n°1 : « ... Allez Monsieur... »

Directeur n°1 : «... Nan, nan... »

Directeur n°1 : «... Oublie... On laisse comme c'est prévu... »

Usager n°2 : « ... Monsieur, la dernière fois j'ai demandé à un éducateur pour faire du thé et il m'a dit non ... »

Directeur n°1 : «... Quand ?.. »

Usager n°2 : « ... Monsieur, la dernière fois j'ai demandé à un éducateur pour faire du thé et il m'a dit non ... »

Directeur n°1 : «... Mais à quelle heure ?.. »

Usager n°2 : « ... Je sais pas moi, après le repas... »

Directeur n°1 : «... Mais depuis quand on prend du thé après le repas ici ?.. »

Usagers ensemble : « ... Ici c'est toujours non... »

Directeur n°1 : «... On va déjà commencer par ramasser les bouteilles et les gobelets qui traînent sur le terrain de sport... Chaque fois que l'on peut vous accorder quelque chose, il faut produire un effort... Commencez par comprendre ça et vous verrez qu'il y aura plus de choses acceptées... »

Usager n°2 : « ... Qu'est-ce qui croit lui ... »

Directeur n°1 : «... Même si c'est pas toi qui a jeté la bouteille, c'est tout le monde qui est responsable... »

Dans ce commun où chacun prend part, les usagers se retrouvent parfois dans la revendication de l'un d'entre eux. Ce dernier porte les attentes du commun et reçoit en retour la reconnaissance de ses pairs. Dans ces moments-là, le groupe de jeunes qui apparaît solidaire, finit presque toujours par se scinder en sous-groupes. Ces sous-groupes peuvent à nouveau se réunir et se souder autour d'une position commune (ex : contestation sur le projet de diminution du nombre de cigarettes autorisées dans une journée) qui reste cependant contrôlée par des régulations performatives.

La cognition incarnée dont fait preuve l'animateur vise plus à diriger le débat qu'à imposer les règles d'une délibération qui serait intégrée au projet de l'IT. Ainsi lorsqu'il est interpellé sur les règles de fonctionnement du quotidien, il se doit d'utiliser le langage du corps pour montrer à la

fois son étonnement et son scepticisme quant à la demande formulée au Directeur n°1 : « ... *Des fois il y a des questions ubuesques mais je ne le fais pas sentir...* ».

L'interaction qui se joue entre lui et les usagers, conduit à symboliser la prise de décision par une prise de notes tel qu'en témoigne cet échange :

Usager n°3 : « ... *Alors Monsieur, moi je voulais demander si par exemple à 60 points on a le droit de partir en week-end le vendredi midi ?..* »

Directeur n°1 : « ... *Euh concernant les points, tu as lu le règlement sur ce que tu as droit avec les points... La question des retours famille, c'est pas moi qui décide, j'ai pas le droit... C'est le juge qui décide... J'ai pas le droit de dire tiens, toi, comme tu t'es super bien comporté, tu rentres vendredi midi...* »

Usager n°3 : « ... *Ben pourquoi ?..* »

Directeur n°1 : « ... *Ben parce que c'est la juge qui décide, je viens de te le dire... Y a qu'elle qui peut décider... Par contre tu peux lui écrire et lui dire voilà j'ai 50 points, est-ce que je peux rentrer en famille plus tôt ?..*»

Usager n°3 : « ... *Ben elle va se foutre de ma gueule... (rires des autres jeunes) et elle répond pas quand je lui demande...*»

Directeur n°1 : « ... *Mais si elle va te répondre... Je le note et je ferai un courrier d'accompagnement à ta demande...* »

La cognition incarnée donnée à voir par l'animateur mobilise chez lui la mémoire, le langage, le raisonnement, l'attention, la prise de décision et la résolution de problème. Cette combinaison favorise le renforcement de compétences cognitives nécessaires à l'exercice de contrôle du collectif. Les usagers apprennent à s'exprimer dans un processus de cadrage presque toujours identique et défini par le projet de l'IT. Des compétences sociales basées sur le savoir être peuvent émerger de cette adaptation au cadre. C'est en fait l'animateur qui juge au fil des échanges, de la nécessité d'adapter ses postures pour libérer l'expression. Directeur n°1 : « ... *L'avantage de ce groupe d'expression c'est que ça provoque la discussion et des questions toutes les semaines... À chaque fois que l'on donne la parole à un individu et qu'il peut parler de sa condition de vie, on sent qu'il y a moins de tension dans le groupe ... ça participe pour réduire les phénomènes violents dans les établissements... Dans ce CEF je veille à ce que ce soit un espace démocratique où on n'est pas dans l'enfermement où ils n'ont pas de droits ... Je fais le nécessaire pour que l'on puisse parler de leurs conditions de placement et toute l'empathie qui va avec, car la plupart du temps c'est les gamins qui peuvent pas rentrer dans leur famille alors on prend en compte cette dimension là ... C'est tous ces moments-là qui permettent aux gamins de dire les choses, de les verbaliser et la plupart du temps de construire quelque chose... ».*

La reconnaissance de la place des usagers, réside dans l'importance que l'animateur donne en réponse aux besoins qui sont exprimés et qui viennent compléter ceux dont l'institution a déjà la responsabilité à l'image de cette question portant sur les retours en famille. De la prise de décision qui suivra le groupe d'expression, dépendra la crédibilité des cadrages venus nourrir cette tentative de processus démocratique basé sur l'expression. L'animateur reconnaît cependant que toutes les décisions ne relèvent pas de sa responsabilité : « ... *Il n'y a pas de procédure écrite pour faire remonter les questions au Conseil d'Administration. Pour certaines questions comme les heures de coucher, c'est même pas la peine que je leur envoie... Quand c'est des questions raisonnables j'en parle avec mon directeur général et ensuite cela est traité de sa fenêtre avec le Conseil d'Administration... Quelques décisions sont des fois prises à main levée mais ce n'est pas une pratique instituée... En fait les jeunes n'attendent pas le groupe suivant pour les réponses. Tous les jours ils interpellent et je leur donne régulièrement des éléments... ».*

Scène n°2 : 2018

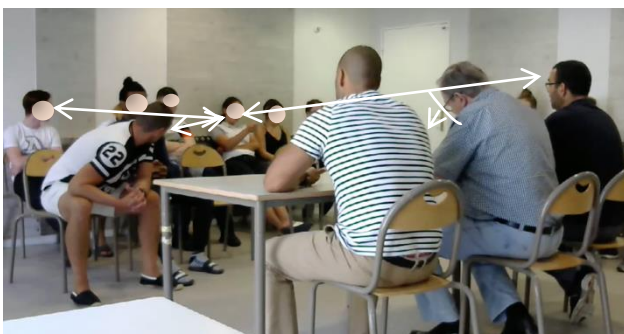
Cette deuxième scène est capturée en 2018. Nous choisissons de la présenter car elle rend compte des événements survenus au cours des mois précédents. Le CEF a traversé une crise institutionnelle forte qu'il convient d'intégrer au contexte de l'IT. Durant ce temps de crise, la gestion du directeur a été remise en cause, ce qui l'a fortement ébranlé. Le doute que laisse planer cette période sur les compétences du professionnel, influe sur la place des uns et des autres. La position centrale que le directeur occupe habituellement n'est plus acquise. Dans le cadre de notre recherche action, nous avons également sensibilisé le directeur sur la nécessité d'impliquer davantage les usagers. Ce contexte pèse indirectement sur la nature des interactions.



Début de l'action cadrage primaire A



Sommet de l'action et interaction réelle
cadre B



Achèvement de l'action et interaction réelle
cadre C

Figure 19 : Groupe d'expression CEF 2018

Dans cette capture, le cadrage primaire du groupe d'expression, par la disposition particulière de la salle, la signature du registre de présence ou encore par la présence d'un usager nommé secrétaire de séance pour l'occasion, reste apparemment le même que celui qui nous avait été donné de voir les mois précédents. Cette routine est cependant troublée par l'arrivée du Président de l'association. Par sa seule présence et par les saluts appuyés auprès de chaque participant, il replace le fonctionnement de l'instance d'expression dans les préoccupations du projet associatif. À ce moment précis, les interactions se nouent autour de lui et conduisent le directeur à rechercher du regard une interaction de connivence alors même qu'une autre se forme entre le dirigeant associatif et les jeunes présents. Dès le début des échanges, le directeur / animateur est secondé {encadré} par le Président et par un chef de service éducatif (CSE). Il est assis à la droite de la tribune et non plus au centre comme à son habitude. Cette situation le met en danger de perdre la face vis-à-vis de son public. Le poids de l'IT est symbolisé par la place même qu'occupent les usagers, tous assis au dernier rang de chaises, celle disposées à l'avant restant inoccupées.

Malgré ces turbulences dans le processus de cadrage, le directeur lance les débats et initie les premières véritables interactions inscrites dans l'exercice d'expression qui s'engage. Directeur n°1 : « ... *Ok, on va démarrer... Donc, c'est le groupe expression jeunes du 26 Juillet, je vais déjà vous donner l'ordre du jour et ensuite on verra bien s'il y a des points que vous voulez aborder, on les rajoute...* ». On passe alors d'un cadre A très influencé par la période difficile que vient de traverser le directeur, à un cadre B de l'expression marquée par l'impréparation de la rencontre et le contrôle de l'activité par le principal dirigeant de l'association. À cet instant, le poids de l'IT est dans toutes les têtes... Usagers et professionnels sont témoins de la scène et l'interaction se noue sur la base d'éléments du quotidien relatifs au dernier séjour de vacances, mis en avant par le directeur. Cette tentative d'accroche suscite la curiosité d'un usager : « ... *Monsieur, juste avant vous avez dit ludique, mais c'est quoi ludique ?...* ».

Directeur n°1 : « ... *Ludique, c'est autre chose que les travaux ou les stages... C'est les activités si tu préfères... D'accord ?.. Donc pour ceux qui sont partis en séjour, qui veut prendre la parole ?..* »

Usager n°2 : « ... *Franchement c'était trop bien...* »

Directeur n°1 : « ... *Trop bien, c'est super mais concrètement...* »

Usager n°2 : « ... *Ben les activités c'était trop bien... Dans certaines j'ai eu peur mais j'y suis arrivée...* »

Directeur n°1 : « ... *Dans quelles activités t'as eu peur ?..* »

Usager n°2 : « ... *Dans le rafting, ça allait trop vite et je sais pas trop nager...* »

Directeur n°1 : « ... *Tout compte fait, t'as apprécié ... Tout, les éducs, la relation avec les autres...* »

Usager n°2 : « ... *Ben c'est pas la même qualité qu'ici, là-bas c'était mieux ...* »

Directeur n°1 : « ... *Merci pour ton témoignage... Quelqu'un d'autre...* »

L'échange se poursuit ainsi tandis que le Président de l'association note le contenu des échanges sur le carnet placé devant lui. Sa place de décideur dans l'organigramme hiérarchique lui confère une place de garant du projet de l'IT. Ainsi, l'exercice d'expression apparaît davantage dicté par le projet de l'IT et par les injonctions faites au directeur en matière de pilotage de l'institution. Les compétences issues d'un apprentissage propre au processus démocratique sont peu ou pas visibles. Quelques semaines plus tard, en accord avec les dirigeants de l'association, il sera amené à quitter ses fonctions.

Scène n°3 : 2019



Début de l'action cadrage primaire A



Sommet de l'action d'interaction cadre B au travers d'un échange avec l'utilisateur pointé du doigt



Achèvement de l'action de recadrage cadre C de marginalisation de l'utilisateur

Figure 20 : Groupe d'expression CEF 2019

En 2019, beaucoup de choses ont changé. La nouvelle direction a voulu insuffler quelques innovations dans la façon de mettre en œuvre le groupe d'expression. Le lieu habituel n'est plus celui de la salle repas mais celui de la réunion institutionnelle. On est passé d'une situation de face à face à une disposition laissant une place à chaque participant autour de la même table. Une réunion hebdomadaire encadrée par les personnels éducatifs est maintenant censée aider les usagers à préparer les questions qu'ils soumettront au groupe d'expression. Directeur n°2 : « ... *Le conseil de vie social se déroulait en salle "théâtre" à travers une disposition en face à face : direction (gouvernance) / jeunes. J'ai rapidement constaté dès la première instance que les*

jeunes ont investi ce temps comme un espace de "demandes de toutes sortes" principalement de consommation. La direction apportait des éléments d'information : organisation générale, séjour, etc. et les jeunes sollicitaient des demandes du type une console de jeu, sorties spécifiques, etc... J'ai effectivement changé cet espace pour avoir une table ronde pour pouvoir avoir déjà une circulation de la parole qui permet cette visée de l'expression... Après j'ai fait en sorte qu'ils intègrent un travail autour de l'ODJ comme ça se fait en temps normal d'une manière constructive et ça se fait en réunion du lundi avec des éducateurs et sinon ils me redonnent les points et moi j'intègre à l'ODJ... ».

À ce stade de notre recherche, nous avons également interrogé des usagers sur la façon dont ils appréhendent ces nouveaux fonctionnements. *Jeune 1* « ... En fait, X et moi nous sommes jeunes au sein du CEF, je vais alors poser des questions à X sur le fonctionnement... X comment trouves tu l'organisation de cette réunion ? Du coup elle a répondu je trouve personnellement que c'est mal organisé, nous sommes prévenus environ 15 à 20 minutes avant, pendant le goûter... Donc par défaut, nous avons peu de temps pour pouvoir préparer, voire pas du tout pour préparer des questions éventuelles pour un quelconque changement. Cela fait environ 2 mois qu'il n'y a pas eu de réunion ... et après je lui ai posé une 2^{ème} question, X comment trouves tu l'ambiance au sein de la réunion, ben elle a répondu qu'elle trouvait ça ennuyant car par conséquent, rien n'est préparé. Donc en gros, la problématique qui revient tout le temps c'est qu'il n'y a rien qui est préparé, on n'est pas au courant du coup... ». *Jeune 2* : « ... Ouais ben je trouve que la plupart du temps cette réunion quand rien n'est préparé... Ben en fait, à chaque fois que j'étais présente, c'était pas préparé, donc pour moi c'est une perte de temps, surtout que si on prépare la réunion entre jeunes, que on nous dit oui alors posez des questions sur ça, ça, ça et après on prépare, ben là ça peut être intéressant... ». On perçoit ici une distorsion entre l'intention du directeur n°2 de proposer un cadrage construit du groupe d'expression et la perception des jeunes qui se plaignent paradoxalement de l'absence même de cadre.

La participation au groupe d'expression est qualifiée d'obligatoire mais des dérogations peuvent être accordées aux adolescents faisant preuve de mauvaise volonté ce jour-là. Directeur n°2 : « ... Ça s'interroge... En tous cas dans un contexte de placement contraint, il y a effectivement un quotidien qu'on leur anime et ce groupe d'expression fait partie de ce quotidien là et à l'intérieur de ça ils ont le choix de participer à des groupes de travail pour faire évoluer, construire quelque chose, ou le choix d'écouter, en tout cas, la présence ne se discute pas par le biais du fonctionnement en lui-même... ».

Dans la scène présentée, le poids de l'IT se devine au travers de la répartition libre des participants qui se sont naturellement divisés en deux groupes, les usagers d'un côté et les dirigeants et professionnels de l'autre. La présence régulière d'administrateurs témoigne à la fois de la volonté de l'association d'accompagner les changements initiés dans l'institution en renforçant le projet de l'IT, tout en cherchant une façon de se réinventer dans l'exercice d'expression. Les recommandations faites par les autorités de contrôle au cours des derniers mois obligent à de nouvelles pratiques, même dans un cadre identique. Cette fois, l'absence du directeur confère l'animation du groupe d'expression à l'un des chefs de service éducatif. Directeur n°2 : « ... *J'ai la fonction d'animation des groupes d'expression et il peut m'arriver de déléguer l'animation de cette instance à l'un des chefs de service éducatif lors de mes absences...* ». Cette absence laisse la place à une animation multiple où les dirigeants associatifs prennent leur part. Ces derniers sont porteurs d'informations qui vont au-delà du quotidien de l'établissement.

Le Président : « ... *J'ai eu le Directeur Interrégional de la Protection Judiciaire de la Jeunesse et il m'a dit que si vous n'avez pas eu de prix au cours du dernier challenge, vous n'avez pas démerité... Vous avez bien travaillé, vous avez bien réalisé ... Vous devez donc être félicités pour cela...* ». Après ces encouragements et une présentation succincte de l'ensemble des participants, la discussion s'oriente sur un autre sujet concernant une carte de décodeur TV qui a disparu.

Le Président : « ... *Il avait été dit à la précédente réunion que si on ne la retrouvait pas, on en recommanderait une... Il faut respecter ce qu'on avait décidé à la réunion précédente... Sauf si vous ne l'avez pas méritée... Votre comportement a-t-il été suffisamment correct ?..* »

Jeune 1 : « ... *Oui mais c'est surtout qu'on n'a pas mérité qu'on nous rachète une carte...* »

Administrateur 2 : « ... *C'est la carte qui n'a pas mérité d'être taxée non plus ...* »

Jeune 2 : « ... *Oui ben on n'a pas mérité d'être sanctionnés pendant 6 mois aussi...* »

Cette réflexion donne lieu à une forme de recadrage de l'adolescent par l'administrateur n° 2. L'interaction se noue dans une interpellation directe faisant appel à des gestes inscrits dans la cognition incarnée de son interlocuteur pour lui rappeler les règles de la délibération et surtout celles du projet de l'IT : « ... *L'auto discipline ça existe aussi... La carte a été taxée... Donc elle est pas sortie toute seule... Elle est bien quelque part, d'accord ?.. On va pas jouer comme ça... Il y a peut-être une réflexion à mener sur vos comportements... Vous avez peut-être des devoirs, certaines obligations... Vous évoquez le fait d'être sanctionnés, j'en conviens, mais si elle n'avait pas disparu... Vous ne l'auriez pas été...* ».

Le pointage du doigt et le corps avancé vers l'usager laissent peu d'hésitation dans l'interprétation de la scène qui est donnée à voir, même si le recadrage est fait d'une voix calme et posée. Le principal locuteur reçoit l'appui de certains adultes assis à ses côtés en semblant approuver du regard. Dans ce cadre d'interaction où le dirigeant aurait pu perdre la face, c'est le contraire qui se produit. On identifie en effet la gêne de l'adolescent contraint à masquer son visage dans le col de sa veste. Par cette simple gestuelle, il témoigne néanmoins de l'intégration de savoir-faire en matière sociale. La honte qu'il semble éprouver naît d'enseignements passés et intériorisés ou encore d'une forme de contrôle de ses pairs. Ces savoir-faire lui confèrent des capacités à gérer les conflits auxquels il est confronté tout en résistant à sa manière à la pression d'autrui. En cela, l'IT répond à la mission qui légitime son existence aux yeux de l'opinion publique.

Un Jeune n°3 prend à son tour part au débat : « ... *Oui mais c'est pas la faute de tout le monde...* »
Administrateur 2 : « ... *Non, c'est la faute d'un seul, je suis d'accord. Mais le groupe le sait... Le groupe est sachant... Vous allez avoir une nouvelle carte, c'est bien mais il ne faudrait pas qu'elle disparaisse à nouveau, parce que vous ne pourriez pas dire que vous n'avez pas été prévenus des conséquences très en amont... C'est un début de réflexion...* ».

Cette mise à l'index terminée, un nouveau cadre d'interaction basé sur le respect et l'écoute de l'autre conduit à reconduire les règles du projet de l'IT comme règles de la discussion. L'interaction est à l'origine de la production de cadres. C'est la capacité à identifier les cadres d'interaction en adaptant sa posture qui favorise l'apprentissage d'une forme de savoir-faire social au détriment d'une expression de démocratie participative dont l'issue serait plus incertaine. Cette participation est contrainte par les règles de la discussion mais aussi par celles qui définissent le contexte même de l'institution, celui de la coercition et de la réparation au regard des actes délictueux commis par le passé.

Pour le directeur n°2 le groupe d'expression aide les jeunes à ce *qu'ils puissent savoir que sur différentes instances ils peuvent avoir les bonnes réponses. Je vais illustrer avec un exemple. J'ai participé à un repas il y a 2 ou 3 semaines avec les jeunes et un éducateur était là aussi et il y a un jeune qui dit « Ah Monsieur le directeur, je voudrais vous demander quelque chose » Après il a bloqué « Ah non, je vais attendre la réunion institutionnelle parce que c'est là où ça doit se dire ». Dès qu'il a dit ça, je me suis dit ah ben c'est bien, c'est qu'il a compris un peu que c'est*

dans certaines instances où l'on traite les choses, pour pouvoir du coup confronter ses points de vue et construire quelque chose tout simplement... J'ai bien apprécié cette phrase là parce que ça veut dire que ça prend sens... Et l'objectif c'est que ça leur apporte des capacités, des compétences à savoir que dans différentes instances ils ont leur place, qu'ils peuvent appréhender des choses et faire construire des choses et les aider à apprendre ce processus-là. Demain ils peuvent être des élus de jeunes ou je sais pas, des élus tout court pour plus tard, pour pouvoir construire quelque chose... ».

Scène n°4 : 2019



Début de l'action cadrage primaire A



Sommet de l'action d'interaction
cadre B



Achèvement de l'action recadrage
cadre C

Figure 21 : Groupe d'expression CEF 2019

Nous terminons par capture une vidéo datée également de 2019. Les nouvelles règles du groupe d'expression telles qu'elles ont été récemment redéfinies, semblent être installées. Cette fois pourtant, la durée de l'exercice s'est considérablement réduite, passant de plus d'une heure à moins d'une demi-heure. Les cadres de l'établissement expliquent cette évolution par un contexte souvent tendu entre des usagers arrivés pour la plupart depuis peu et n'ayant pas encore intégrés les règles du projet de l'IT. Les tensions nées de la vie collective et s'étant déroulées dans les coulisses du groupe d'expression pèsent sur les interactions. Peu de temps avant, des jeunes se sont battus et l'un d'entre eux assis au fond de la salle porte les stigmates de son affrontement avec un autre adolescent. Pour autant, il nous semble nécessaire de ne pas négliger les

confidences qui nous ont été faites par les adolescents lors de nos entretiens. Celles-ci peuvent être de nature à expliquer aussi le peu d'investissement des participants, Jeune 1 : « *Surtout on arrive ici (le groupe d'expression), vous avez des questions ? Non. Et puis après quand on sort on se dit pourquoi t'as pas dit ça, pourquoi t'as pas dit ça... En fait c'est que ça n'a pas été préparé...* ». Il semble que le manque de préparation et d'organisation soit aussi un facteur déterminant de ce probable manque d'intérêt pour un exercice de démocratie participative qui nécessite un processus de construction soutenu. À l'évidence, les usagers comme les professionnels ont besoin de temps, voire de formation pour intégrer ses codes. Les professionnels ont besoin de trouver le sens dans les injonctions qui leur sont faites pour qu'ils puissent plus tard, les intégrer dans les pratiques éducatives quotidiennes et susciter l'intérêt des adolescents. À ce stade, il semble que le projet de l'IT s'impose aux professionnels sans avoir besoin d'y trouver un sens particulier.

Directeur n°2 : « *... Les éducateurs ont très peu été mobilisés à travers un rôle clairement défini. Les praticiens du quotidien n'ont pas d'espace durant le groupe d'expression auquel j'ai pu assister lors de mon arrivée ... Au départ ils étaient beaucoup dans l'observation, après je leur ai donné une place car je leur ai demandé de prendre la parole, en distribuant la parole, en les interrogeant... Ça leur a appris sur l'animation de groupe, sur les techniques de distribution de la parole, écouter les jeunes et ne pas répondre tout de suite, savoir écouter les critiques du jeune parce que du coup il y a la présence du directeur alors le jeune ne se laisse pas faire, avoir le temps de structurer une réponse et de ne pas être dans le tout de suite « Tu te tais », ne pas laisser l'espace au jeune, mais comme la visée du groupe d'expression n'est pas très claire, je pense qu'ils n'arrivent pas à se projeter ou construire une pratique éducative aujourd'hui qui leur permettent d'accompagner le jeune... En revanche, ils se saisissent de la réunion du lundi, rappel de règles, revoir la semaine etc. Ça ils ont compris le sens parce qu'il y a un gain direct avec leur quotidien... Au jour d'aujourd'hui, le groupe d'expression est beaucoup trop lointain je pense, en termes d'apports éducatifs ou de perspectives éducatives dans lesquelles on doit accompagner les jeunes, ils n'y sont pas encore vraiment... »*

S'il est un acquis que les usagers accueillis dans ce type d'institution disposent de compétences sociales et qu'à défaut, la structure du projet de l'institution leur fournit un cadre de référence, les captures vidéo nous font souvent observer des ruptures de cadre nécessitant des *re cadrages* de rétablissement de l'interaction puis de retour au cadre primaire. La scène présentée ci-dessus en est l'exemple. On y remarque l'attitude d'une adolescente qui par la position *avachie* de son

corps, témoigne de son désintéret pour le discours qui lui est tenu par l'administrateur venu représenter l'association.

Administrateur n°1 : « ... *Je suis administrateur à la Sauvegarde, je remplace votre administrateur référent...* »

Il faut l'intervention d'un chef de service pour lui rappeler les conventions sociales minimales à adopter dans ce type d'assemblée :

CSE : « ... *Redresse-toi s'il te plaît...* »

Jeune n°1 : « ... *C'est bon... Ça me fait mal au dos..* »

CSE : « ... *Allez, n'insiste pas ...* »

L'action du professionnel a un effet immédiat sur l'adolescente qui se redresse sur sa chaise et par une adaptation secondaire, donne le sentiment d'entrer dans l'interaction en cours. Nous observons là un cadre d'interaction en aparté de celui plus général de l'expression. Masquant sa gêne du cadre dissonant qui lui est donné à voir, l'administrateur feint de ne s'apercevoir de rien et sauve la face en maintenant son interaction avec le reste du groupe.

Administrateur n°1 : « ... *Je suis ancien chirurgien ...* ». Cette affirmation semble intéresser la jeune n°1 qui questionne sur la réalité de l'ancien emploi de l'administrateur et par ce biais, donne son accord à l'interaction qui prend forme.

Les compétences sociales mises à l'épreuve ont pour vocation de s'inscrire dans un processus cognitif plus large dont les adolescents se souviendront peut être dans leur vie future. Dans notre entretien, le directeur n° 2 déclare : « ... *Les usagers ont une compétence essentielle celle de "vivre le quotidien". Ils sont par conséquent force de propositions mais pour cela l'institution doit les accompagner à mettre des mots et de l'intérêt à cet exercice d'expression... Les jeunes doivent être accompagnés à la construction d'une "démarche projet". Car cet exercice fait partie de leur quotidien : savoir construire une visée (un projet de groupe, un projet individualisé, un avenir) avec des objectifs à atteindre, avec des paliers intermédiaires à évaluer et réajuster...* ». De leur côté, les adolescents que nous avons rencontrés, sont sans équivoque sur le besoin de règles et de cadre qui rythme l'exercice participatif. Jeune n°1 « ... *Ben il faut être attentif, être à l'écoute... En fait, c'est les jeunes qui le font le groupe... Si on ne s'entend pas, ça ne peut pas marcher...* ». Jeune n°2 : « ... *Il faut savoir bien se tenir, avoir des règles de vie...* ». Jeune n°1 : « ... *Ne pas couper la parole aux adultes et aux autres jeunes, attendre que les adultes nous donnent la parole pour parler, parce qu'il y en a qui ne sont pas capables de le faire sans lever la main en fait...* ». Jeune n°2 : « *Les adultes, il faut surtout qu'ils soient carrés et cadrants... Il faut qu'ils soient là pour nous et qu'ils soient stricts...* ». Jeune n°1 : « ... *Ben ce n'est pas en*

laissant tout faire que tu vas avancer, c'est en mettant un cadre ... ». Jeune n°2 : « ... Dans les groupes d'expression, ça dépend des jeunes et ça dépend aussi des éducateurs s'ils sont capables de poser un cadre ... Après il y en a qui réagissent différemment à l'autorité... ».

2.1.2.2 Synthèse des cadres d'interaction du CEF concourant au processus démocratique

Le Centre Éducatif Fermé peut être considéré comme une institution qui protège la communauté contre des menaces qualifiées d'intentionnelles en garantissant la prise en charge des personnes jugées à la fois, incapables de subvenir à leurs besoins. La typologie du public adolescent accueilli conduit à observer des adaptations secondaires dont certaines peuvent être désintégrantées mais qui ne sont pas pour autant le signe de l'absence de compétences sociales. En cela, les interactions qui peuvent s'y nouer apparaissent conditionnées par les buts et le poids de la mission de coercition et de réparation qui repose presque essentiellement sur le projet de l'IT pour faire face aux éventuelles carences en matière de savoir-faire. En réaction à ce cadre contraint et au contexte particulier de ce type de prise en charge, les usagers peuvent être conduits à des attitudes d'opposition au cadre qui se traduisent par des adaptations désintégrantées : Directeur n°1 « ...*Au CEF nous sommes dans l'éducation contrainte et les jeunes se doivent de respecter certaines obligations judiciaires ... ».* Cela ne dédouane pas pour autant l'institution dans sa responsabilité à organiser une expression suffisamment motivante et porteuse de sens pour que les usagers aient envie de prendre part à l'interaction : « ... *On n'a pas le temps de préparer nos questions parce qu'il y a plein de choses que dans le quotidien on pense à demander au chef de service et euh, comme ils nous préviennent toujours en retard, et ben on n'a pas le temps de demander toutes ces choses, sachant qu'en plus, la cheffe de service ne prend des fois qu'à 16h quand on veut lui parler, du coup c'est un peu la galère... ».*

En nous basant sur notre observation longitudinale, nous relevons une présence accrue des administrateurs qui font l'effort de se présenter en début de groupe d'expression, il semble que cette information soit peu retenue par les usagers qui réduisent leur environnement au seul établissement à même de répondre directement à leurs préoccupations quotidiennes. Jeune 2 : « ... *Ben en fait c'est des personnes bénévoles... ».* Jeune 1 : « ... *Je sais mais je ne saurai pas l'expliquer... ».* Si le lien entre groupe d'expression et projet de l'institution apparaît évident, il n'en va pas de même de celui qui mène au projet associatif.

L'actualisation des prises en charge éducatives davantage axées sur la place de l'utilisateur, ses ressentis et son expression, conduisent l'institution à repenser son projet initial, sans pour autant

sortir du cadre réglementaire. Difficile dès lors, de parler d'institution ré-inventive. Directeur n°2 : « ... *En fait on est passé à une étape où le cadre doit se poser davantage par la parole que par le physique... Je dis ça parce que du coup, on a discuté hier en réunion institutionnelle et on est passé d'un cadre fort, à un cadre qui est présent mais pas du tout fort, mais qui est largement satisfaisant pour pouvoir poser le cadre sans que les jeunes le débordent mais parce que à côté de ça, je leur disais que la relation que vous avez créée a été beaucoup plus intensive dans les échanges, dans les entretiens individuels qui vous permettent d'atténuer la tension... Ça n'empêche pas qu'il y en ait de la tension, on est dans un CEF on n'est pas dans un Club Med c'est normal, mais vous avez posé le cadre par les échanges, par l'entretien... C'est-à-dire que par ce que vous apportez dans la relation humaine, vous apaisez le gamin au quotidien et ça c'est une autre approche tout en maintenant les règles, ça n'empêche rien, mais t'es pas obligé de crier pour pouvoir imposer quelque chose. Si tu l'as travaillé en amont et de manière plus constructive dans la relation que t'as créée avec le jeune, ça suffit largement... ».* En ce sens, bien des choses ont changé au cours de notre observation (rythmicité mensuelle remise en cause, mobilisation des personnels en donnant du sens à l'expression, coulisses permettant de préparer les rencontres, nomination de délégués etc...). Pourtant les observations ou les entretiens que nous avons pu réaliser ne donnent pas encore le sentiment d'un exercice parfaitement intégré. Le processus démocratique source d'une capacité de réinvention ne se décrète pas, il se construit et nécessite des expériences répétées. Le processus de cadrage censé rendre compte du niveau de participation apparaît très contraint par le projet de l'institution, par le vécu des adolescents marqué d'une histoire ancienne ou d'anecdotes très récentes de la vie quotidienne ou encore le manque de formation des personnels. Ce manque de qualification des personnels que regrette la direction de l'IT dans nos entretiens, est courant pour ce genre d'établissement, si l'on en croit les rapports et évaluations des autorités de contrôle²³.

Si participer au groupe d'expression c'est faire le choix de contribution ou d'investissement personnel, ce choix ne semble pas venir de l'usager lui-même qui peine à en comprendre le sens. La contrainte liée au groupe d'expression génère cependant une expérience qui favorise malgré soi, l'accès à la vie sociale. Ainsi, les adaptations désintégrant peuvent se révéler davantage comme une affirmation du *Moi* au travers d'un commun qui s'impose. S'opposer, c'est donc d'une certaine manière, prendre part et faire l'expérience de l'interaction dans un cadre dissonant modalisant un nouveau cadre davantage conforme à ce qui est attendu par le groupe. Le processus

²³ Rapport sur le dispositif des centres éducatifs fermés – Inspection Générale de la Justice, Inspection Générale des Affaires Sociales – Juillet 2015.

cognitif à l'œuvre prémunit ainsi l'acteur, qui actualise ses compétences, du mépris social en s'assurant la reconnaissance de ses pairs.

Dans cet environnement, le processus de délibération constitue un outil au service de la gestion du collectif d'usagers à la main de l'animateur du groupe, qui par la règle et la cognition incarnée, incite à la constitution du public invité à prendre part au débat. Ce travail de l'animateur nécessite une adaptation à la plastique du cadre d'interaction, sous une forme apparente de compétences cognitives et sociales qu'il lui faut détenir et faire évoluer. De cette adaptabilité dépend l'adhésion progressive du public adolescent et l'émergence du processus démocratique. Quand les têtes se relèvent et que les corps sortent de l'attitude opposante, apparaissent les premières formes de coopération et d'investissement dans le projet commun de l'organisation.

Le commun n'est pas quelque chose de figé, mais plutôt un construit qui se façonne en permanence. Ainsi, la modalisation de cadres défaillants peut venir remettre en question le fragile équilibre de l'expression et mettre en danger l'animateur qui peut perdre la face. Le rappel à la règle du cadre primaire est souvent indispensable pour que se rétablisse l'ordre d'interaction. Par la force du cadre et du processus cognitif, l'exercice d'expression reprend ses droits, tendant à démontrer que le cadre défaillant n'est pas un obstacle mais plutôt l'occasion pour l'animateur d'actualiser ses compétences et de concourir à la transformation du processus de cadrage. À force de persévérance, le projet de l'IT cède la place au cadre de l'expression qui favorise l'émergence de l'IR. L'empathie, la sensibilité et l'écoute témoignent de compétences sociales en transformation continue. La compétence sociale devient collective et se duplique dans la vie quotidienne.

L'apprentissage et la transformation des compétences initiales sont rendus possibles par le bénéfice que chacun retire du processus interactionnel de modalisation des cadres. Par l'investissement du rôle, et par le développement des savoir-faire, émergent des compétences cognitives faisant appel au sens critique et au sens politique. De l'impact des échanges sur le fonctionnement de l'organisation dépend la crédibilité de l'exercice qui consiste à imposer la démocratie. Toutefois, la seule organisation de groupes d'expression ne suffit pas à garantir l'entrée dans un processus accepté de tous. Dans cette institution au projet particulièrement contraint, on parvient encore difficilement à faire se rencontrer attentes des usagers et compréhension du besoin d'expression par les professionnels encadrants. Si de premier abord, on peut considérer qu'il s'agisse d'une forme d'échec de la mise en œuvre de l'expression des

usagers, on peut se convaincre que l'apprentissage qui naît de ces échecs est propice à laisser l'institution se réinventer pour mieux s'exonérer de l'organisation formelle à laquelle elle est astreinte. Cette maturité atteinte, le processus démocratique n'en sera que plus fort.

Notre étude longitudinale nous a permis de constater une évolution dans l'organisation du processus démocratique. Ainsi, lors des premières captures vidéo de 2017, on se situait aux premiers niveaux de l'échelle d'Arnstein, entre la manipulation et la thérapie. L'absence de décision où l'échange vise plus à argumenter sur les freins que sur la réponse aux besoins laisse peu de possibilités aux participants pour influencer sur le projet de l'institution. Les propos du directeur n°1 rendent compte de cette situation : « ... *Pour le règlement de fonctionnement on leur explique que je n'ai pas le droit d'y toucher ... Des fois il y a des questions ubuesques mais je ne le fais pas sentir, je traite la question même si ce sera forcément une réponse négative...* »

À la fin de l'année 2018 et en 2019, l'exercice participatif est plus proche de la coopération symbolique. Le groupe d'expression répond à l'un des objectifs de l'IT qui est d'éduquer les usagers pour les guérir de leur pathologie. Il donne cependant la possibilité à chacun de s'exprimer sur le projet de l'IT. La volonté déclarée du directeur de l'établissement de conduire jeunes et professionnels vers la recherche de sens facilite la progression collective. Même si le cadre de l'institution reste fort, c'est cette possibilité qui témoigne de la réalité du processus de réinvention. Le travail non encore abouti de redéfinition du processus discursif engagé, situe l'action dans la consultation. Nous synthétisons le processus de cadrage du groupe d'expression au CEF dans le tableau ci-après :

Tableau 4 : Synthèse du processus de réinvention au CEF

Niveau de contrainte de l'IT	Type d'IT selon Goffman	Fonctionnement démocratique du groupe d'expression	Réalité du processus démocratique	Principales compétences développées		Principaux freins au processus démocratique		Niveau atteint sur l'échelle d'Arnstein
								Influence sur le projet de l'institution
<p>CEF</p> <p>Contrainte judiciaire forte</p>	<p>Protection de la communauté contre des menaces qualifiées d'intentionnelles en garantissant la prise en charge des personnes jugées et incapables de subvenir à leurs besoins</p>	<p>Participatif obligatoire</p>	<p>Processus démocratique en cours d'élaboration. Le projet de l'IT régule les interactions => adaptations désintégrant</p>	Chez les usagers :				<p>Thérapie / Manipulation ↓ Coopération symbolique / Consultation</p>
				<p>Sociales et émotionnelles par l'apprentissage du cadre et des règles de la discussion</p>	<p>La contrainte posée par le cadre ne permet pas de donner un sens à un exercice trop souvent improvisé.</p>	Chez les professionnels :		
				<p>Cognitives par une meilleure connaissance des besoins des usagers et du sens de la mission</p>	<p>Le manque de formation ne facilite pas la compréhension du projet de l'IT</p>	Pour le collectif :		
				<p>Apprentissage du sens de la mission éducative</p>	<p>Le projet de l'IT peine à faire consensus entre les parties prenantes</p>	Pour l'organisation :		
				<p>Adhésion au cadre réglementaire de l'IT tel qu'il est voulu par les donneurs d'ordre</p>	<p>Le processus de cadrage est en boucle et revient chaque fois vers un cadre primaire conforme au projet de l'IT qui peine à se réinventer</p>			

3 Le Service d'accueil des Mineurs Isolés Étrangers (SAMIE)

Ce service créé à la fin de l'année 2015 accueille 85 Mineurs Non Accompagnés (MNA) en attente d'évaluation de minorité. Il s'agit d'une mise à l'abri dans le cadre de l'article L223-2 du Code de l'Action Sociale et des Familles (CASF). Durant cette phase, les jeunes sont en cours d'évaluation de minorité et d'isolement. Les délais administratifs de cette évaluation plongent les adolescents dans une incertitude relative sur leur devenir. En cas de non reconnaissance des critères de minorité ou d'isolement, la protection prend fin pour céder la place au droit commun. La légalité de leur présence sur le territoire national peut être remise en cause. Cette situation peut être source d'angoisse pour ces jeunes qui recherchent avant tout une forme de régularisation. La question administrative est donc prédominante dans les attentes des usagers. En cela, le poids de l'IT se fait particulièrement ressentir.

Les 85 jeunes sont hébergés sur un même site comprenant autant de studios individuels. Un plateau technique composé de grandes salles d'activité et de bureaux facilite l'organisation des actions collectives. Les séjours varient en fonction de la période d'évaluation. Depuis sa création à la demande du département, ce service à la croissance rapide, doit s'adapter sans cesse. L'afflux toujours grandissant de MNA sur le territoire met en tension les dispositifs d'hébergement et le service est contraint d'augmenter le nombre de places d'accueils chaque semestre. En 2017, le décès accidentel d'un adolescent a propulsé le service dans un tourbillon médiatique alimenté par les plaintes des associations militantes. Remis en question, les cadres du service (directeur et chef de service) sont pris entre découragement et volonté de bien faire. Le renfort de moyens humains octroyés en 2018 favorise une adaptation des pratiques et une dynamique nouvelle. Les groupes d'expression appelés ici Forums, sont l'un des outils mis en place pour tenter de répondre au mieux aux besoins de la population accueillie.

3.1.1 Particularités du public accueilli

Au regard de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE)¹, et de la directive européenne 2011/95/UE du parlement européen et du Conseil de l'Europe, un mineur isolé étranger (MIE) est « un enfant âgé de 0 à 18 ans ... qui entre sur le territoire des États membres sans être accompagné d'un adulte qui est responsable de lui, de par le droit ou la pratique en vigueur dans l'État membre concerné, et tant qu'il n'est pas pris en charge par une telle personne ; cette expression couvre aussi le mineur qui a été laissé seul après être entré sur le territoire des

États membres »²⁴. À partir des années 2000, avec l'ampleur du phénomène d'arrivées de mineurs isolés étrangers sur le territoire français, s'impose en France l'acceptation juridique de la situation de mineur isolé. En Europe le terme classiquement usité est celui de mineur étranger non accompagné (MNA), tandis que le terme de MIE (qui a fait suite à MEI en 2006) est spécifique à la France, la notion d'isolement ayant été retenue avant celle d'étranger. Depuis 2016, les services de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ), coordonnent le dispositif national de mise à l'abri, d'évaluation et d'orientation des MNA, officialisant cette appellation dans le paysage administratif français²⁵. Une étude sociologique de 2012 commanditée par la Direction de la Population et des Migrations a dressé une typologie en sept catégories des MNA en fonction de leur histoire et des raisons les ayant poussés à quitter leur pays d'origine :

➤ **Les exilés :**

Les mineurs exilés viennent des régions du monde où sévissent des conflits ethniques et des guerres. Beaucoup de ces mineurs quittent ces pays de peur des représailles liées à leurs origines sociales, ethniques ou religieuses. Ils seraient aidés par des organisations humanitaires ou religieuses pour échapper à des enrôlements forcés dans des armées.

➤ **Les mandatés :**

Les mineurs sont encouragés dans leur départ par la famille. Celle-ci veut échapper à la misère en envoyant leurs enfants tenter leur chance en France.

La famille a souvent dépensé toutes ses économies pour financer le voyage de son enfant. Le mandat du mineur consiste à faire des études, avoir des diplômes et élever le niveau économique de la famille, ou bien travailler le plus vite possible afin d'envoyer de l'argent à celle-ci.

➤ **Les exploités :**

Ils sont aux mains des trafiquants de drogue et des filières de prostitutions, de trafics humains, souvent avec l'accord ou la complicité de la famille. Le jeune à qui l'on a promis une vie meilleure en France, se retrouve comme prostitué, domestique, travailleur clandestin, menant des activités de mendicité et de délinquance.

²⁴ Art 2 de la Directive 2011/95/UE (Directive sur les conditions d'octroi de la protection internationale (refonte)).

²⁵ ANESM (2015), L'accompagnement des mineurs isolés étrangers, dits mineurs non accompagnés, Lettre de cadrage du projet de recommandation.

➤ **Les fugueurs :**

Les mineurs fugueurs fuient leur domicile familial suite à un conflit ou des maltraitances. Leurs fugues les conduisent à franchir les frontières de leur pays.

➤ **Les errants :**

Parmi les mineurs errants, on distingue les « enfants dans la rue » qui vivent déjà en situation d'errance dans leur pays avant de se décider à le quitter, mais ils sont peu nombreux.

➤ **Les rejoignants :**

L'émigration est bien motivée par le projet de retrouver, rejoindre un parent ou membre de la famille élargie.

➤ **Les aspirants :**

Ces mineurs sont engagés dans une forme de quête plus personnelle, cherchant à se réaliser à travers la migration en tant qu'individu. Ce sont principalement des garçons, âgés pour la plupart d'entre eux de 13 à 18 ans (dont 60 % ont plus de 16 ans).

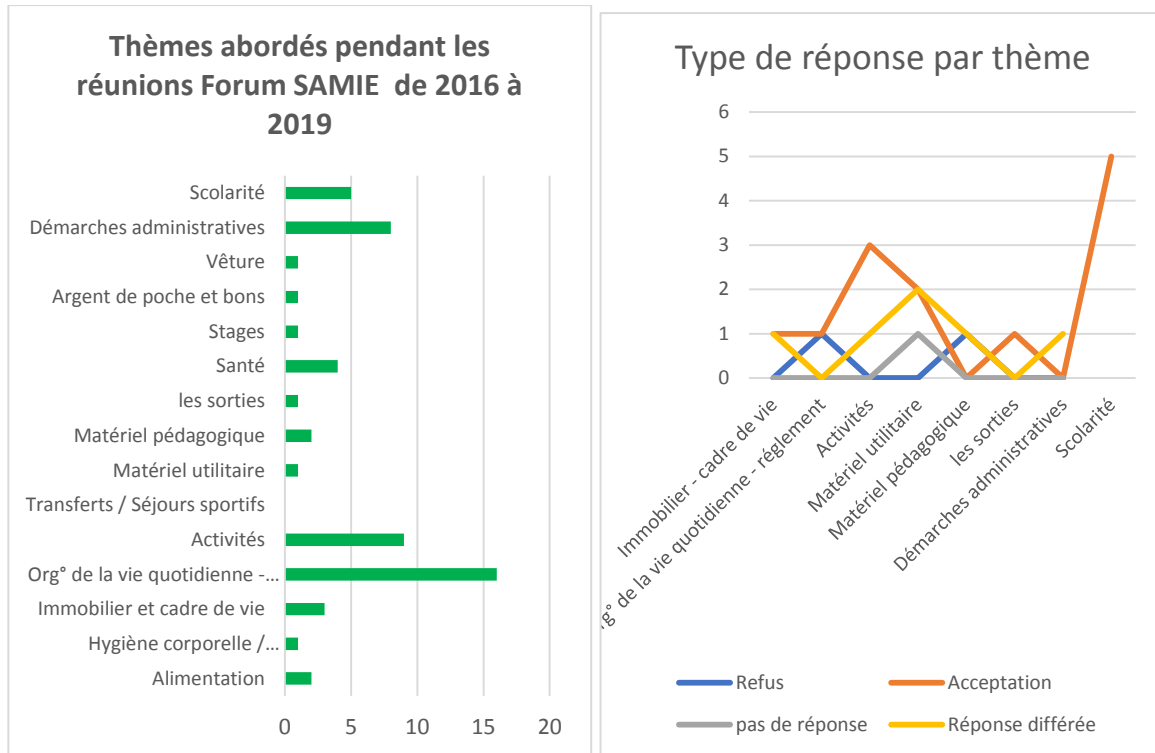
Selon le pays d'origine, le parcours est différent :

- Les mineurs en provenance d'Afrique subsaharienne ou du Maghreb sont souvent fugueurs en quête d'un *monde meilleur* ;
- Les autres types de mineurs fuient un pays souvent en guerre ou des situations de persécution politique : Rwanda, Burundi, Sierra Leone, Congo, Libéria, Ghana, Soudan, Tchad, Érythrée, ...
- Certains mineurs sont poussés à partir par leur famille dans un projet global de soutien à la famille ; ils sont soit vendus, soit " échangés " contre une dette de servitude : Turquie, Chine, Inde, Pakistan, voire Maghreb ; Ils peuvent parfois être victimes de rapt ou de fausses promesses de travail par des réseaux de trafiquants très organisés : Pologne, Roumanie, Albanie, Tchétchénie.

Ce public adolescent présente le plus souvent des besoins généraux et spécifiques requérant l'adaptabilité de la pratique éducative (besoins en santé, administratifs, d'apprentissage de la

langue, ...). L'association prend en charge avec le Foyer Départemental de l'Enfance, la plus grande part des MNA séjournant dans le département. Le public accueilli par le service est principalement originaire d'Afrique subsaharienne confronté à une émigration économique.

3.1.2 Organisation des groupes d'expression



Dans cette nouvelle institution, le groupe d'expression prend la forme d'une réunion forum bimensuelle à laquelle tous les résidents sont invités, sans que cela ne revête un caractère obligatoire. Cheffe de Service Éducatif (CSE) : « ... On leur demande quand on fait les invitations, on leur met présence obligatoire pour les inciter à venir, en précisant bien la question de l'obligatoire, y a pas d'obligation puisqu'aujourd'hui il y a une feuille d'émargement, ils signent ou pas enfin voilà... ». Curieusement, ni le projet de service, ni le livret d'accueil ne font référence à cette instance. Entre 40 et 60 jeunes sont présents à chacune de ces rencontres. La libre adhésion à l'exercice d'expression dans un collectif associant de nombreux participants nous semble intéressante à observer, comme un contre point aux effets de la privation de liberté du CEF. La contrainte et l'aspect total de la prise en charge prend cette fois la forme d'un carcan administratif plus discret mais bien présent. Cette contrainte est souvent abordée par les jeunes soucieux du devenir de leur situation personnelle. Elle contraint tout autant les personnels à se retrancher derrière le projet de l'IT, comme pour masquer une forme d'impuissance à agir par eux-mêmes. Cette IT, Goffman pourrait la définir comme ayant pour *dessein de créer de*

meilleures conditions pour la réalisation d'une tâche donnée et qui justifie son existence par ces seules considérations utilitaires. Cependant cette mission de protection de l'enfance est sujette à débats, aux plans national et territorial, sur la responsabilité même de la mission qui dépend à la fois de l'enfance, de la régulation aux frontières, de la justice, ... Cette question non tranchée insécurise le parcours des usagers et constitue une contrainte qui pèse au quotidien du projet de l'IT. Ces éléments susceptibles de faire échouer toute tentative de processus démocratique dans la capacité de l'utilisateur à décider pour lui-même, ou dans celle des personnels à décider de leur action quotidienne, guident notre choix dans la sélection de cette institution. Les groupes d'expression ou réunions forum durent une à deux heures et sont animés par un personnel d'encadrement de l'association qui est presque toujours la cheffe de service éducatif, sur la base d'un ODJ défini à l'avance. Deux administrateurs référents sont chargés de représenter l'association et de rendre compte au CA. Lorsque cela est nécessaire, les échanges peuvent être traduits en différentes langues. Les deux premières années d'observation, les éducateurs de service assistent à cette rencontre sans vraiment prendre part aux échanges. Avec le temps, ils s'investissent davantage dans un rôle de médiateur de la rencontre.

Nous avons eu accès à 19 comptes rendus destinés à l'affichage et à l'information. À la différence de documents consultés en d'autres lieux, ceux-ci ne retranscrivent pas précisément la parole des jeunes et rappellent que *le forum ne peut traiter des situations individuelles mais l'objet de ce temps est l'information et l'échange sur le collectif* (ex : Mars 2017). Les comptes rendus prennent la forme d'une narration de la rencontre du point de vue de la cheffe de service. C'est elle qui rédige et signe le document à afficher dans les espaces collectifs. Les points régulièrement fixés à l'ODJ sont : rappel et explication des missions du service et en communauté, explication du dispositif aux nouveaux arrivants, organisation, démarches administratives, rencontre avec des associations, projection débat et échanges avec les jeunes. Les questions d'organisation de la vie quotidienne apparaissent comme une vraie préoccupation. Elles représentent près de 30 % des thèmes traités au cours de ces échanges. Viennent ensuite les demandes relatives aux activités pour 16% et celles aux démarches administratives (notamment d'évaluation et de régularisation) pour près de 15%.

L'observation de ces comptes rendus comportant peu de détails, laisse tout de même percevoir un nombre de demandes émanant des jeunes, bien plus faible que dans les autres établissements. Par ailleurs plus de 50% des questionnements font l'objet de réponses différées. Une réponse positive est proposée dans 36% des cas contre 9 % de réponses négatives. Les premiers comptes

rendus laissent à penser que la réunion forum est davantage destinée à de l'information pour le public MNA plutôt qu'à l'organisation d'un groupe d'expression. Certains comptes rendus, relatent par ailleurs la demande de jeunes souhaitant que l'organisation s'articule davantage autour de questions / réponses.

3.1.2.1 *Décryptage vidéo et cadres de l'interaction dans le processus démocratique*

Pour présenter ce second cas, nous proposons trois scènes capturées entre 2017 et 2019. La première d'entre elles permet de contextualiser le groupe d'expression tandis que les deux suivantes nous permettent de rendre compte d'interactions particulières susceptibles de faire évoluer le processus de cadrage en dehors de celui de l'IT. Nous cherchons justement à vérifier si cette capacité à faire évoluer existe bel et bien. Dans cet exercice, l'outil vidéo facilite une retranscription *a posteriori* des interactions initiées au cœur d'un collectif relativement important. La jeunesse de cette institution née en 2015 présente l'intérêt de l'expérimentation d'un collectif dans sa volonté de faire évoluer le projet de l'IT vers une meilleure adéquation avec les besoins des usagers. On imagine que les personnels comme les usagers, apprennent à s'organiser au fil de l'eau. Le directeur du service : « *Le service a été créé en septembre 2015 et nous avons mis en place les groupes d'expression dès la création du service au rythme d'un tous les 2 mois... Dans un premier temps, le forum avait pour vocation de transmettre uniquement des informations sur la vie collective au SAMIE, avec un temps de questions diverses à destination des jeunes accueillis...* ». Le regard longitudinal porté sur les processus de cadrage dans le cadre de notre recherche, devrait nous permettre de révéler, si elles existent, des modifications dans les organisations mises en œuvre d'une année sur l'autre.

Scène 1 : 2017



Début de l'action, cadrage
Primaire A du groupe
d'expression



Sommet de l'action
cadrage B de l'interaction



Achèvement de l'action et modalisation
vers un cadrage C du groupe d'expression

Figure 22 : Groupe d'expression SAMIE 2017

La réunion Forum débute presque chaque fois par les mêmes rappels en début de séance comme le confirme la responsable du service : « ... *Il s'agit d'un temps d'échange entre vous et nous ... Nous on va vous donner des informations, des dates sur ce qui va se passer dans les jours à venir...* ». Les flux importants entre arrivées et départs des usagers, y sont sans doute pour quelque chose. Souvent, le public est long à s'installer et le caractère obligatoire mais non contraint de la rencontre favorise une sorte de nonchalance. Il faut parfois plus de 30 minutes pour que tout l'auditoire soit présent. Après ce laps de temps, le silence se fait et le respect de la parole devient manifestement la règle du débat.

La réunion Forum se déroule dans un grand espace collectif habituellement réservé aux activités des jeunes. Cet espace contigu aux bureaux des travailleurs sociaux est propice à de nombreuses allées et venues pendant la rencontre. Ces mouvements rendent parfois difficile l'identification

du cadrage primaire attendu. Le public est composé uniquement de garçons, majoritairement d'origines Africaines. Certains portent des tenues traditionnelles, tandis que d'autres conservent tous les codes vestimentaires d'un public jeune. Les places se remplissent par petites tâches avant les interventions. Dans ces coulisses de la réunion Forum, on assiste aux premières formations des équipes semble-t-il sur des critères de pays d'origine. Les discussions se font à voix basses pendant que d'autres s'isolent et scrutent leur téléphone portable. Souvent pendant que les jeunes s'installent, les responsables du service et l'administrateur de l'association s'affairent et s'entretiennent en aparté, comme pour mettre au point les derniers préparatifs de la rencontre à venir. Après quelques minutes, les éducateurs, la cheffe de service, le directeur et un administrateur font leur entrée, donnant ainsi plus de lisibilité au cadrage primaire du groupe d'expression. A leur arrivée, tout le monde vient s'asseoir. Les éducateurs et l'administrateur prennent place parmi les jeunes, tandis que la cheffe de service et le directeur sont debout, face au public. La séance commence presque toujours par la prise de parole de la cheffe de service qui explique en quoi va consister la rencontre et tente de premiers échanges.

CSE : « ... Merci à ceux qui sont là à l'heure, c'est toujours agréable de vous voir à l'heure... Aujourd'hui on fait notre petit forum comme d'habitude... Pour ceux qui ne connaissent pas, c'est un groupe d'échange entre vous et nous... Nous on va vous amener des informations, on va vous donner des dates, on va vous donner le planning de ce qui va se passer dans les semaines à venir... Est-ce que tout le monde connaît ici son éducateur ?.. »

Les jeunes ensemble : « ... Oui ... »

La CSE pointe les jeunes du doigt à tour de rôle.

Jeune n° 1 : « ... Moi c'est X ... »

CSE : « ... Et pour toi c'est qui ?.. »

Jeune n° 2 : « ... Moi c'est Y ... »

CSE : « ... Et pour toi c'est qui ?.. »

Jeune n° 3 : « ... Je sais pas comment elle s'appelle ... »

CSE : « ... Tu vois pour toi, elle est au fond, c'est Z... au fond là-bas, tout le monde la voit bien... Les éducateurs sont là pour répondre à vos questions ... Si il y a des décisions qui arrivent dans votre situation, si il y a quoi que ce soit, il y a quelqu'un pour vous accompagner... En revanche, c'est important de venir à l'heure aux rendez-vous qui vous sont donnés ou aux activités qui commencent, comme les cours de Français par exemple ... »

Directeur : « ... Que pensez-vous de ça ? Prenez la parole, levez la main ... »

Jeune 4 : « ... Ben ça c'est bon arriver à l'heure à temps, c'est normal ... »

Éducateur : « ... C'est normal mais c'est pas encore acquis pour tout le monde donc ça il va falloir travailler dessus ... »

Directeur : « ... Pourquoi selon vous c'est difficile pour certains d'arriver à l'heure ?.. »

Jeune 5 : « ... En fait, ceux qui sont à côté de nous (dans la partie hébergement), il y a des Arabes qui font trop de bruit. On peut pas dormir et après on se lève pas... »

CSE : « ... Nous parlerons de ce problème après ... Tu viendras me voir et nous parlerons de ce problème ... »

Le ton ferme, rappelle quelques fois le cadre de la rencontre, la nécessité d'écouter l'autre ou la possibilité de s'exprimer sans crainte. Lorsque le moment est venu de donner de l'information générale au groupe, la CSE prend le *leadership* sur un public apparemment mystifié et qui dans ces moments de *recadrage*, pose peu de questions. Chef de Service Éducatif (CSE) : « ... C'est quelque chose que tu apprends avec le temps, en tout cas, moi je pense qu'on a tous l'habitude... En tous cas moi je suis à l'aise à l'oral et je n'ai pas peur d'un public, c'est pas quelque chose qui me gêne de parler en public ou de faire un speech ou d'être face à un groupe euh mais effectivement je pense que c'est quelque chose qui s'acquiert au fur et à mesure du temps et au cours de l'expérience... »

Lorsqu'il y a rupture de cadre et que le rôle de la cheffe de service est remis en cause, le directeur intervient comme pour renforcer et légitimer le discours qui renvoie au projet de l'IT.

Si les premières interactions nourrissent un cadrage primaire apparemment compréhensible par tous, les usagers ne sont pas tous attentifs. Certains regardent par exemple leur téléphone. Ici pour souligner le début de l'interaction, une intervenante extérieure en santé invitée par la direction de l'IT, marche et longe le premier rang. Cette cognition incarnée sous forme de *revue de troupe*, indique que tous les membres du collectif sont concernés par le projet commun du groupe d'expression. Ce mouvement lié au discours de la CSE (présentation des thèmes à aborder et interrogation sur les connaissances des participants), provoque l'attention et cette fois, une interaction avec les participants.

La CSE : « ... Là aujourd'hui il y a des personnes qui sont présentes et qui viennent du service où vous allez le lundi pour faire vos prises de sang. Vous savez, c'est à l'hôpital... Elles vont vous parler de tout ce qui concerne les maladies sexuellement transmissibles... Je sais que parler de la sexualité c'est un petit peu compliqué, pour autant, je pense que c'est intéressant que l'on puisse échanger avec vous sur ces sujets là parce que vous êtes des adolescents... On ne peut pas vous interdire d'avoir des relations sexuelles, ça c'est votre libre choix, votre libre arbitre, pour autant, il y a des règles pour pouvoir se protéger de certaines maladies qui peuvent être

plus ou moins graves et je vais laisser les intervenantes vous expliquer ce que sont les MST... Voilà, donc je leur laisse la parole... ».

L'intervenante en santé : « ... Bonjour à tous... (les jeunes répondent ensemble par un salut) ... Moi je suis infirmière... Est-ce que tout le monde comprend bien le Français, ou est ce qu'il faut que je parle plus doucement... Mon objectif c'est que tout le monde comprenne ... »

Le rassemblement du groupe qui fait naître ces interactions est possible par la mobilisation de compétences cognitives émanant de l'animatrice. Manifestement, l'attention de tous les usagers rend compte de compétences sociales en matière d'attention et d'écoute de l'autre. Les images témoignent d'une interaction socialement acceptable qui modifie peu à peu le processus de cadrage de la rencontre vers une scène où les échanges sont apaisés.

Si l'animatrice use d'un matériau alliant gestes et paroles, les interactions se font principalement dans le regard de l'autre. Par leur attitude visiblement respectueuse, les usagers prennent part à l'exercice. Cette aptitude les invite à construire un commun pouvant concourir à une forme apparente de processus démocratique participatif. Au travers de ces premières interactions du regard, le groupe montre sa volonté de coopération, favorisant ainsi le développement de la prestation à venir de l'animatrice. Cette dernière apparaît rassurée par sa prestation et l'image de crédibilité qu'elle renvoie dans le face à face. Cette dynamique interactionniste favorise l'échange et la production de nouveaux cadrages, en dépit d'un sujet traitant de sexualité et de maladies sexuellement transmissibles, qui pourrait mettre mal à l'aise un public adolescent. En même temps qu'elle peut s'appuyer sur des compétences sociales individuelles et collectives, l'animatrice s'engage dans une intervention de qualité. En retour, cette qualité apparaît comme un bénéfice pour chaque usager qui se sent considéré. Jeune : « ... : *Je n'ai pas peur car les gens ici sont bienveillants et quand j'ai une question ou une revendication, je n'ai pas peur que ça me retombe dessus... »*

Dans cette séquence, l'équipe des personnels encadrants de l'IT est présente en relai de l'intervenante principale. Ensemble, ils forment une équipe de connivence en interaction directe avec celle des usagers. Le groupe d'encadrants est renforcé par la présence du directeur du service. C'est ensemble, qu'ils unissent leurs efforts pour répondre à l'interpellation d'un jeune situé au premier rang. Il y a à la fois volonté de marquer l'unité de l'équipe mais en même temps de prendre un ascendant sur le groupe d'usagers, de réaffirmer les fonctions de chacun dans l'ordre

d'interaction qui fonde le cadre du projet de l'IT. Au sommet de l'interaction, la responsable du groupe marque son implication par la position de son corps penché vers l'utilisateur.

Jeune : « ... *Mais comme tu sais que la personne a le SIDA, ...* » (rires et incompréhension de la question)

Directeur : « ... *Vas-y, repose ta question ...* »

Jeune : « ... *Si quelqu'un a la maladie mais que c'est quelqu'un que tu connais avec qui tu fais des plaisirs, qu'est ce qui se passe ?..* »

Intervenante en santé : « ... *Si on fait l'amour avec quelqu'un qui a le SIDA, ben on met un préservatif...* »

Directeur : « ... *Si tu mets un préservatif ça te protège...* »

Intervenante en santé : « ... *Ça te protège, tu l'attraperas pas... Y a des couples qui existent où y en un qui est séropositif et l'autre est séronégatif, ils utilisent des préservatifs...* »

Jeune : « ... *Moi je comprends pas... Est-ce que par les lèvres quand on est blessé on peut l'attraper ?..* »

Intervenante en santé : « ... *Ben si tu es blessé, moi je vais pas t'embrasser...* » (rires)

CSE : « ... *Si tu es blessé, tu ne fais pas de bisous...* »

Jeune : « ... *Nan mais si tu n'es pas blessé alors... Comment la maladie se manifeste...* »

Intervenante en santé : « ... *Ben en général elle se voit pas et elle va se manifester au fur et à mesure du temps si tu ne fais pas de dépistage parce qu'il va y avoir un moment où tu vas avoir beaucoup de maladies en même temps, comme une bronchite par exemple...* »

Directeur : « ... *T'as compris...* »

Jeune : « ... *Non je comprends pas ...* »

CSE : « ... *En fait par exemple, quand tu as une bronchite, tu tousses, quand tu es malade, tu tousses mais tu peux aller très bien comme toi et moi aujourd'hui mais comme le VIH il grignote ton système immunitaire, tu vas déclencher d'autres maladies qui vont alerter les docteurs... Et c'est généralement comme ça qu'on va savoir que tu as la maladie... Le traitement, il évite que son corps se détériore...* »

Directeur : « ... *Tu comprends ?..* »

Jeune : « ... *Oui je crois ...* »

On observe une forme d'entraide entre les équipes en présence lorsque les professionnels tentent de se transformer en agents transmetteurs/récepteurs de l'expression et de surmonter l'obstacle que constitue la barrière de la langue entre l'utilisateur et l'animatrice venue dispenser de l'information. Au travers de cette retranscription, on peut parler de formation du public d'utilisateurs.

Par cette action, les professionnels marquent de l'intérêt pour leur interlocuteur et retraduisent son questionnement à l'animatrice qui est associée à ce nouveau cadre d'interaction redéfini. Ce nouveau cadrage intègre la reprise de son intervention. Cet effort de cognition incarnée traduit une forme de gestion du collectif sur la base de compétences professionnelles acquises, lesquelles s'allient à celles qui naissent de l'interaction. L'apprentissage processuel des compétences est à l'œuvre pour les usagers, comme pour le personnel encadrant. Par la cohésion, l'équipe d'encadrants fait preuve de compétences émotionnelles et de négociation permettant de juguler l'interpellation faite par l'un des usagers sur un sujet qui peut parfois déclencher l'hilarité. L'apprentissage mutuel naît de l'interaction et confère à chaque acteur un savoir-faire différent qui concourt à la qualité du processus démocratique.

Dans sa description, cette scène renseigne sur l'exercice de participation à l'œuvre. En effet, l'utilisateur et les professionnels pris dans l'interaction prennent part et contribuent ensemble à l'information et à la formation de l'opinion publique. En intervenant, l'utilisateur fait le choix de l'interaction et d'une forme de ratification du cadre démocratique participatif proposé par le projet de l'IT. C'est l'expérience qu'il fait de cet échange qui lui permet de s'activer en cherchant à faire jeu égal avec les autres parties prenantes. Son action favorise l'évolution du groupe vers l'adaptation aux règles de la délibération. Le débat est le fruit de l'association et du lieu de pluralisation indéfinie des expériences individuelles qui profitent au commun. L'utilisateur tire un bénéfice évident de l'attention qui lui est portée et ce message ressurgit sur l'ensemble des participants qui savent pouvoir bénéficier de la même attention. L'intérêt qu'éprouve les jeunes pour cette organisation, transparaît dans nos entretiens :

Jeune 2 : « ... Dans le Forum moi je crois qu'on est écouté... Parce que lorsque l'on dit quelque chose, la cheffe le note sur le papier ... après les choses changent quand même... »

Jeune 3 : « ... Je peux parler de mon quotidien, des activités que je fais ici, de ce que j'en pense... Je peux m'exprimer sur l'attente des papiers... c'est long mais on a besoin d'attendre pour que les choses s'arrangent dans le futur, pour que la décision soit bien prise... »

Jeune 4 : (traduction de l'anglais). «... Je trouve que c'est super et que c'est une belle opportunité. C'est important qu'on soit vu tous en groupe car il y a parfois des problèmes de comportement de certains qu'on ne peut pas dénoncer et le fait d'être tous en groupe, permet d'échanger entre nous, comme ça ceux qui peuvent être bruyants se rendent compte que ça peut gêner et ça permet d'échanger les uns avec les autres et ça fait partie de l'éducation, on est venu en France pour ça et j'apprécie ces temps là où je peux m'exprimer souvent en posant des questions sur la vie collective... ».

Dans cette interaction, le personnel encadrant tire également un bénéfice de confiance en se montrant crédible dans sa capacité d'intervention, d'aide et d'écoute. L'image positive qu'ont d'eux les usagers est un bénéfice indiscutable, tant sur le plan professionnel que sur le plan humain. Les conditions semblent réunies pour une expression libre et éclairée.

Scène 2 : 2019

Nous retrouvons le groupe du SAMIE après plusieurs mois de pratique. L'effectif de jeune a été porté à 113 et de nouvelles places d'accueil ont dû être créées dans une commune voisine. Les particularités de ce nouveau public d'utilisateurs a conduit la direction de l'établissement à innover davantage pour s'adapter aux besoins exprimés. Plus encore, une visite d'une autorité administrative chargée de garantir les droits élémentaires des personnes a conduit, sous la pression d'associations militantes, au recrutement de personnels supplémentaires, doublant ainsi l'équipe éducative. De fait, les plages éducatives ont été étendues et le renforcement de l'information à diffuser sur les droits de la personne accueillie est devenu une préoccupation majeure dans le projet de l'IT.

La capture des prochaines images se situe donc dans ce contexte de changement et d'innovation qui bouscule les pratiques. Cette nouvelle scène va être riche d'enseignements en matière de mobilisation par les utilisateurs de différents instruments de gestion (se lever pour s'adresser directement à l'animateur, interaction de ralliement avec les pairs, ...). En retour, les professionnels vont être contraints d'adapter leur posture, de modifier leurs perspectives initiales, tout en renforçant leurs compétences de base. Pour bien comprendre et contextualiser cette scène, nous nous intéressons aux coulisses et nous évoquons les événements survenus les jours précédents. Deux jours plus tôt, une cinquantaine d'utilisateurs s'était réunie devant les marches du bâtiment accueillant les bureaux administratifs du service. Ce blocage était initié par les jeunes eux-mêmes qui entendaient protester contre la durée des formalités visant à leur reconnaissance de minorité. D'autres pourtant reconnus mineurs, n'avaient toujours pas fait l'objet d'une inscription dans un établissement scolaire depuis plusieurs mois et ce, faute de places. La contrainte administrative renforçait pleinement le côté total de l'institution. La manifestation pourtant pacifique avait nécessité l'intervention des forces de l'ordre pour permettre l'accès à d'autres services indépendants de l'association. Cette intervention avait eu pour effet d'attiser les tensions et il avait fallu de longues heures aux personnels du service pour ramener le calme. Tout au plus, certains utilisateurs avaient obtenu le droit de s'entretenir par téléphone avec un représentant de l'autorité judiciaire. Le Forum se réunissait donc deux jours plus tard dans une tension palpable. Pour l'occasion, c'est le directeur du service qui mène les débats. Ceux-ci commencent par un rappel du fonctionnement administratif de l'IT, mais très vite, les demandes de prise de parole sont pressantes.



Début de l'action, cadrage
Primaire A cognition incarnée
de l'animateur



Sommet de l'action
cadrage B de l'interaction



Achèvement de l'action et retour à
un cadrage primaire

Figure 23 : Groupe d'expression SAMIE 2019

Au démarrage le cadre primaire A est celui habituel de la délivrance d'une information descendante. Mais le climat de tension des dernières heures débouche rapidement sur un cadre B de l'expression, voire de la revendication. Pour tenter de garder le contrôle de la situation, le directeur qui fait face à son auditoire, use d'une cognition incarnée par laquelle il pointe du doigt celui qui est autorisé à prendre la parole matérialisant ainsi les règles de la discussion. Contrairement à la forme d'apathie à laquelle nous avait habitué ce groupe, c'est en réaction que

vont se situer les usagers lorsque l'un d'entre eux se lève et entend protester au nom de tous les autres.

Directeur : « ... Vous avez raison, il faut parler... Vous êtes libres, on est dans un pays libre, c'est la liberté, vous avez le droit de vous exprimer... Nous on vous donne des explications... L'évaluation, il faut que vous sachiez que l'évaluation sur votre minorité elle est faite sur trois éléments, la radio du poignet, l'examen par une police spécialisée qui contrôle vos papiers, et le troisième c'est votre récit, c'est ce que vous dites de votre parcours... Le Procureur qui pilote le dossier n'est pas obligé de faire tout ça. Si il considère que toi, ton extrait d'acte de naissance il est bon et si il considère que ce que tu as dit aux éducateurs ça tient la route, il peut dire oui, je le confirme... C'est la loi, c'est comme ça que ça fonctionne... »

Jeune debout : « ... Oui mais quand un jeune est confirmé, c'est possible qu'il va aller à l'école mais si ça fait six mois que le jeune il attend et qu'il devient majeur, qu'est ce qu'il va se passer pour lui si il a sa majorité ? Ils vont le mettre dehors ?.. »

Directeur : « ... Toi tu es confirmé ?.. »

Jeune debout : « ... Oui... »

Directeur : « ... Mais tu vas pas encore à l'école ?.. Tu vois, ça c'est pas normal. Moi je peux essayer à mon niveau d'accélérer la scolarisation... Je vais essayer au maximum... On va essayer au maximum que vous alliez à l'école le plus vite possible... Ça c'est pas normal, ça c'est pas normal... Là-dessus, je peux peut-être faire quelque chose... Je peux peut-être intervenir la semaine prochaine auprès de l'Education Nationale pour que vous alliez à l'école le plus vite possible... »

Jeune debout : « ... Oui mais si le jeune il a sa majorité quand il est à l'école, qu'est ce qui se passe ?.. »

Directeur : « ... Si le jeune il a sa majorité et qu'il est scolarisé, il a la protection jeune majeur... »

Jeune debout : « ... Oui mais je dis le jeune qui est au SAMIE et qui va pas à l'école pendant qu'ils sont en train d'expertiser les papiers ... de donner l'autorisation parentale puisqu'on n'a pas de parents ici, qu'est ce qui se passe si il a sa majorité ?.. »

Directeur : « ... Normalement pour moi, il a un contrat jeune majeur... Même s'il est majeur, il reste pris en charge... Faut voir ce que dit l'Aide Sociale à l'Enfance mais faut qu'on évalue à chaque situation, mais pour l'école on va intervenir ... »

Dans ce nouveau cadrage B, l'animateur et le jeune se font face dans l'interaction. Celle-ci bien que soutenue par les compétences sociales des interlocuteurs qui permettent à l'échange de rester

acceptable, laisse planer une incertitude sur son issue. On perçoit ainsi une forme de fébrilité chez l'animateur qui a baissé les bras et qui cherche à montrer par le recours à ses compétences émotionnelles, toute l'attention qu'il porte aux problèmes qui sont soulevés. Au moment où le jeune s'assied, c'est un nouveau cadrage C qui prévaut, par lequel l'animateur tente d'expliquer le fonctionnement administratif conduisant à la reconnaissance de minorité. À cet instant précis, il n'a pas d'autre choix que de se retrancher derrière le projet de l'IT, même si cela le contraint à masquer sa compréhension et son empathie pour ces jeunes en proie au désarroi.

Paradoxalement, cette scène nous conforte dans l'émergence d'un processus favorisant l'expression de tous au travers de règles de la discussion qui semblent assimilées. Dans cet épisode inhabituel, chacun est tenu d'actualiser instantanément ses compétences pour garantir le fonctionnement social de la relation qui pourrait être dérégulé par le contexte indépendant au groupe d'expression. Le processus de cadrage prend une forme inattendue dans laquelle les acteurs adaptent leurs interactions. Les compétences sociales et émotionnelles garantissent l'échange, tandis que le processus cognitif à l'œuvre permet à tous de tirer les enseignements de l'expérience vécue. Dans nos entretiens, des jeunes s'expriment sur les compétences requises :

Jeune 1 : « ... *Il faut avoir laissé parler quelqu'un quand il parle, écouter les avis des autres...* »

Jeune 2 : « ... *Il faut surtout savoir écouter les autres, ne pas forcément penser à soi-même ...* »

Jeune 3 : « ... *Moi à mon avis, c'est surtout respecter l'avis du groupe...* » (traduction).

Jeune 4 : « ... *C'est une question d'éducation ... C'est l'éducation qui se transforme en règles pour encadrer les débats, mais du coup, il faut que ce soit des règles que chacun se donne à lui-même... Moi j'ai mes propres règles, je ne saurais pas les expliquer car chacun doit avoir les siennes, tout en faisant l'effort de comprendre l'autre même si l'on ne comprend pas sa langue... Les échanges donnent de la joie...* »

L'animateur vient de faire l'expérience de l'interpellation et d'une interaction différente de celle à laquelle il est habitué. De leur côté, les usagers viennent de vérifier la possibilité qu'ils ont de s'exprimer, de laisser un représentant prendre la parole au nom de tous. Cette perception que nous avons de la scène se résume dans les propos de jeunes que nous avons interviewés.

Jeune 1 : « ... *On ne sait pas tout, alors forcément ça nous apprend beaucoup de choses dans le sens où on énumère des problèmes sur lesquels on doit parler et ces problèmes c'est pas pour moi, c'est pas pour lui, ..., c'est un problème pour tout le monde en fait... Quand quelqu'un se comporte mal et que tu ne comprends pas, on essaye de prendre une décision pour tout le monde... Je pense que ça peut réunir tout le monde sur un même point de vue... Ça nous permet de vivre ensemble malgré nos différences en fait ... On n'essaye pas d'imposer ce que chacun*

pense. On essaye de prendre une décision pour le bien de tout le monde en fait... Ce que je retiens, c'est que ça nous apprend à vivre ensemble...».

Scène 3 : 2019

Nous poursuivons l'observation de ce débat plus animé qu'à l'accoutumée. Dans la première image, la cheffe de service a rejoint le directeur sur le devant de la scène. L'opposition à l'œuvre nécessite la formation d'une équipe de connivence des professionnels pour donner plus de poids à leurs justifications. Le directeur use de tout son savoir-faire pour interagir avec les participants. Les regards se font plus précis pour isoler certaines formes d'interaction avec tel ou tel usager. Ce procédé vise à ne pas perdre la face en anticipant la réaction de l'individu qui pourrait se propager à tout l'auditoire. Pourtant cette fois, le projet de l'IT ne suffit pas à préserver le cadre du débat, des débordements.



Début de l'action, cadrage
Primaire A un usager demande
la parole



Sommet de l'action
cadrage B de l'interaction,
l'utilisateur interpelle l'animateur



Rupture d'interaction avec l'animateur,
l'utilisateur fait appel au groupe de jeune
cadrage C du groupe d'expression

Figure 24 : Groupe d'expression SAMIE 2019

Alors que l'interaction est initiée avec un usager dans le cadrage primaire (A) de ce séquençage, ce dernier se lève et fait face aux animateurs. L'intervention est verbale, physique, presque violente, donnant naissance à un cadre dissonant (B).

CSE : « ... *Il y a quelque chose que je peux redire ici sans aucun problème... L'Aide Sociale à l'Enfance quand elle fait son évaluation...* »

Jeune n°1 : « ... *Moi j'attends toujours mon évaluation mais il se passe rien ...* »

CSE : « ... *Oui je sais, mais tu vois c'est pas nous mais je t'ai dit, n'hésite pas à venir nous voir... L'ASE elle doit faire son évaluation et vous poser plein de questions... Il va y avoir un moment où elle va venir vous rencontrer* »

Jeune n°2 : « ... *Mais moi j'étais à Paris avant et ici je comprends pas bien, ici qui commande qui ?..* »

Directeur : « ... *Mais personne ne commande personne ici ce n'est pas Paris... Attendez c'est intéressant que vous compreniez pourquoi Paris décide que vous veniez ici... Laisse-moi t'expliquer ...* »

CSE : « ... *Vous devez comprendre que ce n'est pas nous qui décidons...* »

Jeune 3 (debout) : « ... *Maintenant, c'est moi qui veux parler ... Il y a beaucoup de monde ici qui sont arrivés ça fait sept semaines (il montre ses camarades) et ils sont pas encore confirmés... Pourtant chaque jour que Dieu fait, on attend ici...* » (Un brouhaha monte de la salle)

Directeur : « ... *Attendez, attendez, sinon on arrête la réunion ...* »

Jeune 3 : « ... *Monsieur le directeur, Monsieur le directeur ...* »

Directeur : « ... *Attendez, attendez, mais laissez-le parler ...* »

Jeune 3 : « ... *Moi je ne comprends pas bien le Français, mais je crois que quand je parle c'est clair... Chaque semaine, chaque jour, vous nous parlez du Procureur... Moi je comprends pas la loi Française ... On attend et il se passe rien...* »

Directeur : « ... *Mais qu'est-ce que tu veux que moi je fasse, tu veux que je vous confirme ?..* »

Jeune 4 : « ... *On veut que les gens qui nous confirment viennent nous parler... Moi ça fait deux mois et deux jours que je suis là et j'étais confirmé avant à Épinal... Quand on nous dit que le SAMIE veut bien faire pour nous, c'est ça que je ne crois pas ...* »

Directeur : « ... *Si il peut faire beaucoup de choses ... Je vais t'expliquer ce qu'il peut faire le SAMIE ...* »

Jeune 5 : « ... *Moi je ne connais pas beaucoup de monde ici mais j'en connais un peu... Ici les éducateurs c'est un peu comme notre père, notre mère... Quand on a un souci, c'est ici qu'on vient s'adresser, mais chaque fois que l'on vient, on nous dit on peut rien faire, c'est l'ASE... Normalement, c'est à vous d'aller voir l'ASE et de nous aider...* »

Directeur : « ... *Tu crois qu'on le fait pas ?..* »

Jeune 5 : « ... *Non, ce n'est pas ce que je dis mais chaque fois on dit c'est l'ASE...* »

Directeur : « ... *Vous voulez rencontrer l'ASE, et bien on va faire venir l'ASE...* »

En signe d'apaisement, l'animateur pris dans l'interaction, croise les bras, indiquant ainsi qu'il refuse une confrontation et redouble d'efforts pour montrer l'écoute attentive qu'il porte à ses interlocuteurs. Malgré cela, un nouveau cadre d'interaction (C) peut s'initier en mettant fin à l'échange, puis en initier un nouveau par l'interpellation. Parfois, un usager peut se tourner vers ses congénères, les bras ouverts, en reprochant l'inefficacité du projet de l'institution. Par le mouvement de ses mains, l'animateur marque autant son impuissance que son incompréhension dans la réaction vive de ce jeune. Par ces gestes, il cherche à rétablir l'interaction dans un climat plus serein. À cet instant, ses efforts sont vains puisque toute l'attention du public est tournée vers celui qui l'apostrophe. Dans les minutes qui suivent, le directeur du service mettra fin prématurément au groupe d'expression, tout en prenant soin de ne pas perdre la face. Ici, le processus de cadrage débouche sur une rupture.

Quand l'institution tente de se réinventer, elle prend le risque de ces débordements qui naissent de la confrontation au projet de prise en charge qui contraint l'usager au quotidien. Les professionnels restent, sur l'instant impuissants, tenus par les engagements de l'institution vis-à-vis des pouvoirs publics. Même si nous sommes ici dans une version agonistique de la démocratie au sens de Fraser, où une minorité opprimée tente de faire entendre sa voix, nous assistons à une forme d'apprentissage des règles de la discussion, aussi déstabilisante soit elle. Nos échanges avec la CSE confirment cet apprentissage de compétences :

« ... Aujourd'hui je me dis qu'on ne laisse pas encore assez de place à la conversation, bien que ça a quand même évolué et qu'il faut quand même peut être qu'on accepte d'être mis à mal par un groupe, mis à mal c'est un bien grand mot, mais qu'ils puissent venir nous renvoyer des choses sur lesquelles on ne serait pas très bons en étant force, eux, de propositions, parce que c'est eux qui vivent le quotidien finalement... et mais c'est compliqué parce que y a toujours cet effet de groupe qui me met en tension et j'ai toujours peur d'un débordement... Je ne crains pas le débordement physique mais tu vois, ils s'auto-animent les uns les autres et c'est très compliqué... ». C'est par ce refus du cadre et par l'opposition au projet de l'institution que ces usagers parviennent peu à peu à faire évoluer leur prise en charge. En effet, quelques jours après ces événements, des décisions fortes seront prises par les autorités pour accélérer les procédures administratives d'évaluation de minorité, plus d'une quinzaine d'affectations seront débloquées

par l'Education Nationale et de nouveaux conventionnements visant à l'insertion professionnelle des jeunes seront mis au travail. Nous retrouverons trace de ces décisions dans un compte rendu du Bureau de l'association tenu informé par l'administrateur présent lors de ces échanges.

3.1.2.2 Synthèse des cadres d'interaction chez les MNA en cours d'évaluation, concourant au processus démocratique

L'accueil de MNA en cours d'évaluation relève du projet de l'IT caractérisé par la dépendance des usagers vis-à-vis de leur situation administrative. La volonté d'instaurer un groupe d'expression participe cependant à réinventer le fonctionnement contraint de la prise en charge, en acceptant l'échange et la contradiction dans le débat, fut-il difficile. C'est de la contrainte qui caractérise le projet total de l'institution que née la revendication qui favorise une adaptation progressive du projet. La particularité du groupe d'expression observé réside dans le nombre important d'usagers concernés et dans le mode finalement non contraignant de l'exercice. Paradoxalement, c'est cette absence de contrainte qui donne de la crédibilité à l'exercice aux yeux des usagers, comme en témoignent les échanges que nous avons pu conduire avec eux. Les échanges se fondent majoritairement sur le fonctionnement du quotidien et sur les questions administratives. Bien que d'autres modes de consultations soient à l'étude, les investigations que nous avons menées, ne permettent pas de déterminer si l'exercice représentatif serait plus à même de contenter les usagers.

Jeunes 1 : « ... *Quand on désigne quelqu'un c'est difficile de lui demander de parler à notre place... parce que pendant la réunion on peut changer d'avis, on peut avoir d'autres idées... C'est mieux quand on peut donner notre avis dans cette réunion parce que tu entends bien ce qui se dit et tu comprends mieux le sujet... C'est bien pour nous aussi de faire une première expérience d'échange avec des amis et ensuite, la deuxième (la réunion Forum) c'est le test... Comme ça tu entends ce qui se dit et après tu peux te faire un avis, une conclusion, sur ce que tu as dit avec tes amis et ce que tu entends... C'est là que tu es vraiment libre pour parler... on ne peut pas choisir une autre personne qui va décider des choses que l'on aimerait dire ... ».*

L'évolution permanente des conditions d'organisation de ces groupes d'expression témoigne du processus à l'œuvre auquel aucun fonctionnement figé ne semble pouvoir se substituer. L'intensité que chacun met dans sa participation à l'exercice, tout comme son absence, est une forme d'interaction avec le personnel encadrant et l'organisation qui peut être conduite à se réinventer. La CSE : « ...*Dans un premier temps, le forum avait pour vocation de transmettre uniquement des informations sur la vie collective au SAMIE, avec un temps de questions diverses*

à destination des jeunes accueillis ... Des modifications ont été apportées au cours des 3 dernières années... »

Si le collectif d'usagers semble régulièrement renouvelé, les compétences acquises lors de ces exercices restent au cœur du fonctionnement institutionnel et se perpétuent au gré des séances de participation. Usagers et professionnels sont en apprentissage dans cet exercice. Les ruptures de cadres sont aussi les éléments déclencheurs qui obligent l'animateur à faire preuve d'adaptabilité tandis que les jeunes éprouvent les règles de la discussion. Dans certains cas, les compétences managériales nécessaires au collectif, peuvent se traduire davantage par la cognition incarnée que par le verbe. Le processus cognitif d'acquisition de compétences à l'œuvre favorise la cohésion et l'intérêt du groupe. L'attention qu'il porte à l'interaction, témoigne de compétences sociales. La dynamique interactionniste favorise la gestion de l'animateur qui peut travailler à la construction du commun. La qualité des interactions et de validation de la posture de l'autre constituent un bénéfice pour toutes les parties prenantes.

Lorsque l'exercice d'expression se résume à une diffusion d'informations, la nature même du public adolescent, conduit à transgresser le cadre d'intervention proposé. La CSE : *« ... Il est donc très difficile de les mobiliser sur d'autres centres d'intérêts que leur situation individuelle... Il n'est pas rare que les jeunes essayent de détourner la règle du sujet collectif pour tendre vers des questions individuelles qui peuvent faire vite émulation sur un grand groupe et créer une tension quand il s'agit de recentrer sur du collectif en évitant de répondre aux situations individuelles... »*. L'apparente collaboration s'en trouve ainsi fragilisée et la production de cadres parfois défaillants, contraint à la réaction puis à l'action de réinvention, même si dans l'immédiat, le personnel encadrant n'a d'autre choix que de rappeler sa position en se retranchant derrière le projet de l'IT ancré dans sa conception originelle.

L'intervention maîtrisée par la cognition incarnée favorise souvent le retour à un cadre de participation qui s'enrichit de la rupture. Ce processus renseigne sur les connaissances des usagers quant au fonctionnement de l'organisation sur la base de compétences sociales, émotionnelles et cognitives. Ces compétences sont également observables dans la capacité d'adaptation du personnel encadrant. En cela, les équipes en présence nourrissent et actualisent le projet de l'IR. Ainsi, même si le cadre d'interaction prend la forme d'une défaillance, il acquiert la capacité d'un processus démocratique dans l'intensité que chacun met dans le débat : *Jeune 1 : « ... Ouais ben la démocratie, c'est quoi... C'est que chacun est libre de s'exprimer donc je pense que oui... C'est dans ce sens que je parlais tout à l'heure en disant que chacun va*

*dire ce qu'il pense mais on ne va pas prendre une décision en tenant compte d'une seule personne. On va prendre une décision en tenant compte de tout le monde et tout le monde devra s'y faire même si une ou deux personnes n'est pas d'accord en fait... C'est ça la démocratie je pense... » (traduction). Jeune 4 : « ... Ça dépend de la majorité... ». De cet exercice naît la maturité nécessaire à l'émergence de compétences politiques propres au débat contradictoire. L'opinion publique se fabrique au cœur de ces débats où la contribution de chacun favorise la participation et l'expression. La prise en compte de la position de l'autre, même dissonante, constitue un bénéfice pour celui qui prend part à l'exercice. C'est l'expérience tirée de ces échanges qui permet à chacun de s'activer en tant que *soi* et de faire jeu égal avec les autres parties prenantes tout en acceptant les règles de la délibération. La CSE : « ... Le forum est devenu un réel lieu d'échange et d'écoute, il s'est affiné au fil du temps et est devenu un support d'amélioration de la prise en charge au sein du service. Le forum est le temps où les jeunes peuvent faire état de leurs besoins propres et spécifiques dont le service n'aurait pas pensé... ».*

Si l'expression démocratique participative apparaît comme un temps fort du fonctionnement de l'institution, en ce qu'elle permet de réguler le quotidien des usagers et des professionnels, sa pratique vient d'une longue expérimentation. La volonté de l'institution à se réinventer, renforcée par la réflexion menée dans le cadre de notre recherche action, conduit à abandonner peu à peu l'information descendante au profit d'interactions parfois propices aux ruptures de cadre. Elles sont pourtant l'occasion qui est donnée d'expérimenter le processus démocratique participatif et de l'appréhender tout en actualisant les compétences des usagers et des professionnels. Pour autant, la place de la contrainte administrative qui peut provoquer des délais et des incertitudes importantes sur le devenir des jeunes comme sur les conditions de leur prise en charge, peut dissiper les effets de la réinvention, allant même jusqu'à discréditer le processus démocratique en apprentissage. On comprend que l'impossibilité pour les professionnels de surpasser cette contrainte administrative, ne leur laisse d'autre choix que de justifier leur impuissance par le projet de l'IT elle-même. Cette impuissance est mal perçue ou mal comprise des usagers susceptibles d'entrer dans la contestation. C'est la crédibilité même du processus démocratique interne à l'institution qui peut être mise en cause.

Ainsi, situés sur l'échelle d'Arnstein, ces groupes d'expression se situent au niveau de la coopération symbolique, passant de l'information à sens unique, notamment en 2017, sans que les usagers puissent agir sur l'organisation, à la réassurance observée en 2019. Les usagers acquièrent peu à peu un certain degré d'influence sur le quotidien, même si le symbolisme reste

apparent. Ce pouvoir semble avoir été davantage délégué sous la contrainte liée au respect des droits fondamentaux ou au travers de revendications fortes plutôt que par une véritable intention de se réinventer. À ce stade, les usagers comme les professionnels, ne disposent pas d'un pouvoir suffisant pour dépasser le projet de l'IT au-delà d'améliorations du quotidien. À titre d'exemple, aucun moyen financier réservé aux usagers et permettant d'innover dans les réponses à leurs besoins propres, n'a été pour l'instant envisagé. Une synthèse de nos observations du processus de cadrage initiés dans les Forums du SAMIE figure dans le tableau ci-après :

Tableau 5 : Synthèse du processus de réinvention au SAMIE (évaluation)

Niveau de contrainte de l'IT	Type d'IT selon Goffman	Fonctionnement démocratique	Réalité du processus démocratique	Principales compétences développées	Principaux freins au processus démocratique	Niveau atteint sur l'échelle d'Arnstein
						Influence sur le projet de l'institution
<p>MNA en attente d'évaluation</p> <p>Contrainte administrative forte (évaluation minorité)</p>	<p>Réponse au dessein de créer les meilleures conditions pour la réalisation d'une tâche donnée et qui justifie son existence par ces seules considérations utilitaires</p>	<p>Participatif non contraint</p>	<p>Construction du processus démocratique à l'œuvre, Boucles essai / erreur => adaptations secondaires intégrées et régulation performative</p>	Chez les usagers :		<p>Coopération symbolique / Consultation ↓ Réassurance</p>
				<p>Sociales et émotionnelles par l'apprentissage du cadre et des règles de la discussion</p> <p>Cognitives et politique par l'élaboration progressive d'un cadre discursif</p>	<p>Difficultés pour l'utilisateur à trouver un sens dans le projet de l'IT qu'il parvient difficilement à faire évoluer</p>	
				Chez les professionnels :		<p>L'utilisateur peut donner son avis sur le projet mais sans garantie d'une réponse aux besoins exprimés</p>
				<p>Sociales par des méthodes basées sur des essais / erreurs de modification du cadre d'intervention</p> <p>Cognitives par une meilleure connaissance des besoins des usagers et du sens de la mission</p>	<p>Le projet de l'IT ne permet pas aux professionnels d'agir comme il le voudrait. Les professionnels légitimes la limite de leurs interventions par le projet de l'IT</p>	
				Pour le collectif :		
				<p>Capacité à donner un sens de la mission éducative</p>	<p>Difficulté à donner au caractère total de l'IT</p>	
				Pour l'organisation :		
				<p>Capacité à développer un projet de prise en charge évolutive et adaptable aux besoins des usagers</p>	<p>Impossibilité de répondre pleinement aux besoins exprimés.</p>	

4 La MECS pour adolescents

La Maison d'Enfants à Caractère Social est ancienne dans l'association et témoigne de l'investissement historique auprès des mineurs confiés à la protection de l'enfance. Le cadre d'intervention de l'établissement est défini par des textes réglementaires dont les principaux sont l'article 375 et suivants du Code Civil traitant de l'assistance éducative, l'ordonnance du 02 février 1945 relative à l'enfance délinquante, la loi du 02 Janvier 2002 du Code de l'Action Sociale et des Familles rénovant l'action sociale et renforçant le droit des usagers, les lois de 2007 et 2016 relatives à la Protection de l'enfance. La MECS est répartie sur trois sites implantés dans la même agglomération. Deux sites d'une quinzaine de places chacun accueillent des garçons tandis que le troisième site accueille dix jeunes filles. Le groupe de 40 adolescents est âgé de 14 à 18 ans. Tous sont principalement accueillis au titre de la protection de l'enfance, dans des cas plus rares, au titre de la protection judiciaire de la jeunesse. Les séjours peuvent être courts ou durer plusieurs années. La mission première de l'établissement consiste en la protection physique et psychique des jeunes dans le respect des droits et des devoirs de la personne accueillie et de ceux de leur famille. Le placement en MECS repose sur le retrait temporaire du mineur du domicile de ses parents, dans un objectif de protection d'un danger ou d'un risque de danger, pour les placements dans le cadre de l'ASE, ou de sanction d'un délit, dans le cadre de la PJJ. Ces établissements présentent ainsi la particularité d'être des lieux de résidence non familiaux.

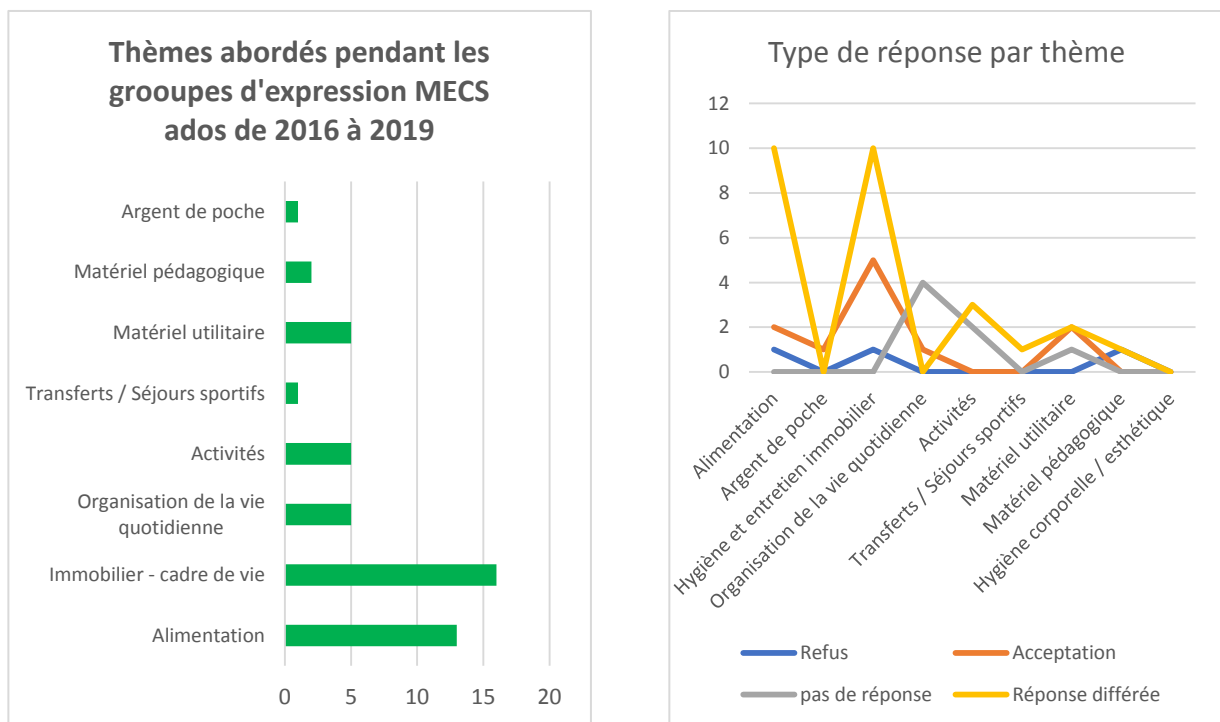
4.1.1 Particularités du public accueilli

Le public accueilli est composé d'adolescents, filles et garçons, confiés suite à des situations de carences éducatives, de risques de maltraitances ou de maltraitances avérées, de danger dans leur famille ou de délinquance. Les adolescents placés sont souvent confrontés à des mouvements singuliers de dépendance/indépendance, d'attaques à l'égard de l'environnement testé pour sa capacité de tolérance et de résistance (Winnicott, 1956 ; 1958). L'adolescent(e) compare la différence qui s'opère dans la réalité externe des objets à la confusion interne des imagos. Le lien à l'objet est sauvegardé si les mouvements de clivage diminuent au profit de l'intégration de l'objet total. L'élaboration de la position dépressive à l'adolescence se fait davantage dans « *le travail de deuil des identifications narcissiques* » (Athanassiou-Popesco, 1998).

La multiplicité des possibilités d'investissement atténue l'intensité de l'attaque destructrice. Ainsi, les liens se différencient peu à peu et ce sont surtout les éducateurs, figures parentales, qui vont être sollicités (Kammerer, 2000). L'enjeu essentiel est de pouvoir se différencier des figures parentales sans être menacé de rupture du lien, avec l'institution secondaire mais aussi avec la

famille d'origine (Schmoll, 2009). En plus des éducateurs, l'adolescent peut effectuer un travail de lien avec les pairs de l'institution. Le groupe peut alors accompagner le deuil des objets parentaux. La répétition du clivage au sein de l'institution bloque les possibilités de liens authentiques, les gestes bienveillants étant pressentis comme faux (Berger, 1997), d'autant que l'enfant ressent souvent l'interdit implicite parental de s'attacher à d'autres adultes dans un conflit de loyauté inconscient inassumable où « aimer une personne, c'est souvent en tuer une autre » (Berger M., 1998, p. 41), où maintenir le lien avec un des parents ou son substitut suppose de rompre avec l'autre. On comprend dans ce contexte la nécessité d'une approche processuelle nécessaire à l'instauration de la confiance, de la participation et de l'expression de l'adolescent au cœur d'un collectif. Il revient à l'adolescent de s'affirmer, de s'autonomiser, de prendre la parole, mais c'est souvent à travers des actes ou des comportements que vient s'exprimer ce qui ne peut se dire (Lerun, 2007).

4.1.2 Organisation du groupe d'expression



Les groupes d'expression sont trimestriels et sont animés par la directrice du pôle hébergement de l'association sur la base d'un ODJ défini à l'avance, comportant à la fois des questions émanant des usagers et des sujets proposés par la direction. Nous notons cependant que le projet d'établissement ne fait pas référence à l'organisation du groupe d'expression. Un groupe d'usagers composé d'un représentant de chaque site est désigné avant chaque rencontre pour

représenter la collectivité dans un exercice de démocratie représentative. Les parents sont invités à participer aux échanges mais sont rarement présents. Deux administrateurs référents sont chargés de représenter l'association et de rendre compte au Conseil d'Administration. Ils peuvent prendre quelquefois part au débat. Un cadre de proximité et des éducateurs de service sont également présents et participent aux échanges.

Directrice : « ... Pour les groupes d'expression il y a la présence des chefs de service avec des professionnels : équipe éducative, psychologue. Les jeunes présents ne sont pas élus mais "délégués". Ils ont pris note des demandes lors des réunions "forum" qui s'organisent une fois toutes les deux semaines... Pour cela des comptes rendus existent... Un membre du conseil d'administration est présent, ainsi que les chefs de service, deux adolescents et un éducateur de chaque structure sont également présents... Le groupe d'expression est préparé en amont par les chefs de services/éducateurs et adolescents sur les structures notamment lors des réunions forum. Les doléances/revendications des différents groupes peuvent ainsi être données par "les représentants" le jour de la réunion du groupe d'expression... »

Nous avons consulté 12 comptes rendus destinés à rendre compte des débats et à être affichés après validation par les participants. Chaque fois la directrice rappelle l'utilité de ce groupe d'expression : « ... l'investissement de chacun, à tous les niveaux, est indispensable pour faire vivre ces réunions d'expression. C'est le moment pour les jeunes de pouvoir exprimer ce qui fonctionne ou dysfonctionne sur les foyers, de réaliser des demandes, de faire remonter des remarques et des suggestions pour améliorer le quotidien et leur environnement... » (Sept 2017). La forme utilisée laisse une place à la retranscription des paroles adolescentes : « ... *La vaisselle est sale et il y en a marre de manger dans des assiettes sales ...* ».

L'ODJ peut comporter une information sur le rôle des administrateurs, un point sur l'organisation, une liste de questions relatives aux thèmes choisis par les adolescents, un point d'échanges divers. Les comptes rendus précédents font l'objet d'une validation en séance plénière. La directrice fait le point sur les avancées des réalisations décidées lors de la dernière rencontre. Les adolescents reçoivent des explications de la directrice sur le bien-fondé et l'importance du livret d'accueil, du projet d'établissement. Les jeunes sont généralement associés à la rédaction de ces documents. Il en est de même sur le fonctionnement du groupe d'expression. Les principaux thèmes abordés lors des groupes d'expression recouvrent la qualité de l'immobilier et du cadre de vie 33% et l'alimentation 27%. Les repas apparaissent comme un point de cristallisation et de réclamation récurrent des adolescents. Cette revendication occupe une place importante dans les

échanges. Un représentant de la cuisine centrale est même convié au groupe d'expression en Janvier 2017 pour répondre aux questions des adolescents. Les activités 10% et l'achat de matériel utilitaire 10% sont aussi des préoccupations non négligeables. Le taux de réponses différées de 56% apparaît très élevé. Le rapport entre le nombre de questions immobilières relevant de la compétence d'une commission d'administrateurs et celui de l'alimentation relevant d'une délégation de la direction générale, peut expliquer cette difficulté pour la directrice à devoir différer ses réponses. Dans un souci de bonne compréhension des participants, une information sur le montant des investissements est accessible aux participants.

4.1.2.1 Décryptage vidéo et cadres de l'interaction dans le processus démocratique

Reprenant la classification Goffmanienne, nous situons cette institution dans la catégorie de celles *proposant de prendre en charge les personnes jugées à la fois incapables de subvenir à leurs besoins et inoffensives*. Dans cette institution, les groupes d'expression sont ritualisés et leur fonctionnement semble bien défini et font l'objet d'une préparation en amont à laquelle les usagers sont associés. Ces fonctionnements sont assimilés tant par les usagers que les professionnels.

Les participants sont assis autour d'une même table rectangulaire dans la salle de réunion du pôle hébergement. La directrice est assise en bout de table face à un adolescent. Des chefs de service éducatifs représentant chacun des trois établissements constituant la MECS adolescents s'assoient en alternance entre les jeunes. La directrice demande un tour de table afin que tous se présentent. Certains jeunes participent à ce groupe pour la 1^{ère} fois. La directrice profite de ce moment pour se présenter elle aussi aux adolescents qui bien souvent ne la connaissent pas tous. L'ambiance apparaît apaisée et l'on pressent une certaine fébrilité des jeunes dans leur présentation individuelle (nom, prénom, lieu de vie). Au fur et à mesure du tour de table, l'ambiance se fait plus légère, quelques rires notamment lorsque les CSE qui sont connus des adolescents, se présentent. Avec le temps (+ 1 heure) les échanges deviennent parfois un peu plus difficiles et bruyants.

La prise de décision est décalée et réservée à un autre endroit qui pourrait être une réunion institutionnelle de professionnels auxquels on soumettrait les ressentis des adolescents. Chacun est à sa place autour de la table de réunion, concentré sur son rôle et son intervention visant à rendre compte du vécu sur chaque établissement (ex : déroulement des séjours de vacances).

La directrice intervient seule dans l'animation de la rencontre. Toutefois, les CSE s'allient à elle quand il s'agit de renforcer son point de vue ou de préciser ses propos. L'alternance de CSE entre les jeunes limite l'unité d'une équipe unique d'adolescents. Ceux-ci sont davantage répartis en équipe représentant chaque établissement. À l'abord de sujets communs, une certaine forme de solidarité peut se créer entre tous les jeunes présents qui portent une revendication unique.

La ratification des règles propres au débat se manifeste notamment au travers du respect du cadre et de la prise de parole des uns et des autres. Souvent les interventions variées commencent par une forme de solennité nécessaire à la revendication.

Jeune 1 : « ... *Ce n'est pas obligatoire... C'est des gens qui lèvent la main aux réunions Forum avec les éducateurs pour participer au groupe d'expression. Dans ces réunions on parle de l'amélioration de notre foyer, on parle des transferts avec les autres foyers, sur la Wifi, avoir un nouvel ordinateur, les travaux que l'on peut faire dans le foyer, plein de trucs comme ça ... Normalement, demander leur avis aux autres... Comme les autres sont pas là, lui il parle à la place des autres ... Ben c'est plus collectif, on parle des activités entre foyers... On a parlé de Sodexo, des avis des gens, des inter transferts, des transferts de chaque foyer et des différents travaux dans les foyers... ».*

La distribution de la parole se fait en désignant l'un ou l'autre des participants, l'ordonnancement de l'ODJ renforcent naturellement la directrice dans son identité d'animatrice. En retour, ses interlocuteurs lui témoignent du respect par un maintien du cadre nécessaire à l'expression. Nous choisissons de présenter trois scènes capturées entre 2017 et 2019. Ce choix nous permet de témoigner d'une organisation ratifiée par les professionnels et les usagers qui se prennent au jeu du débat voire de son animation. Ces mises en situation nous conduisent à chercher s'il existe une corrélation ou non entre l'implication particulière des usagers et l'émergence d'une forme d'institution ré-inventive. Nous sommes particulièrement attentifs à l'apprentissage et au renforcement de compétences qui pourraient naître de la pratique instituée dans cette institution.

Scène 1 : 2017



Début de l'action et cadrage primaire A de démarrage de l'exercice participatif



Sommet de l'action
cadrage B par une première
interaction entre l'animatrice
et un participant



Achèvement de l'action
retour au cadrage C par
distribution de la parole

Figure 25 : Groupe d'expression MECS adolescents 2017

L'observation de cette première scène nous permet de mettre en évidence la gestion initiée par l'animatrice. C'est par le renfort du processus cognitif (décompte des points de l'ordre du jour symbolisé par une énumération des doigts de la main, diapositive n°2), par le regard dirigé vers l'ensemble des composantes du groupe, que beaucoup d'efforts sont mis en œuvre par l'animatrice. Cette action donne corps à l'interaction sociale qui débute.

Directrice : « ... *L'ordre du jour aujourd'hui, on va faire un bilan des vacances d'été, un retour un petit peu sur comment vous avez vécu votre transfert, ce qui vous a plu, ce qu'on pourrait*

modifier... Bref tout ce qui a été organisé avec vous et pour vous au cours de l'été ... On dira quelques mots sur le déménagement de l'institution X..., on vous dira un peu où on en est ... Information concernant les dates de visite de la cuisine centrale de la Sodexo ... Inscriptions aux activités du mercredi ... Point sur la rentrée scolaire ... Je vous dirai aussi quelques mots sur les travaux de l'institution Y qui ne sont pas encore terminés, sur ceux de l'institution Z ... Surtout nous travaillerons ensuite sur un questionnaire de satisfaction pour avancer ensemble sur les questions que vous n'avez pas comprises, sur celles auxquelles on n'aurait pas pensé et que vous voudriez rajouter ... Est-ce que vous souhaitez ajouter des choses qui n'ont pas été prévues d'aborder dans cet ODJ?.. »

Jeune 1 : « ... La qualité des repas ... »

Directrice : « ... Y a-t-il d'autres points ?.. En réunion forum vous avez préparé des choses ou pas ?.. »

Jeune 2 : « ... On voudrait avoir des informations sur le transfert du mois d'avril ... »

CSE : « ... Les jeunes m'ont fait une demande pour savoir si c'est possible de reposer un panneau de basket dans leur institution ... »

Jeune 3 : « ... On voudrait surtout refaire un point autour des activités ... »

Les participants apparaissent concentrés sur les documents qu'ils ont devant eux, prennent des notes, tout en gardant le stylo en main. Les autres personnels encadrants apparaissent tout aussi attentifs aux documents préparés à l'avance ou remis en début de réunion (ordre du jour, document recensant les questions à poser qui ont déjà fait l'objet d'un débat avec les pairs, ...).

Jeune : « Généralement c'est avant les réunions ici pour qu'on parle de ce qu'on voudra dire, si y a des trucs à changer et comme je sais que souvent il y a des réunions jeunes et éduc's ici, par exemple la dernière fois on a parlé des plats et ils ont retiré la mayo, on a parlé de certains trucs qu'on voulait changer au foyer... et ben du coup on a parlé, on a choisi quelqu'un qui a tout redit ici... »

Au gré de cette préparation, les interactants entrent dans un processus cognitif qui sert le processus de cadrage du groupe d'expression et lui permet de se réaliser. Le soin et le temps apporté à cette introduction ritualise l'exercice et fixe les règles de la délibération visiblement acceptées et partagées par tous les participants. Cette acceptation des règles du débat renforce la compréhension que l'on a du cadrage primaire. Ce rite met à l'épreuve les compétences sociales individuelles et collectives. L'exercice permet aux usagers d'explorer et d'accroître leurs propres CPS. La ratification de la règle, la sérénité qui émanent de l'assemblée sont autant d'indices de compétences cognitives et de gestion des émotions propres à faciliter l'argumentation. Tous ces

rites développés dans des processus cognitifs élaborés facilitent la prise de parole dans un cadre démocratique représentatif apparent. Chacun est entendu dans son expression. Si tous ont des revendications propres à chaque établissement d'hébergement constituant la MECS, la mise en commun des demandes favorise l'investissement au-delà du collectif dans lequel chaque groupe participe de façon indépendante à l'autre groupe.

Parfois la revendication peut prendre une forme inattendue dans l'intervention d'un personnel éducatif. Celui-ci entend porter une récrimination professionnelle sur la réalisation de travaux dans un établissement, en instrumentalisant à son profit, la demande de l'utilisateur. Son action a pour conséquence de rompre l'interaction empathique qu'avait initiée l'animatrice et l'adolescent, en suscitant une réponse immédiate du personnel dirigeant.

Éducateur : « ... *Au sujet des travaux, c'est plus compliqué depuis un certain temps car on pensait pas que ça allait durer aussi longtemps en fait ... On avait en tête les travaux qu'il y avait à faire dans une activité réduite, ça a commencé le 09 juillet, on est parti en transfert et ça c'est terminé la semaine dernière ... On est quand même sur début décembre et c'est vrai qu'on ne pensait pas que ça allait mettre autant de temps ...* »

Administrateur : « ... *Ce qui a été fait vous semble bien ?..* »

Éducateur : « ... *Oui ce qui devait être fait a été fait, après automatiquement il y avait des choses qui ont posé problème ... Y a des ouvriers qui sont passés et qui demandaient si ils devaient faire les choses ou ne pas les faire ... Ils se renvoyaient un peu la balle ... Le gros du travail a été fait sur l'accessibilité mais les jeunes ont juste vu un embellissement au niveau des peintures, mais le gros des travaux n'a pas changé grand-chose pour eux ...* »

Dans ces moments-là, l'animatrice est tournée vers le professionnel et peut montrer son mécontentement de cette tentative de récupération du temps de parole dédié prioritairement aux usagers. Pour ce faire, le geste de la main est ample pour être vu de tous les participants qui sont implicitement invités à se faire une opinion sur la scène qui se déroule et à laquelle ils prennent part malgré eux. La capture de cette scène d'interaction fait écho aux propos tenus par la directrice lors de nos entretiens, qui reconnaissait par moment, pouvoir utiliser le groupe d'expression comme un outil de gestion pouvant lui permettre de parvenir à ses fins.

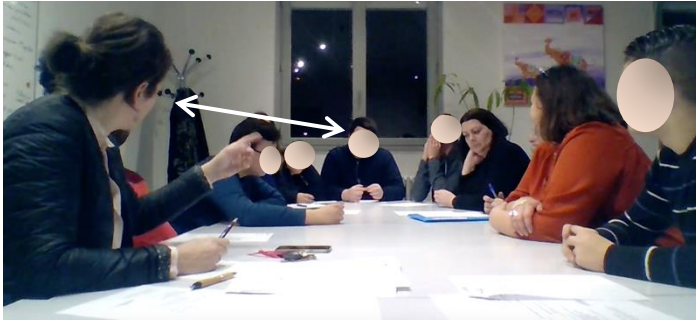
Directrice : « ... *Pour le coup je peux rebondir là-dessus. C'est quelque chose que j'utilise parce que je pense qu'il y a une partie pour que les équipes avancent, c'est quand le public, donc pour nous les gamins, font remonter les choses et pour le coup on est moins dans cette opposition... La directrice va nous imposer telle ou telle chose. Ça légitime et pour le coup, ça peut amener les éducateurs à faire le constat de leurs actions... Et pour le coup moi, c'est pas que ça me dédouane mais je me dis que c'est pas la directrice qui que ... Là pour le coup, on est dans le conflit...*

Mais c'est vous avez entendu, les jeunes ont dit ça... Et ils l'entendent, ça ne veut pas dire qu'ils s'en servent mais en tous cas, ils entendent un peu plus. Moi, je peux l'utiliser comme ça pour faire bouger les choses... J'observe un début d'évolution quand les professionnels ont tenu compte des demandes des jeunes ... »

Cette scène a pour autant le mérite de redéfinir la place des acteurs en rappelant les rôles tels qu'ils sont définis par le projet même de l'IT auquel les professionnels ne peuvent se soustraire. On a malgré tout le sentiment d'une communauté d'utilisateurs à laquelle le personnel encadrant prend part en faisant preuve d'empathie. Cette reconnaissance mutuelle du rôle de l'autre génère un bénéfice certain. L'interaction rend le cadrage de ce groupe d'expression davantage contributif en intégrant chaque acteur dans une histoire commune à l'institution.

Scène 2 : 2018

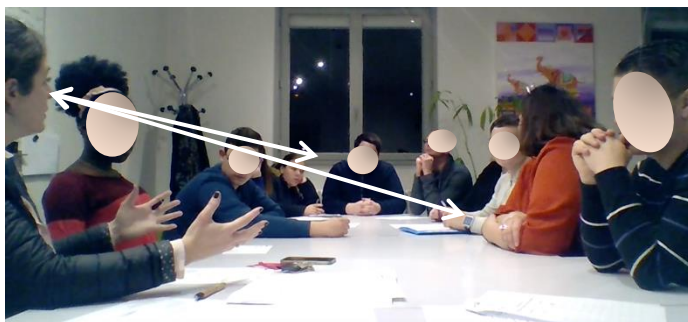
Cette nouvelle scène est capturée en 2018. Elle est de nature à nous conforter sur la qualité des débats au sein de cette instance d'expression des usagers. Elle donne le sentiment d'une forme de maturité suffisamment fluide pour témoigner de compétences collectives acquises par la pratique de l'expression inscrite dans le projet de l'IT.



Début de l'action et cadrage primaire A d'interaction entre les participants



Sommet de l'action
cadrage B par expression des participants et argumentation



Achèvement de l'action
cadrage C par prise de position de l'animatrice

Figure 26 : Groupe d'expression MECS 2018

Au démarrage de l'action, le cadrage primaire donne à voir une distribution de parole organisée par l'animatrice qui par la cognition incarnée (regard et doigt pointé vers son interlocuteur) initie ou répond positivement à une interaction. À ce moment précis, peu de personnes présentes autour de la table semblent prêter attention à cette scène. Elle est pourtant le point de départ d'un nouveau cadrage au moment de la prise de parole de l'usager. Dès le début de son intervention, ce dernier cherche puis parvient à capter l'attention des autres participants. Ses mains sont ouvertes et pointées vers d'autres interlocuteurs. Par ces gestes, il symbolise sa revendication et toute l'argumentation qu'il met au service de celle-ci. Les regards sont alors tournés vers lui et des interactions multiples construisent ce nouveau cadrage du groupe d'expression.

Jeune 1 : « ... *Dans nos nouveaux locaux, ça fait vide ... Enfin le salon c'est bien installé mais du coup maintenant la télé est un peu petite ... Par contre dans la salle à manger, ça fait vide toujours... C'est vitré tout autour et on a qu'un meuble et trois tables ... Avec les vitres, tout le monde nous voit et on se croirait dans un zoo ... On est observé de partout ... Il faudrait pouvoir faire quelque chose ... »*

Directrice : « ... *Je n'ai pas envie d'entendre que c'est comme si on était dans un zoo ... C'est des réflexions que j'ai déjà entendu au sein de l'établissement ... Je tiens à redire que vous n'êtes pas dans un zoo et ce n'est pas parce qu'à un moment donné il y a de la circulation qu'on ne respecte pas votre intimité ... Effectivement, votre intimité il faut qu'on la protège ... Nous allons voir avec les agents d'entretien pour qu'ils achètent un truc pour calfeutrer, flouter un peu ... On va faire des essais pour voir si ça rend bien ... À part ça ?..»*

Jeune 1 : « ... *On trouve aussi que la nouvelle pancarte à l'entrée est mal placée ... C'est un avis global ... Du coup les gens qui viennent de l'extérieur ne voient pas que c'est là ... »*

CSE : « ... *Après il faut réfléchir car je me souviens que sur l'ancien foyer, la majorité des jeunes s'étaient plaints que la pancarte était trop visible ... »*

Directrice : « ... *Nous verrons peut être s'il faut la déplacer. Du coup maintenant ça respecte une volonté d'être un peu plus discret et de répondre à la première demande qui avait été de ne pas être trop visible ... Après on peut peut-être trouver une solution intermédiaire ... »*

Jeune 2 : « ... *Tous ceux qui passaient en fait, ils voyaient Foyer X ... »*

Jeune 1 : « ... *Oui mais là en fait les gens ils ne peuvent pas savoir, c'est marqué Résidence ... Pour eux ça peut être plein de choses ... Une personne lambda ne sait pas ce que c'est la Sauvegarde ... »*

Directrice : « ... *Ok nous reverrons ce point sur site pour voir ce qui peut être fait dans l'intérêt de tout le monde ... »*

Cette scène nous paraît particulièrement intéressante en ce qu'elle révèle la qualité du débat où chacun est amené à donner son opinion ou son avis sur le point soumis au jugement de tous. Il s'agit là d'un processus cognitif régulé par des compétences sociales vraisemblablement acquises par des participations antérieures à d'autres groupes d'expression.

L'achèvement de cette scène particulièrement représentative de la symétrie entre les parties prenantes au processus démocratique, se clôt par la réponse de l'animatrice qui ne fixe malheureusement pas d'échéance de réalisation.

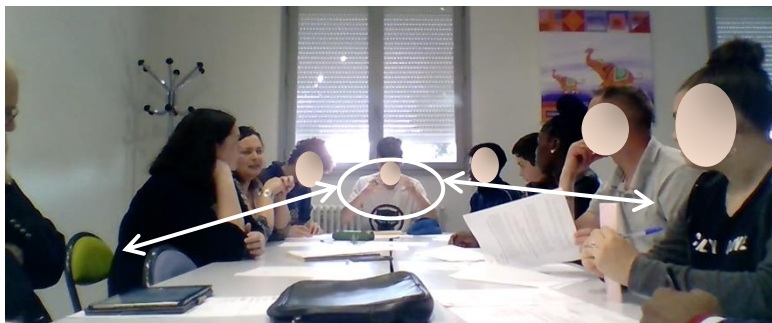
Ainsi, l'empathie, la mise en œuvre de règles et de limites constructives propres au processus démocratique permettent à l'évidence dans cet exemple, l'acquisition et le renforcement de CPS. Ces compétences et pratiques éducatives aident à l'établissement de relations positives qui se traduisent chez l'animatrice, par l'emploi d'une cognition incarnée dirigée vers l'ensemble du collectif. En revanche, l'absence d'une réelle possibilité pour les usagers de s'impliquer dans la réalisation de la réponse aux besoins exprimés, ne permet pas d'établir un lien entre l'existence bien réelle de ces CPS sur les plans individuels ou collectifs et la capacité de se réinventer au cœur de l'IT.

Scène 3 : 2019

En 2019, nous choisissons cette scène qui nous paraît particulièrement intéressante parce qu'elle témoigne de la volonté de l'IT de se réinventer en tentant l'expérience d'associer un usager à la co animation du groupe d'expression. La recherche action entreprise au cœur de l'association conduit les animateurs de groupe à innover en expérimentant de nouvelles pratiques propices à réinventer des projets d'institution.



Début de l'action et cadrage primaire A interactions sur la base d'un ordre du jour partagé avec les usagers



Sommet de l'action cadrage B par structuration de l'exercice autour de l'ordre du jour



Achèvement de l'action retour au cadrage primaire A

Figure 27 : Groupe d'expression MECS 2019

Dans le cadrage primaire de la séquence que nous proposons, l'usager en bout de table soumet à l'assemblée l'inscription de points à l'ODJ. Chacune de ses propositions sont accompagnées d'un argumentaire lui permettant de convaincre son auditoire. Par la maturité de son intervention, il parvient à captiver l'ensemble des participants qui ont le regard tourné dans sa direction. À son tour, dans un nouveau cadrage, il va user d'une cognition incarnée qui va donner de la force à des propositions conformes aux normes du processus démocratique. Pour cela, il a le regard rivé sur la feuille placée devant lui où sont inscrits les éléments dont il souhaite débattre. L'hésitation dans les propositions formulées sont les signes d'un apprentissage qui prend forme dans l'exercice auquel il se prête. Ces éléments matériels nous renseignent sur la préparation qui a eu lieu en amont et sur le sérieux qu'à mis cet usager à programmer sa représentation. En levant les mains, il scande chacune de ses propositions et souligne l'importance qu'elles peuvent avoir sur le quotidien de tous. C'est par cette gestuelle qu'il parvient à garder l'attention et que les interactions apparaissent véritables.

Jeune 1 : « ... *Les points à aborder sont assez variés ... Ça va de la structure d'une salle jusqu'aux activités sportives ... Euh l'autonomie ... Stockage et les sorties ... C'est divers et varié, comme je vous l'avais dit ...* »

Son développement terminé, il relève la tête en direction des participants comme pour susciter leur approbation. Les autres représentants des foyers prennent la suite en enrichissant à leur tour l'ordre du jour qui devient partagé.

Jeune 2 : « ... *Nous voulons aussi parler des activités sportives dans le foyer ... On voudrait parler de l'argent de poche qui avait été annoncé le premier mercredi du mois et voir si ça peut être fait plus régulièrement ...* »

Jeune 3 : « ... *Il n'y a pas grand-chose de plus mais on voudrait ajouter un point sur la décoration des chambres ...* »

Durant cette scène, la directrice/co animatrice qui n'apparaît pas à l'écran, prend soin de ne pas intervenir pour privilégier le naturel et donner de la crédibilité à l'exercice où les rôles de chacun sont redistribués.

Au fil du débat qui prend forme, le processus de cadrage laisse apparaître parfois notre apprenti animateur dans une forme de désarroi. L'adolescent semble en effet dépassé par l'intensité des débats et les prises de paroles multiples qui finissent par rendre les discours inaudibles. Il a la tête plongée dans les mains matérialisant par ces mouvements sa difficulté à maintenir le cadre de l'expression basé sur un argumentaire et une écoute respectueuse. Pris au jeu il se ressaisit, se

redresse, fait à nouveau face à son auditoire et lève le bras comme s'il était l'arbitre d'une rencontre sportive. Par cette action de cognition incarnée, il reprend son rôle, capture à nouveau l'attention et parvient à reprendre le contrôle de l'interaction qui modalise un nouveau cadrage. Avant cette intervention de l'adolescent, rien ne pouvait nous laisser deviner quelle serait la suite des débats et si le rappel du cadre institutionnel serait nécessaire. Pourtant peu à peu les autres participants font silence et se tournent à nouveau vers lui. On peut penser que durant cette scène, l'adolescent a développé par l'apprentissage, des compétences nouvelles lui permettant de conduire les débats du collectif. Par l'observation et le respect qu'ils ont de sa fonction, ses pairs renforcent eux aussi des CPS déjà acquises dans la pratique précédente des groupes d'expression.

Jeune 1 : « ... *Reparlons de décoration intérieure ... Nous dans nos chambres, on a un problème gigantesque, c'est que les armoires sont beaucoup trop petites ... En fait on a que trois blocs pour ranger nos affaires et quand on sait qu'en un mois de vêtue on en remplit un, on arrive vite à saturation en fait ... On a les chaussettes sur les T-shirts, les T-shirts sur les chaussettes ... On avait demandé des armoires mais on en a reçu qu'une seule qui est encore plus petite que celle que l'on a ... »*

Directrice : « ... *Oui effectivement mais ces armoires sont provisoires et il faut avoir à l'esprit que dans un, deux ou trois ans on va déménager ... On ne peut donc pas trop investir sans savoir ... »*

Jeune 2 : « ... *Le but quand on est arrivé dans ce foyer c'était de trouver un endroit où les conditions de vie seraient meilleures ... C'est le cas actuellement mais si vous dites que l'on va encore déménager ... »*

Jeune 1 : « ... *Nous on a eu vent que vous vouliez placer tout le monde dans la même structure ... »*

Directrice : « ... *Vous avez eu vent ?.. »*

Jeune 1 : « ... *C'est le vent du Nord ... On nous a dit les trois foyers l'un sur l'autre ... »*

Directrice : « ... *S'il y a regroupement, ça ne concernera que les garçons mais à la minute où je vous parle, il n'y a rien de fait. Si un moment donné la chose se confirme, vous serez bien évidemment informés ... »*

Jeune 1 : « ... *Du coup pour en revenir, les armoires qu'on récupère dans le bâtiment, on nous avait dit que vous allez recevoir les armoires mais on en a reçu qu'une seule ... »*

Directrice : « ... *Oui c'est parce que les armoires sont commandées mais ne sont pas arrivées ... Il faut faire avec ce qu'on a ... Comme vous savez, on a chaque année une somme d'argent qui nous est allouée pour les meubles mais on ne peut pas tout faire en même temps ... »*

Jeune 1 : « ... *Oui mais à ce moment-là, est ce qu'on ne peut pas refaire les chambres ...* »

Directrice : « ... *Nous avons dû faire face à des travaux urgents mais oui on va relancer le programme de réfection des chambres ... À part ça pour les points déco, j'attends vos retours, dès que j'ai quelque chose d'à peu près clair pour que je puisse vous dire de combien d'argent vous pouvez disposer ... Avec ticket de caisse et tout car il faut que ça rentre dans la compta ...* »

Jeune 1 : « ... *Il nous faut plutôt un budget pour commencer et après vous nous dites si vous acceptez ou si vous n'acceptez pas, il faut un budget ...* »

Directrice : « ... *Ça dépend vraiment de vos demandes et de ce que vous allez proposer ...* »

Jeune 1 : « ... *C'est vrai que les chambres sont grandes et sans déco ça fait un peu ...* »

Directrice : « ... *Mais toi ta chambre elle est bien aménagée ...* »

Jeune 1 : « ... *Oui c'est vrai mais je ne parle pas pour moi mais pour les autres ...* »

L'expérience que l'adolescent animateur est en train de vivre s'initie dans un processus cognitif d'apprentissage évident. Par la succession de cadres d'interaction, le re cadrage et la maîtrise de sa prestation, il acquiert les compétences politiques nécessaires au débat. Les autres participants profitent eux aussi de cette expérience en intégrant les normes de la discussion. Cette scène nous permet de distinguer les compétences initialement détenues par l'utilisateur de celles qu'il est en train d'acquérir. Les ressources dont il dispose pour co-animer le groupe d'expression sont des connaissances, des savoir-faire, des méthodes de raisonnement, des aptitudes physiques et des aptitudes comportementales, pour agir avec compétence.

Si le cadre reste défini par le projet de l'IT sur lequel les usagers ont finalement peu de prise, il n'en demeure pas moins le lieu où les expériences peuvent être tentées. C'est à dire le lieu où les interactions initiées dans le processus démocratique sont pourvoyeuses d'un projet réinventé de l'institution dans les dimensions qui touchent le quotidien des usagers qui en retour, acquièrent la capacité d'agir.

4.1.2.2 Synthèse des cadres d'interaction de la MECS adolescents, concourant au processus démocratique

La MECS adolescents est une IT en ce que son projet se base sur un placement du jeune hors de sa famille avec pour ambition de répondre à l'ensemble de ses besoins. Ni la famille, ni l'adolescent ne sont en principe totalement maîtres de la décision de placement. Toutefois la contrainte se fait moins pesante que dans les précédentes organisations, les points contact avec l'environnement apparaissant plus nombreux et les échéances davantage diluées dans le temps. Les usagers siégeant dans cette instance, traitant majoritairement du cadre de vie ou de la qualité de l'alimentation, se sont portés volontaires à la représentation de leurs pairs, ce qui témoigne de

leur intérêt pour l'exercice participatif. Leur connaissance du fonctionnement des trois unités qui constituent la MECS et leur capacité de distanciation avec le projet de l'IT constitue le fondement du prendre part qui devrait inviter l'institution à se réinventer. C'est notamment par la qualité d'échanges symétriques et par l'expérience proposée aux adolescents de prendre eux-mêmes le contrôle de l'expression que le processus de réinvention entre dans sa forme la plus explicite. Par l'apprentissage du processus démocratique contributif, l'exercice est indéniablement pourvoyeur de renforcement et d'émergence de CPS.

Les règles du débat fondées sur la représentativité favorisent un cadre d'interaction plus intimiste et une meilleure assimilation entre usagers et personnels encadrants. La préparation préalable à l'exercice constitue un apprentissage processuel au travers d'un renforcement des capacités personnelles. Les artéfacts utilisés renseignent sur le processus d'interactions multiples entre les participants eux-mêmes mais aussi avec les règles de l'exercice proprement dit. L'intimité du groupe est le théâtre d'un processus cognitif ritualisé par l'animatrice puis peu à peu intégré par les usagers. C'est ce processus qui marque le point de départ des interactions sociales qui s'engagent. Les efforts de cognition incarnée visent à mettre en confiance les participants en leur donnant des informations sur la réalité du processus démocratique participatif puis représentatif. Chacun tire donc un bénéfice immédiat au travers de la considération qui lui est portée. Ce bénéfice concourt à la composition de l'identité et contribue au processus d'individuation (Zask, 2011).

Les rites de mise en œuvre dans cet exercice viennent en renfort des compétences sociales déjà existantes pour des usagers qui vivent presque toujours en collectivité. L'acceptation tacite des règles du débat mettent en avant le développement de compétences cognitives propres à faciliter le recours à un argumentaire sans qu'on puisse présager d'adaptations secondaires permettant aux usagers d'obtenir des bénéfices de l'institution. Ces prédispositions favorisent l'émergence des besoins des usagers au gré de leur contribution. Bien que le cadre de l'expression semble ratifié par tous, l'exercice n'est pas exsangue de dissonances propres à révéler les contestations ou la désorganisation. En de pareilles occasions, l'animatrice ou l'utilisateur co-animateur peuvent tenter d'initier des formes d'interactions duelles, qui sont soumises au jugement du groupe. C'est le processus cognitif qui va permettre de dédramatiser l'interaction, sans qu'il soit nécessaire de faire un rappel au cadre de référence. Les gestes montrant la réflexion puis l'apaisement et le rassemblement suffisent à préserver la face, tout en passant dans une succession de cadrage qui construisent le processus démocratique. Ces techniques font appel à des savoir-faire qui se

traduisent en compétences quand ils sont utilisés à bon escient dans la situation donnée. En même temps que ces compétences s'actualisent pour s'adapter à une situation en évolution, ils servent de référence et d'apprentissage pour le public présent.

Dans l'opportunité qui est donnée d'exprimer ses désaccords, la rupture de cadre donne sens à l'expression. L'individuation passe ainsi par l'adaptation de l'interaction aux exigences du cadre. À certains moments, le cadre de l'interaction favorise une prise de parole partagée sur la base de compétences individuelles qui dans le débat constituent le commun de l'organisation. Une prise de décision partagée s'en trouve facilitée, sans qu'il soit véritablement nécessaire de recourir au consensus. Cette décision sera d'autant légitimée qu'elle sera argumentée par les représentants de chaque site auprès des autres usagers de l'organisation. Ces changements initiés par le groupe d'expression sont autant d'outils de gestion pour l'animatrice qui a en retour la mission de les légitimer auprès des personnels encadrants : « ... Les retours de ces réunions sont des outils qui peuvent servir à réinterroger les pratiques professionnelles et de l'établissement... Atteindre les professionnels et les amener à une réflexion autour de leurs modes d'intervention est un objectif à atteindre... ». Nous sommes en présence des conditions d'existence d'individualités distinctives qui agglomérées les unes aux autres, forment une union sociale propre à promouvoir un processus démocratique révélé comme un atout pour l'organisation. La fluidité des débats et la capacité à transférer le rôle d'animation de l'expression aux usagers eux-mêmes témoignent d'un processus démocratique élaboré. Il est le signe d'une capacité à mobiliser les compétences nécessaires à l'expression, en même temps qu'il est le lieu d'apprentissage de compétences nouvelles propres à réinventer l'IT. Toutefois, la portée limitée du pouvoir des usagers ou des professionnels siégeant dans cette instance sur leur devenir dans l'organisation, ne permet pas de conclure à un projet réinventé dans sa conception, dont ils seraient les principaux instigateurs.

Situé sur l'échelle d'Arnstein, le groupe d'expression de la MECS adolescents se situe à la jonction entre la coopération symbolique et le pouvoir effectif du citoyen. Au cours des trois années observées, on passe progressivement du partenariat ouvrant la participation à la négociation qui permet d'influer sur des choix même limités d'évolution du projet de l'IT, à la délégation de pouvoir conférant un pouvoir permettant d'assurer la responsabilité de certaines délégations. Cependant les délégations accordées ne permettent pas toujours d'influer sur le fonctionnement global de l'institution soumis à la contrainte réglementaire. Les éléments du quotidien, ameublement, décoration, activités, ... sont ceux qui semblent être le plus influencés

par les usagers, voire par les personnels. Une synthèse du processus de cadrage contributif de la MECS adolescents figure dans le tableau ci-dessous :

Tableau 6 : Synthèse du processus de réinvention dans la MECS adolescents

Niveau de contrainte de l'IT	Type d'IT selon Goffman	Fonctionnement démocratique	Réalité du processus démocratique	Principales compétences développées	Principaux freins au processus démocratique	Niveau atteint sur l'échelle d'Arnstein
						Influence sur le projet de l'institution
MECS adolescents Contrainte moyenne	Organisme qui se propose de prendre en charge des personnes jugées à la fois incapables de subvenir à leurs besoins et inoffensives	Contributif volontaire	Processus démocratique effectif. Fluidité des débats et innovations => adaptations primaires	Chez les usagers :		Coopération symbolique / Pouvoir du citoyen ↓ Partenariat
				Sociales et émotionnelles par l'apprentissage du cadre et des règles de la discussion	L'absence de prise directe, autre que sur les actions du quotidien, sur le projet de l'IT	
				Cognitives et politiques par l'élaboration progressive d'un cadre discursif		
				Chez les professionnels :		
				Cognitives par une meilleure connaissance des besoins des usagers et du sens de la mission	L'impossibilité de contester le projet de l'IT sans limiter l'espace de parole des usagers	
				Pour le collectif :		
Le projet de l'IT fait sens pour les acteurs qui acceptent et ratifient les règles du débat	Une prise de décision limitée aux sujets mineurs	Le pouvoir est redistribué. Les participants disposent de moyens et influent sur le projet de l'IT mais ne bénéficient pas encore du choix dominant				
Pour l'organisation :						
Considération de l'environnement. Capacité à développer et de proposer un projet de prise en charge évolutif et adapté aux besoins des usagers	L'absence de médiatisation dans le projet de l'IT d'une pratique ancrée dans le fonctionnement					

5 Analyse du retour sur les groupes d'expression dans les instances statutaires

5.1 L'analyse documentaire

Comme nous l'avons vu, les administrateurs sont présents dans les groupes d'expression des usagers. Ces administrateurs sont des *référents* de chaque établissement, nommés par le conseil d'administration. Nous les avons observés lors de leur présentation au public. Le reste du temps, ceux-ci restent plutôt en retrait et laissent agir les professionnels qui les considèrent comme un lien évident avec l'organe dirigeant de l'association. Animatrice groupe d'expression MNA : « ... *Le rôle de l'administrateur aujourd'hui je le vois comme quelqu'un qui vient transmettre aussi ce qu'il a pu observer dans un fonctionnement de service et dans l'échange... C'est le regard extérieur qui vient aussi se rendre compte de ce que les jeunes peuvent faire remonter, de nous de nos difficultés qu'on peut avoir en tant que service à répondre à leurs demandes et euh, je vois pas ça comme un regard inquisiteur, pas du tout, c'est faire le lien finalement entre la strate la plus haute et nous notre strate à nous...* ». Les usagers ont en revanche peu conscience du rôle de l'administrateur et du lien qu'il constitue avec l'entité associative. Jeunes CEF : « ... *Il y a des fois des personnes plus âgées mais on ne les connaît pas... Je sais qui est le Président du CEF enfin je pense que c'est le Président de la Sauvegarde...* » Jeune MECS enfants : « ... *Je sais que la dernière fois il y avait un Monsieur un peu âgé, je crois un administrateur...* ». Il semble en effet que leur perception de l'institution se borne aux limites de l'établissement qui les accueille. Néanmoins, les administrateurs référents sont chargés de rendre compte au Bureau et au CA, de ce qu'ils ont perçu de la qualité des échanges auxquels ils ont assisté. En cela, ils sont le lien entre le groupe d'expression et l'organe dirigeant habilité à prendre les décisions stratégiques de l'association. Les charges de cette mission peuvent faire l'objet d'un rappel par le Président dans certains comptes rendus : *Le Président demande à ce qu'un compte rendu soit transmis afin de donner une suite à ce qui a été évoqué ... Le Président indique qu'il faudrait un tableau de suivi, traçabilité de leur demande et de la réponse/action apportées.* Ce sont les administrateurs qui sur la base de leurs valeurs et des perceptions qu'ils tirent de l'expérience d'interactions avec les groupes d'expression, rédigent le projet associatif. C'est ce projet qui s'impose aux professionnels et qui conditionne la qualité des institutions accueillantes.

Au cours de notre recherche, nous avons eu accès à 26 comptes rendus de Bureau, 8 de conseils d'administration, 3 d'assemblées générales, pour une période s'étalant entre 2017 et 2019. Jusqu'en 2018, seules les réunions de Bureau font référence aux groupes d'expression des

usagers. En 2019 et notamment après le séminaire administrateurs/cadres qui marque le début de notre recherche action, les administrateurs rendent compte des groupes d'expression auxquels ils ont assisté de manière plus systématique et ce, aussi bien en CA qu'en réunion de Bureau. Pour autant, il ne semble pas y avoir de règles précises quant à l'inscription de ces comptes rendus dans l'ODJ. Ils font parfois l'objet d'un point particulier ou sont traités en question diverses. Le processus qui conduit à la prise de décision par l'instance dirigeante, sur la base des remontées des groupes d'expression n'est pas formellement repéré dans le projet associatif ou dans le règlement de fonctionnement du CA. Ainsi, quelques décisions peuvent être prises au gré des sujets évoqués (remise en question du contrat avec le prestataire de la prestation alimentation, réalisation de travaux d'embellissement, ...) mais les restitutions constituent davantage des points d'ambiance basés sur des ressentis.

Lorsque les ruptures de cadres que nous avons mises en évidence se produisent devant les administrateurs, les questionnements surgissent et les décisions prises impactent le projet associatif obligeant à agir ou à conventionner avec d'autres partenaires. Nous prenons à titre d'exemple le groupe d'expression avec les MNA observé en 2019. Le compte rendu du Bureau retranscrit les événements de la sorte et détaille les décisions prises : *Le 1^{er} Vice-Président, fait remarquer que la problématique des examens à répétition et d'accès à la scolarité transparait lors des groupes d'expression. Les jeunes ne montrent pas de signes d'agressivité, mais une tension est perceptible par rapport au monde extérieur. Une explication leur est donnée lors de ces réunions.... Les MNA étaient interdits d'accès au Centre Social. Le nouveau Directeur de cet organisme les refusait semble-t-il pour des raisons de santé. Après un échange avec la chargée de la politique de la ville, les indications nécessaires seront données au Directeur du Centre Social afin d'intégrer une vingtaine de mineurs... Le Président tient à signaler que le Directeur Général a réalisé un travail important avec la Mission Locale, permettant ainsi de suivre les dispositions légales pour que ces jeunes puissent accéder aux dispositifs de droit commun. Une convention de collaboration a été établie entre la Mission locale et les services de l'association afin de favoriser l'insertion sociale et professionnelle des jeunes...*

Les échanges avec les administrateurs de l'association laissent apparaître la volonté de réinventer le projet initial de l'institution fusse sous la contrainte d'une pression exercée par les usagers et de discours pressant des personnels. Dans cet exemple, le CA qui se définit comme responsable du fonctionnement général des structures, reconnaît une préoccupation politique dans la prise en compte des demandes initiées par les jeunes. Cette reconnaissance permet d'identifier le chemin

de la prise de décision dans l'évolution du projet de l'IT. La volonté de mettre en application *plus de démocratie* en dépit des contraintes du placement est affirmée. Les administrateurs se disent conscients que la démocratie peut avoir ses limites. Ainsi des compétences spécifiques sont attendues des professionnels animateurs pour faire remonter les besoins et les souhaits des usagers, tout en précisant que *l'apprentissage de la démocratie, c'est apprendre que tout n'est pas possible, à condition que cela soit expliqué.*

6 Conclusion de la partie 3

Notre approche est multimodale et s'est nourrie de données empiriques issues de pêle-mêle de questionnaires, d'entretiens, d'animation de séminaire, de consultations de compte rendus de différentes instances et de captures vidéo qui nous ont permis d'instancier et de contextualiser notre recherche. Dans cette immersion la stabilité des équipes d'acteurs en présence dans les groupes d'expression varie en fonction du projet de chacun des cinq établissements²⁶. Le tableau ci-dessous rend compte de ces variations.

Établissements	Professionnels	Usagers
CEF	Les acteurs restent les mêmes. À noter un changement de directeur en 2018. ⇒ le directeur + 2 CSE + 2 éducateurs + 1 à 2 administrateurs.	Les placements sont courts (env. 6 mois). La rotation du public d'usagers est régulière. ⇒ 10 usagers en moyenne.
MNA en cours d'évaluation	Les acteurs restent les mêmes au cours de la recherche action longitudinale. ⇒ le directeur + 1 CSE + 2 à 3 éducateurs + 1 administrateur.	Le groupe important de mineurs est mouvant. Le rythme des évaluations induit un renouvellement permanent des usagers. ⇒ 50 usagers en moyenne.
MNA confiés	Les acteurs restent les mêmes au cours de la recherche action longitudinale.	Le groupe est relativement stable durant la recherche action.

²⁶ Les comptes rendus des groupes observés mais non présentés dans le corps de la thèse, figurent en annexes.

	⇒ le directeur + 1 CSE + 1 éducateur + 1 administrateur.	La durée des placements varie entre 12 et 24 mois. ⇒ 15 usagers en moyenne.
MECS adolescents	Les acteurs restent les mêmes au cours de la recherche action longitudinale. ⇒ la directrice + 2 CSE + 2 éducateurs + 1 administrateur.	Les acteurs sont souvent les mêmes. La durée des placements est longue et varie entre 2 ans et plus. La rotation des usagers dépend de l'engagement des représentants des différentes unités. ⇒ 6 usagers en moyenne.
MECS enfants	Les acteurs restent les mêmes au cours de la recherche action longitudinale. ⇒ la directrice + 2 CSE + 1 éducateur + 1 administrateur.	Les acteurs sont souvent les mêmes. La durée des placements est longue et varie entre 2 ans et plus. La rotation des usagers dépend de l'élection interne des représentants. ⇒ 6 usagers + 1 à 2 parents en moyenne.

Figure 28 : Variation des acteurs du groupe d'expression durant la recherche action

Dans cette sélection d'établissements de protection de l'enfance ou de protection judiciaire de la jeunesse, nous avons retenu trois institutions qui s'apparentent à des IT au sens Goffmanien du terme. Pour une approche compréhensive, le choix des trois IT présentées est dicté par les niveaux différents de contraintes qui façonnent les projets de prise en charge. Ces formes de contraintes à la fois emblématiques et graduées entrent en raisonnement avec l'aspect total du projet de chaque institution. Ainsi l'observation rend compte d'un éventail de réalités de l'expression des usagers et de la place des professionnels. L'approche multimodale restitue des processus de cadrage très différents qu'ils favorisent ou non le renforcement ou la production de CPS dans un exercice aux ambitions démocratiques. Cette mise à jour des fonctionnements internes procure des outils utiles à l'évaluation du lien entre CPS et réalité du processus de réinvention de l'institution.

Le cadre réglementaire contemporain recentre les projets des institutions sur l'association des usagers et la participation quotidienne. C'est pour répondre à ces exigences que des groupes d'expression sont institués dans chacun des établissements que nous avons observés. Si cette organisation procède d'une approche bienveillante dont témoignent les professionnels, sa mise en œuvre systématique n'a pas toujours pour objectif premier de se réinventer ou de doter ses usagers d'une capacité de réinvention. À titre d'exemple, les administrateurs et l'encadrement associatif s'interrogent en ces termes sur la portée des groupes d'expression : « ... *Sommes-nous dans un consentement ou une position démocratique ? Est-ce que cette voix a une portée décisionnelle ?..* ».

Selon les cas observés, le processus démocratique imaginé par les professionnels, prend la forme d'une participation libre du collectif d'usagers, d'une représentation par des délégués volontaires ou élus. Les groupes sont protéiformes et vont d'une cinquantaine à moins d'une dizaine d'individus. Les échanges sont à l'évidence le plus souvent renforcés par le lien de confiance qui transparait dans le respect mutuel des règles du débat, ce que confirment nos entretiens. En cela, les groupes d'expression observés constituent des lieux d'apprentissage par des expériences qui facilitent l'actualisation de CPS. Ces compétences permettent à l'utilisateur de s'exprimer sur le projet de l'institution et au personnel de trouver un sens dans le projet qui légitime son action.

L'animation du groupe d'expression est le plus souvent dédiée au personnel d'encadrement. Cette organisation confère une légitimité toute particulière à cette instance ritualisée. La ligne hiérarchique implique cependant que lorsque le directeur est présent, la position des chefs de services éducatifs et des éducateurs présents est peu définie et leur rôle moins investi. La co-animation associant différents professionnels apparaît toutefois comme un moyen de faire le lien entre le quotidien de l'institution et son projet mis en discussion. Ces fonctionnements qui ont émergé au cours de notre recherche action, améliorent la confiance des usagers et facilitent les échanges. Dans les groupes, les parents sont très peu présents. Les MNA ne sont pas concernés par nature. Cela questionne la plupart des animateurs/organisateur des groupes d'expression (l'information est-elle suffisante ? les horaires sont-ils les bons ? difficulté à s'exprimer devant un collectif ...) qui sont conduits à innover pour rendre l'exercice plus attractif. Les administrateurs sont quant à eux présents dans les différents sites de manière aléatoire. À l'évidence, leur rôle et leur fonction dans l'association restent flous aux yeux des usagers qui bornent le plus souvent leur univers aux frontières de l'établissement qui les prend en charge.

Cependant, la présence des administrateurs garantit la remontée de l'information jusqu'aux strates de décisions symbolisées par le Bureau et le CA.

Si l'on sent chez les professionnels une sincère envie de bien faire en matière d'expression : « ... *L'idée étant qu'ils puissent (les usagers) contribuer à la fois à apporter des améliorations sur la prise en charge à travers leur expérience au sein du service mais aussi contribuer et être force de proposition sur les temps de vie collective...* », les exercices collectifs se situent plus au début de notre recherche action, au niveau de la coopération symbolique garantissant information et consultation : « ... *Il apparaît important de recueillir l'ensemble des demandes des jeunes, mais ce temps d'expression, n'est pas un temps de décision, il convient de faire cela dans un deuxième temps avec comme support le compte-rendu pour évaluer la faisabilité des demandes des jeunes...* ». La réflexion conduite avec les personnels d'encadrement les aura aidés à s'interroger sur le fonctionnement des groupes d'expression, puis à inventer de nouvelles pratiques. Ces essais / erreurs concourent peu à peu à l'adaptation des pratiques indispensables à la réinvention des projets.

Dans la plupart des groupes d'expression, l'organisation matérielle et l'ODJ permettent de structurer la rencontre. La préparation et les artéfacts utilisés dans les cadrages primaires de l'expression sont importants pour le bon déroulé de l'exercice. C'est notamment lorsque l'énoncé de l'ODJ est ritualisé par l'animateur que le groupe d'expression prend forme. C'est cette phase rituelle qui donne le sentiment à chacun de prendre part à l'exercice d'expression. Les accessoires créent des repères qui renforcent l'émergence du processus de cadrage démocratique. En revanche, lorsque le cadre primaire apparaît insuffisamment défini, il peut être source de modalisations défailtantes. En cela, la liberté d'adhésion pourrait représenter un risque de rupture lorsque le participant occasionnel ne dispose pas des compétences nécessaires à la délibération. Ces ruptures sont des éléments déclencheurs qui contraignent l'animateur à l'adaptabilité dans sa gestion du collectif et à l'actualisation de ses perspectives initiales. Lorsqu'il se résume à une simple diffusion d'informations qualifiée de manipulation par Arnstein, la nature même du public adolescent conduit à la transgression. Le processus de construction des cadres emprunte des chemins différents qui favorisent l'émergence de nouveaux cadres, de *re* cadrage, de cadres de réparation voire celui de l'ajournement prématuré de la représentation. Les cadres d'interaction défailtants peuvent être vecteurs de l'expression du processus démocratique dans l'intensité que chacun met dans le débat. De ce processus cognitif s'expérimentent en temps réel, des CPS essentielles à la délibération.

La modalisation de cadres défailants peut remettre en question le fragile équilibre de la coopération et mettre en danger l'animateur qui peut perdre la face. L'animateur peut éprouver une tendance légitime à se retrancher derrière le projet de l'institution pour légitimer ses prises de position (Goffman, 1961). Le rapport qu'il entretient avec son public est lié à celui qu'il entretient avec la position qu'il occupe et le rôle qu'il joue dans l'organisation. Le retour contraint au cadre primaire de l'interaction souligne l'importance des règles de la délibération et de fonctionnement social du groupe d'expression inscrits dans le projet de l'IT. Néanmoins, ces temps de rupture sont souvent le point de départ à la création d'équipes de connivences qui redéfinissent le rapport de force dans l'interaction. Dans l'opportunité qui est donnée d'exprimer ses désaccords, la rupture de cadre donne sens au processus démocratique. L'individuation passe ainsi par l'adaptation de l'interaction aux exigences de l'expression. Le cadre défailant n'est pas un obstacle. Il représente l'opportunité pour l'animateur comme pour l'utilisateur, d'actualiser ses compétences en usant des possibilités de réinvention qu'offre le processus démocratique.

Dans l'exercice participatif, le processus cognitif mis en œuvre par l'animateur se révèle déterminant. Les gestes et le langage du corps renforcent le discours à la faveur d'une prise de conscience de l'interaction sociale qui prend forme. La plupart du temps, l'ouverture des bras, les gestes amples sont une prise à témoin du public dans une mise en scène de la stratégie de l'organisation (Gylfe P. et al, 2016). Dans certains cas, les compétences managériales nécessaires à l'animation du groupe, se traduisent plus par la cognition incarnée que par le verbe. La gestuelle des mains revêt une particulière importance dans la prise de conscience de l'exercice collectif. La répétition de ces signaux sont des signes de compétences sociales, cognitives et émotionnelles qui forment le jeu de l'animateur. Capable d'instanciation, le corps humain agit comme le lieu de compréhensions partagées dans les épisodes de l'interaction avec les usagers. Les épisodes inattendus sont le signe d'une actualisation des savoir-faire et des savoir-être. Ce processus cognitif bien mené rassure le collectif et nourrit le processus de modalisation d'un nouveau cadre qui vient s'amarrer au cadre primaire de la participation. Dans nos entretiens, certains usagers témoignent de ce que la ritualisation du processus cognitif constitue une source d'apprentissage ré-employable dans d'autres situations. Le processus de délibération constitue un outil de gestion pour l'animateur du groupe d'expression, qui contribue à la constitution du public prêt à prendre part au processus démocratique. En cela, ce groupe constitue un espace de gestion (puisqu'il propose une direction à prendre) à disposition de parties prenantes qui forment le collectif et influent sur le projet de l'IT. Les liens participatifs entre les individus et les groupes sont les conditions d'existence aussi bien d'individualités distinctives que d'unions sociales. Ces

techniques font appel à des savoir-faire professionnels qui se traduisent en compétences quand ils sont utilisés à bon escient dans la situation donnée. En même temps que ces compétences s'actualisent pour s'adapter à une situation en évolution, elles servent de référence et d'apprentissage pour l'utilisateur qui trouve sa place dans un projet institutionnel à inventer.

Pour autant le processus démocratique ne se décrète pas et son organisation nécessite une innovation qui tienne compte du contexte de la prise en charge. Cette nécessité s'observe notamment au cœur d'une institution particulièrement coercitive, comme le CEF. En ces lieux, l'exercice revêt un caractère obligatoire pour pouvoir être mis en œuvre. Si cet exercice a pour ambition de générer une expérience d'accès à la vie sociale, la contrainte qui pèse sur les acteurs les conduit le plus souvent à marquer leur opposition. C'est donc dans la force du projet de l'IT que s'intériorisent ses valeurs promues par une surveillance mutuelle que Scott (2010) qualifie de culture carcérale. En cela, le projet de l'IT corrélée à son niveau de contrainte, compense la faiblesse de compétences sociales des participants et semble contribuer à leur renforcement. Entre coercition légitime (projet de l'IT) et volonté démocratique, le soin apporté à l'organisation revêt une importance toute particulière, sous réserve que le sens des décisions prises, soit compris de tous. En ce sens, la compréhension du sens apparaît aussi déterminante chez des professionnels souvent insuffisamment diplômés que chez les usagers eux-mêmes. Les modalités de fonctionnement qui permettent au groupe d'expression de prendre vie ne se décrètent pas. Ces fonctionnements ont besoin d'être agrégés à l'histoire de l'institution, c'est à dire dans une forme de compétence organisationnelle.

Pour les MNA chez qui la participation à l'exercice d'expression ne repose pas sur la contrainte, le collectif est de nature à faciliter l'émergence d'équipes de connivence. Dans les cas observés, le processus démocratique s'apprend par la contestation du cadre. Les ruptures de cadres sont les éléments déclencheurs qui conduisent l'animateur à faire preuve d'adaptabilité et repoussent les limites du projet de l'IT. En pareil cas, le processus cognitif d'acquisition de compétences favorise la cohésion et l'intérêt du groupe. C'est l'expérience répétée de ces échanges qui conduit les participants à s'activer pour faire jeu égal avec les autres parties prenantes. La jeunesse de l'institution conduit à l'apprentissage expérientiel, les règles de la délibération chères à Habermas font sens et contribuent au sentiment d'utilité sociale des usagers qui disposent pourtant de peu d'emprise sur la décision de placement dont ils font l'objet. Lorsqu'ils sont appelés à prendre la parole ou à représenter l'autre, les usagers se distancient de leur histoire personnelle et du lien qu'ils entretiennent avec l'IT. C'est en cela un bénéfice de la représentativité qui concourt à

l'émergence de compétences sociales ancrées dans un processus cognitif d'apprentissage de la démocratie. L'animateur se saisit de la dynamique de l'interaction pour amener l'utilisateur à contribuer au projet commun de l'institution qu'il est invité à réinventer. La prise en compte de la revendication et l'adaptation du projet de l'institution dans le quotidien des usagers symbolisent une forme d'innovation. La prise de décision partagée se trouve légitimée aux yeux de ces derniers et s'impose au personnel encadrant en devenant un espace de gestion du collectif. Ces aménagements du projet de l'institution sont rendus possible par l'émergence du processus démocratique. En acceptant d'être remis en cause dans l'exercice d'expression, le projet de l'institution crée des espaces de délibération qui contribuent à sa réinvention par une vision plus réaliste du quotidien de ses usagers. Ces transformations restent cependant très modestes au regard des problématiques de parcours des MNA et de l'impuissance avouée de leurs encadrants.

Pour la MECS, l'expression est davantage fondée sur la représentativité ou la contribution, ce qui facilite par l'expérience vécue, le développement de CPS nécessaires à la discussion. Dans une organisation réfléchie et planifiée, les espaces de réflexions préparatoires entre les « délégués » et les autres jeunes de la structure, permettent d'aborder des points de cogestion, en matière de financement d'activités ou d'améliorations du cadre de vie. Un groupe d'expression restreint favorise une interaction directe renforcée par un cadre intimiste qui dans ses formes les plus abouties permet de conférer l'animation du groupe d'expression aux usagers eux-mêmes. En retour ils font l'expérience d'un processus cognitif contributif. Ce cadre de l'interaction autorise une prise de parole partagée sur la base de compétences individuelles qui dans le débat constituent le commun de l'organisation (Zask, 2011). Dans ce contexte, le cadre primaire de la participation est suffisamment stable pour que s'arrime à lui un processus de cadres modalisés (Cefaï, 2012) qui évoluent au gré d'interactions processuelles qui forgent l'expérience des participants dans la contribution. Toutefois, les animateurs reconnaissent que le processus démocratique auquel concourt le groupe d'expression, comporte certaines limites, sur laquelle « nous n'avons pas de prise » (budget, capacité décisionnelle, extravagance de demandes qui pourraient être formulées, ...). Lorsque le chemin entre le groupe d'expression et la décision apparaît flou, la crédibilité même du processus démocratique peut être remise en cause tel qu'en témoigne la parole de cet adolescent « ... Ben en fait j'ai l'impression que c'est surtout qu'ils parlent entre eux et que des fois quand même, pour se rappeler qu'on est là, ils nous posent des questions... ».

Le tableau ci-dessous récapitule les CPS développées dans les différentes IT en lien avec la capacité ré inventive de l'organisation :

Tableau 7 : CPS en IT et compétences organisationnelles

	Type d'institution	Niveau de contrainte et classification Goffmanienne	Fonctionnement démocratique	Réalité du processus démocratique	Pré requis au processus démocratique	Forces et faiblesses dans l'espace de gestion	Principales compétences développées ou renforcées
<p>Non-participation ↓ Manipulation ↓ Thérapie ↓ Consultation</p>	CEF	<p>Contrainte forte (judiciaire)</p> <p>institutions qui doivent protéger la communauté contre des menaces qualifiées d'intentionnelles en garantissant la prise en charge des personnes jugées à la fois, incapables de subvenir à leurs besoins</p>	Participatif obligatoire	<p>Processus démocratique en cours d'élaboration. Le projet de l'IT régule les interactions => adaptations désintégrant =></p> <p>Le processus démocratique ne fait pas toujours sens</p>	<p>Apprendre à diriger sans contrainte en partageant la finalité de l'exercice = passage d'une gestion rigide vers une gestion fluide</p> <p>La répétition d'expériences donne sens à l'apprentissage</p> <p>La formation des personnels à l'exercice participatif garantie le sens de la démarche</p>	<p>+</p> <p>La participation répétée à l'expérimentation de l'expérience renforce les compétences sociales des usagers</p> <p>-</p> <p>Le poids de l'institution renvoie trop souvent au cadre primaire et ne permet pas toujours la production de sens dans l'exercice participatif.</p>	<p>Usagers : Sociales et émotionnelles par l'apprentissage du cadre et des règles de la discussion.</p> <p>Professionnels : Formation aux règles de la discussion et à une gestion davantage basée sur le pouvoir avec l'autre.</p> <p>Organisation : La capacité à répéter l'exercice d'expression et à l'inscrire dans la pratique quotidienne de l'IT est considérée comme une compétence organisationnelle.</p>
<p>Coopération symbolique ↓ Réassurance</p>	SAMIE en évaluation	<p>Contrainte forte (évaluation)</p> <p>institutions qui répondent au dessein de créer les meilleures conditions pour la réalisation d'une tâche donnée et qui justifient leur existence par ces seules considérations utilitaires</p>	Participatif non contraint	<p>Construction du processus démocratique à l'œuvre, Boucles essais / erreurs => adaptations secondaires intégrées et régulation performative =></p> <p>Projet de l'IT réinventé partiellement par le conflit</p>	<p>L'apprentissage par des ateliers expérientiels favorise l'expérimentation de la démocratie libérale par opposition à la démocratie autoritaire</p> <p>Accepter la contestation en adoptant un esprit aventurier favorise l'innovation</p>	<p>+</p> <p>La plasticité du cadre favorise l'innovation et la montée en compétences partagée des ≠ acteurs. L'outil de gestion devient habilitant et développe le pouvoir d'agir pour une institution ré-inventive.</p> <p>-</p> <p>L'incapacité des acteurs à influencer sur le contexte de l'IT cantonne la participation aux niveaux médians de l'échelle de la participation.</p>	<p>Usagers : Sociales et émotionnelles par l'apprentissage du cadre et des règles de la discussion. Cognitives et politique par l'élaboration progressive d'un cadre discursif.</p> <p>Professionnels : Sociales par des méthodes basées sur des essais / erreurs de modification du cadre d'intervention. Cognitives par une meilleure connaissance des besoins des usagers et du sens de la mission.</p> <p>Organisation : La capacité à accepter le conflit favorise l'innovation qui conduit à la réinvention. Cette capacité à l'innovation et une compétence organisationnelle.</p>

<p>Contrôle du citoyen ↓ Partenariat</p>	<p>MECS adolescents</p>	<p>Contrainte moyenne organismes qui se proposent de prendre en charge les personnes jugées à la fois incapables de subvenir à leurs besoins et inoffensives</p>	<p>Contributif volontaire</p>	<p>Processus démocratique effectif. Fluidité des débats et innovations => adaptations primaires => Participation active à la réinvention même partielle du projet de l'IT qui légitime le projet</p>	<p>Formation de groupes ad hoc qui forment à la participation Faire de la contribution volontaire un gage de réussite dans l'engagement des usagers à prendre part</p>	<p>+ Le groupe d'expression appréhendé comme un espace de gestion inscrit dans la pratique de l'IT dispose d'une raison d'être qui lui confère une forme de légitimité dans la réinvention de l'organisation. - Il existe un écart entre volonté d'associer les usagers à la décision et la considération qui leur est donnée au regard de leur âge. Cette ambivalence cantonne leur influence à des actions limitées sur le projet de l'IT.</p>	<p>Usagers : Sociales et émotionnelles par l'apprentissage du cadre et des règles de la discussion Cognitives et politique par l'élaboration progressive d'un cadre discursif. Professionnels : Cognitives par une meilleure connaissance des besoins des usagers et du sens de la mission. Organisation : La capacité d'inscrire usagers et professionnels dans un processus contributif qui garantit la transition vers une institution réinventive est une compétence organisationnelle.</p>
--	-------------------------	---	-------------------------------	---	---	---	--

Partie 4 : Discussion des résultats

1 Discussion des résultats

1.1 Les apports théoriques de la thèse soutenus par une géométrie des concepts

Dans ce projet de recherche, nous nous sommes questionné sur l'ambivalence apparente entre volonté d'organisation du processus démocratique et matérialisation de la contrainte dans le projet même de l'Institution Totale. L'idée démocratique, relève en effet d'une « certaine forme de société, dans laquelle les hommes et les femmes ne sont plus soumis à des formes de domination sociales et politiques considérées comme insupportables » (Rosanvallon, 2011 ; p. 335). Retenons cependant que le processus démocratique dans l'institution implique de fait une forme de contrainte inhérente de la discussion. Son organisation basée sur une norme commune ratifiée de tous, réclame une éthique de la discussion commandée par deux principes : « pour être valide une norme doit satisfaire à la condition selon laquelle les conséquences et les effets secondaires prévisibles qui proviennent de ce qu'une norme a été universellement observée dans le but de satisfaire les intérêts de chacun sont acceptables par toutes les parties concernées ... Une norme n'est véritablement valide que si elle fait l'unanimité des personnes concernées, lesquelles doivent pouvoir toutes prendre part à la discussion » (Habermas, 1983 ; p. 105). Le paradoxe de l'IT reste « que *son produit*, fortement légitimé par l'environnement social, consiste précisément à faire sortir des individus de l'environnement social ... tout en développant des moyens d'emprise sur la vie privée qui seraient illégitimes si *son produit* n'était pas la réclusion » (Bonis, 1973 ; p. 321). Comment dans ces conditions de restriction, garantir une égalité dans la participation au débat et une ratification de la norme ? L'approche conceptuelle d'une réinvention de l'institution apporte une première réponse par le prisme des compétences. Le processus d'acquisition des compétences ou de recours à la compétence apparaissent indissociables du processus démocratique. « Ce qui est d'abord en jeu derrière le citoyen compétent, c'est ni plus ni moins que la démocratie dans son ensemble. Ce débat prolonge, on le sait un débat aussi ancien que la démocratie elle-même sur la légitimité du peuple à gouverner » (Blondiaux, 2007 ; p. 763). Dewey écrivait déjà qu'« un esprit formé est celui qui dans chaque cas spécial, sait le mieux distinguer la dose nécessaire d'observation, d'idées, de raisonnement, d'expérimentation et qui profite le plus pour l'avenir des erreurs du passé » (Dewey, 1925, p. 106). Notre travail de thèse met donc en lumière des formes de résolutions du paradoxe soulevé, lorsque le processus démocratique s'accompagne d'un apprentissage et d'un renforcement de compétences partagées au cœur d'institutions contraintes. Or pour Follet, chaque individu est unique, possède des compétences, une histoire de vie inscrite dans un contexte avec lequel il interagit. Elle voit en ce capital, une ressource précieuse à intégrer dans la réflexion collective qui préside au

développement des organisations. Ainsi, plus un « environnement comportera un ensemble cohérent de conditions favorables, plus la probabilité de réussite sera élevée » (Le Boterf, 2008 ; p. 81). Dans les institutions même totales, il existe des espaces discursifs tels que les groupes d'expression qui ont retenu notre attention, dans lesquels « on ne sort pas indemne de la discussion, et c'est sur ce postulat que repose sa théorie de l'être-ensemble. Cela ne signifie rien d'autre que ceci : c'est dans la confrontation langagière que se situe l'expérience de l'ébranlement, et non pas dans l'émergence de nouvelles perceptions assurées par des œuvres de l'esprit et leur dispositif formel propre. C'est la logique interne à la confrontation des points de vue qui ébranle et permet le décentrement » (Habermas *in* Ferrarese, 2015 ; p 213). L'exercice discursif facilite la transformation de compétences dans un « processus d'apprentissage par lequel le sujet passe d'une manière de penser non examinée à une manière plus réfléchie et plus critique » (Mezirow, 1999 ; p. 5). En acceptant la discussion et un processus réflexif, le projet de l'Institution Totale évolue peu à peu vers celui de l'Institution Ré Inventive. Scott (2010 ; p. 226) parle d'une « structure matérielle, discursive ou symbolique à travers laquelle les membres volontaires cherchent activement à cultiver une nouvelle identité sociale, un nouveau rôle ou statut. Ceci est interprété comme un processus de réinvention, d'auto amélioration ou de transformation ». Ainsi nous démontrons sur le plan théorique, qu'en prenant part à la discussion, les acteurs présents dans l'institution acquièrent par la compétence, une forme de pouvoir d'agir sur le projet lui-même qui crée un continuum entre processus démocratique, apprentissage de compétences et réinvention. Ce pouvoir constitue une « capacité humaine non seulement d'agir, mais d'agir de concert » (Arendt *in* Cefaï, 2018 ; p. 55) dans un contexte et un collectif donné. On comprend alors la nécessité d'une réflexion sur le pouvoir au cœur de l'institution puisqu'il constitue selon Follet (1924) le problème central des relations sociales dont la priorité n'est pas d'apprendre où le placer, mais comment le développer. En cela, Follet fait référence à un pouvoir qui ne s'exerce pas *sur* l'autre mais *avec* l'autre pour construire de nouvelles choses. La relation asymétrique entre usagers et professionnels incite à l'intégration des points de vue de chacun par le dialogue et l'expérimentation pour réinventer le quotidien dans une variété de situations. Basé sur les liens entre acteurs sociaux, notre travail inscrit dans le courant de pensée interactionniste, reprend les thématiques de démocratie, de pouvoir et de rapport de contrainte avec les institutions (Sociétés, n°7, 1987 *cit.* Le Breton, 2012 ; p.47). Ainsi, nous mettons en valeur des démarches d'*empowerment* propres au travail social qui passe par la relation du travailleur social et de l'utilisateur (Bacqué et *al.*, 2015 ; p. 40). Pour Habermas, l'espace public est d'abord un espace de rencontre. Il est un espace issu d'une intentionnalité collective faites d'interactions et de relations où les uns influencent les autres dans la discussion. L'espace public est un espace où l'on livre

quelque chose à la délibération publique, - des considérations, des actions – l’espace public n’est pas un espace commun, mais un espace de mise en commun (Ferrarese, 2015 ; p. 12). Dans notre cheminement de construction de la connaissance, l’observation des interactions qui font la délibération dans des institutions que nous avons nous même qualifiées d’emblématiques, nous amène à poser deux questions de recherche auxquelles nous voulons répondre :

- Comment gérer le processus démocratique soutenant l’expression des usagers en institutions totales pour qu’il soit un espace d’apprentissage et de renforcement de compétences partagées avec les professionnels ?
- En quoi les compétences acquises dans la gestion du processus démocratique favorisent l’émergence de l’institution réinventive ?

1.2 Des apports méthodologiques permettant la prise en compte de l’intersubjectivité

Pour répondre à ces questions, nous avons fait le choix d’une méthodologie originale pour les sciences de gestion qui tient dans notre approche processuelle des cadres d’interaction. De fait, il apparaît impossible de déterminer à l’avance l’issue d’une interaction qui doit être chaque fois considérée dans un contexte particulier influencé par autant d’histoires qu’il y a d’individus. Les processus dans lesquels elle s’inscrit rendent compte de la subjectivité des acteurs. Pour Goffman, « la subjectivité est inséparable d’une activité : activité dans l’interprétation de la situation et du comportement des autres pour comprendre ce qui est attendu, activité dans l’incorporation de ces croyances (que cette incorporation soit une adhésion sincère ou cynique), activité dans la régulation de son action de manière à soutenir l’ordre de l’interaction » (Bonicco, 2007 ; p. 47). Et Goffman d’ajouter que « toute définition de situation est construite selon des principes d’organisation qui structurent les événements – du moins ceux qui ont un caractère social – et notre propre engagement subjectif. Le terme de *cadre* désigne ces éléments de base » (Goffman, 1991 ; p. 19). Ainsi, nous insistons sur le fait que la situation observable dans les processus de cadrage, ne se limite pas à ce qui se dit ou se fait durant l’interaction mais s’inscrit dans un contexte plus large. « Le passé, le futur, *l’ailleurs* et *les absents* d’une situation sont constamment projetés dans le moment présent de l’expérience en cours » (Mourey, 2017, p. 50). La sociologie interactionniste apparaît pour le chercheur en gestion, comme une clé de lecture de l’espace d’apprentissage que représente le groupe d’expression. Cet espace doit être considéré comme le lieu de l’intersubjectivité où les acteurs interagissent autour d’un même « pouvoir qui les lie à travers les raisons qu’ils se donnent les uns aux autres. C’est notamment pourquoi ils relativisent leurs expressions au regard de la possibilité que leur validité soit contestée par d’autres acteurs »

(Habermas, 1981 ; p.115). Observer les acteurs agir avec compétences et voir évoluer ces compétences partagées suppose qu'une « étude convenable des interactions s'intéresse non pas à l'individu et sa psychologie, mais plutôt aux relations symboliques qui unissent les actions de diverses personnes mutuellement en présence » (Goffman, 1974 ; p. 8). Par l'observation des cadres d'interactions entre usagers et animateurs de groupes d'expression nous nous sommes donné les moyens de vérifier la réalité d'un processus démocratique en milieu contraints, capable d'influer sur les projets des institutions. L'approche des cadres d'interaction comme « processus social continu de production de contexte dans une situation qui se déroule » (Scheff, 2005 ; Vollmer, 2013), nous a permis de rendre compte de la capacité d'appropriation et de mutualisation d'une forme de pouvoir d'agir entre les acteurs, professionnels ou usagers de l'IT, condition favorable à la transformation en IR (Scott, 2010). La cognition incarnée des acteurs en présence agit et favorise la cohésion sociale du groupe d'expression. « L'expression des émotions incarnées influence la cohésion sociale dans un processus stratégique » (Liu et al., 2014 ; p. 134). Bien qu'il soit parfois contraint de se retrancher derrière le projet de l'institution pour légitimer ses prises de position (Goffman, 1961), l'animateur réalise des ponts entre les valeurs de l'organisation et les usagers. « La cognition incarnée ... appuie la mise en œuvre de la stratégie en influençant les changements comportementaux et cognitifs naissants chez les subordonnés » (Gylfe et al., 2016 ; p. 133). Dans les groupes observés, le cadre du processus démocratique crée des repères pour les acteurs de l'expression. En cela, la définition du cadre primaire revêt une particulière importance. Rappelons que pour Goffman (1991), est primaire un cadre qui permet, dans un contexte ou une situation donnée, de donner un sens à ce qui se passe. Sans cela, le contexte serait dépourvu de signification (Goffman, 1991). Du cadre primaire émergent de nouveaux cadres qui donnent vie à un processus dynamique. Pour l'observateur ou les acteurs, l'interprétation de ce qui se passe dans une interaction située nécessite une nouvelle compréhension de la « sensibilité contextuelle » (Jönsson, 1998 ; p. 415), suggérant qu'une situation ne se limite pas à son « immédiate observable mais nécessite une compréhension plus large qui inclut son contexte » (Lorino et al., 2017 ; p. 34). « L'existence sociale est faite d'une inépuisable série d'interprétations, de définitions de situations toujours remises sur le chantier. Entre le monde et l'homme il n'y a pas dualité, mais dialectique incessante, enchevêtrement » (Le Breton, 2012 ; p. 47). Autrement dit, pour leur validité, nos observations ont bénéficié de la méthodologie de la recherche action qui permet, sans doute mieux qu'une autre, de s'imprégner de la petite histoire qui fait le quotidien en action de chaque institution. L'imprévisibilité du processus à l'œuvre peut ainsi donner lieu à des épisodes de « re cadrage », des boucles de retour vers le cadre primaire voire des cadres de réconciliation ou d'abandon qui devraient jouer en

faveur d'un projet adapté à une forme d'institution ré inventive, en relançant le processus délibératif. L'observation multimodale rend compte d'une *expérience* « stratifiée », où se greffent, sur le cadre primaire, plusieurs cadres qui lui sont coextensifs (Lemieux, 2009). Cette stratification laisse place à un processus empreint de sens. C'est pour appréhender cette diversité que nous avons adopté une lecture processuelle du cadrage comme un « processus continu d'ordonnement social des situations et de création collective de sens, plutôt que les cadres en tant que structures » (Lorino et al., 2017 ; p. 37). Par notre approche constructiviste, nous appréhendons la capacité d'activité sociale des acteurs comme une compétence qui se renforce par l'expérience. Dans cette observation de premier niveau, « la face sociale d'une personne est souvent son bien le plus précieux et son refuge le plus plaisant, ce n'est qu'un prêt que lui consent la société : si elle ne s'en montre pas digne, elle lui sera retirée. Par les attributs qui lui sont accordés et la face qu'ils lui font porter, tout homme devient son propre geôlier. C'est là une contrainte sociale fondamentale, même s'il est vrai que chacun peut aimer sa cellule » (Goffman, 1974 ; p. 13). De la capacité à intégrer la norme ou la contrainte sociale, dépend le niveau de compétence. Dans une seconde lecture, l'activité cognitive des acteurs du groupe d'expression apparaît comme centrale au processus d'apprentissage. Ce processus est conçu comme une « activité de traitement de l'information qui consiste en l'établissement de liens entre les nouvelles informations auxquelles l'apprenant est exposé et les connaissances antérieures qui sont stockées dans sa mémoire ; les nouvelles connaissances s'associent aux anciennes pour les confirmer, pour les modifier ou pour les remplacer » (Duchesne, 2010 ; p. 37). En cela, l'interaction individu / environnement est source d'innovation. La reconnaissance de l'innovation produite par l'autre, revient à le considérer comme une personne à part entière bénéficiant d'une place commune dans l'humanité au sens de Fraser. Cette capacité à innover peut être interprétée comme une compétence organisationnelle de l'institution.

2 Un processus démocratique continu d'ordonnement social dans la production de compétences

Ce sont nos observations longitudinales qui nous permettent de rendre compte du processus continu de construction et de stratification des cadres d'interaction. L'observation renforcée par la technique de modelage, révèle le processus démocratique à l'œuvre. Une expérience se décrit par le cadrage primaire qui la soutient principalement et par les opérations de transformation. L'expérience stratifiée, favorise l'émergence d'un processus de cadres secondaires coextensifs

au cadre primaire. Ces cadres se donnent avec une pluralité de degrés de réflexivité (Lemieux, 2009). Goffman désigne alors par « structure de l'expérience » l'accumulation de strates de sens qui en fait la composition feuilletée. Pour décrire les cadres d'expérience, qui sont indissociablement des cadres de participation à une situation d'interaction, les dissonances ou les accidents facilitent l'analyse des conflits et des orientations prises par le processus dans l'exercice démocratique. C'est en contrepoint des rencontres réussies, de la bonne marche d'une occupation pratique ou de la bonne entente dans un échange discursif, dans les moments de vulnérabilité patente, que l'analyse se fait (Cefaï et al., 2012) et que nous considérons que ces dissonances font avancer le processus lui-même.

Dans les vignettes ci-dessous, nous rendons compte par la technique de modelage, de différents enchaînements de cadres d'interaction concourant à l'apprentissage ou à la réalisation du processus démocratique dans les groupes d'expression des usagers. Parfois l'enchaînement processuel apparaît fluide et naturel et parfois, il nécessite des essais erreurs pour chacun des acteurs qui se transforment au gré de l'interaction pour intégrer le nouveau cadre modalisé, pour réintégrer le cadrage primaire ou mettre fin à la représentation. La prise en compte des coulisses et du contexte permet au processus à l'œuvre de produire du sens dans l'interaction. Le contexte ou ce qui a pu se jouer dans les coulisses de cet enchaînement de cadres invite à ne pas appréhender le processus de cadrage comme un modèle applicable à toutes situations. En revanche, la représentation de ses formes malléables, à l'issue inattendue aide à sa compréhension.

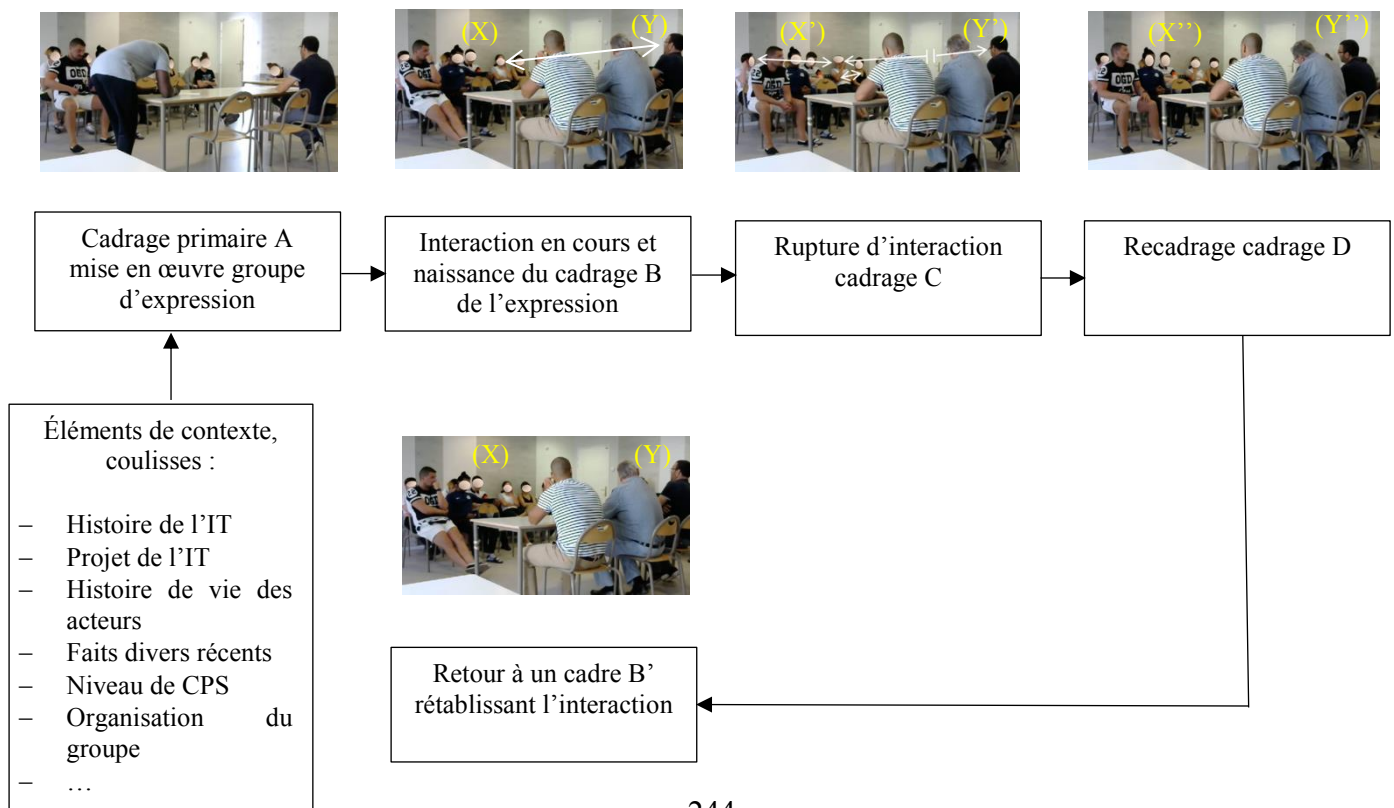


Figure 29 : Processus de fabrication et de stratification des cadres d'interaction au CEF (exemple 1)

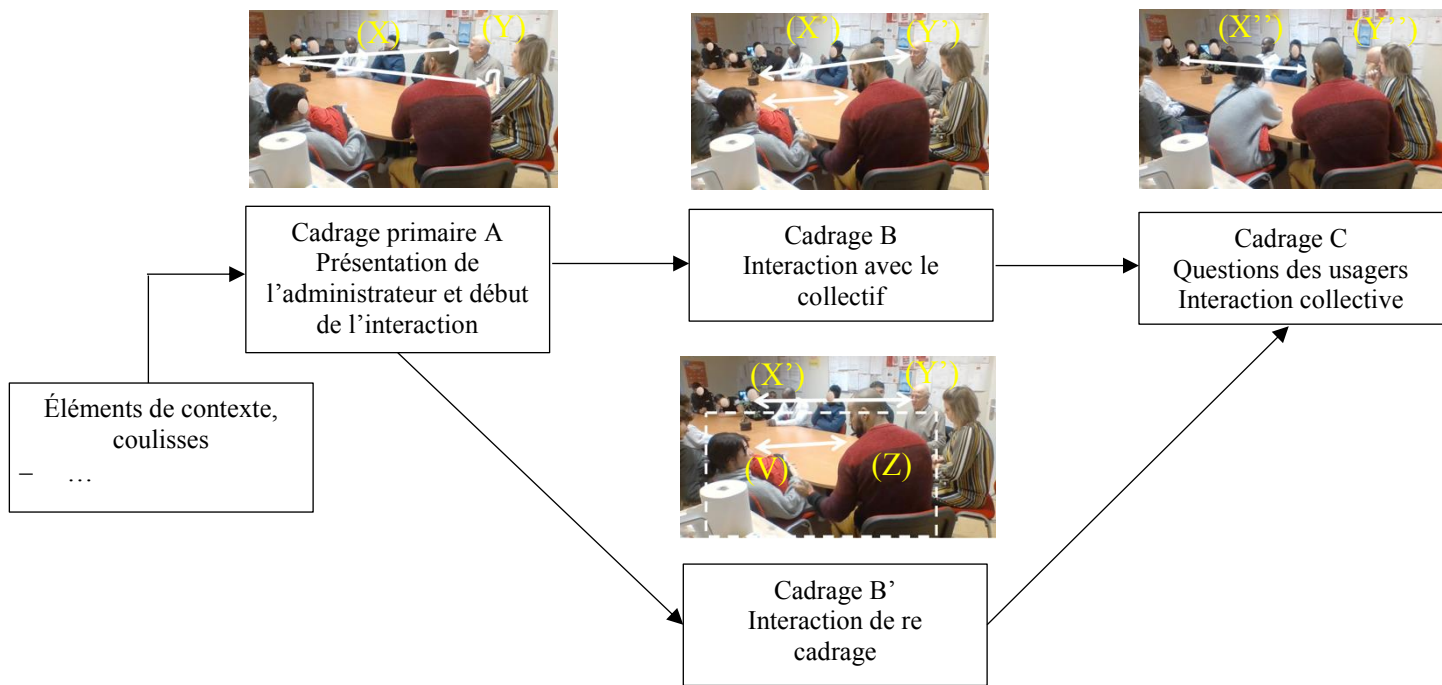


Figure 30 : Processus de fabrication et de stratification des cadres d'interaction au CEF (exemple 2)

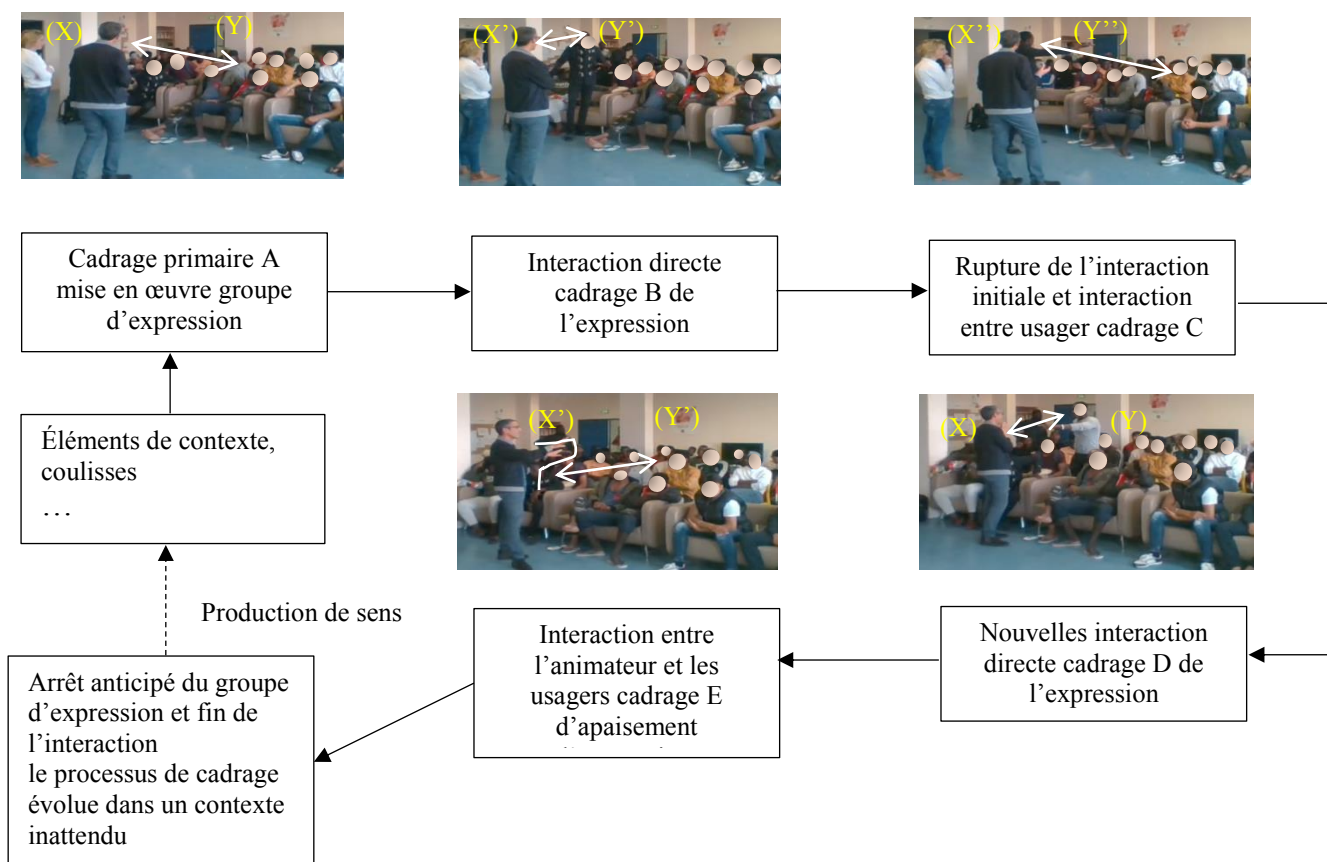


Figure 31 : Processus de fabrication et de stratification des cadres d'interaction au SAMIE

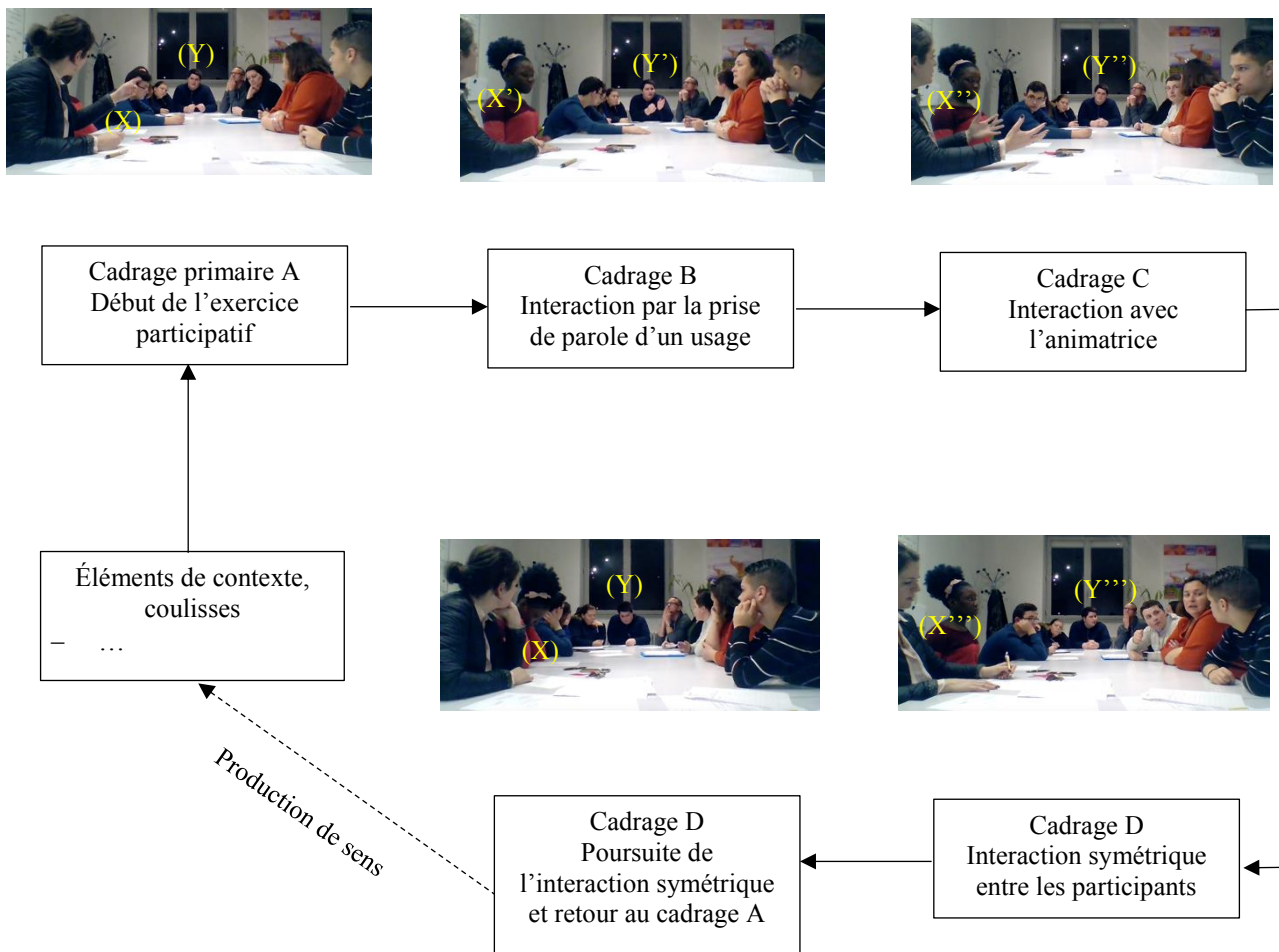


Figure 32 : Processus de fabrication et de stratification des cadres d'interaction à la MECS ados

Les séquences présentées confirment que la production de normes ou de procédures ne suffit pas à imposer un processus démocratique qui donnerait à voir des capacités de réinvention sur le projet lui-même. C'est par l'expérience mise en lumière dans l'enchaînement des cadres que chaque participant actualise ses compétences et réalise l'apprentissage du processus démocratique continu auquel il donne du sens. Cet apprentissage développe chez les usagers et les professionnels une expérience commune au travers de laquelle tout le monde apprend en donnant un sens collectif à la situation. Parce que l'interaction par définition n'est pas une activité solitaire, une idée de la conduite humaine centrée sur cette idée ne se focalise pas sur des actes isolés d'individus mais sur le développement de l'action collective, sur la façon dont les acteurs jouent ensemble pour créer une dramaturgie qui devient quelque chose à quoi ils ont tous contribué (Blumer, 1969).

Ce que Goffman nous révèle dans *Asiles*, c'est que l'IT se matérialise par l'application d'un cadre toujours identique. Or, les expériences présentées ci-dessus, racontent de quelle manière le processus discursif prémunit ou non d'un retour systématique au cadre initial du projet de l'IT. Lorsque le processus discursif est trop exposé aux contraintes du projet de l'IT, le risque de perte de sens dans l'action collective contraint la réinvention et l'évolution même du projet. Cependant les cadres ne sont ni des déterminations structurelles du sens des situations, ni des schémas individuels de cognition ou des routines stabilisées. Au lieu de cela, ils offrent des perspectives significatives dont le contenu est encore malléable et peut évoluer au fil des situations sociales. Les cadres expriment une prédisposition commune à comprendre une situation d'une certaine manière, mais ils ne prédisent pas comment les participants vont réellement agir. La création de sens est créative (...) Les participants interagissent les uns avec les autres en fonction des hypothèses qu'ils font sur les événements et les perceptions, l'état d'esprit et les actes des autres. Il est primordial de garder à l'esprit à tout moment la fluidité, la plasticité et la vulnérabilité avec lesquelles les situations sociales sont ordonnées et de se rappeler que les contextes de nos actions sont constamment produits par la capacité pratique des participants à s'adapter en temps réel à ce qu'ils ressentent en cours « de manière diffusive et affective » (Vollmer, 2013 ; p. 34). Pour l'institution à réinventer, le groupe d'expression des usagers représente l'opportunité d'un apprentissage au processus démocratique, en même temps qu'il légitime une réponse aux besoins basée sur le sens que vont lui donner les participants. En faisant cela, l'institution augmente sa capacité à légitimer son existence aux yeux de la société qui lui reconnaît la responsabilité de prendre en charge des enfants et des adolescents en difficulté. Nous voulons parler ici d'une vision pragmatique de la démocratie prenant pied dans une expérience du vivre ensemble et un processus interactionnel prêtant vie à l'action qui se construit.

2.1 Une approche empirique et Folletienne d'espaces dans lesquels la préoccupation du gestionnaire trouve un intérêt

Pour considérer les espaces qui favorisent l'expression des usagers comme préoccupation légitime du gestionnaire, il convient de mettre en lumière les éléments de gestion qui permettent de lever une contradiction apparente entre contraintes de l'IT et injonction démocratique. La nature même du public adolescent observé peut conduire à la transgression du cadre et ce d'autant plus sûrement que celui-ci contraint avec intensité l'individu. Si cette transgression peut laisser penser qu'il s'agit d'un refus de la norme propre à l'espace discursif, il nous apparaît que l'interaction à l'autre, même dissonante, contribue à la reconnaissance de celui qui s'exprime, à son intégration dans un projet commun. Goffman explique la nature des interactions de la façon

suivante : « L'acteur doit agir de façon à donner, intentionnellement ou non, une expression de lui-même, et les autres à leur tour doivent en retirer une certaine impression (1973 a ; p. 12). Toute interaction sollicite une « obligation d'engagement ... Qu'un acteur honnête désire exprimer la vérité, ou qu'un acteur malhonnête désire exprimer un mensonge, ils doivent tous les deux veiller à mettre du naturel dans leurs représentations au moyen d'expressions appropriées, à en éliminer les expressions qui pourraient discréditer l'impression produite, et prendre garde que le public ne leur prête des significations inattendues » (Goffman, 1973, p. 68). Ainsi dans le travail éducatif, il semble cohérent que la revendication et l'adaptation de l'organisation dans le quotidien des usagers symbolisent l'innovation indispensable à l'institution qui se réinvente. Les membres cherchent à démontrer la sincérité de leur engagement envers l'institution et à gérer les impressions qu'ils communiquent aux autres par des régulations performatives, sans qu'une forme de cynisme ne soit forcément à rechercher dans les formes d'adaptations primaires ou secondaires. Les institutions décrites par Goffman impactent le moi de l'individu en plaçant le projet du collectif au-dessus des préoccupations. En cela, les usagers sont appelés à s'interroger sur la responsabilité qu'ils portent dans les actes qui ont conduit au placement, quand de leur côté, les professionnels qui sacrifient une partie de leurs convictions au projet de l'IT s'interrogent sur le bien-fondé de leur action. C'est par ailleurs dans cette acception que l'on trouve une réponse au scepticisme de certains travailleurs sociaux à organiser la participation des usagers. Scott (2010 ; p 220) y voit un jeu « d'adeptes des règles, se présentant comme troublés, récupérateurs, transformés ou réinventés, et trouvent ces motivations qui leur sont reflétées à travers les propres performances du public » (Scott, 2010 ; p. 220). Les épisodes de rupture sont donc des façons de fabriquer de nouveaux cadres où les règles discursives empruntent des chemins différents selon que le projet de l'IT est plus ou moins coercitif. Ainsi pour le gestionnaire, le conflit qui peut émerger de la discussion « n'est ni bon ni mauvais, mais c'est la manifestation d'une différence, différence entre des opinions, des intérêts » (Follet, 1941 ; p. 30). Et l'auteur d'ajouter que « les acteurs tous parties intégrantes du processus social, apprennent à établir des faits par la formation au processus démocratique. Cette formation de citoyen aide à se forger une opinion, à observer sa propre expérience et à en tirer des conclusions » (Follet *in* Héon et al., 2015 ; p. 455). Le gestionnaire, en favorisant une pédagogie participative, un partage d'expérience et des mises en situation répétées facilite la compréhension et le développement de compétences psychosociales (Lambooy et al., 2015). Se faisant, le gestionnaire confronté à des interactions au devenir incertain, devient celui qui crée les conditions de la participation où s'intègrent les expériences et le vécu de chacun pour transformer les situations. Il devient pour paraphraser Follet une nouvelle fois, un créateur de possibles. En facilitant la mise en scène de

l'expression et par la cognition incarnée des usagers et des professionnels, l'agencement et la superposition des cadres d'interaction s'insèrent dans le processus démocratique qui transforme les acteurs au gré des interactions.

Avant de présenter les résultats obtenus de notre étude cas, nous souhaitons faire référence à la proximité biographique qui nous lie à Follet. Dans la construction de cette thèse, nous avons parfois été alerté sur une approche sociologique interactionniste trop marquée pouvant donner l'impression de nous éloigner de travaux en gestion. C'est pourtant bien cette approche interactionniste qui constitue l'originalité de notre thèse en sciences de gestion. Notre expérience professionnelle de travailleur social, puis de dirigeant a nécessité une approche constructiviste rigoureuse pour nous prémunir d'une forme de circularité dans notre recherche. Ce n'est donc pas par effet de mode ou opportunisme que nous nous sommes inspiré des travaux de Follet pour lier nos concepts principaux par une théorie gestionnaire ancrée dans un cadre associatif. C'est notamment par proximité avec l'engagement associatif de Follet que nous nous sommes imprégné de son héritage. Il est vrai que cette auteure contemporaine de Taylor et de Fayol, ajoute à son brillant parcours universitaire, une appétence pour la question sociale, qu'il s'agisse de l'insertion de jeunes de banlieues défavorisées, de l'orientation professionnelle à l'école, de la participation dans la vie de la cité ou encore de l'extension du droit de vote des femmes. Autant de thèmes proches de notre sujet de recherche. La défense de ces sujets l'a conduit comme nous à diriger différents établissements lui permettant d'éprouver les interactions de groupe, d'appréhender pour théoriser le conflit constructif. La posture constructiviste nous a donc permis de construire de la connaissance sur la base d'une expérience quotidienne dans laquelle nous avons tour à tour accompagné les changements et que nous avons regardée en tant que chercheur capable de distance et de réflexion. Ainsi, nous avons à l'image de Follet, été confronté à « un fatras de faits, d'expériences, de désirs, d'objectifs, [dans lequel nous avons dû] trouver le fil directeur qui unifie ... voir un tout, pas un simple kaléidoscope de pièces ... et comprendre la situation globale » (Follet, 1927 ; p. 152). C'est initialement la posture des animateurs de groupe d'expression, en ce qu'ils sont les gestionnaires des établissements sociaux qui a dans un premier temps retenu notre attention. Nous avons voulu comprendre le scepticisme qui peut parfois saisir ces travailleurs sociaux lorsque le cadre réglementaire commande l'injonction démocratique qui les confronte au conflit que génèrent les interactions en situation avec les usagers. Ce conflit, Follet l'aborde par le prisme du pouvoir qu'elle distingue sur ou avec l'autre. Elle invite le gestionnaire à créer davantage les conditions d'une expression intégrée des acteurs de l'organisation dans une forme de co action. L'exercice d'expression collective s'immisce entre

« le gestionnaire et les groupes sociaux pour reconfigurer insidieusement les relations de pouvoir au cœur des organisations » (Merck *et al.*, 2009 ; p. 139). Ce glissement favorise le passage d'un « management rigide » à un « management fluide », impliquant de fait une forme de pouvoir d'agir conférée à tous les acteurs de l'expression. Dans les cas que nous présentons et dont nous allons rendre compte dans le paragraphe suivant, l'IT pèse sur les interactions entre des acteurs initialement soumis à une forme d'asymétrie commandée par la position occupée dans l'organisation. En retour, il nous faut rendre compte de la manière dont l'organisation de l'expression infuse elle aussi dans le quotidien de l'institution et dans les interrelations. Dans le processus de reconfiguration des rôles qu'induit le processus démocratique, l'habileté de l'animateur du groupe d'expression contribue à la ratification de la norme nécessaire à la discussion en donnant un sens collectif au projet de l'institution. Pour Follet, le « leader ne demande pas aux personnes de le servir, mais de servir le but commun » (Follet *in* Héon *et al.*, 2015 ; p. 339). Pour rendre compte de cette réinvention possible de l'institution nous présentons les résultats obtenus par trois variations au cœur d'institutions à la contrainte variable.

2.2 Résultats de nos trois variations

Pour confirmer ces possibilités qu'offre la participation au processus démocratique, nous nous sommes immergé dans le fonctionnement de trois groupes d'expression d'une association de protection de l'enfance. Notre choix s'est porté sur ces trois institutions que nous qualifions d'emblématiques, considérant comme Goffman que les usagers « sont généralement traités selon des règles adaptées aux idéaux et aux fonctions de l'établissement (Goffman, 1961 ; p. 140). Par l'approche multimodale constituée à la fois de témoignages, d'un fonds documentaire et de captures vidéo, nous avons abordé le fonctionnement de ces groupes avec pour ambition de construire pas à pas la connaissance. L'intérêt de l'étude présentée réside dans l'originalité de l'observation de scènes de vie quotidiennes, rendue possible par l'observation de tranches de vie d'institutions totales aux projets et aux buts très différents relevant tous de la protection de l'enfance. Cette sélection aux vertus illustratives n'a pas pour ambition de proposer des modèles immuables, mais plutôt de mettre en exergue des fragilités ou des pistes pour l'amélioration de la pratique démocratique dans le quotidien des IT. Ainsi, nous mettons en évidence des fonctionnements à l'opérationnalité évolutive, où le processus démocratique cherche la voie qui lui permet de produire les compétences utiles au collectif pour influencer sur les projets des institutions. Le niveau de contrainte du projet de l'IT que nous présentons ci-après dans une version décroissante allant du CEF jusqu'à la MECS apparaît comme une variable déterminante.

2.2.1 Le Centre Éducatif Fermé

Le Centre Éducatif Fermé, établissement à la prise en charge particulièrement contraignante, donne à voir toute la difficulté de réinventer le projet de l'institution. En ces lieux, l'utilisation du groupe d'expression comme espace de gestion, d'animation, de coordination et d'interactions, en capacité d'agir sur le contexte structurel et humain (Gilbert, 2016) doit s'apprécier au regard de la contrainte directement liée au projet de l'institution fermée. Dans le contexte illustratif de cette institution, la volonté des dirigeants d'instaurer un processus démocratique facilitateur de l'expression ne se suffit pas à elle seule. On assiste davantage à l'émergence ou au renforcement de compétences sociales voire émotionnelles individuelles dont la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs devraient s'aborder comme une combinatoire (Le Boterf, 2008). Lorsque cette combinatoire est défaillante la synergie collective est à la peine. En pareil cas, la cohésion sociale du groupe reste garantie par le projet lui-même, c'est à dire par le rappel récurrent au cadre primaire qui en soi, constitue un objectif assigné par la société à ce type d'établissement. « On voit aisément que chacun de ces buts (éducation, instruction, ...) est comme une clé précieuse qui donne accès à la signification de l'institution, un langage de référence auquel le personnel et parfois même le reclus ont recours ... Toute institution doit non seulement tendre à atteindre les buts qu'elle s'est donnée, mais aussi à se protéger contre l'espèce de tyrannie qu'implique la polarisation sur ces buts afin que l'exercice d'autorité ne tourne pas à la chasse aux sorcières » (Goffman, 1961 ; p. 131). Comme aime à le rappeler Goffman, le retour exclusif à un processus de cadrage rigide et toujours identique risque de virer à l'excès d'autorité. Si dans nos premières observations nous avons pu constater une tendance à un retour fréquent au cadre primaire, l'empathie, la sensibilité et l'écoute qui transparaissent chez les professionnels interviewés témoignent cependant de compétences sociales en transformation (Lambooy B., 2014) qui agissent comme des garde-fous. La lucidité du directeur de l'institution sur la difficulté à donner du sens au groupe d'expression l'invite au difficile exercice de diriger sans contraindre, en dépersonnalisant la contrainte qui s'exerce sur chaque participant et partageant avec tous la finalité de l'exercice (Follet, 1924). À défaut, l'absence de co action dans le processus de création de sens participatif voulu par la direction, c'est à dire « les processus sociaux collectifs d'attribution de significations aux situations vécues » (Lorino et *al.*, 2017 ; p. 32), que révèlent nos entretiens avec les usagers, témoigne de la difficulté à faire émerger une compétence collective. « Les acteurs engagés dans un collectif de travail ne développeront des liens de coopération que s'ils en ont la volonté et non pas sur le seul effet d'une contrainte » (Le Boterf, 2008 ; p. 98). Si les compétences sociales et émotionnelles garantissent la tenue de l'instance favorable au processus démocratique, le manque de préparation et d'information des usagers ne

leur permet pas d'influer réellement sur le quotidien de l'institution. Cette impréparation pèse sur leur quotidien et représente un frein au processus d'*empowerment* dans l'appropriation du pouvoir d'agir ensemble. Ce déficit de préparation à l'instance, au-delà du profil particulier des mineurs accueillis, contraint à un recours au recadrage durant la tenue des groupes d'expression. Ce rôle de l'adulte trouve ainsi une forme de justification dans la perception qu'en ont les usagers. Dans un cadre d'impréparation, ces actions qui d'un premier abord, peuvent heurter l'observateur, assurent une certaine forme de garantie dans la délibération. « Plus une délibération concrète se rapproche de l'idéal et moins la menace de sanction et l'usage de la force doivent prévaloir. En pratique, on a souvent besoin d'une forme de pouvoir coercitif dans une délibération, tout simplement pour en assurer l'ordre. Quand un modérateur organise un tour de parole, quand il contribue à regrouper les commentaires sur un sujet spécifique, quand il coupe la parole aux orateurs intarissables, quand il ménage un espace pour ceux qui n'ont pas encore parlé, il menace de sanctions ceux qui veulent parler quand et aussi longtemps que cela leur chante, mais cette coercition, qu'il exerce équitablement, favorise les objectifs de la délibération. Dans un contexte d'inégalités préexistantes, un pouvoir coercitif peut aussi être nécessaire pour aider les participants à s'approcher de l'idéal délibératif » (Mansbridge et al., 2011 ; p. 67). Il semble cependant que ce point d'organisation soit à travailler à la lumière d'enjeux supra institutionnels qui placent les professionnels face à leurs obligations légales et aux enjeux des missions éducatives qui incombent à l'institution. Le pouvoir d'agir sur le projet de l'institution ne représente pas selon nous une atteinte au pouvoir de l'animateur. En effet, « le pouvoir qui est contradictoire avec la délibération n'est pas le pouvoir en général, qui peut inclure la simple capacité à agir, mais le pouvoir coercitif, défini comme la menace de sanction ou l'usage de la force contre les intérêts particuliers d'autrui » (Mansbridge et al., 2011 ; p. 66). L'animateur du groupe d'expression tire avantage lorsqu'il a conscience de la nécessité pour les membres constitués en équipe, d'évoluer dans « un environnement organisationnel plus large qui entretient des attentes envers eux et vis à vis duquel ils ont des droits et des obligations » (Rousseau et al., 2007 ; p. 253).

Ce qui légitime cette IT, c'est sa capacité à protéger la communauté contre des menaces intentionnelles en garantissant la prise en charge d'usagers incapables de subvenir à leurs besoins (Goffman, 1961). Ce n'est donc que dans un second temps que le projet de l'IT intègre l'idée d'une participation des usagers. Dans cette institution, le lien entre attentes des usagers et volonté institutionnelle de répondre aux enjeux sociétaux ne va pas forcément de soi. Il existe un véritable décalage entre la perception qu'ont les jeunes du groupe d'expression et la volonté des dirigeants

de l'IT de les y associer. Dans une étude approfondie Levine (2013) montre l'ampleur de la méfiance des personnes vulnérables, parmi lesquelles figurent par nature celles prise en charge dans les institutions. Les expériences répétées où la confiance a été mise à mal limitent la capacité des usagers à prendre part au projet de l'IT. À cela s'ajoute le manque de qualification du personnel regretté par la direction de l'IT. Dans ce type d'institution, l'autorité essentielle des adultes doit s'attacher à la compétence plus qu'à la hiérarchie. En s'appuyant sur une bonne définition du « qui fait quoi », l'autorité devient elle-même un processus (Follet, 1924) qui renforce la capacité de réinvention. En CEF, les interactions quotidiennes entre éducateurs, personnels de service et usagers sont nombreuses, ce qui renforce la connaissance que les uns ont sur les autres. « Le personnel, surtout aux plus bas échelons, connaît aussi ce langage et l'utilise pour communiquer avec les reclus, alors qu'il revient à une langue plus classique lorsqu'il s'adresse à ses supérieurs ou à des étrangers ... Personnels et reclus sont parfaitement au fait de ce que l'on nomme les histoires... (Goffman, 1961 ; p. 97). Jeune 1 : « ... *Ce qui est bien au CEF c'est que des fois y a pas besoin de parler... Un regard ça suffit et l'éducateur va te dire viens, je vois que ça va pas... C'est quand même leur métier ...* » Toutefois, cette connivence ne constitue pas à elle seule un avantage suffisant pour une action professionnelle à hauteur de la mission assignée à l'institution. Le manque de formation des personnels sur la gestion de l'expression, influe sur l'organisation quotidienne et limite les savoir-être adaptés à l'exercice de participation qui devraient se traduire normalement par des compétences cognitives et politiques qui doivent être renforcées (Blondiaux, 2007). La formation des personnels à la pratique du groupe d'expression est un moyen d'accès à la prise de conscience de l'importance d'organiser le processus démocratique en milieu contraint. Cependant, la formation et la conscience constituent davantage des moyens qu'une fin en soi. L'émancipation individuelle n'étant pas forcément synonyme de transformation structurelle du projet de l'IT (Alinsky *cit.* Bacqué et *al.*, 2015 ; p. 29) tant la contrainte se diffuse même dans les instances de participation. La capacité du collectif à décider pour lui-même dépend donc autant de la confiance dans le projet de l'IT que du niveau de qualification des personnels. Dans ce cas précis, les participants peinent à trouver un sens collectif au groupe d'expression en même temps qu'ils sont amenés à formuler de fausses « hypothèses sur les événements, l'état d'esprit ou les actes des autres » (Vollmer, 2013 ; p. 34). C'est donc le projet de l'institution tel qu'il est pensé, qui se substitue au déficit de CPS qui pourrait impacter la dynamique de prise en charge. Le projet structure en lui-même, le matériel discursif et la structure symbolique qui fournissent des ressources et des mécanismes pour que les personnes cultivent de nouvelles identités dans un contexte d'interaction. Il est aisé de comprendre que le programme CEF lui-même, par la privation de liberté, est source

de contraintes qui impactent le comportement usuel des usagers comme des professionnels. Comme nous l'avons déjà fait remarquer, le temps passé en institution accroît le niveau d'intériorité des comportements des acteurs. Le discours normatif intégré par les usagers, dont on peut penser qu'il s'atténuera dans les mois qui suivront le placement est néanmoins attendu des professionnels qui l'assimile à quelque chose de positif. En cela, la recherche action permet à l'institution de se questionner sur sa pratique et à faire évoluer sa façon d'organiser le groupe d'expression. Les tentatives de réorganisation du groupe d'expression, telles qu'elles sont apparues dans notre étude longitudinale, témoignent d'une forme, même non aboutie, d'appropriation par les professionnels de la capacité de réinvention. « Les compétences organisationnelles sont intimement liées aux processus de management et aux éléments organisationnels construits autour de la connaissance des savoir-faire individuels » (Rouby et al., 2004 ; p. 54). Par l'instauration de pratiques nouvelles, le groupe d'expression devient un espace de gestion où « assumant un rôle professionnel, l'utilisateur mobilise l'instrument afin d'atteindre les objectifs que lui a assignés l'organisation et qui peuvent représenter pour lui tantôt des enjeux positifs, tantôt des contraintes » (Gilbert, 2016 ; p. 250).

Dans ce type d'IT, le groupe d'expression peut être le lieu d'adaptations secondaires désintégrant qui influent peu sur le projet lui-même. Ces adaptations prennent la forme d'une opposition qui transparaît dans les discours, dans les postures et les corps. Le projet de l'IT et le cadre judiciaire du placement constituent la base d'un cadre primaire auquel les interactants sont systématiquement ramenés. Ces attitudes sont renforcées par un choix de contribution ou d'investissement dicté essentiellement par le projet de l'IT. En rendant la participation au groupe d'expression obligatoire, on limite la portée d'une contribution interactive qui intègre le contributeur dans l'histoire commune, élément décisif « instituant l'humain dans son altérité-différence » (Wormser G., 2014 ; p. 222). Quand cette condition à la participation au groupe d'expression ne peut se négocier, il nous semble indispensable que l'animateur du groupe adhère à une co action dans l'agir, sous une forme d'*empowerment* visant à « organiser et motiver à agir, et non de fournir une assistance sociale à des clients nécessiteux » (Bacqué et al, 2015 ; p. 32). Même si l'empathie est de mise en ce sens que l'univers des professionnels tient au matériau humain sur lequel ils sont conduits à travailler (Goffman, 1961), le recours systématique au cadre de l'IT, prémunit les personnels du « danger permanent que le reclus prenne une apparence humaine. Le personnel compatissant souffrira lorsqu'il faudra le soumettre à un traitement rigoureux » (Goffman, 1961 ; p. 97). Ainsi, la seule capacité de partager les règles de la discussion, cantonne la pratique managériale aux niveaux inférieurs de l'échelle d'Arnstein.

Beaucoup d'études sur la participation des « enfants relatent des problèmes de discrimination, de discipline et de méfiance qui continuent de surgir sous la forme de l'expérience de certains enfants d'une attitude de savoir-tout distanciée parmi les travailleurs sociaux et d'être catégorisés, diagnostiqués, contrôlés et blâmés, plutôt que impliqués, écoutés, compris et soutenus » (Warming, 2011 ; p. 119). Hart (1992) souligne par ailleurs que très peu d'enfants ont l'expérience des septième et huitième échelon de l'échelle de la participation, puisqu'ils sont façonnés par des adultes qui savent tout, la surveillance, le diagnostic, la discipline et le contrôle (Warming, 2011 ; p. 122). Les dirigeants ne doivent pas se résigner à cet état de fait. Tous, enfants ou adolescents sont des adultes en devenir et au-delà de la crédibilité de leur parole qui peut être remise en cause, s'ajoute la complexité du passage à l'adolescence où la relation à l'autre est vécue parfois comme difficile (Athanassiou-Popesco, 1998). Dans la conduite du groupe d'expression, le rôle du gestionnaire doit se situer dans la coordination, en intégrant plutôt qu'en dominant ou en faisant de simples compromis. Cela correspond à la recherche d'une nouvelle voie fondée sur l'inventivité, l'imagination et l'orientation (Follet, 1924). La préexistence de compétences chez les usagers peut être tenue pour acquise si on se réfère à la théorie de Dewey rappelant que tout ressortissant d'une société d'État possède un savoir politique suffisamment pertinent pour justifier de lui conférer de façon inconditionnelle la responsabilité partagée de décisions qui engagent l'avenir et le destin de la collectivité dont il fait partie. « La dimension individuelle ou intérieure désigne le processus qui permet à chaque individu de développer une conscience critique et sa capacité d'agir. Elle passe par la construction d'une image positive de soi, par l'acquisition de connaissances et de compétences favorisant une compréhension critique de son environnement, par le développement de ressources individuelles et par l'élaboration de stratégies pour atteindre des objectifs personnels et collectifs » (Bacqué et al, 2015 ; p. 40). Il y a donc un intérêt à surmonter ces difficultés par la répétition d'expériences qui au travers du processus cognitif donne sens à l'apprentissage en transformant les perspectives initiales, en de nouvelles perspectives plus inclusives, mieux différenciées, qui guideront par la suite les acteurs de l'IT dans leurs actions futures. Considéré comme un espace de gestion, le groupe d'expression permet aux participants d'être des sujets actifs, des acteurs sociaux porteurs d'enjeux. De plus, ils sont aussi des « sujets psychologiques, dotés d'émotions, de motivations, d'attitudes qui orientent l'usage de l'espace pour l'individu dans sa propre activité ainsi que dans ses rapports à autrui » (Gilbert, 2016 ; p. 250). La pratique instituée en centre fermé, de multiplication des expériences participatives correspond à une compétence organisationnelle qui ouvre une possibilité même en apparence limitée de réinventer le projet de l'institution. Les cadres de référence changent et se modifient au fil de l'apprentissage de nouvelles compétences par l'ajout

constant d'informations aux perspectives déjà existantes (Duschene, 2010). Progressivement le renforcement de compétences psychosociales conduit à la formation des interactants qui développent une forme de raison civique (Rosanvallon, 2011) ce dont témoignent les changements constatés dans l'organisation des groupes d'expression au cours de notre recherche longitudinale. Ce processus est conçu comme une activité de traitement de l'information qui consiste en l'établissement de liens entre les nouvelles informations auxquelles l'apprenant est exposé et les connaissances antérieures qui sont stockées dans sa mémoire ; les nouvelles connaissances s'associent aux anciennes pour les confirmer, pour les modifier ou pour les remplacer (Bourgeois et *al.*, 1997 ; Roth et *al.*, 2004). En cela, l'interaction individu / environnement plébiscité par la recherche action et les compétences organisationnelles de l'association porteuse du projet, invitent à l'innovation.

Cette première variation met en évidence la difficulté d'entrer dans un processus démocratique qui ne se suffit pas à lui seul. Décréter le processus démocratique dans un espace très contraint ne va pas de soi. La nature même de l'institution laisse infuser la contrainte dans l'espace d'expression. Sa présence se traduit dans les interactions par des adaptations secondaires des usagers (posture de corps, défiance) qui conduisent souvent au recadrage. C'est le projet de l'IT dans une forme de pouvoir coercitif qui garantit la norme de la discussion qui de fait n'apparaît pas ratifiée par tous. L'intégration de savoir-faire sociaux passe par l'obligation de participer au groupe d'expression et le respect du règlement. Or on ne peut nier la difficulté, voire l'impossibilité d'acquérir une compétence sous contrainte. Pour ne pas virer dans un simulacre de processus démocratique, la nécessité pour les professionnels de s'interroger sur le sens du processus démocratique est indispensable à une prise de conscience de la mission éducative. Pour ce faire, le gestionnaire doit faire preuve d'inventivité et d'imagination en ayant recours à des techniques de gestion variées (mise en œuvre de groupes ad hoc, organisation spatiale de l'espace d'expression, formation des professionnels). Cette organisation peut être pensée dans le temps pour faciliter la compréhension des usagers de ce que sont leurs devoirs et leurs droits. Cette dynamique peut être soutenue dans la durée pour éviter de rompre un processus fragile et le risque toujours présent d'un retour au cadre primaire de l'IT basé sur la coercition. La volonté de faire évoluer le dispositif de participation, de le questionner, doit peu à peu estomper la contrainte pour entrer dans une forme de réinvention de l'institution. Le pouvoir d'agir du collectif tient en ce que les professionnels accèdent à la prise de conscience de leur mission et que les usagers intègrent leurs droits et devoirs dans l'espace discursif. En ce sens, la démarche

d'*empowerment* réside dans une organisation régulièrement interrogée et les conditions qui facilitent la motivation à agir des acteurs.

Nous reprenons dans le schéma ci-dessous, le suivi longitudinal du processus de l'expression au CEF :

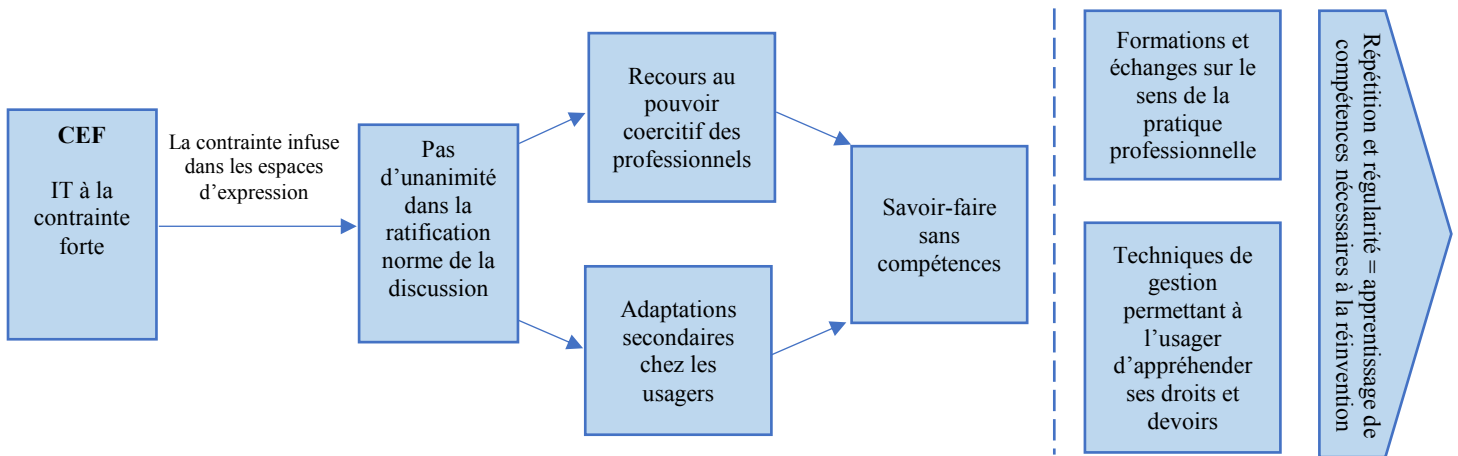


Figure 33 : Évolutions des principales caractéristiques du processus de participation au CEF

2.2.2 Le Service d'Accueil des Mineurs Non Accompagnés en cours d'évaluation

S'agissant du SAMIE au sein duquel les jeunes sont soumis à la procédure d'évaluation, nous avons admis que cette IT s'apparente à celles qui répondent au dessein de créer les meilleures conditions pour la réalisation d'une tâche donnée et qui justifient leur existence par ces seules considérations utilitaires (Goffman, 1961). Cette offre de service répond aux exigences du travail social visant « à fournir des services sociaux, culturels ou de santé pour améliorer la qualité » (Bacqué et al., 2015 ; p. 29) de prise en charge des usagers. L'ambivalence de la mission réside dans l'accueil de jeunes gens au titre de la protection de l'enfance pour lesquels les services de l'État travaillent parallèlement à lever le doute sur leur isolement et/ou leur minorité. Cette période d'évaluation, par les incertitudes qu'elle génère, symbolise le poids total de l'institution. Dans cette situation de prise en charge, c'est l'apprentissage au travers d'ateliers expérientiels qui favorise l'expérimentation d'une forme de démocratie libérale par opposition à l'éducation autoritaire. La liberté de participation contribue à l'investissement personnel. Les motifs de présence ou d'absence des usagers sont des formes d'interactions avec le personnel encadrant et l'organisation qui doivent être considérés comme des « raisons satisfaisantes d'agir d'une certaine façon, dans une certaine situation » (Mazeud A .et al., 2010 ; p. 363). Dans les situations observées, les CPS ne peuvent se développer que progressivement *via* l'interaction et

l'expérience vécue ; elles ne peuvent être plaquées ou enseignées de façon magistrale. Vis-à-vis de ce public provenant de pays où la démocratie n'est pas acquise, l'enjeu de leur permettre d'en faire l'expérimentation est d'autant plus fondamental et répond aux ambitions du projet de l'institution. « Le problème de la démocratie délibérative est que bien des expériences ont eu lieu pour produire une discussion entre des citoyens informés, car l'objectif est avant tout de faire en sorte que les citoyens soient informés et développent une raison civique, le plus grand échec de ces expériences serait de ne pas trouver le moyen de nourrir quelque chose de plus large » (Rosanvallon, 2011 ; p. 341). Les groupes d'expression appelés « Forum » ont évolué au fil des mois et de nos observations. Les premiers groupes d'expression visaient davantage à distiller de l'information administrative et à faciliter une lecture hiérarchique du fonctionnement de l'institution. Dans ces conditions, « les échanges que les reclus peuvent avoir avec le personnel doivent souvent s'accompagner de manifestations verbales de déférence » (Goffman, 1961 ; p. 65) qui témoignent d'une forme de reconnaissance obligée envers l'institution qui accueille. En retour, Goffman décrit bien cette première approche, telle qu'expérimentée par les professionnels au moment de la création du service d'accueil. « Les circonstances dans lesquelles les membres du personnel parlent pour la première fois au reclus du respect qu'il leur doit, peuvent faire l'objet d'une mise en scène destinée à provoquer une réaction de révolte ou un réflexe de docilité qu'il conservera par la suite (Goffman, 1961 ; p. 60) ». Ces situations avaient pour effet de produire des procédures de recadrage vers le cadre primaire de l'interaction. Elles ont aussi pour conséquence la nécessité d'innover dans la représentation des professionnels. Le recours à plusieurs adultes lors de la tenue de l'instance d'expression, où chaque intervenant se voit assigner un rôle particulier : la cheffe de service fixe le cadre, le directeur intervient puis négocie quand le cadre est contesté, le recours à la présence d'un éducateur plus en capacité de conduire la médiation, sont autant de techniques de gestion qui témoignent d'une forme d'innovation dans la pratique professionnelle. Avec le temps et la répétition, l'exercice s'inscrit peu à peu dans une approche davantage humaniste, participative et non descendante où les participants sont invités à partager leurs expériences et à cheminer collectivement, pendant et en dehors d'ateliers (Lambooy, 2014).

Notre observation longitudinale des groupes d'expression et nos entretiens laissent entrevoir une « distinction classique entre interactions coercitives et non coercitives qui permet de tracer une ligne analytique entre deux types de négociation : les formes non coercitives de négociation, considérées comme délibératives, et ces formes qui d'une façon ou d'une autre font intrinsèquement usage du pouvoir dans le processus de décision et qui, pour cette raison, ne sont pas délibératives. Les formes non coercitives de négociation, reposent sur un échange mutuel

d'arguments » (Mansbridge et al., 2011 ; p. 56). Ce changement démontre comment le personnel est parvenu à faire évoluer ses méthodes de travail au service d'une expression davantage démocratique. Le témoignage de l'animatrice rend compte d'un processus continu : « ... *Aujourd'hui je me dis qu'on ne laisse pas encore assez de place à la conversation, bien que ça a quand même évolué et qu'il faut quand même peut être qu'on accepte d'être mis à mal par un groupe, mis à mal ...* ». La notion d'*empowerment* impacte la transformation des pratiques professionnelles « qui prend en compte les conditions sociales et repose sur les dynamiques individuelles et collectives, dans une chaîne d'équivalences qui articule prise de conscience ou conscience critique, capacitation, estime de soi, autodétermination, réciprocité entre client et travailleur social, travail collectif » (Bacqué et al., 2015 ; p. 22). Si cette évolution apparaît souhaitable et en accord avec la mission supra de l'institution qui réside en sa capacité de faire des usagers des citoyens à part entière, nous devons nous méfier que la pratique ne se réduise « aux notions de capacitation, d'estime de soi, d'autodétermination, d'autocontrôle, de pouvoir, de réciprocité entre client/usager pour basculer vers un projet avant tout centré sur la responsabilisation des individus » (Bacqué et al., 2013 ; p. 25). Goffman nous apporte des éléments de compréhension sur ces hésitations à passer du pouvoir sur, caractérisé par la seule diffusion d'informations, au pouvoir d'agir avec l'autre renvoyant immédiatement à la responsabilité de l'usager. L'auteur fonde son observation à travers la difficulté pour le personnel et le reclus d'établir une juste relation en affection et en posture professionnelle : « L'aptitude des reclus à devenir des objets de sollicitude de la part du personnel s'intègre parfois dans une sorte de système de réaction en chaîne. Au départ, « l'employé se retire à une telle distance des reclus qu'il lui est impossible de prendre conscience des privations massives et des perturbations dont ils peuvent souffrir du fait de leur présence dans l'institution, puis il ne voit pas de contre-indication à se rapprocher affectivement de certains d'entre eux. Ce rapprochement cependant le rend vulnérable : s'il peut dès lors souffrir de ce que fait le reclus ou des peines qu'il éprouve, il en vient à constituer une menace pour l'équilibre des rapports fondés sur le maintien d'une certaine distance entre ses collègues et les reclus. Par réaction, l'individu suspect de compassion peut se sentir mis à l'index et se réfugier dans un travail de bureau, un travail d'administration ou toute autre tâche de routine, limité au champ d'activité quotidien du personnel. Une fois écartés les dangers des contacts avec le reclus, il cesse peu à peu de croire à la nécessité de la prudence et le cycle reprend » (Goffman, 1961 ; p. 132). On peut à la lumière de ces éléments, mieux appréhender cette ambivalence entre volonté d'agir ensemble sur la transformation du projet et doutes sur la capacité de conserver une forme de pouvoir coercitif au détriment d'une participation inclusive. Directeur : « ... *Les jeunes n'ont pas de restrictions dans la prise de*

parole. Ils n'ont pas de filtre et s'autorisent à aborder tous les sujets sans retenue. Ils doivent apprendre à structurer leur pensée et ne pas rester que sur la demande, voir la revendication. Il faut qu'ils développent leur capacité de proposition ... Un éducateur qui m'indique dans le début de sa prise de poste que les Forum ne servent à rien. Il reviendra me voir quelques mois plus tard pour revenir sur son propos et précise qu'il s'était trompé. Il s'accorde à dire que ce sont des temps de régulations précieux... ». « ... Entre volonté et réalités quotidiennes, le développement de la capacité d'« agir avec » et d'« agir sur » dépend la dimension interpersonnelle, organisationnelle ou collective (Bacqué et al, 2015 ; p. 40).

Ce faisant l'addition de compétences individuelles dans un esprit coopératif, produit de la compétence collective (Le Boterf, 2008). La volonté collective de se réinventer, d'expérimenter des fonctionnements innovants (co-partage par le personnel éducatif, groupes ad hoc de préparation ou de clarification des débats, ...) favorisent la contestation légitime du cadre et l'émergence d'adaptations secondaires visant plus à obtenir des avantages individuels. Ces phases de conflit propres à décontenancer l'animateur du groupe d'expression sont pourtant vues par Follet comme une célébration de la diversité. L'auteur considère ainsi que le « conflit n'est pas nécessairement l'expression brutale et couteuse d'incompatibilités, mais un processus normal par lequel des différences précieuses pour la société s'affirment et font progresser tous ceux qui sont concernés » (Follet, 1924 ; p. 300). L'institution qui se réinvente s'apparente à une « structure matérielle, discursive ou symbolique à travers laquelle les membres volontaires cherchent activement à cultiver une nouvelle identité sociale, un nouveau rôle ou statut. Ceci peut être interprété comme un processus de réinvention, d'auto-amélioration ou de transformation » (Scott, 2010 ; p. 226). En pareil cas, l'animateur gestionnaire doit accepter la contestation en adoptant un esprit aventurier qui lui permet d'anticiper la situation suivante (Drucker, 1999) de sorte que son leadership se répartisse dans le collectif. L'interaction même dissonante contribue à la reconnaissance de celui qui s'exprime en expérimentant le processus démocratique participatif. En l'appréhendant comme un exercice évolutif, usagers et professionnels actualisent leurs compétences. Une des fonctions de la délibération est d'éclairer et de rationaliser le conflit, et non pas de le supprimer. « Le conflit est pour partie un élément structurant des démocraties, parce qu'il y a des conflits d'intérêts et des incertitudes sur l'avenir » (Rosanvallon, 2011 ; p. 345). « Dans toutes les théories de la délibération, le désaccord, le conflit, la dispute et la confrontation des arguments pour et contre sont essentiels au processus » (Mansbridge et al., 2011 ; p. 54). Ce passage obligé du désaccord que nous avons pu observer dans certaines vidéo n'éloigne pas les usagers qui rendent compte des finalités immédiates de l'exercice avec lucidité. *Jeune 1* : « ... *Quand quelqu'un se comporte mal et que tu ne comprends*

pas, on essaye de prendre une décision pour tout le monde... Je pense que ça peut réunir tout le monde sur un même point de vue... Ça nous permet de vivre ensemble malgré nos différences en fait ...». Si le conflit persiste et que les intérêts ou les valeurs s'opposent de façon irréconciliable, « la délibération débouche idéalement non pas sur un consensus mais sur la clarification du conflit et une mise à plat du désaccord, ce qui prépare le terrain pour une prise de décision selon des méthodes non délibératives telles que l'agrégation ou la négociation entre des adversaires coopératifs » (Mansbridge et al., 2011 ; p. 54). Par l'expérience répétée des situations et l'innovation, les acteurs entrent dans une dynamique d'apprentissage transformationnel, où usagers et professionnels appréhendent peu à peu le conflit comme un élément du processus de participation qui le conduit à adapter sa gestion (Follet, 1924).

Dans ces groupes d'expression, l'opinion publique se fabrique au cœur des débats et chacun contribue au processus interactionnel qui en retour produit des bénéfices. En cela, l'interaction à l'autre, même dissonante, contribue à la reconnaissance de celui qui s'exprime. Chacun tire un bénéfice immédiat au travers de la considération qui lui est portée. « Le bénéfice entre ainsi dans la composition de l'identité personnelle et contribue au processus d'individuation » (Zask, 2011 ; p. 139). À l'image de Follet, le groupe d'expression qui agit sur le quotidien de l'institution, pousse à une coordination multidirectionnelle et changeante. Les acteurs s'influencent les uns les autres et le processus d'*empowerment* agit sur leur conscience critique. « L'*empowerment* vise à permettre aux individus d'accroître leur pouvoir d'agir, de développer des compétences pour gagner une influence collective et politique et pour peser sur la répartition des ressources sociales » (Bacqué et al., 2015 ; p. 35). Nous empruntons une métaphore de Follet nous amenant à comparer l'institution qui se réinvente à un système complexe comparable en partie à un organisme vivant qui s'autocontrôle, se développe, se crée et s'auto-construit. En constituant des équipes de connivence selon les apparences, à contre-courant des buts du groupe d'expression, l'acteur contraint, échappe à un mépris social (Zask, 2011) en s'assurant au gré des régulations performatives, la reconnaissance de ses pairs. En cela, nous faisons référence aux travaux de Blondiaux (2008 ; p. 146) rappelant que « l'institutionnalisation de la participation démocratique n'aboutit pas nécessairement à l'éradication des conflits et à la production d'un consensus sous l'égide de l'autorité politique organisatrice ». Même tiraillés par les différences de points de vue inhérentes au débat, les membres des équipes qui se font et se défont, doivent être interdépendants en regard de la tâche visant à influencer sur le quotidien de la prise en charge. La nature de l'exercice implique nécessairement que les équipiers interagissent et partagent des ressources pour mener à bien le mandat collectif (Rousseau et al., 2007) que leur assigne le projet de l'IT. Ce projet

devient alors un support au renforcement et à l'émergence de compétences sociales tandis que les constats partagés favorisent la prise de décision et l'émergence de compétences émotionnelles et cognitives qui forment les CPS. Cette forme d'apprentissage marque un début du processus de réinvention du projet de l'IT par la réassurance des participants qui prennent conscience de leurs capacités collectives à influencer sur le quotidien. Les dirigeants associatifs, les professionnels et les usagers expérimentent le groupe d'expression dans sa capacité à étayer le processus de construction de sens dans l'organisation à but non lucratif. « Une grande partie de ces savoirs ainsi intériorisés au terme du processus de socialisation s'articulent dans des schèmes formés par ces apprentissages, si bien qu'on a affaire dans le domaine politique à des connaissances qui s'organisent de manière cohérente » (Joignant, 2007 ; p. 800) quel que soit le vécu des acteurs. Les cadres de référence changent et se modifient au fil de l'apprentissage de nouvelles compétences par l'ajout constant d'informations aux perspectives déjà existantes (Duschene, 2010). La mise en œuvre et la répétition de l'expression conduit à l'apprentissage expérientiel qui devient le socle d'une future expression où chacun est amené à trouver du sens. Le sens de l'expérience s'acquiert et se valide à travers l'interaction et la communication (Mezirow, 2000). L'animateur gestionnaire progresse dans ses savoirs et acquiert des compétences qu'il met au service du projet de l'IT.

Dans ce processus démocratique participatif non contraint, « le conflit est pour partie un élément structurant des démocraties ... il est acquis que le renforcement de compétences psychosociales conduit à l'information des usagers qui développent ainsi une forme de raison civique » (Rosanvallon, 2011 ; p 341). Les ruptures de cadres accélèrent la remontée d'informations auprès des dirigeants qui sont contraints à la décision qui impactent le projet de l'institution. Le groupe d'expression devient l'espace de gestion utile à un projet d'institution qui se réinvente en refusant le consensus rationnel et en envisageant d'une manière plus réaliste l'hypothèse du conflit. Dans cet exemple aussi, les outils de gestion équipent (co animation des groupes, groupes ad 'hoc permettant de reformuler les décisions prises, ...) « des relations largement dissymétriques entre les individus » (Gilbert, 2016 ; p. 251). Au service des dirigeants et des acteurs du projet de l'IT, ils aident à développer une action coordonnée qui, à des niveaux variables selon le contexte dans lequel se situe l'action de l'institution, contribuent à sa réinvention. De ce point de vue, les outils de gestion sont contraignants et obligent à une forme de régularité dans l'exercice. Dans le même temps, ils apparaissent comme vecteur de ressources disponibles pour prendre l'initiative ou reprendre la main dans un jeu social. Le groupe d'expression devient alors instrument habilitant, permettant le développement du pouvoir d'agir. « Contrainte et habilitation ne s'opposent

d'ailleurs qu'en apparence, les opérateurs détournant les outils imposés pour mieux se les approprier » (Gilbert, 2016 ; p. 251). Pour Blondiaux (2008 ; p. 146), « l'institutionnalisation de la participation démocratique n'aboutit pas nécessairement à l'éradication des conflits et à la production d'un consensus sous l'égide de l'autorité politique organisatrice. Les dispositifs contemporains de participation et de délibération sont toujours le lieu d'une tension entre la recherche d'un consensus et l'expression d'une critique, qui pourra prendre d'autant plus facilement appui sur les principes dont la procédure se réclame, que les règles du jeu seront claires et défendues par une autorité indépendante ». Par l'acceptation du conflit et l'apprentissage de sa gestion, l'organisation accède à une forme de partenariat qui lui confère les capacités nécessaires à l'adaptabilité de son projet.

Dans cette variation, le peu d'emprise qu'ont les usagers et les professionnels sur l'environnement institutionnel (reconnaissance de minorité, lenteur des procédures administratives), conduit souvent à se retrancher derrière le projet de l'IT. Cette tendance apparaît comme un frein à la réinvention de l'institution. C'est dans ces moments-là que la contrainte se rappelle aux acteurs, laissant place à la défiance, puis au conflit. Le conflit apparaît cependant structurant en ce qu'il conduit à l'innovation par le recours à de nouvelles techniques de gestion (animation par plusieurs professionnels, constitution de groupes ad hoc pour mieux expliquer les décisions prises, ...). La liberté de participation est un atout dans la mise en œuvre du processus démocratique et dans la ratification de la norme discursive. Ainsi, la démarche d'*empowerment* tient à la réciprocité qui s'installe dans les interactions, à la responsabilisation de chacun et à la capacité collective qui se construit. Le processus démocratique apparaît bien comme l'espace premier à l'apprentissage et au renforcement des CPS. La frontière entre les notions de compétence et de capacité organisationnelle est ténue, compétences et capacités constituant une base stable sur laquelle « l'entreprise fonde son développement et ancre sa stratégie » (Rouby et al., 2004 ; p. 54). Cependant, l'acquisition collective de CPS ne favorise qu'un processus partiel de réinvention du projet de prise en charge dans les enjeux du quotidien. Nous sommes donc dans un entre deux entre impuissance face à l'environnement et capacité organisationnelle à faire évoluer le projet de l'IT. Le processus démocratique reste dépendant du niveau de confiance des usagers en l'institution et dans un pouvoir d'agir limité aux choses du quotidien.

Nous reprenons dans le schéma ci-dessous, le suivi longitudinal du processus de l'expression au SAMIE :

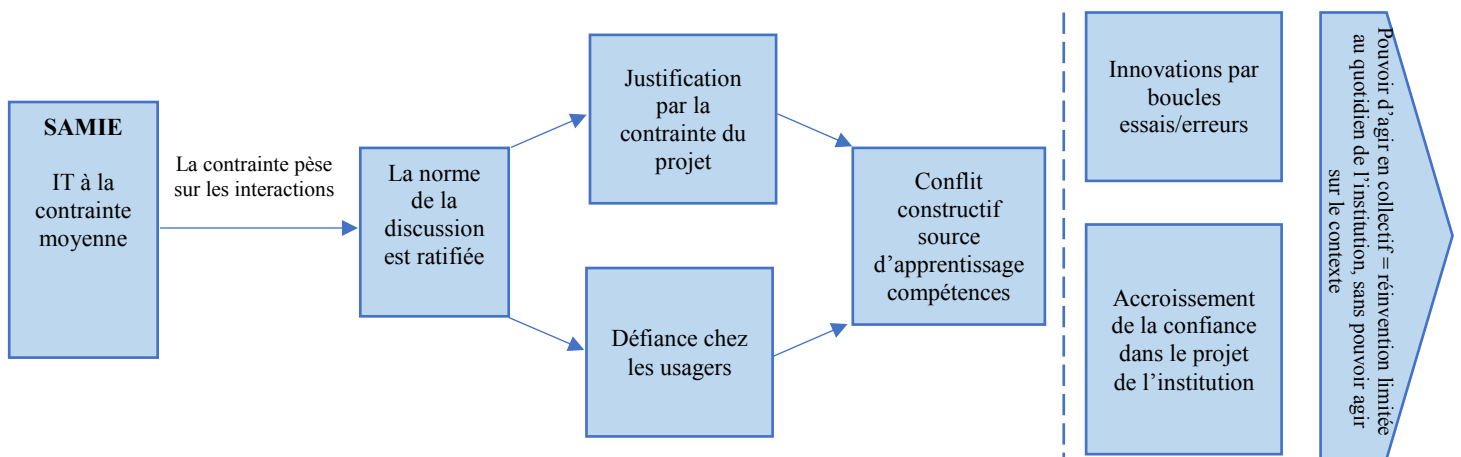


Figure 34 : Principales évolutions du processus d'expression au SAMIE

2.2.3 La Maison d'Enfants à Caractère Social pour adolescents

Dans la forme la plus évoluée que nous avons observée, le processus démocratique peut apparaître véritablement dynamique dans une institution telle que la MECS adolescents. Le groupe d'expression institué dans la pratique quotidienne de l'institution prend la forme d'un espace de gestion participatif soutenu par l'approche humaniste inscrite dans les valeurs associatives. Directrice : « ... *Y a une culture de la parole ... même j'ai envie de dire au niveau de l'équipe éducative... Je pense qu'effectivement y a cette culture-là ...* ». Cela ne veut pas dire pour autant que les interactions sont dénuées d'adaptations secondaires et qu'usagers ou professionnels n'élaborent pas des techniques de contournement de l'idéal délibératif. Le processus démocratique infuse dans l'institution et intègre le langage et les pratiques des usagers tel que nous parvenons à l'identifier dans nos échanges avec certains d'entre eux : « ... *Pour faire quelque chose il faut discuter avec les autres pour pouvoir mettre en place des choses... on a la liberté de participer au groupe et j'ai pu dire ce que je voulais... Pour moi c'est important car si on me dit : « dit rien, dit rien », ça ne marcherait pas... Par exemple si on nous dit « non », on peut toujours manifester, surtout si on nous a dit « oui » et qu'on ne fait pas les choses...* ». La norme de la discussion apparaît ratifiée au sens d'Habermas en ce qu'elle admet la participation libre et possible pour tous usagers volontaires (les usagers se sont portés volontaires pour représenter des pairs à qui ils doivent rendre compte), la possibilité pour tous les acteurs de s'exprimer ou de faire valoir leurs points de vue. La pratique participative intégrée dans le projet de l'institution garantie quant à elle ces deux premiers principes. En dépit de ce niveau de

conscience, les échanges se cantonnent encore souvent dans la réclamation de choses très matérielles voire futiles qui peuvent laisser l'observateur sur sa faim. Comme le rappelle Goffman, « lorsqu'il est permis au reclus d'avoir un contact direct avec le personnel, il se réduit souvent de la part du reclus à une série de requêtes ... devant lesquelles le personnel essaie de justifier le traitement restrictif en vigueur dans l'institution » (Goffman, 1961 ; p. 133). Nous parvenons à identifier ces pratiques dans les entretiens conduits avec les adolescents. En effet, les débats auxquels nous pouvons assister ne ressemblent pas à de grandes envolées lyriques sur la participation ou la démocratie. Ce n'est sans doute pas à cela qu'il faut s'attendre lorsqu'on aborde ces espaces dans les institutions totales qui composent notre terrain de recherche mais dans la capacité du processus démocratique à s'insérer dans le quotidien de l'IT. Ici, le cadre contraint de l'institution renvoie à l'incapacité des usagers ou des professionnels d'agir véritablement sur les conditions de déroulement ou la durée des placements décidés par les autorités administratives ou judiciaires. Même si la volonté délibérative apparaît bien réelle pour l'ensemble des acteurs, le discours des adolescents laisse entrevoir les limites que pose le projet de l'IT dont ils aiment rappeler les règles. L'institution est ainsi légitimée dans sa capacité à prendre en charge des personnes que la société considère inoffensives et incapables de répondre à leurs besoins (Goffman, 1961).

Dans les scènes observées, « la cognition incarnée est un facteur de cohésion sociale » (Liu et *al.*, 2014). C'est par le détail, le séquençage et le modelage que la cognition incorporée au cadre se révèle à l'observateur (Gylfe P. et *al.*, 2016). Ce travail nécessite une adaptation constante au gré des interactions, sous une forme apparente de compétences cognitives et sociales développées notamment par celui ou celle qui est en charge de l'animation du groupe. Selon le cas, il peut s'agir d'un salarié ou d'un usager. De cette adaptabilité et de cette manière de créer les conditions de la discussion, dépend l'adhésion progressive du public. La fluidité des débats est le signe d'une capacité collective à mobiliser les compétences nécessaires à l'expression qui s'inscrit dans une forme d'adaptation primaire. Les participants volontaires sont perçus par les autres instances organisationnelles comme formant une équipe de représentation à part entière. En d'autres termes, il y a au sein de l'organisation une reconnaissance formelle de leur existence sous couvert de la représentation du collectif. Arendt (1995) parlerait d'hommes qui quittent « le domaine privé pour exercer la liberté politique avec ses semblables, tentant également avec ses pairs de fonder un nouveau gouvernement qui doit représenter l'ensemble des citoyens ». De l'interaction participative naissent des processus de mobilisation des savoirs expérientiels, notamment des savoir-faire et des savoir-être qui sont la base des compétences sociales. Ainsi, les entretiens que

nous avons pu conduire avec les adolescents témoignent de cette acculturation et des savoirs qui en découlent. L'indication que donnent ces jeunes sur les postures d'interaction adaptées à la situation laissent entrevoir une conscience de ce qu'est le pouvoir d'agir collectivement. « La théorie de l'*empowerment* dans le travail social articule deux dynamiques : la façon dont l'*empowerment* des individus peut contribuer à celui du groupe et la façon dont la montée en puissance d'un groupe peut améliorer le fonctionnement de chacun de ses membres... Cette définition consiste à combiner un sentiment de contrôle personnel avec la capacité d'influer sur le comportement des autres. Elle met l'accent sur le renforcement des points forts existant chez les individus ; elle a comme objectif d'établir l'équité dans la répartition des ressources et elle soutient que le pouvoir n'est pas une denrée rare, mais qu'il peut être produit dans le processus d'*empowerment*. » (Bacqué et al., 2015 ; p. 21). Cet apprentissage induit le confort émotionnel d'une expression plus large impliquant l'ensemble des parties prenantes et le développement de compétences cognitives. Les compétences renvoient aux savoirs fondamentaux dont dispose l'institution, notamment dans le domaine de la mise en œuvre de l'expression, « les capacités ont trait aux savoir-faire de l'entreprise qui conditionnent la qualité de la mise en œuvre des compétences centrales. Elles constituent ainsi l'axe managérial de la compétence centrale » (Rouby et al., 2004 ; p. 54). Précisément, c'est la représentation fondée sur le volontariat qui implique les acteurs. La confiance, la participation et l'expression au cœur du collectif vient du processus d'apprentissage qui touche tous les participants, ce qui favorise la réinstauration du lien de confiance en l'adulte. Leur participation à des groupes ad hoc de préparation des débats les oblige à rendre compte et leur procure une conscience du collectif. Jeune : « ... *C'est déjà être respectueux envers tout le monde et de voir pour les autres sans penser qu'à soi, ne pas dire son avis... Parler du foyer, parler de ce que les autres veulent dire, comme ils ne sont pas là... En gros, je suis le porte-parole quoi...* ». Pris au jeu de la représentation puis de la délibération, les usagers sont à même d'agir avec compétences, tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources dans des situations nouvelles (Le Boterf, 2008). La promotion de ces capacités personnelles et collectives à s'organiser, passe par de « multiples pratiques contributives entrecroisées » (Wormser, 2014 ; p. 218). Ce bénéfice aide notamment chaque adolescent à se construire dans un espace démocratique contributif, que l'on pourrait finalement considérer différent de la démocratie participative et délibérative parce qu'elle se préoccupe en priorité des « processus menant à l'émergence des intérêts publics, à la naissance des problématiques sociales, à la fabrication des motifs d'action publique. « La démocratie contributive est davantage interactive. Elle intègre le contributeur dans une histoire commune, ce qui apparaît fondamental pour le développement de soi » (Zask, 2011 ; p. 138) et pour un

processus de réinvention naturel du projet de l'institution qui reprend sens au travers de la manière dont chaque acteur tient son rôle (Berger et *al.*, 1986). Les capacités acquises en matière de représentation, se renforcent par l'expérience nouvelle d'une co-animation qui favorise un projet d'institution réinventé. Le processus démocratique contributif est le vecteur d'une co-participation à la décision entre usagers et professionnels située dans la partie haute de l'échelle d'Arnstein. « La légitimité et la rationalité des décisions collectives reposent sur un processus de délibération collective, conduit rationnellement et équitablement entre des individus libres et égaux » (Blondiaux 2008 ; p. 131) qui confère aux acteurs une forme de pouvoir sur le projet de l'institution. Une étendue plus ou moins grande de responsabilités de gestion est ainsi déléguée aux équipiers en ouvrant les possibilités de s'impliquer dans la réinvention. En d'autres termes, les membres bénéficient d'une certaine marge d'autonomie collective (Rousseau et *al.*, 2007). Cette capacité acquise des professionnels et des usagers de contribuer à la réinvention du projet de l'institution relève d'une compétence organisationnelle. De cette capacité à s'exprimer pour soi et pour le collectif, émane une relation positive entre le niveau de confiance dans l'organisation et la capacité de l'organisation à représenter légitimement la communauté (Mosley et *al.*, 2013). En résumé, la compétence collective acquise dans le groupe d'expression présenté, résulte de la qualité de la coopération entre les compétences individuelles qui pourrait être synthétisée ainsi : compétence collective = compétences individuelles + coopération (Le Boterf, 2008). Dans cette MECS, les actions des individus correspondent à un effort intentionnel des participants à poursuivre des buts précis qui renseignent sur le sens de la mission. Ces buts expliquent la façon dont les individus agissent et prennent des décisions au sein de l'organisation.

Dans cette dernière variation, le processus démocratique est facteur premier du renforcement et de production de compétences. Même si la capitalisation de CPS ne permet pas aux acteurs, professionnels ou usagers, de décider par eux-mêmes de la nature des réponses aux besoins du collectif (seules les conditions très matérielles de la prise en charge comme la décoration, le mobilier ou l'alimentation semblent impactées), la pratique délibérative est source d'un sentiment d'appartenance et d'un pouvoir d'agir ensemble. Ainsi, « les moments de convergence, fréquents dans la plupart des organisations politiques, peuvent mettre en jeu des intérêts particuliers qui se révèlent compatibles, des opinions similaires sur le bien commun, ou les deux à la fois. La délibération pour parvenir à la convergence génère souvent respect mutuel, confiance, esprit collectif, satisfaction, et bonne volonté. Elle forge des liens sur la base d'idées et d'actions communes. Dire que la politique exige le conflit et réduire les moments de convergence à la catégorie de l'administratif, c'est nier la complexité des processus politiques » (Mansbridge et

al., 2011 ; p. 57). Les adolescents accèdent à la qualité de citoyens normatifs et exclusifs par une approche de citoyenneté qui offre le potentiel de l'inclusion (Hart, 2009). La dimension politique ou sociale pose la question de la transformation de la société dans son ensemble, au travers de l'action collective. Cette démarche repose sur le « développement de la confiance de chaque individu en sa capacité personnelle d'agir et de contrôler sa vie, la prise en compte du groupe comme condition de l'action collective et la prise de conscience des inégalités de pouvoir sont autant de conditions pour que chacun assume ses responsabilités dans un processus de changement social » (Bacqué et al, 2015 ; p. 40). La représentation volontaire du collectif portée par quelques usagers qui doivent rendre des comptes renforce l'engagement et la crédibilité du processus. Les discours laissent transparaître une conscience à agir collectivement. Cette capacité de contribuer sur des éléments très quotidiens du projet relève, d'une démarche d'empowerment.

Nous reprenons dans le schéma ci-dessous, le suivi longitudinal du processus de l'expression participation en MECS :

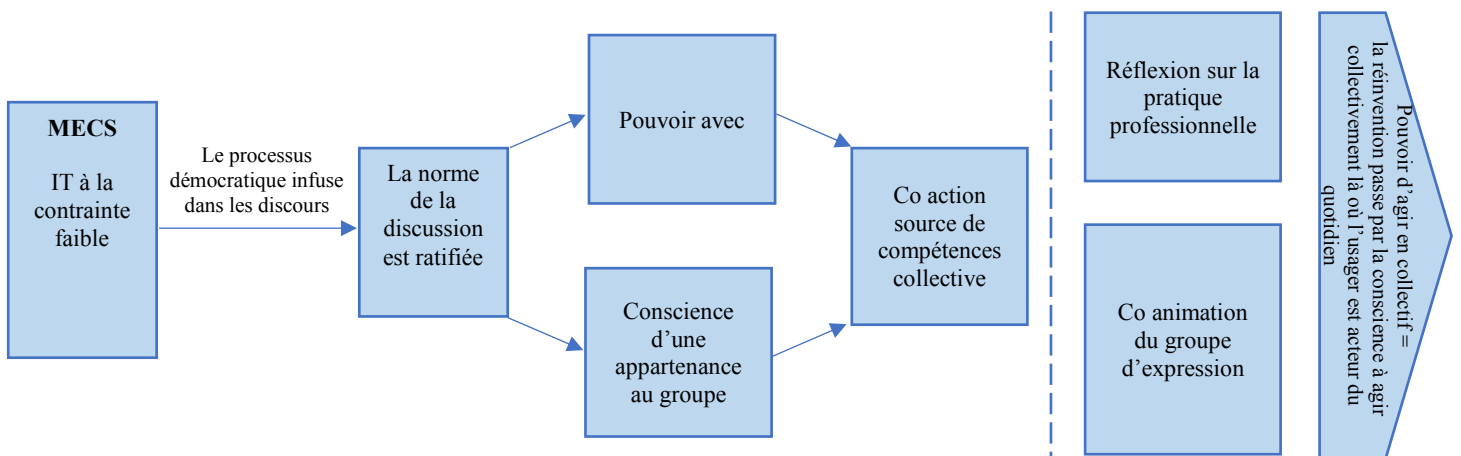


Figure 35 : Principales évolutions du processus d'expression en MECS

2.2.4 Synthèse des trois variations présentées

Chaque cas présenté est caractérisé par un niveau de contrainte directement lié au projet qui justifie l'existence même de l'institution. De ce niveau de contrainte, dépend la place laissée au processus démocratique, la difficulté ou non à ratifier la norme discursive, l'adaptation des usagers ou des professionnels ou encore les techniques auxquelles peut recourir le gestionnaire pour faciliter l'émergence de pratiques innovantes. Ainsi au CEF, la contrainte se diffuse dans les actes de la vie quotidienne et donc dans l'espace réservé à l'expression. Les adolescents accueillis, présentant par définition des difficultés d'intégration de la règle, ne maîtrisent pas

d'emblée la norme discursive. Cette incompréhension les conduit plus souvent que d'autres à adopter des postures relevant d'adaptations secondaires que le professionnel à tendance à réprimer par le recours au pouvoir coercitif qui implique un retour fréquent au cadre primaire de l'institution. Dans ces circonstances, la répétition de l'expérience peut au mieux garantir l'apprentissage de savoir-faire combinés à des savoir-être. Sous la contrainte, cette combinaison aura peu de chance de se transformer en compétences durables. Dans ces circonstances, le gestionnaire doit faire preuve d'inventivité pour promouvoir des types d'actions (formations, ateliers expérientiels, ...) qui amènent les professionnels à la prise de conscience de la pratique professionnelle et permet aux usagers d'appréhender leurs droits et devoirs dans un environnement démocratique. La contrainte au SAMIE est caractérisée par l'impossibilité pour l'institution d'agir directement sur le contexte. Ainsi, même si les acteurs affichent des prédispositions au dialogue attestant de leurs compétences en matière sociale, la frustration de ne pas se sentir suffisamment considérés, débouche sur du conflit. Si ces réactions conduisent dans un premier temps les professionnels à se retrancher derrière le projet de l'institution, l'innovation et l'essai de nouvelles modalités d'échange (sans doute favorisées par une gestion pro active mais aussi par la jeunesse de cette institution née en 2015) permettent aux acteurs de co construire le quotidien. La répétition de l'expérience améliore le niveau de confiance et renforce les CPS. La limite du processus démocratique vient cependant du fait que le pouvoir d'agir n'a d'impact que sur le quotidien et reste peu efficace sur le contexte administratif qui conditionne les prises en charge. Enfin, notre dernier cas, la MECS adolescents, présente une variation intéressante en ce qu'elle intègre le processus démocratique dans son projet initial. La pratique est ancrée dans l'histoire institutionnelle. Le discours démocratique se retrouve dans le verbatim des mineurs qui se projettent dans le rôle que l'instance leur confère. La co animation témoigne d'un pouvoir d'agir collectif qui fait sens et renforce des compétences transposables dans d'autres situations. La limite de l'exercice réside là aussi dans la quasi impossibilité pour les mineurs d'agir sur le contexte du placement ou de l'institution. Nous présentons cette synthèse dans le tableau ci-après :

Tableau 8 : Synthèse des variations présentées dans l'étude de cas

	Équilibre entre contrainte dans l'espace d'expression	Intégration de la norme discursive	Adaptation au processus participatif	Effets du processus démocratique	Actions à mener / techniques de gestion qui facilite l'organisation du processus démocratique	Limites du processus démocratique
CEF	La contrainte liée aux missions de l'institution infuse dans l'espace de d'expression	Non	Adaptations secondaires qui nécessitent des retours réguliers au cadre primaire de l'expression par le recours au pouvoir coercitif	La répétition de l'expérience aide à l'apprentissage de savoirs (être, faire) mais ne laisse pas émerger de compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Formation et groupes de réflexion sur la pratique professionnelle - Appréhension des droits et devoirs de l'usager - Constitution de groupes ad 'hoc permettant de préparer les groupes d'expression - Planification d'une organisation régulière fixant des repères aux acteurs - Attention à porter sur l'organisation spatiale - Nomination de délégués - Participation libre 	La contrainte qui légitime l'existence même de l'institution irrigue tous les espaces d'interaction. Le processus démocratique ne peut se décréter. Il laisse peu de latitude aux acteurs d'agir sur le projet. Le soin apporté à son organisation conjugué à la répétition de l'exercice peut favoriser l'émergence de compétences nouvelles.
SAMIE	La contrainte pèse sur l'espace d'expression et se manifeste par une impossibilité d'agir sur le contexte	Apprentissage de la norme	L'apprentissage de la norme mène au conflit constructif	Le processus démocratique est premier à l'émergence de CPS qui se renforcent avec l'expérience La confiance au projet de l'institution s'accroît qui favorise l'expérimentation du pouvoir d'agir ensemble	<ul style="list-style-type: none"> - Réflexion sur l'innovation dans la pratique de l'expression - Appréhension des droits et devoirs de l'usager - Constitution de binômes d'animation (Directeur / CSE / Educateur) - Constitution de groupes ad 'hoc permettant de préparer l'instance et d'expliquer les décisions prises 	L'apprentissage du processus démocratique est premier à l'émergence de compétences. S'il renforce la confiance des acteurs dans le projet de l'institution, il peut aussi créer de la désillusion au regard du peu d'influence sur le contexte qui contraint le projet
MECS	Le processus démocratique initié dans l'espace d'expression efface la contrainte	Oui	Les acteurs, professionnels et usagers ont un rôle à jouer dans l'institution, dans une forme de co action	Le processus démocratique inscrit dans le projet de l'institution infuse dans le discours quotidien des acteurs qui usent d'un pouvoir d'agir collectif	<ul style="list-style-type: none"> - Réflexion régulière sur les pratiques pour innover - Organiser la co animation par les usagers dans un esprit contributif au projet 	Le processus démocratique est une pratique usuelle que chaque acteur peut transposer dans le futur. La co action favorise une conscience de son appartenance au collectif et du rôle de chacun au cœur du projet

2.3 Des réponses à nos questions de recherche

Après avoir présenté notre géométrie des concepts puis trois variations de cas tirées de nos observations, nous sommes maintenant en mesure d'apporter des réponses à notre questionnement de recherche.

Comment gérer le processus démocratique soutenant l'expression des usagers en institutions totales pour qu'il soit un espace d'apprentissage et de renforcement de compétences partagées avec les professionnels ?

Les associations qu'elles assurent ou non la gestion d'IT, ont la responsabilité d'éduquer les citoyens en leur inculquant des dispositions civiques et en leur enseignant les compétences nécessaires à l'action politique (Fung, 2003). Ainsi, lorsqu'il est promu, le processus démocratique est de nature à favoriser un apprentissage nécessaire à l'acquisition et à la transformation de compétences sociales, émotionnelles et cognitives partagées par les usagers et les professionnels. En cela, le processus démocratique est premier à l'apprentissage de compétences nouvelles. Toutefois, nos entretiens ont permis d'établir qu'un socle de compétences prioritairement sociales et émotionnelles existe bel et bien tant chez les usagers que les professionnels. Les notions de savoir-être sont souvent mises en avant chez les adolescents. Ce socle de compétences facilite l'intégration de la norme chère à Habermas pour l'organisation de l'espace discursif. Il apparaît cependant primordial d'aider les adolescents à comprendre par eux même, au travers d'ateliers expérientiels, quels sont leurs droits et leurs devoirs. Sans cela, le risque de contraindre à la norme sociale constitue un frein au processus démocratique. Chez les animateurs, la notion de compétence est associée à leur propre capacité et à celle des autres acteurs à atteindre des objectifs d'appropriation de l'exercice participatif. La conscience d'un processus de renforcement et d'acquisition de ces compétences au travers de l'expérience est évoquée à plusieurs reprises. Les animateurs évoquent un objectif de co organisation du processus de participation propre au fonctionnement démocratique. Dans notre cadre de recherche, nous appréhendons le groupe d'expression comme un processus cognitif au cours duquel l'expérience d'apprentissage transforme les perspectives initiales qui deviennent utiles pour la réalisation d'actions futures (Duchesne, 2010). Le questionnement régulier sur la pratique professionnelle apparaît comme un incontournable à la transformation de ces perspectives initiales. Par cette remise en question formative, la démarche de réinvention ainsi entamée, nourrit le capital de compétences des individus puis du collectif qui acquiert peu à peu la conscience d'un pouvoir d'agir ensemble. Au fil de l'expérience, les usagers comme les professionnels dépassent leur statut traditionnel pour gagner en autonomie de gestion. « La délibération produit le changement de point de vue d'au moins quelques participants, ou le cas échéant de l'intensité et de la conviction avec lesquelles ces participants tiennent à leur opinion, même si elle reste inchangée » (Mansbridge et al., 2011 ; p. 64). Le développement des compétences est de fait une « pratique dialogique de reconstruction continue de l'activité organisée ... menée par les acteurs directement ou indirectement concernés. Les acteurs ne fonctionnent ni de manière individualiste, ni de manière unifiée. Le collectif n'exprime pas une « voix unique », voix d'un sujet individuel ou unisson d'un groupe, mais une pluralité de voix se répondant les unes aux autres, dans un échange dynamique entre acteurs porteurs de points de

vue distincts sur l'activité » (Lorino, 2014 ; p. 213). En cela, le processus [de gestion] engendré par la pratique des groupes d'expression, produit des compétences cognitives par l'apport d'informations nouvelles et réalistes (Le Boterf, 2008) sur le quotidien des usagers. L'implication dans le processus participatif, contribue à résoudre le problème de l'inégalité politique en favorisant une indispensable confiance entre professionnels et participants (Mosley, 2015) qui forment le collectif. La confiance est un élément central de l'engagement civique volontaire et des activités sociales réciproques, qui constituent la base d'une démocratie forte (Fukuyama, 1995 ; Putnam, 2001). L'une des manières de gagner la confiance des usagers, « consiste justement à prêter une attention à l'interaction avec eux (le processus) et à leur offrir des avantages tangibles, ou des résultats » (Mosley et al., 2013 ; p. 141). En cohérence, le collectif fait l'apprentissage du « savoir coopérer, du pouvoir coopérer, du vouloir coopérer et du faire progresser » (Le Boterf, 2008 ; p. 100) qui transforment les pratiques et réinventent l'organisation. La capacité de réinvention est alors identifiée comme une compétence organisationnelle.

En quoi les compétences acquises dans la gestion du processus démocratique favorisent l'émergence de l'institution réinventive ?

Par une lecture processuelle, nous avons fait lien entre des contextes différents débouchant sur des cadrages qui transformés par les interactions, réalisent la difficile gestion du processus démocratique dans le quotidien des IT. Comme un écho à la théorie de l'apprentissage transformationnel, l'approche longitudinale et multi sites de notre recherche nous a permis de mettre en évidence la « plasticité et la vulnérabilité des situations sociales produites par la capacité pratique des participants à s'adapter en temps réel à ce qu'ils ressentent » (Vollmer, 2013 ; p. 34). Si nos observations confirment que l'injonction au processus démocratique est possible en IT, son effectivité ne se décrète pas. En effet, « la délibération n'est pas un dialogue quelconque. Dans l'idéal, « la délibération démocratique rejette le pouvoir coercitif hors du processus qui conduit à la décision. Sa tâche centrale est l'échange mutuel d'arguments. Idéalement, les participants à la délibération sont engagés, avec un respect mutuel, en tant que citoyens libres et égaux, dans la recherche des termes équitables d'une coopération. Ces termes peuvent inclure la reconnaissance et la poursuite des intérêts particuliers et certaines formes de négociation, sous contrainte des idéaux démocratiques et délibératifs de respect mutuel, d'égalité, de réciprocité, d'échange mutuel d'arguments, de quête d'équité et d'absence de pouvoir coercitif » (Mansbridge et al., 2011 ; p. 81). Comme nos variations l'ont montré, l'idéal démocratique reste contraint par la nature même du projet des différentes IT. Plus la contrainte

est forte et plus elle se diffuse dans le quotidien de l'institution, rendant toujours plus fragile la continuité du processus démocratique. La mission coercitive de l'institution, l'incapacité à influencer sur le contexte institutionnel sont autant de points de vigilance qui doivent attirer l'attention du gestionnaire. Dans sa définition Folletienne, le gestionnaire doit donc se considérer comme un « créateur de possibles » qui garantit les conditions de l'organisation du processus démocratique. À ce titre, il lui revient d'impulser une dynamique de réflexion formative sur la pratique professionnelle et le sens de l'expression des usagers, de veiller aux conditions matérielles de l'organisation des instances (planification, disposition des lieux d'échange, régularité des expériences, organisation de groupes ad hoc permettant de préparer la revendication ou d'expliquer la décision, ...). En d'autres termes il doit convaincre du bien-fondé de la démarche plutôt que de contraindre par le projet. Lorsque cette attention particulière est repérée, le processus démocratique transparait dans le discours quotidien des adolescents qui accordent leur confiance à l'institution. À ce stade, il n'apparaît plus nécessaire de rendre la participation obligatoire au groupe d'expression. La liberté de contribuer doit être privilégié pour une meilleure prise de conscience des usagers dans leur capacité de contribuer au projet. Ce travail incite à une réflexion sur le pouvoir d'agir et de contribuer ensemble, rendu possible pour des acteurs compétents qui dans la réflexion et l'expérience répétée, trouvent l'opportunité de s'influencer mutuellement pour la réinvention de l'institution. « L'influence interactive rend possible le développement du pouvoir d'agir avec l'autre » (Follet *in* Héon et *al.*, 2015 ; p. 373). Basée sur l'expérience, l'ambition des dirigeants de faire de l'expression des usagers une valeur associative, se traduit par des réussites d'intensités variables, en fonction de la contrainte, liées aux objectifs assignés à l'institution par la société. Cette difficile gestion du quotidien des institutions, invite à l'accroissement du capital de compétences par l'emploi de boucles essayer-erreur qui favorisent à l'usage, une responsabilité plus grande chez les usagers et les professionnels. « La responsabilisation peut renvoyer au droit de contrôle des individus comme clients, usagers ou citoyens et à l'obligation pour les institutions et professionnels de leur rendre des comptes ; elle définit alors un nouveau droit (et pouvoir) ... La prise en compte de la dimension individuelle de l'émancipation et des différentes formes de pouvoir, notamment du pouvoir sur » (Bacqué, 2015 ; p. 51) répond à la mission supra qui justifie l'existence de l'institution, c'est à dire garantir à l'utilisateur l'accession à la citoyenneté comme forme d'émancipation. En cela l'IT devient IR au travers d'une définition commune de sa pratique démocratique, laquelle donne sens à l'action des acteurs en les incitant à collaborer davantage vers un pouvoir d'agir ensemble. Ce mécanisme repose sur un principe d'identification de l'individu aux valeurs de l'institution qui invitent les acteurs à adopter des raisonnements qui

vont au-delà d'une forme d'esprit critique. En écho aux recommandations de Follet qui encouragent les pratiques concrètes s'appuyant sur un système fondé sur la démocratie et le bon sens, nous considérons que les actions même minimales, en faveur d'un pouvoir d'agir avec l'autre plutôt que celle initiées pour un pouvoir sur, constituent des séquences de gestion appropriées à l'exercice de réinvention. « C'est l'autorité légitime qui découle de la coordination, et non pas la coordination qui découle de l'autorité ... L'autorité légitime est l'entrelacement de toutes les expériences concernées. » (Follet *in* Héon et al., 2015 ; p. 331).

2.4 Trois niveaux d'apport en gestion

Nos trois exemples renvoient chaque fois à la notion du pouvoir d'agir et à sa gestion dans un processus de réinvention. Les modalités de cette gestion varient principalement en fonction du niveau de contrainte de l'IT qui peut se percevoir au travers des interactions ou des entretiens avec les acteurs de l'institution. Les directions multiples que prend le processus démocratique, qu'elles marquent une avancée ou un recul, dépendent de la perception du niveau de contrainte par les usagers et/ou les professionnels. Les pratiques et les discours sur cette perception varient également selon que l'organisation de ce processus soutenu est régulièrement questionnée pour devenir innovante. Lorsque le collectif parvient à s'extraire du cadre primaire de l'IT, les compétences nécessaires au pouvoir d'agir croissent au fil des expériences. Pour rendre compte de cette évolution, le temps long de l'observation apparaît déterminant.

	2017	2018	2019	
CEF	Le projet garanti la tenue de l'instance – La répétition des exercices aide à l'apprentissage de compétences sociales et de gestion des émotions => savoir être.	L'organisation des groupes d'expression se transforme peu à peu avec une organisation dans un lieu différent, en intégrant la possibilité de ne pas participer => savoirs faire.	Émergence d'instances nouvelles (groupe ad 'hoc). Réflexion éducative sur la posture et le sens d'une approche bienveillante facilitant l'émergence à venir de compétences cognitives.	Institution ré inventive
MNA	Le cadre légal oblige à la tenue d'une instance de participation qui permet avant tout de donner de l'information sur le projet. Les compétences mobilisées sont sociales => savoir être.	Les compétences émotionnelles s'expérimentent par le conflit qui pousse à la réflexion sur l'adaptabilité du projet => savoir-faire.	Co construction du projet de l'IT rendue possible par l'apprentissage de compétences cognitives sur la participation des usagers. Cadre légal contraint mais capacité d'agir au quotidien.	
MECS	Les compétences sociales et émotionnelles sont intégrées au projet de l'établissement => savoir être + savoir-faire en matière d'organisation de la participation.	La réflexion initiée sur la participation conduit à s'interroger sur l'organisation du groupe d'expression : participation des parents, implication des éducateurs.	Co production de sens au travers de l'animation du groupe d'expression par les usagers. Les usagers acquièrent des possibilités d'action sur le projet.	

Ce temps long donne à voir un apprentissage commun aux usagers et aux personnels qui est le fruit d'une répétition de l'expérience et d'une réflexion sur les pratiques. La recherche action alimente la réflexion qui suscite l'innovation dans l'organisation des groupes d'expression. Cette innovation est essentielle aux acteurs pour appréhender l'interaction sous une forme de pouvoir d'agir coactif.

2.4.1 Gestion du processus démocratique et de l'IT dans l'interaction

L'ambivalence entre processus démocratique et IT apparaît comme un premier questionnement au chercheur en gestion comme au professionnel à qui incombe la responsabilité de diriger l'institution. En cela, le groupe d'expression peut être considéré comme un espace de gestion qui équipe des relations largement dissymétriques entre administrateurs, professionnels et usagers. Au service des premiers, il aide à développer une action coordonnée qui progressivement, associe professionnels et usagers, les uns pour s'interroger sur le sens de la mission éducative, les autres pour faire l'expérimentation de leurs droits et de leurs devoirs dans un système participatif. Les outils de gestion mobilisés dans les espaces facilitent l'expérimentation et l'innovation, devenant des « instruments habilitants permettant le développement du pouvoir d'agir » (Gilbert, 2016 ; p. 251) collectif. Le groupe d'expression prend la forme d'une structure sociale qui agence l'activité collective (prendre part et contribuer à l'expression) en distribuant les rôles, en coordonnant et en contrôlant les opérations (animation et règles du débat). Ces apprentissages développent les compétences qui renforcent le processus démocratique et légitime le projet de l'institution aux yeux de ceux qui y prennent part. Ainsi, « plutôt que collective, la compétence est organisationnelle et met en jeu le collectif d'acteurs situé dans le cadre organisationnel » (Lorino, 2014 ; p. 209). Nous parlons cependant d'un effort permanent dans lequel contrainte et processus démocratique se font concurrence. La crédibilité des interactions dépend en effet du niveau de confiance que chacun a en celui qui lui fait face. C'est cette confiance qui demande à être éprouvée dans l'expérimentation.

2.4.2 Gestion du processus démocratique permettant de répondre à la contradiction

Dans cette recherche action et notamment au travers de nos échanges avec les dirigeants de la Sauvegarde, nous avons identifié le projet associatif comme constitutif d'un capital social porteur de valeurs, prenant pied dans le présent et transmissible dans le futur. La participation au sein des groupes d'expression est admise comme porteuse de changements visant à consolider ce capital, tout en le développant, en augmentant la prise en compte et la qualité de l'accueil des

usagers. Le gestionnaire de l'institution gagne à s'appuyer sur des valeurs fortes du projet associatif pour ancrer sa gestion au quotidien. En théorisant son action au bénéfice du processus démocratique, comme facilitateur d'expérimentations, il inscrit les changements initiés par des pratiques novatrices dans une logique d'action qui poussent à la cohésion au cœur du collectif. Par cette gestion dynamique, il permet à chacun, usager et professionnel de s'identifier à un rôle d'acteur en capacité d'agir. Cette gestion vertueuse n'empêche pas cependant la confrontation au contexte institutionnel sur lequel il n'est pas toujours possible d'agir. Elle demande donc d'être régulièrement interrogée, expliquée et débattue pour éviter de succomber à la tentation d'un retour au pouvoir hiérarchique à même de répondre dans un premier temps et en apparence aux obligations légales de l'institution. En cela, la pratique généralisée de l'exercice, telle que la recommande certains auteurs comme Jeager (2017), est aussi une réponse au droit fondamental d'expression qui, sauf décision de l'autorité judiciaire, ne peut être ignorée. Les groupes d'expression appréhendés comme des espaces de gestion, visent à la performance par un ensemble de modes opératoires. Ce « faire », véhicule un « savoir », des croyances, des valeurs, des normes, des représentations sociales (Gilbert, 2016), qui nourrissent le questionnement associatif. Une participation accrue notamment des administrateurs au cœur des groupes d'expression, initiée par une gestion consciente et renouvelée, est appréhendée comme une évolution souhaitable mais maîtrisée, d'un projet associatif qui tend vers plus de démocratie, c'est à dire plus de capacités à la réinvention. Cette volonté, née de la réflexion des dirigeants associatifs (administrateurs et cadres) interrogée par notre recherche action et guidée par notre intervention, apparaît souhaitable dans la mesure où les processus participatifs renforcent la compétitivité des organisations et améliorent les chances de survie organisationnelle (Guo et *al.*, 2010). Ces compétences organisationnelles augmentent la part de ce que l'association sait faire ce qui légitime son existence auprès des pouvoirs publics.

2.4.3 Gestion de l'apprentissage des compétences au cœur de la contrainte

Les organisations à but non lucratif qui entretiennent une communication continue avec les usagers peuvent être en mesure d'identifier les défis dans l'environnement local plus tôt, tout en défendant les intérêts des usagers. Elles peuvent ainsi renforcer leur crédibilité auprès des pouvoirs publics (Mosley, 2015) et fonder leur légitimité sur la connaissance expérientielle des besoins sociétaux par les enseignements tirés dans les groupes d'expression. Les dirigeants deviennent ainsi des « raccourcis » efficaces entre les usagers et les autorités de contrôle appelées à faire évoluer les politiques publiques (Mosley, 2015). L'étude de cas illustrative des trois IT

présentées nous a ainsi permis de vérifier la réalité du lien entre l'évolution dans la pratique quotidienne des prises en charge soumises aux contraintes de l'environnement et le développement des compétences de l'organisation associative. Ce développement des compétences observé à différents degrés rappelle que la pratique exige que soient remplies des conditions de type cognitif (langage commun), politique (équilibre des pouvoirs), managérial (pas de focalisation sur la responsabilisation individuelle), éthique (ouverture au point de vue de l'autre, volonté de coopération, communication sincère, engagement) et organisationnel (disponibilité des acteurs pour prendre du recul dans le cadre de communautés, délégation de pouvoirs d'interprétation et d'action significatifs, pour concevoir et tester des transformations de l'activité) (Lorino, 2014 ; p. 217). Ce travail nécessite une adaptation permanente au cadre d'interaction sous une forme apparente de compétences cognitives et sociales qui s'actualisent. Ainsi, l'adulte donne sens à l'expérience d'apprentissage en transformant ses perspectives initiales (Duchesne, 2010) tandis que les usagers prennent conscience de leur pouvoir d'action dans un cadre délibératif. Si les compétences sont sociales, le processus d'apprentissage est quant à lui cognitif. Il ne peut donc se résoudre à la seule injonction de respect du cadre qui confère à une adaptabilité de façade faite d'adaptations variées au sens Goffmanien. C'est dans l'expérimentation que l'individu modifie ses anciens points de vue, ses valeurs ou ses croyances à la lumière des nouvelles perspectives proposées par l'espace d'apprentissage que constituent les groupes d'expression. Il « tire ainsi partie de l'interrelation entre la démarche de réflexion critique et la dimension affective de l'apprentissage qui lui donnent accès à des éléments essentiels en capacité de produire une réflexion en profondeur » (Duchesne, 2010 ; p. 42). En acceptant d'être remise en cause dans l'exercice d'expression collective, l'institution, crée des espaces de délibération qui peuvent contribuer à la réinvention au sens de Scott. Le collectif devient capable d'agir et de réussir avec compétence, en favorisant l'apprentissage de pratiques professionnelles pertinentes qui mobilisent une combinatoire appropriée de ressources, savoirs, savoir-faire, comportements, modes de raisonnement, se référant au domaine de l'action (Le Boterf, 2008). Cette combinatoire donne du sens à l'action au travers d'un agir communicationnel perceptible entre les acteurs. La gestion du processus démocratique favorise l'apprentissage de savoir-faire et de compétences qui combinés, influent sur l'organisation quotidienne du projet de l'IT et contribuent à la mission d'émancipation et d'appropriation de la citoyenneté.

2.5 Une gestion du pouvoir d'agir cohérente pour l'apprentissage de compétences dans un processus démocratique qui reste fragile en milieu contraint

Les relations de pouvoir sont consubstantielles aux règles de l'organisation. Considérer la possibilité d'annihiler tous rapports de pouvoir, alors même qu'usagers et professionnels sont contraints les uns par les attentes des autorités ayant décidé le placement et les autres par la relation de subordination à leur employeur, apparaît peu réaliste. Mansbridge (2011 ; p 16) citant Foucault, rappelle par ailleurs que « tout être humain est constitué par les relations de pouvoir, y compris les relations de pouvoir coercitif, et en même temps exerce un pouvoir coercitif sur les autres, l'absence de pouvoir coercitif est un idéal régulateur, impossible à atteindre mais pouvant servir dans de nombreuses circonstances comme un critère permettant d'évaluer les pratiques ». L'animation du pouvoir d'agir ensemble pour Follet est un élément central de l'action du gestionnaire. Le règlement des conflits ne doit pas s'aborder par le renvoi au projet de l'institution ou par le recours au lien de subordination mais plutôt par le recours à une interaction qui favorise la co construction d'un processus d'expression dont les règles sont ratifiées par tous. En cela, Follet prône une loi de la situation fondée sur des recommandations pratiques, démocratiques et de bon sens. Follet parle d'un processus qui sert à unifier. « Le succès de chaque homme en affaires dépend en grande partie, je crois, de sa capacité à apprendre quelque chose de ce processus, qui n'est ni soumission, ni domination, mais l'apprentissage de chaque homme à mailler son travail avec celui de tout autre dans un esprit de coopération, en comprenant les méthodes de coopération. » (Follet *in* Héon *et al.*, 2015 ; p. 325). Pour paraphraser Drucker s'intéressant aux théories de Follet, nous relevons que les dirigeants des institutions doivent se poser la question du « pourquoi » plutôt que le « comment ». « Ce qui frappe sans doute, chez Follett, c'est son pragmatisme teinté d'idéalisme. Follett interroge sur la fusion de ce qu'il faut faire et de *ce* qu'il faudrait faire : cette tension entre cette inclination pragmatique et cette visée idéaliste. » (Groutel, 2011). Ce que nous apprend la gestion Follettienne, c'est que l'apprentissage de la gestion du pouvoir s'aborde avec l'autre dans un fonctionnement co actif. Ainsi, lorsque les mineurs du CEF réclament plus de préparation des groupes d'expression pour être davantage entendus, lorsque les MNA s'emportent dans une discussion dont ils savent que les règles sont garanties par le projet institutionnel ou lorsque des adolescents de MECS s'impliquent dans le fonctionnement de l'institution, ce sont autant de témoignages de l'instinct démocratique présent au cœur des IT. En retour, les dirigeants qui évaluent les fonctionnements puis les ré inventent par tâtonnements, convergent vers une combinaison politique et de fluidité organisationnelle (Groutel, 2014). En faisant ces choix de remise en cause des fonctionnements établis, le projet de l'institution tel qu'il a été pensé par les dirigeants ne disparaît pas mais il intègre peu à peu

« une transformation des relations entre les individus et les institutions, entre le collectif et les institutions ; ce qui nécessite de se confronter avec les pratiques de gouvernement et avec leurs contradictions » (Bacqué et *al*, 2015 ; p. 53). Dans ce travail de thèse, l'une des conséquences de la recherche action / intervention est d'avoir favorisé une interaction critique des fonctionnements quotidiens entre administrateurs et cadres de l'association. Ces temps d'échange conduisent à transformer l'espace de gestion par l'accroissement de compétences qui naissent et nourrissent le processus démocratique liant les individus et l'organisation. Cette transformation progressive incite les individus à se responsabiliser davantage et à jouer un rôle dans l'innovation pour l'organisation. Cette responsabilité implique la volonté de prendre en considération des individus dans un rapport plus égalitaire se dégageant du paternalisme ou de la victimisation.

Dans notre démonstration, nous n'avons pas l'ambition de faire la part belle aux associations ou aux gestionnaires des institutions. Nous ne souhaitons pas non plus rendre compte d'un modèle idyllique qu'il suffirait d'appliquer à toutes institutions. La réalité apparaît souvent bien plus complexe et aussi diverse que les contextes sont évolutifs. Dans un processus d'*empowerment*, il est recommandé de ne pas perdre de vue les rapports inégaux entre reclus et personnels que Goffman ne loge pas à la même enseigne. Feindre de nier cette inégalité consisterait « à renvoyer aux seuls individus la responsabilité morale de leur situation. Responsabilité et autonomie définissent alors une nouvelle technologie du social, visant à faire intégrer de nouvelles contraintes par les individus » (Bacqué et *al.*, 2015 ; p.50). L'usage d'une échelle de la participation adaptée par Hart (1992) aux mineurs met en évidence le décalage existant entre l'utilisateur compétent pouvant agir sur lui-même et l'utilisateur trop jeune pour prendre part aux décisions les plus importantes, même celles qui le concernent directement. Nos observations rendent compte de cette difficulté pour les usagers à peser réellement sur le projet de l'institution au-delà du quotidien. Ainsi, il subsiste une tension. Entre d'un côté, le projet de l'institution qui vise à permettre aux usagers d'intégrer et d'internaliser ses défaillances à la faveur d'un travail psychologique qui permet de reconstruire l'estime de soi et celui de considérer les usagers comme acteurs de l'organisation, titulaires de savoir être et de savoir-faire. Lorsque ces derniers sont reconnus comme tel, l'image d'utilisateur compétent prend le pas sur celle d'inadaptés aux règles de la société souvent véhiculée avant l'entrée dans l'institution. Or, Bacqué rappelle que le rapport au savoir est une forme de pouvoir. « La démarche d'*empowerment* dans le travail social reste une relation établie par des professionnels, le plus souvent à leur initiative. » (Bacqué et *al*, 2015 ; p. 51). Il nous apparaît donc indispensable de considérer la relation de pouvoir

comme constitutive de la relation d'*empowerment* pour être justement questionnée par les dirigeants et les professionnels de l'organisation. Ce regard porté sur le processus d'*empowerment* et du pouvoir d'agir avec facilité par un fonctionnement démocratique, pose indubitablement la question du rapport entre métiers du social et missions du travailleur social. En effet, l'organisation de groupes d'expression ne peut avoir pour seul but de faire adhérer usagers et professionnels au projet de l'institution. Le but que porte l'institution ré inventive réside dans l'engagement civique source d'émancipation que chacun pourra après un long apprentissage, cultiver à la lueur des compétences acquises.

Même dans l'IT, la personne humaine est toujours considérée comme une fin en soi. Goffman (1961, p. 123) rappelle qu'il s'agit d'un « principe d'humanité qui fait, par définition, partie de la responsabilité de l'institution et c'est là une des garanties que l'institution est censée assurer au reclus en échange de sa liberté ». Si ce principe d'humanité a toutes les chances de conduire à la bienveillance et à la compassion des travailleurs sociaux, il ne prémunit pas d'une forme de défiance vis à vis du processus participatif axé sur le pouvoir d'agir qui induit de co construire avec l'autre. C'est du moins ce que nous rappelle les constatations de Jeager (2017) dissociant les situations à la portée des usagers de celles réservées à la gestion des adultes. Or, le cadre légal contemporain qui a pour ambition de rénover l'action sociale enjoint les professionnels à placer l'utilisateur au cœur du dispositif. Il doit être en capacité de dire ses attentes, de co construire la carte de ses propres besoins, pour qu'une réponse faite de sens soit mise au travail. C'est précisément ce qu'induit un processus d'*empowerment* commandant que la « relation du travailleur social à son client ... repose alors sur une collaboration, une alliance dans une réciprocité d'efforts, d'idées, de ressources et de respect. L'utilisateur devient le moteur premier du changement, un acteur engagé dans un processus personnel et interpersonnel de construction de pouvoir d'agir qui nécessite capacité de prise d'initiative et estime de soi ». (Bacqué et al, 2015 ; p. 41). Les groupes d'expression que nous avons mis en avant au cours de cette recherche ont pour cela vocation à former l'utilisateur à prendre part à la discussion. Cela en défendant son point de vue, à contribuer et à innover dans le cadre du projet de l'institution ré inventive et par la poly compétence acquise au plan social, cognitif, émotionnel, à bénéficier du statut de citoyen à part entière. Cet objectif ne peut être atteint qu'à la condition que le gestionnaire endosse le rôle de celui qui crée les conditions favorables de la coopération. Refuser à l'utilisateur le droit à cette co action, c'est prendre le risque que « sa libération ait pour effet de lui faire quitter les sommets de son petit monde pour le renvoyer aux bas-fonds d'un univers plus vaste. Ajoutons que même s'il revient à la communauté des gens libres, le reclus n'y jouit pas toujours d'une liberté sans limite » (Goffman,

1961 ; p. 119). L'émancipation que confère la qualité de citoyen doit avoir pour ambition d'aller au-delà d'une « structure matérielle, discursive ou symbolique à travers laquelle les membres volontaires cherchent activement à cultiver une nouvelle identité sociale, un nouveau rôle ou statut ... interprété positivement comme un processus de réinvention, d'auto-amélioration ou de transformation. Il est atteint non seulement par l'enseignement formel d'une rhétorique institutionnelle, mais aussi par les mécanismes de régulation performative dans le contexte d'interaction d'une culture carcérale » (Scott, 2010 ; p. 227). Le processus démocratique qui favorise l'augmentation du capital de compétences de l'organisation, nourrit l'ambition de laisser les usagers comme les professionnels, contribuer au projet commun en recourant s'il le faut au désaccord. Le conflit permet de rééquilibrer un pouvoir co actif, dès qu'il y a déséquilibre en faveur d'un usage du pouvoir coercitif, lequel se borne aux limites du cadre primaire. À défaut la gestion peut conduire à un formatage par la rhétorique institutionnelle et/ou par des régulations performatives des pairs qui ont pour effet de cantonner l'individu dans des cadres résolument statiques ou de légitimer les raisons qui s'opposent à un recours naturel au processus démocratique. Ces pratiques ont pour fonction unique de répondre aux exigences du projet de l'IT qui justifie le recours à un pouvoir sur l'autre. L'IR, requiert que le sens de l'action soit compris et partagé afin que le capital de compétences acquises et transformées, soit mobilisable et transférable à d'autres situations que celles qui font le quotidien de l'institution. Les dimensions sociales et collectives doivent prédominer sur les « démarches thérapeutiques ou de responsabilisation individuelle ... pour que l'*empowerment* puisse être plus qu'une méthode de développement ou d'adaptation et de responsabilisation des individus et reste un projet d'émancipation ... se posent à la fois la question de l'intégration et celle du dépassement des individus et des groupes dans une perspective politique » (Bacqué et *al.*, 2015 ; p. 144). En optant pour une capacité d'émancipation plutôt qu'une recherche de conformité au système institutionnel par l'intégration de ses règles, notre positionnement peut être qualifié de socio libéral. Nous pensons en effet comme Bacqué (2015 ; p. 143) que le rôle de l'institution ré inventive est de mettre davantage l'accent sur « l'individu citoyen, détenteur d'un capital social » partagé par les citoyens d'une même société grâce au « ... développement des capacités d'actions individuelles reposant sur une capacité à faire des choix rationnels, utiles, effectifs ou intentionnels ... Les approches sociales-libérales ne visent pas non plus à transformer le système en profondeur ou à remettre en cause la prévalence du marché et de ses normes : elles cherchent à adapter le terrain de jeux pour permettre aux agents de faire des choix effectifs ».

Pour faire de l'émancipation des acteurs et notamment des usagers, une priorité dans la pratique professionnelle, l'animateur / gestionnaire doit avoir à cœur de coordonner et d'associer dans les décisions qui transforment le projet de l'institution pour lequel la capacité d'adaptation devient une compétence organisationnelle. Les échanges qu'ont occasionné cette recherche action, les groupes de travail ou de préparation aux groupes d'expression initiés ici ou là, sont autant d'espaces qui favorisent le partage et la compréhension du sens. Notre recherche cantonnée à une seule et unique association ne peut nier cette diversité d'objectifs et de buts qui nourrissent le contexte associatif. Pourtant il nous semble que demeure la responsabilité du dirigeant de montrer la voie vers l'idéal démocratique de l'organisation. Le pouvoir d'agir conféré à tous les membres d'une organisation, facilite le passage du statut d'utilisateur / citoyen à part, à citoyen à part entière. Le contrôle de la bonne compréhension des objectifs par les membres de l'organisation est une responsabilité du gestionnaire. Lorsqu'il intègre l'ensemble des acteurs qu'ils soient usagers, professionnels ou dirigeants, le projet associatif (que nous abordons dans notre travail de thèse à l'exercice démocratique dans une dimension d'accession à une citoyenneté agissante et responsable), favorise la compréhension partagée de « ce qui est bon pour l'organisation, de ce qui peut être un futur désirable à explorer en commun : ceci permet une plus grande coordination au sein de l'organisation ... En résumé, le projet de l'institution intégrant un processus démocratique comme contexte de gestion ne peut être vecteur de renforcement et d'apprentissage de compétences partagées que s'il est remis en question chaque fois que nécessaire. L'organisation des conditions favorables à cette remise en cause incombent au gestionnaire. À défaut, l'accès à une citoyenneté participante et responsable qui donne sens au projet de l'institution risque de n'être qu'une façade qui au mieux correspondra à l'objectif de protection attendu par la société. Si nous parlons d'idéal, c'est que la qualité de citoyen nécessite une formation et une information processuelle à laquelle il ne peut être fixé de terme. La gestion co active du pouvoir d'agir constitue l'un des moyens nécessaires à la recherche de cet idéal qui caractérise une institution ré inventive.

Conclusion générale

1 Conclusion générale

1.1 Animer et coordonner le pouvoir d'agir ensemble sans pour autant idéaliser le processus démocratique

Notre recherche n'a pas vocation à fournir un modèle immuable pour toutes les IT, tant les initiatives peuvent être différentes d'une institution à l'autre. « Ce qu'un collectif donné est capable de faire dans une situation organisationnelle A, il ne sera peut-être pas capable de le faire dans la situation organisationnelle B » (Lorino, 2014 ; p. 210). Nous avons cherché à mettre en lumière les difficultés et les points de vigilance nécessaires à la gestion du processus démocratique en milieu contraint mais il ne nous appartient pas de dicter la conduite à tenir. L'essentiel des processus décrits résidant dans des interactions qui dépendent essentiellement du contexte nous a permis de montrer davantage comment intervenir sur les conditions qui les sous-tendent. Notre travail renvoie donc aux capacités des professionnels à offrir ces bonnes conditions d'organisation du processus démocratique en milieu contraint. De la même manière, nous ne voulons pas idéaliser le processus démocratique sans pour autant le négliger. Si comme tout idéal il est par définition inatteignable, nous apportons des éléments de réponse qui permettent, par le truchement du pouvoir d'agir collectif, de tendre à sa réussite. Cependant, nous avons démontré que les groupes d'expression peuvent être selon le niveau de contrainte du projet de l'IT, facilitateurs d'un processus démocratique qui sous-tendu par le pouvoir d'agir collectif, mène à la réinvention quotidienne des IT. La co action confère au pouvoir d'agir une force agissante qui permet de ré inventer et de grandir ensemble. De ce fait, il agit comme un transmetteur vers la ré invention. Dans cette configuration, la parole de chacun est admise et sollicitée sur les sujets du quotidien. L'acteur occupant la place $n+1$ de la hiérarchie montre la voie et conseille, en même temps qu'il accepte de faire évoluer son point de vue sur la base des observations formulées par le $n - 1$. En cela, le gestionnaire n'est pas celui qui ordonne mais celui qui crée les conditions de la participation. Les outils participatifs favorisent les apprentissages individuels et collectifs, en dépit des contextes ou des ruptures de cadres, qui contribuent à la transition vers une institution ré-inventive. Accepter la contestation en adoptant un esprit aventurier permet à l'animateur / gestionnaire d'anticiper la situation suivante en diffusant un leadership réparti dans le collectif (Follet, 1924). En cela, nous recommandons aux professionnels, par une approche humaniste, participative et non descendante, de stimuler une volonté collective d'apprentissage et de partage du sens qui dépasse la seule réponse aux besoins quotidiens des usagers. Il peut se jouer quelque chose de collectif dans l'interaction entre professionnels et usagers, si tant est qu'ils soient conscients qu'ils ne prennent pas seulement

part au processus démocratique imposé mais qu'ils font, au travers du processus, un apprentissage qui les concerne aussi. Associer au pouvoir d'agir ne signifie pas céder du terrain mais au contraire, agglomérer les volontés à la mise en œuvre de moyens adaptés à la recherche du sens. Pour une institution, se réinventer c'est expérimenter des fonctionnements innovants (co-partage par le personnel éducatif, groupes *ad' hoc* de préparation ou de clarification des débats, ...) et prendre le risque de favoriser la contestation légitime qui équilibre les pouvoirs (Mansbridge et al ;, 2011). Cette contestation plutôt qu'être crainte ou réprimée, doit conduire à une coordination multidirectionnelle et changeante comparable dans l'esprit de Follet, à un système complexe qui s'autocontrôle et se développe. Par cet exercice, l'animateur / gestionnaire progresse dans ses savoirs et acquiert des compétences qu'il met au service du projet de l'IT. L'accroissement des compétences de l'adulte influe en retour sur la perception qu'ont les usagers de leurs encadrants. La plasticité qu'acquiert l'organisation au travers de l'expérience, devient un support au renforcement et à l'émergence de compétences collectives tandis que les constats partagés favorisent la prise de décision des dirigeants associatifs. « Compétences et capacités constituent une base stable sur laquelle l'entreprise fonde son développement et ancre sa stratégie » (Rouby et al., 2004 ; p. 54). Le lien entre processus démocratique, apprentissage des compétences et réinvention réside dans le pouvoir d'agir collectif.

1.2 L'institution n'est pas un obstacle au processus démocratique

Nous pouvons retenir l'idée qu'une institution même totale ne saurait représenter un obstacle à l'expression et au processus démocratique. S'il existe une ambivalence entre les contraintes consubstantielles au projet de l'IT et le processus démocratique, les deux concepts doivent s'aborder avec le souci de l'équilibre dans la gestion quotidienne. En cela, le rôle du gestionnaire est de susciter la réflexion sur le sens de la mission éducative, de sorte que l'appétence pour le processus démocratique dépasse celle du recours facile à la contrainte. L'envie des usagers de prendre part au processus démocratique doit elle aussi être davantage suscitée que contrainte ce qui oblige à une gestion organisée et planifiée des débats, à un rendu-compte qui procure une conscience du collectif telle que nous l'avons constatée chez la plupart des jeunes : « ... *La démocratie on ne l'oblige pas... Ici personne ne pense dans sa tête que la participation est obligatoire et on participe librement ... C'est déjà être respectueux envers tout le monde et de voir pour les autres sans penser qu'à soi, ne pas dire son avis...* ». Dans les trois variations illustratives, le processus de réinvention de l'IT est palpable mais à des niveaux d'intensité différents qui varient selon le poids de la contrainte. Ce poids de la contrainte met aussi en perspective la fragilité du processus démocratique. Nous rendons compte d'apprentissages

différents d'un contexte à l'autre qui vont d'une connaissance des règles de la discussion pour le CEF, à l'expérimentation d'une forme de démocratie libérale par opposition à l'éducation autoritaire pour les MNA et jusqu'à l'expérience nouvelle d'une co-animation pour la MECS adolescents. Ces constatations nous amènent cependant à nous méfier de savoir-faire produits par la contrainte qui peut donner l'illusion d'une acquisition de compétences notamment sur le plan social et émotionnel. L'*empowerment* ne passe pas par la disparition [du projet de l'institution ou l'effacement des fonctions qu'occupent les uns et les autres dans l'organisation], mais il implique une transformation des relations entre les individus et les institutions, entre le collectif et les institutions (Bacqué, 2015 ; p. 142). Le pouvoir sur est différent du *pouvoir agir* ensemble qui s'acquiert par la mise en œuvre d'un processus démocratique construit et réfléchi, c'est à dire une capacité de réinvention, impliquant des temps de remise en question, de formation et de préparation. En ce sens, nous montrons qu'il est utile d'associer la pratique professionnelle et une démarche de recherche interventionniste qui favorise la réflexion et le changement des habitudes. Peu à peu, la gestion du processus démocratique devient partagée et concourt à réinventer le projet de l'IT vers ce qui donne du sens dans l'action du professionnel tout comme aux raisons du placement ordonné pour l'utilisateur. En cela, cette recherche est de nature à éclairer les professionnels qui se questionnent sur ce qu'ils sont *prêts à lâcher*. Un tel questionnement conduit à faire fausse route dans un processus de réinvention. Le processus démocratique est un processus de gestion premier à l'émergence de compétences qui facilitent la réinvention et la production de compétences croisées lesquelles bénéficient aux professionnels comme aux usagers. Même si le niveau de contrainte de l'IT influe sur la façon dont les CPS émergent, de petits changements gardent une influence sur la qualification des acteurs de l'IT. La gestion de l'espace d'expression conduit à une gestion du processus démocratique dans la vie ordinaire de l'IT en influant sur le contexte structurel et humain (Gilbert, 2016). À défaut, subsiste le risque pour l'institution de n'être en phase qu'avec la légitimité conférée par la société plutôt qu'avec celle acquise par la réponse aux besoins réels des acteurs, indispensable à la confiance. Le processus démocratique quand il est inscrit dans le fonctionnement de l'IT, oblige à s'interroger sur la pratique quotidienne qui conserve pour ambition de conférer aux usagers la qualité durable de citoyen acteur et responsable. En associant les acteurs de l'institution à la recherche de cet idéal, le dirigeant en protection de l'enfance évite l'écueil d'une prise en charge dans laquelle on ne mesure l'évolution de l'utilisateur qu'à la perception qu'il a de sa responsabilité dans le parcours ayant conduit au placement. Cette vision prive le professionnel d'une juste appréhension du contexte dans lequel évolue le mineur. Ainsi nous recommandons de juger l'utilisateur sur la base de CPS qui favorisent son implication dans le processus démocratique, c'est à dire dans sa

capacité à prendre part, à interagir avec l'environnement, à innover pour provoquer le changement et chemin faisant, s'émanciper.

1.3 La compétence organisationnelle par la formation des acteurs

Quand subsiste un déficit de formation des personnels ou une inadéquation entre les attentes des usagers et la réponse aux besoins, le processus discursif cher à Habermas perd son sens et ne contribue pas suffisamment au sentiment d'utilité sociale de ceux qui prennent part. Les compétences sociales et émotionnelles garantissent la tenue de l'instance favorable au processus démocratique mais le manque de préparation et d'information des usagers ne permet ni aux uns ni aux autres de former un collectif influant sur le quotidien de l'institution. Cela semble particulièrement vrai lorsque la contrainte est à son plus haut niveau et qu'elle renvoie trop souvent au cadre primaire du projet. En cela, nous recommandons aux animateurs du groupe d'expression de s'exonérer de ce cadre en ayant conscience d'une nécessité pour les membres constitués en équipe, d'évoluer dans un environnement organisationnel plus large que celui de la seule institution, tenant compte des attentes envers eux et sans que cela ne représente une opposition aux droits et devoirs de chacun. L'acceptation tacite des règles du débat met certes en avant des compétences sociales, émotionnelles et cognitives propres à faciliter le recours à l'argumentation, à l'interaction sociale, indépendamment de la place occupée dans l'institution, mais ne prémunit pas d'un retour systématique au cadre de l'IT. L'organisation de groupes *ad hoc* ayant pour objectifs d'informer sur la procédure et de former sur le sens du processus démocratique renforce les compétences qui légitiment la place de chacun dans une chaîne hiérarchique qui irrigue le collectif. De tels dispositifs doivent s'inscrire dans le projet de l'IT pour en garantir la formation simultanée des professionnels et des usagers. La montée en compétence doit être collective, avec pour objectif de faire ensemble en produisant un résultat contingent aux caractéristiques organisationnelles de chaque institution. « Si la compétence se situe dans l'organisation, réciproquement l'organisation est présente au cœur de la compétence » (Lorino 2014 ; p. 210). En cela, l'animateur gestionnaire du groupe d'expression peut diriger sans contraindre par l'intégration, en se distanciant du projet de l'IT qui légitime un cadre primaire en apparence suffisant au fonctionnement quotidien. Cette action passe par le partage avec tous des finalités de l'exercice participatif (Follet, 1924) et en forme d'idéal basé sur l'accès à la citoyenneté. Ce processus d'accès à la citoyenneté oblige à conférer à l'utilisateur ou au salarié subalterne, un pouvoir actif de coopération. C'est dans la capacité de l'institution à exercer le pouvoir d'agir en collectif que l'on mesure la propension des usagers ou des professionnels à capitaliser collectivement des compétences propres à influencer sur la décision. Si l'expérience

répétée de l'expression favorise l'acquisition individuelle de CPS qui pourront être dupliquées dans le futur, l'interaction entre individu relève de la compétence organisationnelle qui elle, « met en jeu un collectif d'acteurs situé dans un cadre organisationnel » (Lorino, 2014 ; p. 209). C'est par les gestes et le langage du corps que les acteurs renforcent leur rôle qui en retour, favorise une prise de conscience de l'interaction sociale replacée dans son contexte. Une meilleure approche de l'expression comme outil d'émergence du processus démocratique par une lecture processuelle des cadres d'interaction, peuvent révéler le pouvoir d'agir comme un atout non négligeable pour celui qui trouve un intérêt dans les sciences de gestion. L'intérêt apparaît tout aussi évident pour ceux, administrateurs, cadres et personnels éducatifs, qui ont pour mission d'animer la participation des usagers dans un processus managérial de réinvention de l'organisation. L'importance du groupe d'expression pris comme espace de gestion ne tient pas tant dans « le degré de précision à rendre compte d'une réalité objective mais plutôt dans sa capacité à étayer le processus de construction de sens dans les organisations » (Mourey, 2017 ; p. 57).

1.4 Limites et perspectives de la thèse

Dans cette recherche, nous avons fait le choix délibéré de limiter nos entretiens à des cadres associatifs et des usagers. Ce parti pris nous a permis de faire s'exprimer les acteurs directs du groupe d'expression pour mieux mettre en lien l'évolution des pratiques et notre recherche action. Cette stratégie nous a conduit à occulter certains acteurs tels que les personnels éducatifs ou les administrateurs pourtant présents et agissants dans le contexte de l'institution. Élargir les entretiens à un public plus large d'acteurs de la prise en charge ou de la gouvernance associative nous aurait sans doute permis de mettre à jour des aspects différents de ceux dont nous avons rendu compte. La pluralité des motifs qui conduisent les acteurs des groupes d'expression à prendre part au débat peut dépendre de contextes très divers. En cela, nous conseillons au lecteur de ne pas attendre de notre démarche de recherche, très liée à son contexte qu'elle procure une recette du comment faire, transposable à toutes les situations. Il s'agit d'avantage d'une information permettant de nourrir la recherche en gestion et d'étayer la culture professionnelle. Ainsi, rien d'étonnant à ce que certains points mis en exergue, soulèvent un questionnement complémentaire. Le parcours de chaque acteur est lié à sa réalité et à son histoire propre qui pourraient être considérées plus finement encore pour comprendre les motifs de l'engagement individuel. Un éclairage davantage centré sur la psychologie de l'individu pourrait être porté sur ce que nos observations des cadres d'interaction ne nous ont pas permis de détailler, c'est-à-dire le cynisme ou la dissimulation qu'appréhende Goffman avec la multiplicité du *moi* des acteurs.

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous ne pouvons ignorer que les transformations globales peuvent elles aussi, modifier les interactions. Ainsi, nous pensons également que nos résultats mériteraient d'être comparés à une échelle plus large intégrant d'autres associations où peuvent émerger des pratiques innovantes et des modèles différents de ceux que nous avons décrits. Il y aurait donc un véritable intérêt à poursuivre nos travaux à la mesure de ceux d'Arnstein (1969) enrichis d'une approche conceptuelle de la participation au sens de Zask qui permettrait cette fois de juger des bénéfices qu'en tirent les différents acteurs, au-delà de la seule augmentation du capital de compétences. L'un des buts de la participation réside avant tout dans la construction d'un commun en perpétuelle évolution, plutôt que d'un collectif. « Le commun est le fruit de l'association des parties prenantes attentives au mode de fonctionnement du groupe » d'expression (Zask, 2016). Prendre part conduit à contribuer, c'est-à-dire à façonner le commun qui se modifie sur la base d'un fondement démocratique. L'interaction symbolique donne à la vie de groupe le caractère d'un processus en cours (*on going process*), c'est-à-dire une question continue d'adaptation mutuelle de lignes de conduite en développement (Blumer, 1966). De l'interaction avec l'autre, naît le public de la participation. Le sentiment d'appartenance et de reconnaissance de l'autre qui constitue le bénéfice restitué à chaque individu mériterait d'être étudié, en ce qu'il répond aux besoins de développement et de réalisation de chacun.

1.5 Contributions empiriques

Pour conclure ce travail de thèse, nous souhaitons apporter quelques contributions empiriques qui nous l'espérons, intéresseront celles et ceux qui interviennent au quotidien dans ce secteur particulier de la protection de l'enfance. Comme nous avons pu l'évoquer, nous sommes issu d'un long parcours professionnel qui nous confère une forme de crédibilité dans la gestion d'institutions à la contrainte variable. Si nous avons souvent défendu l'intérêt de l'expression des usagers, tant par sensibilité personnelle que par volonté de conformité au cadre réglementaire, nous n'avons pas eu souvent l'occasion de nous questionner sur les véritables ressorts de cette expression. En cela, la posture du chercheur nous aura permis de prendre le temps de l'observation et d'une meilleure lecture des interactions qui se nouent dans un processus d'expression. L'appréhension du contexte de chacune des institutions présentées nous a permis de mettre en avant la réalité d'un processus démocratique qui s'il ne peut se décréter, reste possible quel que soit le poids de la contrainte du projet. En cela, la recherche action nous est apparue comme un atout dans notre gestion au quotidien. Ce projet de recherche nous a en effet permis de fédérer les administrateurs et les cadres autour de la question de l'expression des usagers et plus particulièrement de la conduite du processus démocratique au plan associatif.

Dans ce projet de recherche, les directeurs et chefs de service éducatif ont pu échanger sur leurs perceptions et leurs pratiques professionnelles. La manière d'organiser l'expression des usagers est apparue différente d'un projet à l'autre, d'un espace à l'autre, pourtant tous regroupés sous une même entité associative. Cette diversité a cependant mis en lumière la réalité des compétences à la fois initiales et nécessaires à la pratique démocratique, mais surtout celles partagées qui se transforment ou émergent avec l'expérience et la pratique quotidienne. C'est sans doute cette réalité mis en lumière qui nous a permis de battre en brèche l'idée que les contraintes du projet ou la nature du public accueilli ne se prêtent pas au processus démocratique. L'intérêt suscité par la recherche a conduit chaque institution à interroger ses pratiques, à innover, à échouer, à recommencer, donnant ainsi aux professionnels de terrain, un sens à leur action. Cette dynamique a également fédéré les administrateurs qui au-delà des bonnes intentions qui les animent, appréhendent aujourd'hui la plus-value que représente la mise en oeuvre d'espaces démocratiques sources d'interactions avec les usagers. Ils permettent aux administrateurs de s'informer de la réalité du quotidien et ainsi de livrer au débat, une matière vivante dans des espaces qui sont ceux de la décision institutionnelle. Cela conforte l'idée défendue par d'autres chercheurs avant nous, que c'est cette interaction avec le terrain et la connaissance tirée du quotidien qui renforcent la légitimité des dirigeants vis à vis des pouvoirs publics. Comme nous l'avons vu, l'expression des usagers est une contrainte réglementaire qui s'impose aux institutions. Nous savons par expérience que cette matière est souvent interrogée lors des contrôles ou audits divers que peuvent conduire les autorités de tarification. Une instance d'expression réunit régulièrement est interprétée comme un signe de bonne santé de l'institution. Hors, nous pensons que si cette pratique est inscrite dans la culture associative, elle est davantage le signe de l'existence de mécanismes capables de doter les usagers de compétences nécessaires à l'exercice citoyen. C'est donc sur l'émergence de ces compétences que la bonne santé d'une institution doit pouvoir être évaluée, plutôt que sur le simple formalisme réglementaire. En cela, il convient d'encourager les gestionnaires d'institution à plus d'audace et d'innovation en la matière. Si nous avons souvent dit que la matérialité du processus démocratique était dépendante du niveau de contrainte de l'institution, il nous semble indispensable de permettre aux gestionnaires d'institutions de trouver les lieux dans lesquels ils peuvent faire valoir les revendications des usagers, pour que celle-ci ne se bornent pas à faire évoluer la vie quotidienne de l'institution. Les instances de décision, comités de pilotage ou conférences budgétaires diverses, devraient pouvoir intégrer dans leurs éléments d'analyse qualitative, celle de la participation des usagers. Les propositions qui peuvent en émerger auraient ainsi toutes les chances de répondre aux réalités quotidiennes avec force de légitimité et de cohérence.

Bibliographie

Arendt H. (1954), « La tradition et l'âge moderne », in *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*, Paris, Gallimard, 1972, p. 28, 57.

Arendt H. (1995), *Qu'est-ce que la politique ?* Paris, Seuil.

Arnstein S. (1969), "A Ladder Citizen Participation", *Journal of the American Institute of Planners*, p. 216, 224.

Athanassiou-Popesco C. (1998), *Le concept de lien en psychanalyse*, Paris, PUF.

Aubret J. ; Gilbert, P. ; Pigeyre, F. (1993), « Savoir et pouvoir : les compétences en question », Paris, PUF.

Aubret J., Gilbert P. & Pigeyre F. (2002), *Management des compétences : réalisations, concepts, analyses*, Paris, Dunod.

Ayerbe C., Missonier A. (2007), « Validité interne et validité externe de l'étude de cas : principes et mise en œuvre pour un renforcement mutuel, Finance Contrôle Stratégie, Volume 10, n°2.

Bacqué M.H., Biewener C. (2013), « L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? » *La participation politique*, Idées économiques et sociales, n°173, p. 25, 32.

Bacqué M.H., Biewener C. (2015), *L'Empowerment, une pratique émancipatrice ?* Paris, Éd. La Découverte, coll. Poche.

Ballet J., Dubois J.L., Mathieu F.R. (2004), « À la recherche du développement socialement durable : concepts fondamentaux et principes de base », *Développement durable et territoires*, dossier n°3.

Beaulieu S. (2001), « La légitimité organisationnelle : une ressource qui se gère. Une application en contexte professionnel », Thèse présentée comme exigence partielle au Doctorat conjoint en administration, Université du Québec à Montréal.

Beauvois, J.-L. (1995), « La connaissance des utilités sociales », *Psychologie Française*, p. 375, 387.

Becker H.S., MacCall M.M. (1990), *Symbolic Interaction and Cultural Studies*, The University of Chicago Press, p. 2.

Becker H.S. (2004), « Quelques idées sur l'interaction » in Alain Blanc & Alain Pessin (dir.), *L'art du terrain : mélanges offerts à Howard S. Becker*, L'Harmattan, Paris, p. 245, 255.

Bénévent R. (2011), « Discordances de temporalités dans les dynamiques collectives », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, p. 25, 34.

Berelson B. (1952), "Democratic Theory and Public Opinion", *Public Opinion Quarterly*, 16 (3), p. 313, 330.

Berger P., Luckmann T. (1986), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck.

Berger M. (1997), *La souffrance de la séparation*, Paris, Dunod, 2003.

Berger M., 1998, « L'analyse du lien parents-enfants grâce aux visites médiatisées », *Le Coq-héron*, n°51, p. 40, 46.

Blondiaux L. (2004), « Prendre au sérieux l'idéal délibératif : un programme de recherche », *Revue suisse de science politique*, 10 (4), p. 158, 168.

Blondiaux L. (2005), « L'idée de démocratie participative : enjeux, impensés et questions récurrentes », in Marie-Hélène Bacqué et al., *Gestion de proximité et démocratie participative*, La Découverte « Recherches », p. 119, 137.

Blondiaux L. (2007), « Faut-il se débarrasser de la notion de compétence politique ? retour sur un concept classique de la science politique », *Revue Française de science politique*, 2007/6 (Vol. 57), p. 759, 774.

Blondiaux L. (2008), « Démocratie délibérative vs. démocratie agonistique ? Le statut du conflit dans les théories et les pratiques de participation contemporaines », *Raisons politiques* 2008/2 (n° 30), p. 131, 147.

Blondiaux L., Fourniau J.M. (2011), « Un bilan des recherches sur la participation du public en démocratie : beaucoup de bruit pour rien ? », *Participations*, n°1, p. 8, 35.

Blumer H. (1966), "Sociological implications of the thought of George Herbert Mead", *American Journal of Sociology*, p. 535, 548.

Blumer H. (1969), "Symbolic Interaction: perspective, and method", *Prentice-Hall*, Englewood Cliffs, p. 2.

Boeriis M, Holsanova J. (2012), "Tracking visual segmentation: connecting semiotic and cognitive perspectives", *Visual Communication*, 11 (3), p. 259, 281.

Bonitto C. (2007), « Goffman et l'ordre de l'interaction : un exemple de sociologie compréhensive », *Philonsorbonne* [En ligne].

Bonis J. (1973), « Sur le concept d'institution totalitaire », à propos du livre d'Erving Goffman « Asiles », *Sociologie du travail*, 15^{ème} année, n°3, p. 321, 328.

Bourdieu, P. (1989), *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de Minuit.

Bourgeois E., Nizet J. (1997), *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, Presses universitaires de France.

Borst G., Cachia A. (2018), « Les méthodes descriptives, Les méthodes en psychologie », Paris, PUF, p. 17, 39.

Brandt P. A. (2018), « Qu'est-ce que la sémiotique ? Une introduction à l'usage des initiés non courageux », *Actes sémiotiques*, n° 121.

Callon M., Lascoumes P., Barthe Y (2001), *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Le Seuil (collection "La couleur des idées").

Carette, V. (2007), « Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation » *Éducation-Formation*, e-286, p. 51, 61.

Carre P., Caspar. (1999), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod.

Catroux M. (2002), *Introduction à la recherche action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique*, Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXI, n°3.

Cefaï D. (2012), *Comment analyser une situation selon le dernier Goffman ?* in Erving Goffman et l'ordre de l'interaction, Ed. CURAPP, ESS.

Cefaï D. (2018), « Pragmatisme, pluralisme et politique : Ethique sociale, pouvoir avec et *self-government* selon Mary P. Follet », *Pragmata*, p. 180, 243.

Chambers S. (2002), "A critical theory of civil society", *See Chambers & Kymlicka*, p. 90, 112.
Charrière S., Huault I. (2001), « Le constructivisme dans la pratique de recherche : évaluation à partir de seize thèses de doctorat », *Finance Contrôle Stratégie*, Volume 4, N° 3, septembre 2001, p. 31, 55.

Cohen JL, Arato A. (1994), *Civil Society and Political Theory*, Cambridge, MA: MIT Press.

Collins R. (1988), "Theoretical continuities in Goffman's work" in Drew P. et Wotton A. (dir.) (1988), *Erving Goffman: Exploring the Interaction Order*, Polity Press, Cambridge, p. 41, 63.

Combs, M. L., & Slaby, D. A. (1977), "Social skills training with children" in B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in Clinical Child Psychology*, Vol 1. New-York: Plenum Press.

Converse P. (1970), "Attitudes and Non-Attitudes: Continuation of a Dialogue", in Edward R. Tufte (ed.), *The Quantitative Analysis of Social Problems*, Reading, Addison-Wesley, p. 168, 189.

Corcuff P. (1995) *Les Nouvelles sociologies*, Paris, Nathan.

Cornforth C., Edwards C. (1999), "Board Roles in the Strategic Management of Non-profit Organizations: theory and practice", *Corporate Governance*, 7(4), p. 346, 362.

Crahay M. (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue Française de Pédagogie*, 154, p. 97, 110.

Craib, I. (1994), *The Importance of Disappointment*. London: Routledge.
Coulet J.C. (2016), « Les compétences transversales en question. Enjeux éducatifs et pratiques des acteurs », *Les Cahiers du CERFEE*, p. 1, 12.

Combs, M. L., & Slaby, D. A. (1977), "Social skills training with children" in B. B. Lahey & A. E. Kaden (Eds.), *Advances in Clinical Child Psychology*, Vol 1. New-York : Plenum Press.

- Cresson G., Schweyer F.X. (2000), Les usagers du système de soins, Rennes, *Ed. ENSP*.
- Dargère C. (2014), « La stigmatisation des adolescents placés en institution médico-sociale », *Médecine & Hygiène, Déviance et Société*, Vol. 38, p. 259, 284.
- Crewe B., Levins A. (2019), The prison as a reinventive institution, *Theoretical Criminology*, published online <https://doi.org/10.1177/1362480619841900>.
- Dagot L., Castra D. (2002), « L'allégeance : un principe de logiques d'aide à l'insertion professionnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle, INETOP*, p. 1, 25.
- Davidson C., (2008), "Talk about text during independent writing: What teacher-students interaction suggests for how we understand students' competence", *Contemporary Issues in Early Childhood* 9(1), p. 27, 35.
- Dejoux C. (2000), *La gestion des compétences individuelles et organisationnelles : approches GRH et stratégiques multisectorielles*, Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, Université de Nice- Sophia Antipolis.
- Defélix C., Martin D., Retour D. (2001), « La gestion des compétences entre concepts et applications », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 39, p. 73, 79.
- Demaziere, D. (1992). *Le chômage en crise ?* Lille : P.U.L.
- De Montmollin M. (1984), *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*, Berne, Peter Lang.
- Dépret E., Filisetti L. (2001), « Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement aux compétences sociales », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 30/3.
- De Romainville M. (1998), *L'étudiant - apprenant - grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*, De Boeck.
- Dewey J. (1925), *Comment nous pensons* [traduit de l'anglais par le Dr Ovide Decroly], Paris, Flammarion.
- Dewey J. (1927), « Le public et ses problèmes », [trad. et introd. 2003] J. Zask, Pau : Farrago / Léo Scheer.
- Dilthey W. (1995, trad. franç.) "La naissance de l'herméneutique", in *Œuvres*, tome 7, Paris, Cerf.
- Dirkx, J. M., Mezirow, J. et Cranton, P. (2006), Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 4(2), p. 123-139.
- Drucker P.F. (1999), « L'Avenir du management », *Village mondial*, Paris.
- Dubar, C. (1991), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin.

Duchesne (2010), *L'apprentissage par la transformation en contexte de formation professionnelle*, Éducation et Francophonie, acelf.ca.

Dumez H. (2010) « La description : point aveugle de la recherche qualitative », *Le Libellio d'Aegis*, vol. 6, n° 2, p. 28, 43.

Dumez H. (2011), « Qu'est-ce que la recherche qualitative ? », *Le Libellio d'Aegis*, 7 (4 - Hiver), p. 47, 58.

Dumez H. (2012), « Les trois risques épistémologiques de la recherche qualitative », *Le Libellio d'Aegis*, 7 (4 - Hiver), p. 29, 33.

Dutriaux L., Gyselinck V. (2016), « Cognition incarnée : un point de vue sur les représentations spatiales », *L'année de la psychologie*, Vol. 116, p. 419, 465.

Ennuyer B. (2005), « Le droit des usagers, Gérontologie et Société », *Fondation Nationale de Gérontologie*, 4 vol. 28, n°115, p. 13, 28.

Eylon D. (1998), "Understanding empowerment and resolving its paradox: Lessons from Mary Parker Follett", *Journal of Management History*, p. 16, 28.

Eynaud P., Chatelain-Ponroy S., Sponem S. (2015) « Panorama et typologie des modes de gouvernance », *La Gouvernance entre diversité et normalisation*, Ed Juris, Dalloz, p. 31, 33.

Fassler R. (2014), "Let's talk about books: The complexity of book discussions in a multilingual preschool classroom", *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(2), p. 136,151.

Ferrarese E. (2015) « Ethique et politique de l'espace public » in *Jürgen Habermas et la discussion*, Ed Vrin, p. 34.

Fishkin J. (1995), *The Voice of the People: Public Opinion and Democracy*, New Haven, Yale University Press.

Follett M.P. (1918), "The New State, Longmans, Green, New York" in *The Pennsylvania University Press*, 1998.

Follett M.P. (1924), *Creative Experience*, Longmans, Green, New York.

Follett M.P. (1927), "The Psychology of Control", in Fox E.M. et Urwick L.F., Eds, (1973), *Dynamic Administration: The collected Papers of Mary Parker Follett*, Londres, Pitman, chapitre IX, p. 148-174.

Follett M.P. (1928), "The Teacher-Student Relation", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 15, n°1.

Follett M.P. (1941), "Dynamic Administration - The collected papers of Mary Parker Follett", ed. Henry C. Metcalf & L. Urwick, Harpers & Bros Publishers, New York & London.

Foucault, M. (1977[1975]), *Discipline and Punish*, London: Allen Lane.

Fraser N., Valenta M., (2001), « Repenser la sphère publique : Une contribution à la critique de la démocratie telle qu'elle existe réellement », *Extrait de Habermas and the Public Sphere*, sous la direction de Craig Calhoun, Cambridge, MIT Press, 1992, p. 109, 142.

Fukuyama F. (1995) *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*, New York: Free Press.

Fung A. (2003), "Associations and Democracy: Between Theories, Hopes, and Realities", *Annual review of sociology*, Vol. 29, p. 515, 539.

Fung A. (2006), "Varieties of Participation in Complex Governance", *Public Administration Review*, p. 66, 75.

Gaïti B., Sawicki F. (1997), « On ne subit pas son rôle. Entretien avec Jacques Lagroye » *Politix*, vol. 10, n°38, l'institution des rôles politiques, p. 7, 17.

Gavard-Perret M.L., Gotteland D., Haon C., Jolibert A. (2012), *Méthodologie de la recherche en science de gestion*, 2^{ème} ed., Pearson.

Giddens A. (1987), *La constitution de la société*, Paris, PUF.

Giddens A. (1988), « Goffman as a systematic social theorist » in Drew P. et Wotton A. (dir.) (1988), op. cit., p. 250, 279.

Gilbert P. Schmidt G. (1999), *Évaluation des compétences et situations de gestion*, Paris, Economica, 1999, coll. Recherche en gestion.

Gilbert P. (2016), « Instrument de gestion », in Gérard Valléry et al., *Psychologie du Travail et des Organisations*, p. 249, 252.

Gioia DA, Chittipeddi K. (1991), "Sensemaking and sense-giving in strategic change initiation", *Strategic Management Journal*, p. 433, 448.

Girin, J. (1986), « L'objectivation des données subjectives. Éléments pour une théorie du dispositif dans une recherche interactive. », *Qualité des informations scientifiques en gestion, Méthodologies fondamentales en gestion*, Acte du colloque Fnege-Cnrs-Iséor, p. 170, 186.

Girod-Séville M., Perret V. (1999), « Fondements épistémologiques de la recherche », chap. 1, in R.A. Thiétart et coll., *Méthodes de recherche en management*, Dunod, p. 13, 33.

Goffman, E. (1961), *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other* [trad. 1968] *Asiles, Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, éditions de minuit.

Goffmann E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne, La représentation de soi*, Les éditions de minuit.

Goffman E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne, Les relations publiques*, Les éditions de minuit.

Goffman E. (1974), *Les rites d'interaction, Le vocabulaire de l'embaras*, Les éditions de minuit.

- Goffmann E. (1991), *Les cadres de l'expérience*, Les éditions de minuit, Le sens commun, Paris.
- Goodwin C, Goodwin M. (1994), "Professional vision", *American Anthropologist* (3): p. 606, 633.
- Goodwin C, Goodwin M. (2000), "Emotion within situated activity", *Linguistic Anthropology: A Reader*, Duranti A (ed). Blackwell: Oxford, UK; p. 239,257.
- Goodwin C. (2003), « The semiotic body in its environment », in J. Coupland & R. Gwyn (eds), *Discourses of the Body*, New York: Palgrave, p. 19, 42.
- Graham P. (1987), *Dynamic Management - The Follett Way*, Professional Publishing & British Institute of Management, London.
- Groutel E., Carluer F., Le Vigoureux F (2010), « Le leadership Follettien : Un modèle pour demain ? », *Management @ avenir*, p. 284, 297.
- Guo, Chao, and Gregory D. Saxton. (2010), "Voice-In, Voice-Out: Constituent Participation and Nonprofit Advocacy." *Nonprofit Policy Forum* 1 (1): p. 1, 25.
- Gylfe P.,1 Henrika F., Lebaron C.,3 Manterre S. (2016), "Video Methods in Strategy Research: Focusing on Embodied Cognition", *Strategic Management Journal*, Strat. Mgmt. J., 37, p. 133, 148.
- Habermas J. (1981), *Théorie de l'agir communicationnel*, Rééd. (2001) Fayard.
- Habermas J. (1983), *Morale et communication*, Ed. (1997) Collection Passages.
- Habermas J. (1984), *The Theory of Communicative Action*, Volume 1: *Reason and the Rationalization of Society*, Boston, MA: Beacon.
- Habermas J. (1996) *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*, Transl. W Rehg, Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas J. (2003), « Trois versions de la démocratie libérale », le débat, *Gallimard*, p. 122, 131.
- Hart R. A. (1992), *Children's Participation : from Tokenism to Citizenship*, Centre international pour le développement de l'enfant, Florence.
- Hart S. (2009), "The 'problem' with youth: young people, citizenship and the community", in *Citizenship Studies* 13, p. 641, 657.
- Haviland J. (2000), "Pointing, gesture spaces, and mental maps", *Language and Gesture*.
- Heath C, Hindmarsh J, Luff P. (2010), *Video in Qualitative Research*, Sage: London, UK.
- Héon F., Davis A., Patulli J.J, Damart S. (2015), *L'essentielle Mary Parker Follet – Des réponses pour s'organiser et vivre ensemble*, Amazon.
- Heritage J. (1984), *Garfinkel and Ethnomethodology*, Wiley: Hoboken, NJ.

- Huault I. (2009), « Des organisations en quête de légitimité », in I. Huault, S. Charreire (sous la direction de), *Les grands auteurs en management*, ed. EMS.
- Hudson L., Ozanne J.L. (1988), “Alternative Ways of Seeking Knowledge in Consumer Research”, *Journal of Consumer Research*, vol. 14, p. 508, 521.
- Hugon M.A. Seibel C. (1998), *Recherches impliquées, Recherches action : Le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Ispenian I. (2005), « La loi du 2 Janvier 2002 ou la reconnaissance de droits aux usagers », *Fond. Nationale de Gérontologie*, 4 vol. 28, n°115, p. 49, 62.
- Jeager M. (2017), « Les nouvelles formes de participation des personnes accompagnées dans les instances de gouvernance et dans les formations », *Vie sociale*, n°19, p. 13, 25.
- Jodelet D. (1989), *Les Représentations sociales*, Paris, PUF.
- Jonnaert P (2006), « Action et compétence, situation et problématisation », in M. Fabre et E. Vellas (Eds.), *Situations de formation et problématisation* (p. 31-40). Bruxelles : De Boeck.
- Joignant A. (2007), « Compétences politiques et bricolage, Les formes profanes du rapport au politique », *Presses de Sciences Po, Revue Française de Science Politique*.
- Jouisson-Laffite E. (2009), « La recherche action : oubliée dans le domaine de l'entrepreneuriat », *Revue de l'entrepreneuriat*, De Boeck Supérieur.
- Jönsson, S. (1998), “Relate management accounting research to managerial work!”, *Accounting, Organizations and Society*, 23(4), p. 411, 434.
- Journé B., Raulet-Croset N. (2008), « Le concept de situation : contribution à l'analyse de l'activité managériale en contextes d'ambiguïtés et d'incertitudes », *M@n@gement*, 2008/1 (Vol.11), p. 27, 55.
- Kammerer P. (2000), *Adolescents dans la violence*, Gallimard.
- Kemmis, S. & R. Mc Taggart (1988), *The Action Research Planner*. Victoria, BC: Deakin University Press.
- Kendon A. (1972), “Some relationships between body motion and speech. An analysis of an example” *Studies in Dyadic Communication*, Siegman A, Pope B (eds), Pergamon Press: Elmsford, NY, p. 177, 210.
- Kendon A. (1990), Spatial organization in social encounters: the formation system. In *Conducting Interaction: Patterns of Behavior in Focused Encounters*, Kendon A (ed). Cambridge University Press, Cambridge UK, p. 209, 230.
- Kendon A. (2004), *Gesture: Visible Action as Utterance*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Krief N., Zardet V. (2013), « Analyse de données qualitatives et recherche-intervention », *Recherches en Sciences de Gestion*, p. 211, 237.

- Kuklinski J. (2002), "Political Psychology and the Study of Politics", in James Kuklinski (ed.), *Thinking about Political Psychology*, Cambridge University Press, p. 2.
- Labrecque-Lebeau. (2017), « Les émotions et les conversations quotidiennes. Pistes d'analyse à partir de récits d'interaction », *Sociologies* [En ligne], Premiers textes.
- Lardellier P. (2015), *Penser (avec) Goffman*, Actualité d'Erving Goffman de l'interaction à l'institution, Ed. L'Harmattan.
- Lambooy B., Guillermon J. (2014), « Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : Pourquoi et comment ? » *Médecine et hygiène, Devenir*, Vol. 26, p. 307, 325.
- Latour B. (2011), *Pasteur : guerre et paix des microbes. Suivi de Irréductions*, Paris, France : La Découverte.
- Laville J.L. (2001), « Les raisons d'être des associations » in Jena Louis Laville et al., *Associations, démocratie et société civile*, La Découverte « Recherches », p. 61, 140.
- Laville J.L. (2013), « Avec Polanyi et Mauss. Vers une théorie de la démocratie et de l'économie plurielles », in Isabelle Hillenkamp et al., *Socio économie et démocratie*, ERES « Sociologie économique », p. 271, 300.
- Laville J.L. (2015), *Fait associatif et démocratie plurielle*, Les politiques sociales Vol. 75.
- Mead G.H., Morris C.W., Brewster J.M., Millard Dunham A., Miller D.L. (1938), *The philosophy of the act*, The University of Chicago Press.
- Meier O., Schier G. (2008), « Quelles théories et principes d'actions en matière de gouvernance des associations ? », *Management & Avenir* (n°20), p. 179, 198.
- Le Boterf G. (1995), *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'organisations.
- Le Boterf G. (1997), *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'organisation.
- Le Boterf G. (2008), *Repenser la compétence*, Groupe Eyrolles, Éditions d'Organisation.
- Le Breton D. (2012), *L'interactionnisme symbolique*, Quadrige, PUF.
- Lee, N. (1999), "The Challenge of Childhood: Distribution of Childhood's Ambiguity", in *Adult Institutions in Childhood*, p. 455, 474.
- Lemieux, C. (2009) *Le devoir et la grâce*, Paris, Economica.
- Le Run J.L. (2007), *La parole de l'enfant*, Revue enfance et psy, Ed. Erès.
- Levine, J. (2013), *Ain't No Trust: How Bosses, Boyfriends, and Bureaucrats Fail Low-Income Mothers and Why It Matter*, Berkeley: Univ. of California Press.

Levy-Tadjine T., Paturel R. (2012), « Représentations et questions de méthodes dans une perspective intersubjective. L'exemple de l'entrepreneuriat et du management », *Revue Internationale de Psychosociologie*, n°44, Année XVIII, p. 343, 366.

Lewin K. (1997), « Action Research and Minority Problems », in Lewin (Ed.), *Resolving Social Conflicts: Fields Theory in Social Science*, American Psychological Association, p. 143, 152.

Libet, I., Lewinshom, P. M. (1973), "The concept of social skill with special references to the behavior of depressed persons", *Journal of Consulting and Clinicat Psychology*, 40, p. 304, 312.

Lippman W. (1965), *Public Opinion*, New York, The Free Press.

Liu F, Maitlis S. (2014), "Emotional dynamics and strategizing processes: a study of strategic conversations in top team meetings", *Journal of Management Studies*, p. 202, 234.

Lorino, P. (2005), *Theorie des organisations : sens et action : le cheminement historique du rationalisme à la genèse instrumentale des organisations*. In R. Teulier, & P. Lorino (ed.), *Entre connaissance et organisation de l'activité collective. L'entreprise face au défi de la connaissance*, Paris, La Découverte, p. 54, 71.

Lorino P. (2014), « Développement des compétences et reconstruction de l'activité collective », in *Etienne Bourgeois et al., Apprendre dans l'entreprise*, p. 207, 220.

Lorino P., Mourey D., Schmidt (2017), "Goffman's theory of frames and situated meaning-making in performance reviews. The case of a category management approach in the French retail sector", *Accounting, Organizations and Society*, p. 32, 49.

Loufrani Fedida S. (2012), « Management des compétences et organisation par projets : une mise en valeur de leur articulation. Analyse qualitative de quatre cas multisectoriels », Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, Université de Nice-Sophia Antipolis.

McGee H. (2019), "Youth, Reinventive Institutions and the Moral Politics of Future-Making in Postcolonial Africa", *Sociology-the Journal of the British Sociological Association*, vol. 53, no. 1, p. 156, 173.

McNeill D. (2006), "Gesture: A psycholinguistic approach" in K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2 ed., Vol. Psycholinguistics Section).

Madison P. (1787), « Jus Politicum », *Fédéraliste n°10*, <http://juspoliticum.com/article/Publius-Madison-Federaliste-n-10-22-novembre-1787-540.html>

Mangrulkar L., Whitman C., Posner M. (2001), *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*, Pan American Health Organization, Washington, DC.

Manin B., (1996), *Principes du gouvernement représentatif*, Paris, Flammarion.

Mansbridge J.J (1983), *Beyond Adversary Democracy* (1980), Chicago, University of Chicago Press.

Mansbridge J.J., Bohman J., Chambers S., Estlund D., Føllesdal A., Fung A., Lafont C., Manin B., Luismarti J. (2011), « La place de l'intérêt particulier et le rôle du pouvoir dans la démocratie délibérative », *Raisons politiques*, n°42, Presses de Sciences Po, p. 47, 82.

Mazeaud A. Talpin J. (2010), « Participer pour quoi faire ? Esquisse d'une sociologie de l'engagement dans les budgets participatifs », *Sociologie*, n°3, vol. 1, p. 357, 374.

Meier O., Schier G. (2008), « Quelles théories et principes d'actions en matière de gouvernance des associations », *Management & Avenir*, n° 20, p. 179, 198.

Merck B., Sutter P-E. (2009), « Gestion des compétences, la Grande illusion, Pour un new deal compétences », *De Boeck Supérieur*, p. 59, 68.

Mewes H. (2016), *L'action politique selon Hannah Arendt*, Presses Universitaires de France.

Mezirow H. (1998), "Transformation Theory – Postmodern Issues", *New Prairie Press*, Kansas Press University, p. 1, 8.

Mezirow J. (2000), Learning to think like an adult, *In J. Mezirow et collab. (dir.), Learning as Transformation*, San Francisco: Jossey-Bass, p. 3, 34.

Mezirow J. (2001), « Penser son expérience : Développer l'autoformation », Lyon : Chronique Sociale.

Michaux V. (2003), Compétence collective et systèmes d'information - Cinq cas de coordination dans les centres de contacts, thèse de Sciences de Gestion.

Mill J.St. (1999, « De l'extension des suffrages » *in Le gouvernement représentatif* (1861), morceaux choisis trad. in C. Audard, *Anthologie historique et critique de l'utilitarisme*, Paris, PUF, p. 136, 149.

Miller G., Vitus K. (2009), "Social Problems Work: The Cases of Children and Youth", *Sociology Compass*.

Milly B. (2001), *Soigner en prison*, Paris, PUF.

Mira Bonnardel, S. (2000), « Pour un management conjoint des connaissances et des compétences », Communication au Colloque de l'Association internationale de management stratégique, Montpellier, 24-25-26 mai.

Moison J.-C. (1984), « Recherche en gestion et intervention », *Revue Française de Gestion*, p. 61, 73.

Moison, J.C. (2005), Comment apprend-on par les outils de gestion ? In R. Teulier, & P. Lorino (Eds), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*, Paris : La Découverte, p. 239, 250.

Moison J.-C. (2010), « L'évaluation du changement organisationnel par l'approche de la recherche-intervention. L'exemple des impacts de la T2A », *Revue Française des Affaires Sociales*, n°1-2, p. 213, 226.

Mondada L. (2005), « La constitution de l'origo déictique comme travail interactionnel des participants : une approche praxéologique de la spatialité », *Intellectica*, p. 41, 42, 75, 100.

Morrione T.J. (1998), "Persistence and change: Fundamentals elements in Herbert Blumer's metatheoretical perspective", in Luigi Tomasi (dir.), *The Tradition of the Chicago School*, Ashgate, Aldershot, p. 191, 216.

Mosley, J. E., Colleen M. G. (2013), "Representation in Nonelected Participatory Processes: How Residents Understand the Role of Nonprofit Community-Based Organizations." *Journal of Public Administration Research and Theory* 23 (4), p. 839, 863.

Mossley J.E. (2015), "Nonprofit policy Forum", volume 7, issue 1, p. 77, 83.

Mourey D. (2017), *Une approche pragmatiste des médiations de l'activité collective du management*, Mémoire HDR, Université Paris-Dauphine.

Moussli M. (2000), « Mary Parker Follet : pionnière du Management », *Cahier du Lipsor*, n°2, Librairie des Arts et Métiers.

Ninacs W. A., 2008, *Empowerment et intervention*, Sainte-Foy, PUQ.

Nizet J., Rigaux N. (2014), *La métaphore théâtrale* in « *La sociologie de Erving Goffman* », Ed. La découverte.

Nordhaug O., Gronaug K. (1994), "Competences as Resources in Firms", *International Journal of Human Resource Management*, vol. 5, n° 1, p. 89, 106.

Nordhaus W. D., Tobin J. (1972), « Retrospect and Prospect » in *Is Growth Obsolete*, NBER, p. 1, 80.

Ogien A. (2015), « La démocratie comme revendication et comme forme de vie », *Raisons politiques*, 2015/1 (n°57), p. 31, 47.

Pantin F. (2006), « L'internationalisation : un défi pour les compétences de l'équipe dirigeante ? », *Gestion : Revue Internationale de Gestion*, vol. 31, n° 1, p. 77, 87.

Park S., Mosley J., Grogan C. (2016), "Do Residents of Low-Income Communities Trust Organizations to Speak on Their Behalf? Differences by Organizational Type", *Urban Affairs Review* 2018, Vol. 54(1), p. 137, 134.

Perrenoud, P (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner ; invitation au voyage*, Paris, ESF.

Piaget J. (1970), *L'épistémologie génétique*, PUF.

Popper Karl (1979, trad. franç.) « La logique des sciences sociales », in Adorno Theodor & Popper Karl (1979) *De Vienne à Francfort. La querelle allemande des sciences sociales*, Bruxelles, Éditions Complexe, p. 75, 90.

Putnam R. D. (2001), *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon & Schuster.

- Prax J.Y. (2000), *Concept et pratiques du management de la connaissance*, Le Guide du Knowledge Management, Ed. Dunod.
- Rappaport J. (2011), *Searching for OZ : empowerment, crossing boundaries, and telling our story*, in Mark Stephen Aber, Kenneth I. Maton et Edward Seidman (dir.), *Empowering Settings and Voices for Social Change*, Oxford University Press, New York.
- Ravon B. (2005), *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, col. Repères, 7^{ème} ed.
- Ricci D. (1987), *The Tragedy of Political Science. Politics, Scholarship and Democracy*, New Haven, Yale University Press.
- Roca J. (2004), « La structuration du champ de l'enfance et de l'adolescence inadaptées et handicapées depuis 1943 : l'exemple de Marseille », *Le Mouvement Social* 2004/4 (no 209), p. 25, 51.
- Rosanvallon P. (2011), « Écrire une histoire générale de la démocratie », *Participations* (n°1), p. 335, 347.
- Rosenblum N. (1998), *Membership and Morals: The Personal Uses of Pluralism in America*, Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.
- Roth W.H., Masciotra, D. (2004), « Apprendre, c'est faire émerger », in P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), « Constructivisme : choix contemporains en éducation : hommage à Ernst von Glasersfeld », Presses de l'Université du Québec, p. 225, 253.
- Rouby E., Thomas C. (2004), « La codification des compétences organisationnelles. L'épreuve des faits » *Revue Française de gestion*, n° 149, p. 51, 58.
- Rousseau, V., Aubé, C., Savoie, A. (2006), "Teamwork behaviours: A review and an integration of frameworks", *Small Group Research*, vol. 37, p. 540, 570.
- Rousseau, V., Savoie, A., Batistelli A. (2007), « La gestion de la performance des équipes de travail », *Gestion des performances au travail*, p. 251, 294.
- Samurçay R., Pastre P. (1995), « Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences », *Éducation permanente*, n° 123.
- Sanchez R. (2001), "Managing Knowledge into Competence: The Five Learning Cycles of the Competent Organization", in SANCHEZ R. (Ed.), "Knowledge Management and Organizational Competence", *Oxford University Press*, London, p. 3, 37.
- Schaeffer, M. (1999) *Pourquoi la fiction ?* Paris, Seuil.
- Schmoll M. (2009), « Adolescentes placées : un féminin bien singulier ? », *Cahiers de psychologie clinique*, n°33, p. 101, 120.
- Schumpeter J. (1990), *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Paris, Payot.
- Scheff, T.J. (2005), The Structure of Context: Deciphering Frame Analysis. *Sociological Theory*, 23(4), p. 368, 385.

- Scott S. (2010), "Revisiting the Total Institution: Performative Regulation in the Reinventive Institution", *BSA Publication*, Volume 44, p. 213, 231.
- Scraton J., Slim J., Skidmore P. (1991), *Prison Under Protest*, Open University Press.
- Sennett, R. (1979), *Les tyrannies de l'intimité*, Paris, Seuil.
- Shapiro L. (2010), *Embodied Cognition*, Taylor & Francis, London, UK.
- Skocpol T. (1999) "Advocates without members: The recent transformation of American civic life", in *Civic Engagement in American Democracy*, ed. T Skocpol, MP Fiorina, Washington, DC: Brookings, p. 461, 509.
- Streeck J, Goodwin C, LeBaron C. 2011, *Embodied Inter-action: Language and Body in the Material World*, Cambridge University Press: New York.
- Suchman M.C. (1995), "Managing legitimacy: strategic and institutional approaches", *Academy of Management Review*, vol. 20, n° 3, p. 571, 610.
- Susman G.I. (1983), *Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective*, G. Morgan (ed). London : Sage Publications.
- Tallard M. (2001), « L'introduction de la notion de compétence dans les grilles de classification : genèse et évolution », *Sociétés Contemporaines*, p. 159, 187.
- Tarondeau J.C., Wright R.W. (1995), « La transversalité dans les organisations ou le contrôle par les processus », *Revue Française de Gestion*, n° 104, p. 112, 121.
- Throsby, K. (2008), "Happy Re-birthday: Weight Loss Surgery and the *New Me*", *Body and Society* 14(1), p. 117, 133.
- Thura M. (2012), « Une Réévaluation de la Métaphore Théâtrale Chez Goffman », *Revue de Synthèse*, Springer, vol. 133, n°4, p. 565, 596.
- Vitiello A. (2013), « L'exercice de la citoyenneté - Délibération, Participation et Éducation Démocratiques », n°5, *De Boeck Supérieur*, p. 201, 226.
- Vollmer, H. (2013), *The sociology of disruption, disaster and social change. Punctuated cooperation*. Cambridge University Press.
- Walker, R. E., & Foley, J. M. (1973), "Social Intelligence: Its history and measurement", *Psychological Reports*, 33, p. 451, 459.
- Wallace, S.E. (1971), "On the Totality of Institutions", in S.E. Wallace (ed.), *Total Institutions*, p. 1, 7.
- Watzlawick P., Helmick B., Jackson D. (1972), *Une logique de communication*, Ed. du Seuil.
- Warming H. (2011), "Children's Participation and Citizenship in a Global Age: Empowerment, Tokenism or Discriminatory Disciplining?", *Practice Research*, p. 119, 134.

Warren M.E. (2001), *Democracy and Association*, Princeton, NJ, Princeton Univ. Press.

Weber M. (1965, trad. franç.), *Essais sur la théorie de la science*, Plon, Paris.

Weinstein, E. A. (1969)., “The development of interpersonal competence”, in D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*, Chicago: Rand McNally.

Wentzel, K. (1991), “Social competence at school: Relation between social responsibility and academy achievement”, *Review of Educational Research*, 61, 1, p. 1, 24.

Winnicott D.W (1958), « L’adolescence », in « De la pédiatrie à la psychanalyse », Payot, Paris, 1969, p. 398, 408.

Wormser G. (2014), « Entre autres. À propos de Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation, de Joëlle Zask », *Sens Public*, Revue Internationale Web Journal.

Yin R. K. (2012, 3rd ed.), *Applications of Case Study Research*, Thousand Oaks (CA), Sage Publications.

Zaller J. (1992), *The Nature and Origins of Mass Opinion*, Cambridge, Cambridge University Press.

Zask J. (2011), *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*, Ed Lormont, Le bord de l’eau.

Sommaire détaillé

Remerciements	4
Cigles et abréviations.....	5
Sommaire.....	6
Liste des figures.....	7
Liste des tableaux	8
Résumé	9
Abstract.....	9
Introduction générale.....	10
1 Introduction générale.....	11
1.1 Conduire le projet associatif en institution totale par l'apprentissage du processus démocratique.....	11
1.2 État de la connaissance du processus démocratique associatif au service des usagers	12
1.3 Approche conceptuelle du processus démocratique en institution totale	16
1.4 Le contexte des établissements de protection de l'enfance	19
1.4.1 Naissance des associations de Sauvegarde	19
1.4.2 Le contexte réglementaire.....	20
1.4.3 Le public en Protection de l'Enfance et en Protection Judiciaire de la Jeunesse	22
1.4.4 Les établissements constituant notre terrain de recherche.....	25
1.4.5 Des projets institutionnels basés sur la réponse aux besoins	26
1.5 Imposer la démocratie dans les Institutions Totales	27
1.5.1 Organiser le processus démocratique et prendre le risque de la rupture	27
1.5.2 Les limites de notre travail de recherche	27
1.6 Posture constructiviste et méthodologie pour une approche qualitative en action...28	
1.6.1 Question de recherche et sous question	31
1.7 Les objectifs de notre travail de thèse et le plan détaillé de notre démonstration	32
Partie 1 : Choix d'un cadre théorique de la démocratie, son adaptation à l'institution totale ré-inventive par la production de compétences.....	34
1 Les formes de démocratie comme déterminant du projet associatif.....	35
1.1 Démocratie directe versus démocratie participative.....	35
1.2 La démocratie participative	36
1.2.1 L'opinion publique et la mobilisation du citoyen.....	36
1.2.2 Entre démocratie agonistique et exercice du pouvoir.....	37
1.3 La démocratie représentative.....	39
1.3.1 Les principes de fonctionnement de la démocratie représentative	41

1.3.2	Les limites démocratiques de la démocratie représentative	41
1.4	Les associations et la démocratie.....	43
1.4.1	Le rôle des associations dans l'apprentissage de la démocratie	44
1.4.2	La représentation d'intérêts	44
1.4.3	La délibération publique	45
1.4.4	Appréhender la qualité du processus démocratique	45
1.5	Conclusion	46
2	La démocratie comme cadre d'actualisation des compétences	47
2.1	Définir la compétence, notion et concept	48
2.1.1	Les différents niveaux de compétence.....	48
2.1.2	Des domaines et des définitions multiples de la compétence.....	49
2.2	Le groupe d'expression des usagers comme vecteur du processus démocratique ...	51
2.2.1	Le groupe d'expression comme un espace de gestion.....	51
2.2.2	L'apprentissage par transformation (transformative learning) dans le cadre du groupe d'expression.....	55
2.2.3	Mise en œuvre du groupe d'expression	56
2.3	Le groupe d'expression des usagers comme lieu de mobilisation des compétences psychosociales (CPS).....	58
2.3.1	Les compétences psychosociales	58
2.3.2	Processus d'apprentissages des compétences psychosociales	59
2.4	Compétences sociales et cognitives.....	61
2.4.1	L'importance des compétences sociales dans l'apprentissage du processus démocratique.....	61
2.4.2	La notion de compétence politique au cœur des compétences cognitives.....	62
2.5	Penser la gestion de la compétence dans les groupes d'expression.....	65
2.5.1	La compétence comme le résultat d'une combinatoire des savoirs.....	65
2.5.2	Le processus d'apprentissage des compétences dans une situation donnée	66
2.5.3	L'acquisition et la gestion des compétences au service de l'organisation.....	68
2.5.4	Le pouvoir de gérer les compétences selon Follet.....	68
2.5.5	L'empowerment dans le travail social	70
2.6	Conclusion	71
3	Le processus démocratique comme processus de transition vers l'institution ré-inventive	73
3.1	Le cadre de l'interaction située entre institution totale et institution ré-inventive ...	74
3.1.1	Définition de l'institution totale.....	74
3.1.2	L'institution ré-inventive	76
3.2	Définitions des rôles entre usagers (reclus) et animateurs.....	78
3.2.1	Les usagers (les reclus pour Goffman)	78
3.2.2	Le personnel encadrant	80

3.3	Les adaptations au cadre institutionnel.....	82
3.3.1	Adaptations primaires.....	83
3.3.2	Adaptations secondaires.....	84
3.4	Le groupe d'expression comme cadre de l'interaction.....	86
3.4.1	Rôles et positions des individus dans l'institution.....	86
3.4.2	La définition du rôle dans le cadre d'interaction spécifique du groupe d'expression.....	88
3.5	Conclusion.....	89
4	Conclusion de la partie 1.....	91
Partie 2 : Réflexion épistémologique et cadre méthodologique de la recherche action.....		96
1	Posture constructiviste et recherche action qualitative.....	97
1.1.1	Une approche constructiviste de la connaissance.....	97
1.1.2	Une recherche en action.....	98
1.1.3	Entre recherche action et recherche intervention.....	100
1.1.4	Le protocole de la recherche action.....	101
1.1.5	Quels sont les véritables objectifs de la recherche qualitative inhérente à la recherche action ?.....	102
1.1.6	La détermination de l'unité d'analyse ou du champ que l'on veut observer....	103
1.1.7	Conclusion.....	104
2	Une méthodologie d'approche multimodale au prisme de la théâtralité et d'une lecture processuelle des cadres d'interaction.....	104
2.1	La métaphore théâtrale.....	106
2.1.1	La continuité processuelle entre les coulisses et la scène.....	106
2.1.2	La maîtrise des impressions et le jeu de l'acteur.....	108
2.1.3	L'unicité du moi et des situations soumis à l'ordre social.....	110
2.1.4	Goffman entre microsociologie et macrosociologie.....	111
2.2	Les cadres de l'expérience.....	112
2.2.1	Cadres primaires et transformations.....	113
2.2.2	Les défaillances du cadrage de l'expérience.....	114
2.2.3	Les ruptures de cadre.....	115
2.2.4	Goffman et le processus de cadrage.....	115
2.2.5	Conclusion.....	117
3	Classer nos résultats pour mieux appréhender la performance du groupe d'expression comme un espace de gestion.....	118
3.1	L'approche par le poids de l'Institution Totale.....	118
3.2	La participation évaluée sur l'échelle d'Arnstein.....	119
4	La collecte des données.....	122
4.1.1	L'observation vidéo.....	122

4.1.2	Une analyse de documents complémentaire aux données recueillies sur le terrain 130	
5	Le contexte de l'étude de cas.....	132
5.1.1	Séminaire administrateurs cadres et réflexions sur la place des groupes d'expression dans le processus démocratique associatif	132
5.1.2	Retranscription de la journée d'étude administrateurs / cadres	133
5.1.3	Détail de nos investigations dans les établissements constituant notre terrain de recherche 143	
6	Conclusion de la partie 2	145
	Partie 3 : Étude de cas d'établissements éducatifs dans une association de Protection de l'Enfance.....	148
1	Le terrain de recherche	149
1.1	Les établissements éducatifs qui constituent notre terrain d'observation à l'épreuve du concept d'institutions totales réinventées	151
2	Le Centre Éducatif Fermé.....	154
2.1.1	Particularités du public accueilli.....	155
2.1.2	Organisation des groupes d'expression	156
3	Le Service d'accueil des Mineurs Isolés Étrangers (SAMIE)	182
3.1.1	Particularités du public accueilli.....	182
3.1.2	Organisation des groupes d'expression	185
4	La MECS pour adolescents	208
4.1.1	Particularités du public accueilli.....	208
4.1.2	Organisation du groupe d'expression	209
5	Analyse du retour sur les groupes d'expression dans les instances statutaires.....	227
5.1	L'analyse documentaire.....	227
6	Conclusion de la partie 3	229
	Partie 4 : Discussion des résultats.....	238
1	Discussion des résultats	239
1.1	Les apports théoriques de la thèse soutenus par une géométrie des concepts	239
1.2	Des apports méthodologiques permettant la prise en compte de l'intersubjectivité.....	241
2	Un processus démocratique continu d'ordonnement social dans la production de compétences.....	243
2.1	Une approche empirique et Folletienne d'espaces dans lesquels la préoccupation du gestionnaire trouve un intérêt	247
2.2	Résultats de nos trois variations	250
2.2.1	Le Centre Éducatif Fermé.....	251
2.2.2	Le Service d'Accueil des Mineurs Non Accompagnés en cours d'évaluation.....	257
2.2.3	La Maison d'Enfants à Caractère Social pour adolescents.....	264
2.2.4	Synthèse des trois variations présentées	268

2.3	Des réponses à nos questions de recherche	270
2.4	Trois niveaux d'apport en gestion	274
2.4.1	Gestion du processus démocratique et de l'IT dans l'interaction.....	275
2.4.2	Gestion du processus démocratique permettant de répondre à la contradiction 275	
2.4.3	Gestion de l'apprentissage des compétences au cœur de la contrainte.....	276
2.5	Une gestion du pouvoir d'agir cohérente pour l'apprentissage de compétences dans un processus démocratique qui reste fragile en milieu contraint.....	278
	Conclusion générale.....	283
1	Conclusion générale.....	284
1.1	Animer et coordonner le pouvoir d'agir ensemble sans pour autant idéaliser le processus démocratique	284
1.2	L'institution n'est pas un obstacle au processus démocratique	285
1.3	La compétence organisationnelle par la formation des acteurs	287
1.4	Limites et perspectives de la thèse.....	288
1.5	Contributions empiriques.....	289
	Bibliographie	291
	Sommaire détaillé	306